



# Gestos para pensar el encuentro con el otro/a en la educación

<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.11194>

**Gloria Nancy Henao-Vergara**   
Universidad de Antioquia, Medellín - Colombia

**Teresita Ospina-Álvarez**   
Universidad San Buenaventura, Medellín - Colombia

## Resumen

Este artículo tiene como propósito desplegar trazos y gestos mínimos producidos en el encuentro con niños, niñas, jóvenes y adultos migrantes de Venezuela, en la escuela y la ciudad de Medellín. Estos trazos, que se entrecruzaron y tensionaron, produjeron gestos como formas de pensar, de plegar y dejarse plegar, en el encuentro entre extrañeza, sin abandonar la pregunta por la hospitalidad y la hostilidad. Desde la perspectiva de investigación posqualitativa, en correspondencia con el método del espiqueo, desplegamos el gesto de la escucha atenta, la respuesta singular y el gesto de la acogida, ya que constituyen un aporte a la educación al posibilitar la apertura a lo extraño, la extrañeza y la contundente realidad de que vivimos en permanente estado de migración. Por lo tanto, necesitamos abrir el pensamiento para gestar los encuentros con diversas culturas, reconocernos, valorarnos y construirnos a partir de ellas, hospedando la alteridad como constitutiva del sujeto y de la relación educativa.

## Palabras clave

Educación; migración; diversidad cultural; multiculturalismo.

## Registro

Artículo de reflexión  
Recibido: 03/06/2024  
Aceptado: 01/11/2024  
Publicado: 30/12/2024

# Gestures for thinking the meeting with the other in education

## Abstract

This article's purpose is to display the minimal traces and gestures produced in the meeting with children, youths, and adult migrants from Venezuela, in school, and Medellin. These intertwined and tensed strokes produced gestures like ways of thinking, of folding and allowing unfolding in the meeting among strangeness, without abandoning the question of hospitality and hostility. From the perspective of post-qualitative research, in correspondence with the gleaning method, deployed the gesture of attentive listening, the singular answer, and the gesture of acceptance, which provides a contribution to education that makes possible the opening to the strange, to the strangeness, to the conclusive reality that we live in a permanent migration state. Therefore, we need to open our thoughts for developing the meetings with different cultures, recognizing and valuing each other and constructing from them, hosting the otherness like constitutive of the subject and the educational relationship.

## Keywords

Education; migration; cultural diversity; multiculturalism.

## License



## Cómo citar este artículo

HENAO-VERGARA, Gloria Nancy; OSPINA-ÁLVAREZ, Teresita. Gestos para pensar el encuentro con el otro/a en la educación. En: Entramado. Enero - junio, 2025. vol. 21, no. 1 e-11194 p. 1-14.  
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.11194>

## 1. Introducción

La investigación doctoral realizada entre 2019 y 2022 incluyó la participación de niños y niñas migrantes de Venezuela, estudiantes de los grados segundo y quinto (y algunos de sus familiares) de la Institución Educativa Tricentenario, perteneciente al núcleo 920 del barrio Castilla. La institución se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia. También, hicieron parte de la investigación personas jóvenes y adultas migrantes de Venezuela, quienes voluntariamente quisieron participar al frecuentar lugares específicos de la ciudad, como la Plaza Botero o Plaza de las Esculturas, el Parque Berrío, los bajos del Metro de la estación Parque Berrío, la Plazoleta San Ignacio, el Parque de Moravia y los alrededores de la Institución Educativa Tricentenario. La estadía y los trayectos de investigación que se intencionaron en estos espacios produjeron encuentros y conversaciones inesperadas que alimentaron la investigación.

El propósito del presente artículo es desplegar trazos y gestos mínimos que emergieron en los encuentros con migrantes y nos permitieron pensar la extrañeza en la educación. Estos gestos surgieron de la permanente pregunta, problematización y experiencia en la relación con el otro/a, poniendo en tensión lo que significa una mirada ética en la educación y en la relación que se gesta viendo al otro/a como alteridad en la búsqueda de la constitución del nos-otros. Por esta razón, es necesario repensar las relaciones que se tejen en los entornos educativos, desde “un cierto no saber inicial” ([Skliar y Téllez, 2008, p. 175](#)), intentar construir las relaciones a partir de lo desconocido, lo incierto, lo circunstancial, alejado de concepciones utilitarias y absolutas que históricamente han clasificado al otro/a como anormal, como quien irrumpie en la lógica de la llamada normalidad-colonialidad, y quienes son nombrados negros, indígenas, mujeres, anormales, inmigrantes, homosexuales.

En otras palabras, hay que asumir un no saber que nos libre de prejuicios en torno de la extrañeza, de su caracterización rígida por pertenecer a determinada cultura, lengua o nacionalidad, que rompa con los supuestos discursos de la inclusión basados en nuestra interpretación acerca del otro/a y en ideales de una convivencia programada, y de un vaciamiento de los conceptos con los que permanentemente se alude al cambio en los escenarios culturales, políticos y pedagógicos ([Skliar y Téllez, 2008](#)). Así, podremos pensar el reconocimiento y valor de la otredad; es decir, reconocer la importancia del respeto por las experiencias singulares con quienes entramos en contacto. De este modo, comprenderemos y apreciaremos las diferencias culturales, sociales, étnica, de género, entre otras, presentes en los entornos educativos y fuera de ellos.

Para lograr este objetivo, nos apoyamos en los fundamentos teórico-metodológicos de la línea de investigación en Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Desde esta línea, se prioriza:

la problematización de las relaciones entre la subjetividad y las perspectivas de las diferentes culturas, a través del estudio analítico de diversos artefactos que circulan en el medio y vinculan la vida y las relaciones humanas, tales como el arte, la literatura, el cine, la fotografía, la pintura y las expresiones de oposición y resistencia socioculturales que se despliegan desde los cuerpos. En otras palabras, lo que podríamos nombrar como lenguajes contemporáneos, lo cual inaugura la posibilidad de reinterpretar discursos, acciones, prácticas y diferentes dispositivos de saber y poder que regulan los cuerpos, los fabrican, encasillan y limitan, haciendo uso de discursos en torno a la normalidad y/o la superioridad relacionada con la «raza», la etnia, el género, la sexualidad, el lugar de procedencia y la clase social. ([Universidad de San Buenaventura, 2021, párr. 3](#))

Desde Skliar y Téllez (2008) y a partir de la fundamentación de la línea de investigación, se hace referencia a la urgencia de un extrañamiento; es decir, de una mirada capaz de detener la interpretación, el prejuicio, el juzgamiento acerca del otro/a, de modo que dé lugar a la incógnita, a la pregunta. Solo así es posible habitar lo incognoscible e interrogar la manera en que se asume actualmente la relación entre la hospitalidad y la hostilidad. ¿Cómo deconstruir la asignación insistente de la hospitalidad al uno mismo y la hostilidad hacia el otro/a como huésped hostilizado/a? ¿Qué formas de relacionamiento pueden gestarse más allá

de reconocimientos de ocasión, cuando casi todo lo que se hace es ordenar y controlar? Es imposible hablar de convivencia sin la relación permanente entre hospitalidad y hostilidad, dado que configuran lo que es humano en lo humano, desde su filiación misma en el ámbito de la diversidad. De acuerdo con [Skliar y Téllez \(2008\)](#), la relación entre el anfitrión y el huésped es potenciada por lo que difiere. Es desde la diferencia que se teje la conversación, la semblanza, que entra en juego la rajadura de la herencia. Los trazos y gestos mínimos para pensar la extrañeza en la educación se tejen desde este lugar de enunciación en el que se reconoce la extrañeza que portamos unos y otros. Desde este extrañamiento que nos habita, apostamos a dejarnos decir de la experiencia en el encuentro con el otro/a.

Asimismo, desde [Bardet \(2021\)](#), los trazos y gestos mínimos se entienden como aquellas acciones sutiles y potentes que atravesaron esta experiencia investigativa, la mantuvieron y fueron permitiendo el encuentro con el otro/a. El reconocimiento de la extrañeza como fuerza para la educación nos invita a pensar en la importancia de la diversidad, la comprensión y la construcción de relaciones respetuosas y colaborativas en entornos de aprendizaje, al mismo tiempo que reflexiona acerca de los estereotipos y fomenta la empatía y la valoración de las diferencias.

El concepto de la extrañeza se contempla en relación con el otro/a y parte desde nuestra propia sensación de lo extraño, lo peculiar de algo o su singularidad. En la dinámica de la relación, la extrañeza se manifiesta como una intrusión, un asalto que plantea interrogantes, molestias, resistencias, lo que exige una respuesta que no podemos simplemente eludir. Como lo señala [Waldenfels \(2015\)](#), lo innegable es que nos encontramos diariamente con lo extraño y vivimos experiencias de extrañeza ([Figura 1](#)). Es suficiente detenernos por un espacio de tiempo a observar los encuentros con otros/as, las interrelaciones que se gestan, las impresiones, apreciaciones y valoraciones que se producen en torno a lo extraño como extranjero, migrante, intruso, huésped, exiliado, segregado, extremista, viajero, desconocido, distinto, pobre, marginado; en resumen, todos aquellos que representan lo que nos resulta ajeno.



**Figura 1:** Fotograma 1 - La llegada

**Fuente:** Figura tomada de estado de WhatsApp familia participante de la investigación- texto escrito por la investigadora a partir del espigüeo (2019-2020-2021).

Igualmente, frente a la extrañeza, [Wandefels \(1998\)](#) plantea que todas las personas llevamos consigo una diferencia intrínseca en nuestra humanidad, lo que nos acerca a la percepción de lo extraño en el otro/a. En esta perspectiva, la extrañeza adquiere fuerza, toda vez que escapa a los sistemas establecidos que la pueden encasillar. Esta diferencia se manifiesta en lo interno, aunque la relación entre lo exterior y lo interior implica una diferencia difícil de borrar. Lo extraño es aquello que se aleja a un lugar en el que no puedo estar sin dejar de ser yo mismo. Desde este enfoque, consideramos potente la experiencia de la extrañeza, ya que genera efectos en el sujeto al permitir que lo extraño entre, lo perturbe, lo cuestione y se establezca como el reverso de lo propio, revelando así la extrañeza inherente en nosotros mismos.

Además, la interacción con lo extraño posee gran relevancia en la construcción de lo propio, dado que es al aproximarme, identificarme y distanciarme de lo otro que puedo entenderme y reconocerme a mí mismo. Lo propio está cargado de lo extraño y esto se visualiza en la manera en que nos encontramos con lo extraño del otro/a. Igualmente, está presente “en el nombre que llevo, en la lengua que hablo, en el modo como vivo” ([Waldenfels, 1998, p. 93](#)). En este vínculo surgen coincidencias, interrelaciones, expectativas, fascinaciones, resistencias y contrastes, debido a que la extrañeza lleva consigo algo extraordinario y opera más allá de los límites establecidos, sobrepasándolos, expandiéndolos y extendiéndolos, lo que puede llegar a producir cierta inestabilidad. Todo lo anterior, para explicar que fue a partir del reconocimiento de estas experiencias de extrañeza en el encuentro con el otro/a que brotaron y se recogieron los gestos mínimos en la investigación.

## **2. Acerca del proceder metódico**

El proceder metódico cocreado para la investigación retoma los postulados de la perspectiva poscuantitativa de la investigación, los principios de la cartografía, la creación del método desde [Zambrano \(1989\)](#) y el arte del espigar de [Varda \(2000\)](#). Estos referentes constituyen el método del espiguelo, que da cuenta de los lugares espigados, los espigueos que se produjeron, las fuerzas formadoras emergentes en el encuentro con el otro/a, con lo extraño, con la extrañeza, para la producción de los gestos mínimos que permiten pensar el encuentro en la educación.

Siguiendo la premisa de [Hernández-Hernández y Revelles-Benavente \(2019\)](#), la perspectiva poscuantitativa de la investigación sostiene que el método no surge de la nada y, en consecuencia, se nutre de otras conversaciones, referentes y discursos dinámicos que se interrelacionan y entrecruzan para experimentar transformaciones. Este enfoque propone una mirada renovada para abordar la complejidad de la investigación cualitativa, que, según los autores, ha sido objeto de intentos de encasillamiento a través de diversos medios. En sus propias palabras, se ha intentado “disciplinar la investigación cualitativa mediante estándares y rúbricas” ([p.30](#)), sometiéndola a manuales que dictan pasos a seguir, lo que desconoce la naturaleza impredecible de todo proceso de investigación y la forma en que el investigador se involucra en aquello que está investigando.

En este proceso de investigación y de construcción del método del espiguelo, desde nuestro rol de maestras investigadoras, afectamos y fuimos afectadas por la investigación, a partir del constante proceso de espiguelo, del “recoger” en contacto con niños, niñas, familias y personas migrantes en la escuela, en diferentes espacios de ciudad, en las conversaciones y en lecturas de diferentes fuentes. Como lo plantea [Zambrano\(1989\)](#), desde la experiencia vital hecha investigación se compone este método, y va tomando forma y contorno en un constante movimiento relacionado con la vida misma, con las afecciones que se producen en cada encuentro en la escuela y la ciudad, que fueron potentes para esta investigación. También, el camino de espiguelo se alimentó de los principios de la cartografía desarrollados por [Passos, Kastrup y Escóssia \(2009\)](#). Entre sus postulados sostienen que cualquier asunto humano puede ser concebido con una multiplicidad de horizontes, perspectivas, organizaciones y reorganizaciones, así como con diversas localizaciones y espacialidades, lo que está en coherencia con la crítica que hace [Deleuze y Guattari \(2015\)](#) al pensamiento identitario, en el que argumentan la imposibilidad de pensar la investigación de manera lineal.

Adicionalmente, el método del espiguelo estuvo inspirado en el documental *Les Glaneurs et la Glaneuse* (en español, *Los Espigadores y la Espigadora*), de [Agnès Varda \(2000\)](#). Esta obra nos invita a espigar; es decir, recoger imágenes, impresiones, emociones, hechos, andanzas, información, conversaciones, percepciones y vivencias en el contacto con el otro/a, un contacto que estaba mediado por el afecto ([Roldán, 2020](#)). Para esta investigación, el espiguelo se grabó a través de la cámara y la libreta, así como para Agnès Varda la fotografía fue la manera de ir hacia los paisajes y los rostros, como una forma de guardar el encuentro con el otro/a, con lo otro, de dar identidad a un lugar con los rostros de quienes lo habitan. De este modo, estos instrumentos se constituyeron en el registro vivo de la experiencia del espiguelo, con el

fin de capturar la intensidad, la afectación que se producía en cada encuentro con lo extraño, su extrañeza y nuestras extrañezas en relación, en conversación.

Por lo tanto, de cada lugar, encuentro y experiencia espigada se fue haciendo un registro gráfico y escrito ([Figura 2](#)). En el análisis, se volvió a pasar por el cuerpo lo vivido, a través de lo grabado en la fotografía o en la libreta, de modo que se tejieran relaciones con diversos autores, planteamientos teóricos, tensionando y poniéndolo en diálogo con la experiencia vital recopilada en el espigado de la escuela y la ciudad. A su vez, tuvimos presente y llevamos a la práctica el principio del método del espigado de prestar atención y valorar lo que otros desechan, fijarse en lo que queda después de la siega y de hacer algo con ello, como un ejercicio de detenerse en lo que a otros no les interesa, de centrar la mirada en lo extraño. Así, fuimos mapeando las fuerzas formadoras que dieron lugar a los gestos mínimos y a los fotogramas como modos de organización del pensamiento, registrando la experiencia del encuentro con la extrañeza.

En este plano de composición, los fotogramas acompañan la creación y producción de los gestos mínimos como resultado de la investigación. Estos gestos se tejen a partir de detenernos en esas afectaciones, a veces, intangibles del encuentro con lo extraño, de la atención que se presta a la voz del otro/a o a su silencio, a las miradas que se niegan o se otorgan, y a las acciones que buscan la presencia o que llenan de ausencias, con la intención de componer otros lugares de enunciación que nos permitan encontrarnos en la educación.

A continuación, nos ocupamos de los resultados de la investigación, en referencia a los gestos sutiles en el encuentro con el otro/a, a la escucha atenta, la respuesta singular y a la acogida.



**Figura 2:** Fotograma 2 - Encuentros vitales en la investigación  
**Fuente:** Figura tomada de los archivos personales de la investigadora (2019-2020-2021).

### 3. Gestos sutiles en el encuentro con el otro/a

Como hemos venido planteando, los gestos hacen alusión a esas acciones mínimas que hicieron presencia durante el espigado vivo en la investigación, acciones que posibilitaron la relación con el otro/a. Estos desestabilizaron, movilizaron recurrentemente la pregunta, el pensamiento, activaron el vínculo con lo extraño y la extrañeza, y aparecieron y agenciaron el diálogo, la conversación, la creación y la escritura. Los gestos fueron capturados en la fotografía ([Figura 3](#)) y, al volver sobre ellos, reactivaron líneas de fuerza y de relación.

Conceptualmente, la investigación retoma el gesto de [Bardet \(2021a\)](#) y [Deleuze \(2020\)](#), ambos provocados por lo que [Haudricourt \(2019\)](#) produjo a partir de la forma de plantar, cultivar y cosechar las plantas y las maneras de criar animales en relación con los objetos empleados para el cultivo en las culturas de Asia y Oceanía. Mientras que [Deleuze \(2020\)](#) se detiene en los gestos del cultivo para problematizar los modos

**Figura 3:** Fotograma 3 - Gestos mínimos

**Fuente:** Figura tomada de archivos personales investigadora (2020, 2021).

de organización política y el pensamiento inmanente, de modo que ve los gestos como modos de relación, Bardet habla de la relación recíproca, ya que los gestos son modos de situarse y situarnos ante la vida. Por esta razón, [Bardet \(2021a\)](#) enuncia que “al mismo tiempo que me sitúo estoy siendo situada; al mismo tiempo que determino estoy siendo determinada”. Esto conversa con la relación que se teje entre extrañezas, entre uno y el otro/a en el vínculo educativo.

También, [Bardet \(2021a\)](#) llama la atención en los gestos mínimos, los “apenas gestos”: esos que permiten respirar, que abren algunos espacios, que traspasan. Son los gestos sutiles los que atravesaron la experiencia investigativa, los que provocaron el encuentro, lo mantuvieron y se mostraron como trazos para pensar la extrañeza en la educación. En este sentido, fue posible conocer, conocernos, reconocernos, percibir la extrañeza, asombrarnos de ella y renovar la pregunta por la hospitalidad y la hostilidad en el encuentro con el otro/a.

Por otro lado, [Waldenfels \(1998\)](#) destaca que, para advertir y acercarse a la experiencia de la extrañeza, es fundamental reconocer la potencia y la impresión que esta genera; es decir, los modos en que inquieta, perturba y se manifiesta, pues es imposible de eludir o menospreciar, ya que siempre está presente e implícita. Según el autor, la extrañeza posee “una singularidad, más acá de lo particular y lo universal” (p. 96), y puede ser eventos de diferente índole, en los cuales se abre una grieta en el tejido, se da una ruptura, un acontecimiento traumático que golpea, algo que nos obliga a movernos, a desinstalarnos, a mutar. Igualmente, puede ser la simple pregunta inquietante e incierta de cada día que está a la espera de una respuesta inaplazable, singular y alejada de los modos instaurados u homogéneos que pretenden responder desde el deber ser. De esta manera, el encuentro cotidiano con el otro/a se constituyó en un interrogante continuo y en la búsqueda incesante de respuestas. Estos encuentros nos llevaron a explorar lo propio y lo extraño en nosotros. En este modo particular de relacionarnos, se tejieron los gestos para pensar el encuentro entre extrañezas.

### 3.1. *El gesto de la escucha atenta o de hacerse escuchar*

El gesto de la escucha adquirió una intensidad particular durante el tiempo del confinamiento (entre el 2020 y 2021 debido a la pandemia mundial generada por el covid-19). Su relevancia se manifestó por ser un acto que permitió la conexión con el exterior, con el otro/a, con aquellos que no estaban presentes físicamente o con quienes no compartíamos el mismo espacio. A través de este gesto, las voces encontraron la forma de hacerse presentes. Sin embargo, como lo plantea [Nancy \(2015\)](#), no es el equivalente de “un estar presente”, sino en el sentido de un “en presencia de”, que no es posible objetivar ni anticipar. Es presencia por su carácter de “un venir y un pasar, un extenderse y un penetrar” (p. 13). Es un tiempo que se profundiza, propaga, extiende, enrolla, aleja, se prolonga o se encoge.

Durante el tiempo del confinamiento, el gesto de escuchar fue una puerta de entrada a las voces que se colaban por las rendijas de las ventanas, voces que me acompañaban en la experiencia vital de aquel momento, sorprendiéndonos con su presencia impredecible y mostrándose como extrañeza, como “aparecer, como fenomenalidad o como manifestación” ([Nancy, 2015, p. 14](#)). Estas voces provocaron preguntas, reflexiones y acciones en los encuentros virtuales de clase. El acto sutil, atento, meticuloso y pausado de escuchar permitió establecer un vínculo con el otro/a, y nos hizo prestar especial atención a quienes permanecían con la cámara apagada. Escuchar nos permitió habitar un espacio simultáneamente afuera y adentro, entrelazados: “de uno al otro y de uno en el otro” (p.14). La experiencia sensible del gesto de la escucha resalta nuevas intensidades y formas de relación, en donde el lenguaje, las palabras, el tono de las voces y los pensamientos compartidos propiciaron un encuentro entre extrañezas, lo que rompió con la rigidez del tiempo escolar para escuchar aquello que cada niño deseaba narrar, aquello que atravesaba su vivencia en la escuela virtual provocada por la interrupción de las presencias físicas de sus compañeros/as y maestra. Por lo tanto, es un gesto que surgió como posibilidad de acompañarnos en nuestras angustias, temores, miedos, sueños, deseos, esperanzas y en la aventura de seguir aprendiendo juntos.

En este contexto, surgió una nueva forma de aproximarnos al otro/a, puesto que marcó un quiebre en la presentación habitual basada en lo visual; en cambio, la presencia sonora (la voz, la palabra) se convirtió en un acontecimiento, en una súplica, tal como lo describe [Nancy \(2015\)](#), en un ataque difícil de interrumpir. Por esto, hemos enfatizado en la intensidad de esta presencia sonora que es percibida a través del gesto de la escucha. La resonancia o eco que entra a través del oído difunde algo de sus efectos y sensaciones por todo el cuerpo, lo que no sucede de manera semejante a través de la visión. Este extrañamiento causado por la imposibilidad de encontrarnos físicamente, sumado a la irrupción de las voces, revivía el asombro hacia lo siempre desconocido del otro/a, su extrañeza y esa continua posibilidad de conocernos un poco más entre nosotros. No obstante, esta situación generó también una incertidumbre constante, un roce y una tensión entre la hospitalidad y la hostilidad.

El gesto de la escucha, como lo propone [Bardet \(2021b\)](#), implica una reciprocidad, pero que no se da precisamente apresurando una respuesta, sino más bien en la capacidad de escuchar las intensidades, los tonos y de alargar esta presencia sonora, de tomarse el tiempo para escuchar. En diálogo con lo planteado por [Nancy \(2015\)](#) y [Martínez-Bonafé \(2013\)](#), el gesto de la escucha para pensar la extrañeza en la educación implica ser capaz de percibir lo que a través de nuestro oído se propaga y penetra en todo nuestro cuerpo, ser capaz de abandonarse a la escucha del otro/a sin la urgencia de dar una respuesta, de decir inmediatamente lo que pensamos, de dar tiempo, de darse el tiempo para que aflorare un pensamiento sensible al respecto del encuentro entre extrañezas.

Este tiempo de escucha y de silencio, planteado por [Nancy \(2015\)](#), no es un tiempo de privación; por el contrario, es un tiempo de disposición a la resonancia, de disponerse en profundo silencio para poder percibir el sonido del propio cuerpo, su respiración, sus órganos. El gesto de la escucha en la educación nos invita a prestar atención a lo inaudible, a aquello que no se dice en voz alta, a aquello que muchos tararean, pronuncian en voz baja, insinúan con el cuerpo y en todo lo que fue dicho en otro código no oral, sino escrito, gráfico, corpóreo, tal como pasó con los estados de WhatsApp, en los que pudimos percibir y escuchar el sentir de las familias venezolanas.

Por esta razón, el gesto de escuchar no puede reducirse al oído como órgano biológico que percibe los sonidos, sino que requiere de una escucha más atenta, más compleja, más consciente y, si se quiere, más cercana, más humana. Como resultado, es una escucha orientada por la existencia del otro/a, como lo plantea [Segato \(2020\)](#). Es esta escucha la que se propone en la educación para pensar el encuentro entre extrañezas, capaz de sentir el extrañamiento de las voces que no hablan, el aturdimiento de las que tanto hablan, lo que dice el cuerpo cuando se expande, se encoge, se rompe. Es un gesto de la escucha capaz de respetar la totalidad del enunciado de quien habla, sin cortarle, sin interrumpirle, sin persuadirle, ni llevarle hacia lo que se quiere escuchar. Dentro de esta misma línea, [Duschatzky \(2017\)](#) sugiere una escucha en los entornos educativos que posibilite “el sentir-pensar de las mutaciones” (p. 28). Para ello, se hace necesario detener los estereotipos basados en prejuicios y permitir que fluya la inquietud y el

asombro. Así, el gesto de la escucha en la educación ha de ser un gesto capaz de no juzgar, de ralentizar lo que se escucha y de percibir con todos los sentidos.

### 3.2. El gesto de la respuesta singular

Para la investigación, el gesto de la respuesta singular fue provocado por los rostros, las miradas, las voces, los tonos de la conversación, los escritos, las llamadas, los anuncios, las peticiones, los mensajes de chat por *Meet* o por WhatsApp, que aparecieron en ese encuentro en la escuela virtual, a través de la ventana, en la calle, en la plazoleta, en el parque, en la cafetería, en el bus, en el metro (*Figura 4*). De todos esos encuentros inesperados, imprevistos, esa palabra, frase, pregunta y presencia que sorprendió, interrogó, cautivó o cuestionó, fue lo que permitió la experiencia de lo extraño, el entrelazamiento con la extrañeza y con aquello imposible de controlar, de predecir, de determinar, pero que ahí estaba, de manera ineludible, y a la espera de mí, de mi respuesta, de una respuesta con carácter asimétrico que cobijara la extrañeza. Como lo refiere [Waldenfels \(1998\)](#), la exigencia de esta respuesta dispar desafía la aspiración de un acuerdo en el encuentro y la conversación, dado que la extrañeza no puede encasillarse en el campo común de lo dicho. De esta manera, podemos aspirar a una correspondencia entre la pregunta y la respuesta, pero no a un consenso. Tratar de presionar sincronías entre la extrañeza del otro/a y la mía, correspondería a un modo de desvirtuar la esencia misma de la experiencia, borrando las singularidades que posibilitan el encuentro con el otro/a.



**Figura 4:** Fotograma 4 - Formas de la escucha

**Fuente:** Figura tomada de la libreta de investigación (2022).

Además, el gesto de ofrecer una respuesta singular permite reflexionar sobre lo extraño y la extrañeza en el ámbito educativo, pues convoca a interpelar las respuestas repetitivas, predecibles y uniformes que a veces se presentan en las escuelas frente a situaciones que parecen similares desde una mirada ligera. Es fácil olvidar que cada situación, al tratarse de otro/a, tiene su propia singularidad y peculiaridad, lo que requiere de un responder que no comienza simplemente hablando sobre algo ni con el acto de hablar en sí, sino con el acto de observar atentamente y con cuidado ([Waldenfels, 2015](#)), lo que genera una tensión en el entorno escolar.

El otro/a se nos presenta como alteridad, como portador de su propia extrañeza e incognoscible para nosotros. Al emplear respuestas predefinidas o esquematizadas en relación con cierto orden operante, estas acciones anulan el potencial de narrar, compartir saberes, pensamientos, hacer preguntas, cuestionar, disentir, debatir y participar en la toma de decisiones en proyectos conjuntos, comunitarios o comunales que permitan el análisis de problemáticas y la búsqueda conjunta de posibles soluciones ante las realidades que acontecen. En este sentido, las respuestas singulares son puertas que se abren a la interculturalidad y que sin duda podrían enriquecer los espacios educativos.

Esta investigación buscó comprender la dificultad para encontrarse con el otro/a, con el fin de reconocer su cultura, necesidades, inquietudes, deseos y sueños. Asimismo, cuestionó la herencia colonial presente en el campo educativo, los discursos de la inclusión y el lenguaje jurídico empleado para nombrar, pero que casi siempre sigue dejando por fuera al otro/a. Autores como [Skliar \(2011\)](#), [Larrosa y Skliar \(2001\)](#), [Duschatzky y Skliar \(2001\)](#), [Veiga-Neto \(2001\)](#) y [Pérez de Lara Ferre \(2001\)](#) han cuestionado el ideal de “estar todos juntos”, porque perpetúa la división entre un grupo de “nosotros” y otro de “ellos”. Los primeros miran, observan y clasifican a los segundos, enmarcándolo todo bajo el discurso de la inclusión y la diversidad.

Desde diferentes perspectivas, estos investigadores han reflexionado sobre cómo palabras como diversidad, tolerancia, pluralidad, inclusión, reconocimiento y respeto han perdido su verdadero sentido y significado, por lo que se ha notado un vaciamiento, especialmente cuando son pronunciadas en espacios de poder, ya sea en el ámbito político, educativo, cultural, ético, estético o incluso, empresarial. Han sido palabras utilizadas como una especie de “mercancía de la buena conciencia”, que enmascaran la falta de compromiso real hacia la inclusión y la superficial respuesta que los gobiernos y otros actores pretenden dar ante realidades complejas que requieren respuestas genuinamente éticas y comprometidas.

Esta respuesta ética la venimos pensando de la mano del profesor [Cullen \(2004\)](#). Él plantea tres formas posibles de pensar al otro/a: el otro/a como “diverso” (horizonte de la autonomía), el otro/a como “diferencia” (horizonte de autenticidad) y el otro/a como “alteridad propiamente dicha” (horizonte de responsabilidad). Llevado al plano de la educación, mirar al otro/a como sujeto diverso en la educación es apelar a un modelo educativo ilustrado, en donde la razón, que se supone es igual en todos, nos permita reconocer los derechos culturales de los otros/as.

La mirada del otro/a como diferente, según el autor, tiene un fuerte sello romántico, porque se basa en la confianza de que podamos aprender a dudar del orden normativo establecido; a pensar desde los bordes y a reconocer la diferencia que no es visible, que es negada y borrada desde los ideales de la convivencia; a construirse a sí mismo, cuidando el sello de la diferencia y confiando en que lo que cada uno ganó para sí mismo, de modo que podamos construir lazos más justos y humanos en la relación.

Por último, la mirada del otro/a como alteridad es un llamado a responsabilizarnos por la interpelación, no desde los bordes o límites, sino propiamente desde su exterioridad, extranjería, ajenidad o, en palabras de Poirié y Levinas (2009), desde su rostro<sup>1</sup>. Su presencia hace de la educación, del encuentro educativo, algo inédito, porque se trata de aprender a reconocer la interpelación que nos hace para responder a su llamado y él al mío ([Cullen, 2004](#)). Verlos como alteridad nos invita a detenernos ante su presencia, rostro, mirada, palabra, pregunta:

Si no hubiera el reencuentro primordial con el rostro del otro, yo podría vivir tranquilo, en la certidumbre de mi ser y de mi poder-saber sobre las cosas. Sería todopoderoso en el reino de la fenomenalidad. Pero el rostro del otro rompe este orden; depronto tengo frente a mí, no ya a un objeto que puedo conocer o poseer, sino lo irreducible, la impresionante presencia del rostro del otro que se hurta a mí y a toda interpretación. Paradoja del rostro: está ahí, pero como ausente, exterior pero absorbido por lo interior, frágil frontera entre el afuera y el adentro, está desnudo y no obstante es secreto. ([Poirié y Levinas, 2009, p. 27](#))

De acuerdo con lo anterior, el rostro, en el contexto educativo, puede ser considerado como un signo puro, una firma que identifica al otro/a y que refleja su identidad y humanidad, con todas las marcas que lo habitan desde su nacimiento hasta el presente. El rostro no es una mera referencia a un sistema o categoría, sino que existe por sí mismo. Es algo que nombra de manera más profunda y precisa que las

<sup>1</sup> Lévinas concede a sus palabras Deseo, Rostro, Otro, un sentido que, sin negar la tradición, pero separándose con todo esplendor, ofrece al pensamiento moral los fundamentos de su porvenir. “La manera en que se presenta el Otro, sobrepasando la idea del Otro en mí, lo denominamos Rostro”, escribe Lévinas. Además: “La relación con el rostro es ya ética”. Y, para terminar: “El rostro significa el Infinito” (Poirié y Lévinas, 2009, p. 25).

palabras, por lo que es absolutamente único para cada individuo. En esencia, el rostro es el otro/a, su expresión más auténtica, pero, al mismo tiempo, es una incógnita. ¿Cómo saber qué nos dice el rostro y su expresión? Sabemos que algo nos dice. El rostro posee significación, por eso la escucha del rostro prima sobre la visión. De algún modo, el otro/a detiene nuestra libertad y se constituye en un llamado permanentemente para responder a su extrañeza.

Desde estos múltiples trazos acerca de quién puede ser el otro/a, la respuesta singular que se propone como gesto para abordar la extrañeza en la educación adquiere un significado profundo. Si concebimos al otro/a como pregunta y alteridad, realizamos un esfuerzo por establecer una relación auténtica, respetando su voz y palabra. La búsqueda de esta respuesta nos acerca a una forma de relacionarnos, valorando y respetando la existencia del otro/a como inquietud, en lugar de reducirlo a lo conocido. En palabras de [Waldenfels \(2015\)](#), consiste en resistir la tentación de atrapar al otro/a en nuestras propias concepciones y expectativas; más bien, se trata de que su extrañeza continúe habitando en ese vínculo que tejen estudiante y maestro/a.

Además, la respuesta singular a la extrañeza no se agota tan pronto como lo hacen las respuestas prefabricadas. El dar respuesta queda abierto a una especie de acontecer entre la pregunta, el contenido de la respuesta y el hecho de que podemos responder con una contrapregunta, con múltiples respuestas, con ninguna respuesta. “El responder que acepta pretensiones extrañas no se agota de ningún modo en expresiones del lenguaje” ([Waldenfels, 2015, p. 48](#)). De este modo, la respuesta singular en la educación puede tener la forma de un gesto, de una mirada, de un silencio, de la escucha, de ofrecer la mano o, quizás, el abrazo que abre el encuentro sutil y respetuoso ([Figura 5](#)).



**Figura 5:** Fotograma - El responder comienza en el escuchar...

**Fuente:** Figura tomada de espigues en los chats de WhatsApp, y de archivos personales de la investigadora (2021-2022).

### 3.3 *El gesto de la acogida: lugares que se habitan, se otorgan o se construyen*

Detenernos en los gestos, acciones y relaciones que se hilaron en los lugares espiados, nos permite reflexionar en cómo los lugares se configuraron a partir de lo extraño y de la extrañeza que todos portamos. Fue posible entonces recorrer los lugares, habitarlos, compartirlos y de algún modo reconfigurarlos y reconstruirlos desde la experiencia con la extrañeza, no como cualidad exclusiva de aquellos que provienen de otro país o lugar, sino como parte inherente a todos. En consecuencia, la extrañeza nos invitó a contemplar la relación con los lugares no solo desde el punto de vista del migrante o del recién llegado, sino desde el evento que nos ubica a todos como extraños y desconocidos, en una experiencia sensible a través de la cual percibimos la pertenencia o el desarraigo, la cercanía o la lejanía, la presencia o la ausencia, y la hospitalidad o la hostilidad en esos espacios que habitamos y que recorremos cotidianamente.

En la experiencia de espigues por algunos lugares de la ciudad de Medellín, por la Plaza Botero, el Parque Berrio, los bajos del Metro de la estación Parque Berrio, la Plazoleta San Ignacio, el Parque de Moravia y los alrededores de la Institución Educativa Tricentenario, percibimos el extrañamiento que menciona [Waldenfels \(1998, 2015\)](#). Experimentamos el miedo y el temor al rechazo al encontrarnos en un lugar no cotidiano, pues no sabíamos bien cómo transitar, habitar, detenernos, acercarnos, conversar, preguntar, ser escuchadas o que se nos permitiera entablar un diálogo. Esta sensación de extrañeza nos llevó a cuestionar cómo se siente el recién llegado en un lugar nuevo para él, cómo lo habita, cómo lo hace suyo y quién se lo ofrece, otorga o introduce en ese espacio. Un lugar que se puede sentir ajeno, no propio, algo similar a un no lugar.

Esta sensación de extrañeza la pueden experimentar los estudiantes al llegar por primera vez a la escuela, a un grupo, y de manera más intensa para aquellos que llegan a un nuevo país a causa de la migración. Este es el caso de los niños y niñas migrantes de Venezuela y sus familias que hicieron parte de la investigación, que se vieron enfrentados a un país desconocido y tuvieron que atravesar muchas ciudades antes de encontrar un asentamiento temporal. De manera similar, ocurre con muchas familias colombianas que también experimentan este tipo de extrañeza producto del desplazamiento forzado a causa de la violencia vivida en Colombia. Aquí la reflexión nos puso a pensar en la idea de que todos somos migrantes en los espacios que habitamos.

Los niños y niñas con quienes nos encontramos a diario en la escuela pueden haber sido tocados por experiencias de extrañeza en sus vidas. Tal como lo describe [Waldenfels \(1998\)](#), estas experiencias pueden surgir a partir de acontecimientos fuertes que causan impresiones y traumas en la propia vida, como accidentes, pérdidas, fallecimientos, lesiones, separaciones o desarraigos. El autor nombra a estas experiencias como iniciáticas, por su carácter potencial para reaparecer o volver a producir dolor, incluso después de pasado un tiempo. Por lo tanto, pensar el gesto de dar lugar, otorgar espacio o construirlo junto al otro/a se convierte en una necesidad para establecer vínculos educativos en una educación que necesita abrazar la migración, el desplazamiento y las diversas realidades que atraviesan los estudiantes. Este gesto permite acoger sus experiencias y brinda la posibilidad de comenzar de nuevo, de un renacimiento.

El gesto de la acogida, de otorgar y dar lugar se presentó a manera de acto de hospitalidad hacia el otro/a que se nos presenta. Es un gesto que emana del deseo de ofrecerlo. En palabras de [Derrida y Dufourmantelle \(2017\)](#), es un gesto que no se puede fingir, pues en el seno de la hospitalidad está su valor genuino y auténtico que se ofrece o no al otro/a, al extraño, al foráneo. La hospitalidad es una disposición, no es algo que se demande o cumpla como un deber impuesto o requisito. En cambio, como sugieren los autores, más bien es un don que puede o no entregarse. El extraño nos plantea preguntas, nos incita a cuestionar nuestras certezas y puede fundar interrogantes que nunca nos habíamos planteado. Esta sensación de ausencia, de incertidumbre y no certeza puede llevarnos al amparo del foráneo o a la búsqueda del refugio de nuestro propio desamparo.

La hospitalidad, como gesto de dar lugar en el contexto educativo, da forma, recrea y reinventa el espacio en la escuela, ya que permite que el otro/a pueda ser, existir y coexistir con los demás. En palabras de [Derrida y Dufourmantelle \(2017\)](#), la cuestión del lugar es esencial: es el espacio en el que tejemos nuestras experiencias, establecemos prácticas, interactuamos, nos relacionamos y creamos significados. El otorgar lugar, permitir habitarlo y reconstruirlo en la educación, puede ser el camino que abre posibilidades para aquellos que han dejado su tierra y que quizás encuentren sentido de pertenencia y conexión en su nuevo entorno.

Por su parte, [Derrida y Dufourmantelle \(2017\)](#) hacen referencia a la idea de que siempre estamos ante la incertidumbre de sentirnos huéspedes, extranjeros y extraños en diferentes contextos. Esta perspectiva subraya la naturaleza cambiante de nuestra relación con los lugares. Sin embargo, es una condición histórica para ofrecer dicha hospitalidad el haber vivido experiencias de desarraigamiento, exilio o abandono de la propia tierra:

Las meditaciones de [Derrida](#) sobre la sepultura, el nombre, la memoria, la locura que habita la lengua, el exilio y el umbral, son todos signos dirigidos a esta pregunta por el lugar que invitan al sujeto a reconocer que él es ante todo un huésped. (p. 22)

El gesto de otorgar y dar lugar, pensado desde la perspectiva de la hospitalidad como espacialidad, conlleva una demanda profunda para cada uno, la educación, los maestros y maestras, y quienes reciben al recién llegado y deciden adoptar este gesto, dado que implica detenerse en los significados del espacio, en sus connotaciones y en la manera en que los espacios han moldeado las experiencias de vida. Tal como lo plantearon [Derrida y Dufourmantelle \(2017\)](#), para que haya un gesto de hospitalidad hacia el extraño, el extranjero o el recién llegado es necesario considerar el exilio y el sentimiento de ser huéspedes, explorando cómo establecemos una relación con el espacio que dejamos atrás, con nuestra morada original, con nuestra tierra natal y con el nuevo espacio, con aquel que nos recibe, nos acoge, ya sea la escuela, el aula o el patio y que cada uno puede hacer de alguna manera suyo ([Figura 6](#)). Es un llamado a contemplar la extrañeza y la foraneidad no solo en el recién llegado, sino también en nosotros mismos y en nosotras mismas, recordándonos que todos compartimos esta condición en algún momento.



**Figura 6:** Fotograma 6 - Acá me siento en casa

**Fuente:** Figura tomada de espigues en la ciudad, en los estados de WhatsApp, de archivos personales de la investigadora (2020-2021).

#### 4. Conclusiones

Los gestos para reflexionar en torno al encuentro con el otro/a en el contexto educativo se originaron a partir de la experiencia investigativa que se hizo vital en el contacto con niños, niñas, jóvenes y adultos migrantes de Venezuela en la escuela y la ciudad, en ese camino de espigar lo extraño y la extrañeza. Así, los tres gestos desplegados en este artículo (el gesto de la escucha atenta o de hacerse escuchar, la respuesta singular y el gesto de la acogida) proponen una educación que recupera la sensibilidad hacia el encuentro con el otro/a y lo que le acontece, de modo que se resista a la invisibilización y la negación.

Por lo tanto, es importante posibilitar un encuentro donde los vínculos estén mediados por una escucha más atenta que dé lugar a la conversación, la narración y las relaciones libres de prejuicios; que nos interroge por cómo responder a lo singular y a lo plural, a la incertidumbre cotidiana de la vida y esté dispuesta a consentir la migración, el exilio, el desplazamiento, las memorias de lo vivido, para intentar pensar y sentir como huésped. Igualmente, que nos permita percibir esa relación con el espacio que se dejó, con la morada, la tierra, el lugar de origen y el nuevo lugar. En definitiva, una educación capaz de la acogida, del recibimiento y de la hospitalidad que pueda acompañar al recién llegado en su nuevo comenzar.

De este modo, las reflexiones planteadas a lo largo del artículo nos invitan a repensar la realidad actual de la migración desde un lugar en el que todos estamos llamados a implicarnos. De manera particular,

la educación tiene el gran desafío de continuar problematizando las narrativas estáticas e ideas preestablecidas socialmente por acciones educativas abiertas al reconocimiento, a la valoración de las diversidades y a la potencialización y aprovechamiento de los saberes que portan las distintas culturas dentro del aula. En este sentido, podrían desplegarse nuevas investigaciones en torno a la relación entre el currículo y la migración.

Por último, el método del espigueo se constituye en un aporte valioso que puede inspirar futuras investigaciones educativas o sociales, porque propicia la creación de otros modos de acercarse a aquello que se investiga de forma más cercana. Así, reconocemos que la investigación está estrechamente relacionada con la vida, con lo que atraviesa la cotidianidad de los estudiantes, las comunidades y la sociedad, lo que configura un entramado de interconexiones entre lo micro y lo macro, y nos acerca a nuevas compresiones de las realidades vividas.

### **Sobre las autoras**

#### **Gloria Nancy Henao-Vergara**

Candidata a doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, en la línea Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia, Medellín - Colombia. Integrante del grupo de investigación ESINED (Universidad de San Buenaventura, Medellín).

gnancy.henao@udea.edu.co; glorynancy60@gmail.com

#### **Teresita Ospina-Álvarez**

Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, Medellín - Colombia. Investigadora de la línea Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos - Grupo de Investigación ESINED.

teresita.ospina@usbmed.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-7725-491X>

### **Declaración de divulgación**

Las autoras declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

### **Fuentes de financiación**

La presente investigación recibió apoyo financiero de SAPIENCIA Fondo Posgrados Maestros Formación Avanzada de Medellín.

### **Disponibilidad de datos**

Las autoras declaran que en el artículo se encuentran todos los datos necesarios y suficientes para la comprensión de la investigación.

### **Contribución de los autores**

Gloria Nancy Henao-Vergara: Investigación, redacción del borrador original y revisión del documento final.  
Teresita Ospina-Álvarez: redacción, revisión y edición del documento final.

### **Referencias bibliográficas**

1. BARDET, Marie. "El cuerpo no ha estado ausente de la filosofía, sino que se convirtió en objeto". Entrevistada por Melina Alexia Varnavoglou. Filosofía&Co, 2021b. <https://www.filco.es/marie-bardet-filosofia-cuerpo/>
2. BARDET, Marie. Presentación del libro: el cultivo de los gestos y hacer mundos con gestos. Presenta: Juanita Delgado [Vídeo]. YouTube, 2021a. [https://www.youtube.com/watch?v=vZgH2qRKWMs&ab\\_channel=MITAVun](https://www.youtube.com/watch?v=vZgH2qRKWMs&ab_channel=MITAVun)
3. CULLEN, Carlos. Perfiles ético-políticos de la educación. México d.f.: Paidós, 2004. <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/CULLEN-Carlos-PERFILES-ETICO-POLITICOS-DE-LA-EDUCACION.pdf>
4. DELEUZE, Gilles. La Subjetivación: curso sobre Foucault. Tomo 3. 2.a ed. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2020.

5. DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2015.
6. DERRIDA, Jacques; Dufourmantelle, Anne. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2017.
7. DUSCHATZKY, Silvia. *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2017.
8. DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. *Los nombres de los otros: narrando a los otros en la cultura y en la educación*. En: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (eds.). *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 2001. P. 185-212.
9. HAUDRICOURT, André. *El cultivo de los gestos: entre plantas, animales y humanos*. En: BARDET, Marie. *Hacer mundos con gestos*. Editorial Cactus, 2019, P. 81-111.
10. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; REVELLES-BENAVENTE, Beatriz. *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. En: *Educatio Siglo XXI*. 2019. Vol. 37, no. 2, p. 21-48. <http://doi.org/10.6018/educatio.387001>
11. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Babilonios somos: a modo de introducción*. En: *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 2001. P. 11-43.
12. MARTÍNEZ-BONAFE, Jaime. *Utopía y educación popular: ¿cuáles son los buenos saberes de las buenas educadoras?* En: II Seminario de Especialización Docente y Académica .15, mayo, 2013: Valencia. [https://youtu.be/WL5NYpiS\\_6g](https://youtu.be/WL5NYpiS_6g)
13. NANCY, Jean-Luc. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2015. <https://imprografika.com/wp-content/uploads/2016/11/nancy-jean-luc-a-la-escucha-amorrortu-2007.pdf>
14. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>
15. PÉREZ DE LARA FERRE, Nuria. *Identidad, diferencia, diversidad: mantener viva la pregunta*. En: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (eds.). *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes, 2001. P. 291-316.
16. POIRIÉ, François; LÉVINAS, Emmanuel. *Ensayo y conversaciones*. Madrid: Arenas Libros, 2009.
17. ROLDÁN, Denise. *Agnés Varda: las claves para entender su cinescritura*. Zoom f7. 2020 [https://www.youtube.com/watch?v=x7IWxYfxhq0&ab\\_channel=Zoomf7](https://www.youtube.com/watch?v=x7IWxYfxhq0&ab_channel=Zoomf7).
18. SEGATO, Rita. *La escucha: contra la importación acrítica de categorías*. Podcast Facultad Libre. 2020 [https://www.youtube.com/watch?v=hE-YeFSpzAI&ab\\_channel=FacultadLibre](https://www.youtube.com/watch?v=hE-YeFSpzAI&ab_channel=FacultadLibre)
19. SKLIAR, Carlos. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila, 2011.
20. SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
21. UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA. Doctorado en Ciencias de la Educación. 2021. <https://www.usbmed.edu.co/Programas/Posgrados/Doctorado-en-Ciencias-de-la-Educacion>
22. VARDA, Agnés. *Los espigadores y la espigadora* [Documental]. Francia: Ciné Tamaris, 2000.
23. VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para excluir*. En: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (eds.). *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 2001. P. 165-184.
24. WALDENFELS, Bernhard. *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Buenos Aires: Anthropos Editorial, 2015.
25. WALDENFELS, Bernhard. *La pregunta por lo extraño*. En: LOGOS. 1998. No. 32, p. 85-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=202209>
26. ZAMBRANO, María. *Notas de un método*. Madrid: Mondadori, 1989.