



**UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS**

Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación

Directora: Graciela Frigerio

**Tesis: El extranjero en el umbral: acerca de los alcances y límites del
concepto de hospitalidad en la educación**

Doctoranda: Mariana Chaillou

Director: Dr. Gustavo Ruggiero

Santa Fe – 21 de Abril de 2026

Agradecimientos

A la Universidad Nacional del Litoral, a la Facultad de humanidades y ciencias, y a sus respectivas autoridades.

A Graciela Frigerio, directora del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, quien junto al Comité académico, me abrió las puertas de este posgrado, recibíendome con hospitalidad.

A Gustavo Ruggiero, quien me acompañó durante el trayecto, estando siempre dispuesto a conversar conmigo y alentándome para que avance en la escritura.

A Javier Freixas, quien me conmovió cuando leí sus andanzas y a quien me hubiera gustado mucho conocer personalmente.

A Gisela Suazo, quien muy amablemente accedió al pedido de Gustavo y se dispuso a que conversemos acerca de la hospitalidad en Lévinas.

A Natalia, con quien iniciamos juntas esta travesía intelectual desde aquel primer encuentro y a Renata, quien se sumó en la siguiente cohorte y estuvo siempre dispuesta a acompañarnos con sus significativos aportes.

A Román, Bárbara, María Silvia, Facundo y demás compañeros de la cursada, con quienes compartimos grandes momentos de charlas, discusiones e intercambios.

A Irma y Graciela, quienes me brindaron su escucha en momentos difíciles y me ayudaron a enfocarme en mi camino.

A mi papá, cuya presencia siento muy cerca aunque ya no esté en este mundo.

A todos y cada uno de los demás integrantes de mi familia, especialmente a Luci.

A mis amigas de la vida, por acompañarme y festejar esta iniciativa.

Índice

A modo de introducción.....	6
Resumen.....	7
Poema de Graciela Frigerio.....	8
Planteo del problema	10
Historizando la pregunta.....	10
Abrir la puerta.....	15
Supuestos filosófico-pedagógicos	18
Metodología.....	19
Antecedentes	22
 Capítulo 1: Sobre la hospitalidad	 33
La hospitalidad como concepto viajero	34
Algunas cuestiones etimológicas	38
Rastreando el concepto de hospitalidad en la historia	41
La hospitalidad en la filosofía contemporánea:	50
La hospitalidad según Emmanuel Lévinas	50
La hospitalidad según Jacques Derrida	64
¿Por qué tomar los aportes de Derrida?	64
Una puerta oscilante.....	70
El extremo excludor	80
La apertura al infinito	83
La hospitalidad supone la extranjería.....	85
Hospitalidad y otredad o alteridad.....	92

Capítulo 2: El extranjero en el umbral.....	95
Acerca de los umbrales	96
El extranjero en el umbral.....	103
¿Qué entienden los docentes por hospitalidad?	107
La educación hospitalaria en el sistema educativo argentino	115
¿Qué nos dicen las escuelas hospitalarias acerca de la hospitalidad?	116
 Capítulo 3: La potencia de la hospitalidad en la educación	120
¿Por qué concebimos a la hospitalidad como un concepto potente?	121
Pensando algunas tensiones con Derrida	127
La hospitalidad dentro de las polaridades	130
Pensando una educación hospitalaria con Lévinas	135
Pensando la hospitalidad en la educación como bienvenida, cuidado y acompañamiento	138
Danzando con el extranjero.....	140
 Capítulo 4: Alcances y límites de la hospitalidad en la educación.....	148
Sobre los alcances de la hospitalidad en la educación	149
Sobre los límites de la hospitalidad en la educación.....	153
Acerca de la inhospitalidad	158
Sobre el rechazo	161
Acerca de la indiferencia.....	163
Sobre la hostilidad	164
 Conclusiones.....	167

Referencias bibliográficas.....	176
Normativas consultadas	185
Circulares, anexos y materiales de jornadas	185

A modo de introducción

Escribir una tesis doctoral constituye un proceso exigente que combina búsqueda intelectual, incertidumbre y transformación personal. Cuando decidí inscribirme en este doctorado, me impulsaba el deseo de profundizar en preguntas que venían acompañando mi práctica y mi formación, junto con la convicción de que el recorrido académico abriría nuevas perspectivas de pensamiento. Las clases y los intercambios sostenidos a lo largo de la cursada contribuyeron a la elaboración de esas inquietudes iniciales, que luego fueron tomando forma en el presente trabajo.

Esta tesis reúne, entonces, las huellas de ese recorrido académico y reflexivo, y se propone como una elaboración que busca aportar a la reflexión sobre los alcances y límites de la hospitalidad en la educación, a partir de la figura del extranjero en el umbral.

Resumen

El concepto filosófico de hospitalidad, trabajado especialmente por Emmanuel Lévinas y Jacques Derrida, posee una potencia teórica que nos¹ permite repensar la educación en clave de umbral, alteridad y polaridad. No obstante, su traslado al campo educativo también presenta límites que necesitamos reconocer para evitar su banalización pedagógica.

En este trabajo nos proponemos realizar una investigación de carácter teórico con el propósito de indagar los alcances y límites del concepto filosófico de *hospitalidad* en la educación.

Para ello, retomamos las elaboraciones de estos autores y las resonancias que han producido en otros pensadores contemporáneos, así como nuestra propia reflexión, con el fin de explorar de qué modo los docentes podemos ejercer la hospitalidad en el ámbito educativo.

De este modo, llevamos el concepto filosófico de *hospitalidad* hasta sus límites, tensionándolo para poner a prueba su potencia conceptual e interpelar nuestros modos de concebir la educación y de relacionarnos con el otro.

¹ Decidimos emplear la primera persona del plural ya que esta forma de escritura da cuenta de nuestra implicación en el proceso de investigación, mejora la claridad expositiva y evita la impersonalidad extrema. Además, la consideramos como una forma de cortesía académica que incluye al lector en las argumentaciones que se van presentando.

*Saber pensar al otro
sin suplantar el pensamiento del otro,
saber escuchar, observar,
esperar el momento oportuno,
callar, elaborar, tomar la palabra,
recibir, alojar, confiar, proponer, invitar,
dar tiempo.*

*Ofrecer algo significativo,
respetar el rechazo,
insistir en la oferta,
perseverar en las búsquedas,
buscar materiales para hacer andamios,
buscar materiales para umbralar,
objetos para catectizar,
fronteras a deconstruir.*

*Proponer ritos de pasaje,
dejar partir, eventualmente saber irse.*

*Saber renunciar al beneficio secundario,
no renunciar a intentar otra cosa,
esperar sin desesperar,
esperar e intervenir, estudiar.*

*Saber dejarse conmover,
alterarse sin descriteriarse,
sostener equilibrios inestables, preguntarse.*

*Estar atento a los afectos,
considerar los efectos.*

*Saber sobre el límite sin volverlo coartada,
saber leer las circunstancias, los detalles,
las minucias, lo desconocido.*

*Saber tomar distancia de los discursos
políticamente correctos pero inexactos.*

*Saber evitar el conformismo,
saber destejer las trampas de la época,
hablar diversas lenguas,
saber sobre lo que no se quiere saber.
Saber que el deseo de saber
es registrado ocasionalmente como amenaza.
Saber tejer entre saberes,
saber retomar el camino del mundo
sin temer ser extranjero.
Graciela Frigerio²*

² Poema leído en el programa “Caminos de tiza” emitido el 7 de septiembre de 2019 en la TV pública.
Recuperado de: <https://www.tvpublica.com.ar/post/las-instituciones-y-los-oficios-de-lazo>.
Nos disculpamos si la puntuación no es la correcta.

Planteo del problema

Historizando la pregunta

El interés por el concepto de hospitalidad en la educación se hizo evidente durante el cursado del Programa de Formación Permanente “Escuela abierta” que se trataba de una adecuación del Programa Nacional “Nuestra escuela” en la provincia de Santa Fe.

Este programa consistía en una formación gratuita, obligatoria, situada y contextualizada para todos los docentes santafesinos. Su implementación estaba prevista en tres cohortes sucesivas, que iniciaban en 2014, 2015 y 2016, logrando de esa forma incluir a todas las instituciones educativas de la provincia.

En busca de los fundamentos del programa provincial “Escuela abierta” que partía del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela”, descubrimos que el mismo surge a partir de la Resolución N° 201/13 del Consejo Federal de Educación, que se remite a la Resolución N° 188/12 del mismo organismo, y ésta a su vez se basa en la Ley Nacional de Educación N° 26206.

La LEN N° 26206 establece que tanto la educación como el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado, siendo la educación una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y fortalecer el desarrollo económico y social de La Nación.

En la Resolución N° 188/12 se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016 y consecuentemente en la Resolución N° 201/13, la 52° Asamblea del Consejo Federal de Educación resuelve aprobar el Programa Nacional de Formación Permanente.

Por aquel entonces, el Estado recuperaba la centralidad que había perdido en años anteriores y asumía la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas. La formación continua era una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional, y se ofrecía gratuitamente y en servicio desde el Estado para todos los docentes del país.

Este programa fortalecía la formación ética, política y pedagógica de los docentes, quienes éramos reconocidos como agentes del Estado responsables de las políticas educativas y como sujetos constructores de saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes en nuestros ámbitos de trabajo. Además, la escuela era pensada como un ámbito capaz de mejorar las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas para garantizar el derecho a buenas trayectorias escolares.

El programa definía dos componentes de trabajo que se desarrollaban en forma complementaria. El componente 1 se centraba en las instituciones educativas y en la provincia de Santa Fe se reelaboró con el nombre de “Escuela abierta”. El componente 2 se dirigía a destinatarios específicos, en el cual los docentes podían inscribirse para realizar cursos y especializaciones gratuitas según su perfil e intereses.

En 2015, en el segundo año de la formación en este programa, en días maratónicos de plenarias que comenzaban a la mañana en la Escuela Superior de Comercio Nro. 44, continuaban en el ISPI 9133 (ambos dentro de la cohorte 1) y finalizaban en la EEMPA 1304 (que pertenecía a la cohorte 2), abordábamos las mismas propuestas de trabajo situándolas en el contexto particular de cada institución educativa.

Fue allí donde leímos fragmentos sobre el concepto de *hospitalidad* a partir de textos que formaban parte de los materiales de trabajo de las reuniones plenarias, en los que diversos autores del campo educativo retomaban este concepto filosófico en relación al quehacer de los docentes. Allí pudimos observar cómo diferentes colegas entendían el concepto de distintas maneras. Por tal motivo parecía que no todos estuviéramos hablando de lo mismo. A veces, la

hospitalidad parecía entenderse como un deber moral o como una obligación y eso le restaba profundidad al concepto, ya que se lo simplificaba o se lo entendía de un modo superficial. Fue en ese momento cuando se me presentaron los primeros interrogantes respecto a los alcances y límites de este concepto en la educación y surgió así la motivación de rastrear sus sentidos en el campo de la filosofía.

En el trayecto de esa experiencia reflexiva recordé la película “La terminal” (Spielberg, 2004). Este film se inspiró en la historia de Mehran Karimi Nasseri, quien no tenía los papeles de inmigración al arribar a Francia y vivió casi dos décadas en el aeropuerto Roissy Charles de Gaulle. No podía salir de ese país por la falta de documentación pero tampoco podía entrar, motivo por el cual se instaló a vivir en el aeropuerto mencionado. Once años después, el gobierno le otorgó la posibilidad de salir de allí pero decidió no hacerlo.

En la película, el personaje de Viktor Navorski, quien es protagonizado por Tom Hanks, viaja a Nueva York desde un país ficticio llamado Krakozhia para conseguirle a su padre un autógrafo del saxofonista Benny Golson.

Inesperadamente durante el vuelo, su país de origen sufre un golpe de Estado y el nuevo gobierno no es reconocido. Esto ocasiona que cuando aterriza en el aeropuerto estadounidense, su documentación resulta inválida para las autoridades locales. De tal modo, Viktor queda encerrado en el aeropuerto, sin poder salir a las calles neoyorkinas ni tampoco regresar a su casa.

La figura de Viktor Navorski, varado en la terminal, se nos apareció como metáfora para pensar acerca del lugar en que puede quedar el extranjero. Y enseguida nos imaginamos cómo un estudiante cualquiera podría ser como un extranjero varado en un umbral, en el límite, en un espacio “entre”, donde aún no es acogido ni recibido hospitalariamente, como alguien que irrumpe inesperadamente y no encaja en el lugar al que llega.

Este film nos mostró una figura en constante movimiento, la de ese extranjero en la terminal, que estuvo presente en nuestra imaginación y nos acompañó en todo el recorrido de la tesis ayudándonos a figurarnos a un estudiante cualquiera atrapado dentro de un umbral.

Otra imagen que estuvo presente guiando nuestras elucubraciones fue la Puerta 11 de Marcel Duchamp. Daniel Naegele (2007) escribe respecto de esta puerta: “La puerta es una puerta convencional de madera de 60 centímetros de ancho y 2.1 metros de alto. Colocada en un quicio compartido para dos aberturas, justo en la mitad, la puerta sirve a dos umbrales (y tres habitaciones) a la vez. No es sólo útil: está llena de funcionalismo. Duchamp explicó: “En París vivía en un apartamento muy pequeño. Para aprovechar al máximo tal reducido espacio, pensé en utilizar una única puerta que se cerraría alternativamente en uno y otro quicio...” (pp. 52-54). Se trata de una puerta que no puede cerrarse, ya que al cerrar una habitación se abre la otra. Las extrañas características de esta puerta nos invitaron a pensar a la hospitalidad como esa puerta oscilante.

Abrir la puerta

La noción de *hospitalidad* es nombrada con frecuencia, hoy en día, en el ámbito educativo. Decimos que los profesores debemos ser hospitalarios con los estudiantes, aceptar sus diferencias, no pretender reducir la alteridad de los alumnos a la mismidad del docente, no violentarlos, no querer moldearlos. Pero, ¿se tratará de un *deber ser*? ¿Qué implica ser hospitalarios? ¿Es posible la hospitalidad en la educación? ¿Conocemos a fondo el sentido filosófico del concepto de *hospitalidad*? ¿Tomamos conciencia de la potencia que este concepto puede ejercer en nuestras prácticas educativas?

Nuestra investigación pretende explorar en profundidad el concepto de *hospitalidad* indisociablemente ligado al de *extranjería* y alrededor del cual también constelan categorías como las de *otredad* y *alteridad*. Entendemos por *hospitalidad* el recibimiento del *otro* que va de la mano de la aceptación de sus diferencias dentro de un encuadre que la hace posible. Se es hospitalario con alguien a quien se considera *extraño* o *extranjero* desde la postura de un *yo* que se cree el parámetro a partir del cual concebir al *otro* como alguien diferente.

Retomaremos el concepto de *hospitalidad* con sus diversos orígenes etimológicos, como *concepto viajero* (Bal, 2002), a partir de su llegada al campo de la filosofía, para pensar sus resonancias en su *viaje* al campo de la educación, llevándolo hasta sus márgenes, con la intención de trascender supuestos y descubrir sus alcances y límites. Este viaje implica un movimiento desde una disciplina hacia otra con la intención de ver qué dimensiones abre este concepto en la educación, a partir de sus connotaciones filosóficas y cómo repercute su presencia en las prácticas docentes. De esta manera, nos proponemos trabajar en los entrecruzamientos entre la educación y la filosofía, apostando a generar un saber conectado con lo *sabido no pensado*³, a transformar la herencia, el legado, en algo diferente, con el afán

³ Bolas (2009) propone el concepto de *lo sabido no pensado* para hacer referencia a un saber proveniente de las contribuciones intersubjetivas tempranas al saber de infante sobre existir y allegarse. Se trataría de un saber previo a la represión primaria conceptualizada por Freud. En palabras de Bolas

de no perder la fidelidad a los conceptos tal como surgieron en sus orígenes. A su vez, aspiramos a que nuestra escritura, desde una suerte de *fidelidad infiel*, sea una especie de envío que posibilite nuevas asociaciones, pensamientos y repercusiones.

Comenzaremos nuestro recorrido con un análisis del concepto de hospitalidad en el mundo griego antiguo y seguiremos otras connotaciones en la historia del mismo hasta llegar a los aportes de los filósofos Emmanuel Lévinas y Jacques Derrida, quienes consideramos imprescindibles pensadores contemporáneos que inspiraron apropiaciones significativas del concepto en el campo de la educación. Seguido a eso, indagaremos sobre su potencia al concebirla dentro de un *umbral*. Este último concepto usualmente usado en el campo de la arquitectura refiere a un lugar de pasaje de un lado a otro, a un sitio donde no se está ciertamente ni en un lado ni en el otro. Se suele hablar del umbral de una puerta o de una ventana. También es posibilidad de comienzo y zona de indeterminación, entre otras acepciones del término.

Imaginamos un umbral como ese lugar *entre*, en el que podría quedar varado un estudiante cualquiera. Nos proponemos ubicar allí a la *hospitalidad* y hallar su potencia vinculándola con el *pensamiento diferencial sobre las polaridades* propuesto por Salomo Friedlaender. Este filósofo concibió a estas últimas como pares de opuestos que establecemos por nuestra forma de percibir la realidad. Muchas veces vemos sólo uno de sus extremos, razón por la cual propone reconocer el extremo opuesto y hallar un punto intermedio entre ambos polos, al cual denomina *punto cero* y desde el cual pueden emerger las potencialidades creativas. De esta manera, nos proponemos pensar en la hospitalidad en diferentes gradaciones que pueden ir variando desde una hospitalidad absoluta hasta alguno de sus opuestos, y desde allí examinar sus alcances y límites en busca de su potencia.

Durante el recorrido desplegaremos oportunamente cada una de estas nociones

(2009): “Necesitamos un término que denote lo que es sabido pero aún no ha sido pensado, si por pensado se entiende lo que ha sido procesado mentalmente con cuidado” (pp. 334-335).

centrales. Finalmente propondremos algunas conclusiones sobre el trayecto teórico realizado, sin pretender realizar un cierre de la problemática que nos conmueve, sino planteando algunas pistas sobre las cuales seguir indagando.

Supuestos filosófico-pedagógicos

En base a lo planteado hasta aquí, podemos exponer los supuestos filosófico-pedagógicos que orientan el recorrido de nuestra investigación.

En primer lugar, partimos del supuesto de que el concepto de hospitalidad no ha sido suficientemente problematizado en el campo educativo. Aunque el término suele utilizarse con relativa frecuencia, advertimos que los docentes no siempre le atribuimos el mismo sentido. Esta diversidad de significaciones incide en el modo en que concebimos y ejercemos nuestro oficio.

En segundo lugar, suponemos que el concepto de *hospitalidad* resultará potente si lo ponemos en relación con la categoría de *umbral*. Así, el umbral, pensado como espacio de transición o como zona intermedia *entre* diferentes *polaridades*, nos permitirá explorar las tensiones y oscilaciones que atraviesan la hospitalidad. En este sentido, la imagen de la Puerta 11 presentada por Marcel Duchamp nos permitirá visualizar esa dinámica de apertura y cierre.

Metodología

La investigación que llevamos a cabo es de corte teórico y se inscribe en lo que se denomina investigación básica. Busca contribuir a la comprensión del concepto de hospitalidad en la educación. Aspira a conocer sus alcances y límites sin recurrir a mediciones numéricas o estadísticas, sino profundizando en las teorías, interpretándolas, estableciendo asociaciones y pensamientos a partir de las resonancias que van surgiendo de las lecturas. Desde esta perspectiva, la tesis asume la forma de ensayo filosófico-pedagógico como vía regia para la problematización conceptual.

Comenzamos indagando sobre el concepto de *hospitalidad*, estrechamente ligado al de *extranjería*, *otredad* o *alteridad*, para analizar su etimología y conocer su historia.

Luego de realizar un rastreo histórico del concepto, nos detenemos en el pensamiento de prestigiosos filósofos contemporáneos que conceptualizan la *hospitalidad* y tensionan sus límites y analizamos la categoría de *umbral* imaginando que un extranjero/estudiante cualquiera podría quedar varado allí.

Para avanzar sobre nuestro primer supuesto filosófico-pedagógico, recorrimos diferentes portales de noticias orientando la búsqueda a partir de combinaciones de palabras clave como “hospitalidad”, “docente”, “escuela” y “educación”, con el propósito de identificar ejemplos que nos permitieran ilustrar y analizar las significaciones que adquiere el término *hospitalidad* en los relatos de los docentes.

A su vez, investigamos la historia de la educación hospitalaria en Argentina, donde la hospitalidad adquiere una forma institucional específica.

En nuestro recorrido recuperamos, además, relatos y escenas, provenientes de la producción artística, ya que la concebimos como una puerta de acceso al conocimiento que posibilita acercarnos desde la sensibilidad al concepto que nos proponemos estudiar. Nos

posicionamos desde la perspectiva del investigador-curador⁴ (Molinas, 2018) y elegimos la imagen de la Puerta 11 de Duchamp a modo de destello para pensar nuestro segundo supuesto. Identificamos esta *imagen faro*, a partir de ideas previas que veníamos imaginando y que nos dispusimos a plasmar en este trabajo.

Seguido a eso desplegamos toda la potencialidad del concepto de *umbral*, proponiendo como novedad pensar la *hospitalidad* dentro de *polaridades* en una suerte de equilibrio metaestable. Finalmente analizamos los alcances y límites de este concepto filosófico en el campo de la educación y nos atrevemos a proponer un modo estético y a la vez ético, de danzar con el extranjero.

Para desarrollar nuestra metodología, recurrimos a diccionarios etimológicos, a textos fuente de pensadores y filósofos, a documentales, a obras de arte, a películas y a artículos de autores contemporáneos que recuperan el concepto de hospitalidad y sus conceptos aledaños. De esta manera, interrogamos y cuestionamos a fondo el concepto que nos convoca, aspirando a ponerlo en tensión desde diversos ángulos, privilegiando el análisis en profundidad y en detalle.

Nuestro trabajo reflexivo puede representarse en forma de espiral, ya que retomamos nuestras indagaciones reflexionando sobre lo pensado de otros modos y desde una lectura más amplia, posibilitando así volver a los planteos previos en más de una oportunidad. En otras palabras, recuperamos una y otra vez las preguntas inaugurales, para seguir problematizándolas y resignificándolas a medida que incluimos nuevos aportes a nuestras líneas argumentativas.

A diferencia de un recorrido lineal que progresa acumulando contenidos de manera sucesiva, la figura del espiral supone una profundización en cada nueva vuelta, incorporando nuevas perspectivas e interrogantes, así como también nuevas ideaciones que reconfiguran el

⁴ Las categorías de *investigador-curador* e *imagen faro* fueron desarrolladas por Isabel Molinas en el Seminario metodológico “Relatos de viajeros/conceptos viajeros/traduccion/diálogos entre saberes”. Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, FHUC, UNL, 2018.

sentido de las elaboraciones anteriores. De este modo, concebimos el conocimiento como un proceso dinámico en construcción, en el que cada instancia de revisión, antes que clausurar el pensamiento, lo va complejizando.

Antecedentes

El concepto de *hospitalidad* ha sido objeto de diversas investigaciones con antelación a la presente. Elegimos destacar algunas de ellas como antecedentes, por su pertinencia y relevancia, ya que de una manera u otra, ya sea por sus hallazgos previos, por sus aportes teóricos o por los interrogantes que nos suscitan, resultan significativas para pensar la problemática de la *hospitalidad* en la educación.

Comenzaremos refiriéndonos a los trabajos que abordan el concepto de *hospitalidad* en textos antiguos y medievales.

El primer trabajo que seleccionamos, “Funciones de la hospitalidad en la Odisea de Homero”, (Antonio Marco Pérez, 2007), muestra que la hospitalidad lejos de ser simplemente un marco escénico cumple diferentes funciones: narrativa, dramática, estructural y didáctica-social. La primera de ellas refiere a las escenas de acogida que narran el regreso de Odiseo a Ítaca; la segunda, al armazón interno del poema; la tercera da cuenta de escenas de reconocimiento y también de escenas antitipos de hospitalidad, y finalmente, la cuarta, de cómo los dioses antropomorfizados visitan a los mortales para examinar la soberbia y la rectitud.

Otro trabajo del mismo autor que consideramos relevante es “La respuesta de Éolo a Odiseo”, (Pérez, 2006), en el que recupera dos breves escenas homéricas: una de ellas hospitalaria y otra a la que denomina *antitipo* de acogida, marcando el contraste entre ambas.

De estos trabajos del mundo griego, nos interesa particularmente el análisis que el autor realiza de las escenas de acogida y de las escenas antitipos de hospitalidad.

Un artículo a destacar, correspondiente a la época medieval es el texto “La asistencia social de la iglesia durante la edad media: la hospitalidad monástica”, (Vicente García Lobos, 2006), en el que el autor se refiere a la acogida brindada en hospitales y monasterios hacia peregrinos, pobres y necesitados, cuyo mayor desarrollo se dio en los siglos XI y XII, en España.

A continuación, mencionaremos los trabajos que consideramos destacan tensiones y aporías en torno al concepto de *hospitalidad*, que siguen estando vigentes hoy.

En la tesis doctoral “La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Un debate de género en torno a la alteridad femenina”, (Marta Palacio, 2008), la autora aborda la noción de alteridad femenina, desde un registro feminista de lectura e interpretación de la obra de Lévinas. En ella, recupera nociones levinasianas fundamentales: el deseo, la diferencia sexual, la caricia, la voluptuosidad, la mujer, lo femenino, la fecundidad y el tiempo. También rescata un debate entre las lectoras feministas, mostrando las insuficiencias y quiebres de la teoría crítica feminista y confrontándola en algunos puntos con la filosofía ética de Lévinas. Resultan de nuestro interés sus desarrollos sobre la alteridad en la obra levinasiana.

También nos interesa destacar la tesis doctoral “Vocación de herencia. El concepto de hospitalidad en Jacques Derrida y Emmanuel Lévinas”, (Erika Soto Moreno, 2014). Este trabajo forma parte de un programa de doctorado transcurrido entre 2006 y 2008 en la Universidad de Barcelona. En dicha investigación Soto Moreno se plantea el doble objetivo de realizar una lectura comparativa entre ambos autores para conocer sus convergencias y divergencias, a partir del concepto derridiano de herencia.

Siguiendo con la línea de las tensiones y aporías, en el trabajo “Los desafíos políticos de la hospitalidad. Perspectivas derrideanas”, (Ana Paula Penchaszadeh, 2012), pretende mostrar la inscripción de la hospitalidad en el corazón de toda política y, a la vez, de toda política en la hospitalidad. La mencionada autora realiza un análisis de la figura del extranjero tomando aportes de Georg Simmel (1977) y a partir de su lectura de Jacques Derrida (2000), se propone distinguir la hospitalidad de la caridad, la tolerancia y el cosmopolitismo. Además, retoma la distinción entre *invitar* y *visitar*, señalando que la verdadera hospitalidad, en tanto implica el levantamiento de la inmunidad que me protege de la visitación del otro, supone riesgo de muerte. (Derrida, 2004). En este artículo Penchaszadeh (2012) destaca también que:

El concepto de hospitalidad encierra una aporía, ya que se define en el cruce de lo condicional y lo incondicional. Encierra siempre una transgresión de la norma, de la regla, es decir, debe darse más allá del saber y del poder. Por eso la hospitalidad trasciende la política, la ética y lo jurídico, pero no se puede dar más que a través de ellos, de sus determinaciones y condiciones. (p. 44)

Otro texto clave para nosotros es “Hospitalidad con y sin papeles” ya que en él, Penchaszadeh (2017) cuenta lo que encontró al revisar personalmente el archivo de Derrida, es decir, las conferencias que no fueron publicadas. Teniendo acceso a las sesiones del seminario que Derrida dictó entre 1996 y 1997, esta autora descubre que el título de éste no era “L’hospitalité” (“La hospitalidad”) sino “L’hostipitalité” (“La hostipitalidad”), es decir que en la versión del texto que todos conocemos fue suprimida la sílaba *ti*, que da cuenta de la hostilidad inherente a la hospitalidad, cuestión que el propio Derrida asume. A su vez, refiere que la cuestión de la hospitalidad reenvía a la cuestión de la identidad de sí, porque no es posible constituirse a sí mismo sin que la experiencia de la hospitalidad haya comenzado. La autora aborda la problemática vinculándola con la política y sostiene que toda experiencia de hospitalidad transgrede la ley incondicional de la hospitalidad. Las leyes que dan forma al derecho de hospitalidad traicionan la pureza de la hospitalidad, en tanto regulan o condicionan la llegada del extranjero.

En la investigación “Hospitalidades: indagando el ser-con entre la deconstrucción y la teoría social”, (Penchaszadeh, 2017), la autora hace dialogar conceptos de Derrida con la perspectiva de Simmel. Propone utilizar la categoría de *visitación* en lugar de la de *invitación*, para pensar la llegada del extranjero como un acontecimiento imprevisto. Además, en la misma dirección que en el escrito que mencionamos previamente, sostiene que en el concepto de hospitalidad está presente también la hostilidad, ya que este término contiene tanto al *hospes* (huésped/anfitrión), como al *hostis* (enemigo). A su vez, afirma que no hay frontera segura que separe el adentro del afuera, ya que el huésped deviene anfitrión y viceversa. Por último,

expresa su convicción de que detrás de la violencia xenófoba está la certeza asumida y reprimida, de que el otro estaba allí antes de ser invitado. Por eso, este tipo de violencia sólo puede culminar en la destrucción autoinmunitaria.

Recuperamos también el artículo “Las aporías de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida” (Gustavo Guille, 2015), quien aborda el concepto de hospitalidad vinculándolo con el don, el derecho y la justicia. Al comienzo de su trabajo, aclara que el texto derridiano de la hospitalidad proviene de las clases de un seminario dictado por su autor en los años noventa y que se engloba, junto a otros trabajos, dentro de las “cuestiones de responsabilidad”. Al plantear sus hipótesis de lectura, Guille resalta que para Derrida no puede haber una separación radical entre lo Mismo y lo Otro como proponía Lévinas, sino que toda supuesta mismidad se encuentra siempre excedida y desbordada por una alteridad constitutiva. El límite entre ambos ámbitos se encuentra así desdibujado, ya que ambos se contaminan uno a otro. Algo similar ocurre entre el Ser y el no Ser, y el filósofo lo plantea a partir de la figura del extranjero de Elea, presente en *El Sofista*, de Platón. A su vez, añade que la tensión entre violencia y hospitalidad absoluta o justicia, nunca se resuelve. La ley de la hospitalidad incondicional y las leyes condicionadas de la hospitalidad que la transgreden, se necesitan mutuamente. Sin las leyes que la hacen posible en lo concreto, la hospitalidad incondicional correría el riesgo de ser abstracta o ilusoria. Y al mismo tiempo, las leyes condicionadas de la hospitalidad necesitan que esa ley incondicional las inspire, las guíe. Allí radica su aporía. Guille (2015) refiere además que muchas veces la hospitalidad se confunde con la tolerancia o con la caridad y, del mismo modo que señalaba Penchaszadeh, tenemos que pensar el recibimiento del otro no desde la lógica de la invitación sino como visitación, aunque esta suponga riesgo de muerte. Por último, vincula el problema de la hospitalidad con la tragedia de Sófocles: *Edipo en Colono*. Lo que nos resulta más relevante de este trabajo y por eso lo tomamos como aporte para nuestra investigación, es la relación necesaria entre la ley de la

hospitalidad incondicional, que está por encima, y las leyes condicionadas de la hospitalidad que ubicamos jerárquicamente debajo de aquella, ya que consideramos que nos servirá de *destello* o *pequeña luz*⁵ para indicarnos un camino para pensar las aporías de la hospitalidad en la educación.

En el trabajo “Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro. Una lectura derrideana”, (Gabriela Balcarce, 2014) se propone hacer una genealogía histórica del concepto de hospitalidad. Después de avanzar en su desarrollo llega a una conclusión similar a la que arribaran Guille y Penchaszadeh: “la conexión entre hospitalidad absoluta y condicionada es una relación de mutua necesidad, que posibilita de algún modo la realización de lo imposible en lo posible.” (p. 206). Aquí lo imposible es entendido en conexión con el acontecimiento, con lo que no puede anticiparse ni preverse. Lo que encontramos novedoso en el planteo de la autora es que propone pensar a la hospitalidad absoluta como un ideal que sólo hace señas desde lo lejos pero que a la vez *habita* las leyes de la hospitalidad condicional, como lo otro dentro de esas leyes, como una especie de espectro que las inspira. La inspiración da lugar a lo inesperado o a lo imposible, aparece como presencia demoníaca y como otro, como un visitante intempestivo que asedia abriendo así la posibilidad a nuevas configuraciones de lo posible. Es como una voz que se presenta pero que al mismo tiempo en que es localizada se desvanece, nunca termina de irse y siempre está por venir.

Siguiendo con los trabajos elegidos, recuperaremos los que hacen referencia a la potencialidad del concepto de *hospitalidad*.

Mencionaremos en primera instancia el artículo de Héctor Ariel Lugo, quien realiza una investigación cuyo título es “La democracia por venir como politicidad de lo político en Jacques Derrida. La violencia, lo monstruoso y el duelo”, (Lugo, 2017). En su investigación,

⁵ Tomamos la expresión *destello* o *pequeña luz*, del texto de Didi-Huberman: Didi-Huberman, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid: Abada Editores.

el autor indaga sobre la propuesta política de la democracia por venir de Derrida, partiendo de la hipótesis de que todos los textos derrideanos son políticos y busca hacer hincapié en la potencialidad de la deconstrucción en la política contemporánea. Lugo (2017) propone que la deconstrucción abre a la *hostipitalidad* con el otro, planteando una relación-tensión entre las fronteras de la hospitalidad y la hostilidad.

Desde otra perspectiva, la tesis doctoral “Política y ética en el pensamiento de Jacques Derrida: La hospitalidad incondicional como apertura hacia una “democracia por venir”, (Sebastián Chun, 2016), recupera tres posibles respuestas descritas por Bisset a la pregunta por la posibilidad de una política de la deconstrucción. La primera de ellas señala la indiferencia absoluta del trabajo de Derrida hacia el pensamiento político; la segunda interpretación ubica a la deconstrucción en una posición reaccionaria, realizando una lectura negativa de la deconstrucción en relación a sus implicancias políticas; por último, la tercera, hace referencia a los críticos que Bisset recupera porque hallan en la deconstrucción un aporte para pensar la política. Chun agrega dos especificaciones más, que atraviesan las tres líneas argumentativas recientemente descritas: por un lado, un movimiento compartido entre quienes rechazan a la deconstrucción como parte del pensamiento político y quienes le atribuyen un papel regresivo. Por el otro, el papel que juega la ética de Lévinas en el pensamiento deconstructivo. Esta última se acerca más a nuestro problema de tesis aunque desde otro tipo de enfoque.

También elegimos trabajos en los que la *hospitalidad* se trabaja en relación a la cuestión animal, ya que el modo de vincularnos con los animales nos interpela. Además, muchos humanos han sido reducidos a esta última categoría. Los campos de concentración nazis son ejemplo del horror sufrido por el pueblo judío y por otros grupos de personas que fueron considerados como animales o inferiores a la “raza aria”.

En el artículo “Hospitalidad (con el) animal”, (Mónica Cragolini, 2011), reivindica la hospitalidad con el animal y muestra cómo Derrida nunca dejó de reflexionar sobre esta

cuestión. Se refiere a la noción de huella que indica un ser-en-común de lo viviente, dando cuenta de una proximidad entre el hombre y el animal. La noción de huella nos acomuna con el animal.

En un artículo posterior, titulado “Animales que miran y pasan (La autobiografía como zoo-grafía)”, (Cragnolini, 2013), la misma autora piensa un modo de hospitalidad con el animal, inspirándose en el documental “D’ailleurs Derrida”, de Safaa Fathy. Cragnolini propone que ser hospitalarios con los animales es dejarlos pasar, en el sentido de reconocer su carácter críptico, no apropiarnos de ellos, respetarlos, desnaturalizar la idea de que tengan un carácter sacrificial.

Por último, y en referencia a la temática de la tesis recuperamos antecedentes que vinculan la *hospitalidad* con la educación.

Seleccionamos el trabajo de Luis Porta y Graciela Flores (2017), de la Universidad de Mar del Plata, titulado “La hospitalidad en profesores memorables universitarios”, (Porta y Flores, 2017), en el que analizan la práctica docente de una profesora de filosofía considerada como memorable, a partir de registros etnográficos de clases, entrevistas, encuestas y materiales referenciales. Estos investigadores definen como profesores memorables a “aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza”. En la investigación de los autores mencionados, la categoría de hospitalidad es abordada principalmente desde Emmanuel Lévinas, Daniel Innerarity y Joan-Carles Mèlich. Estos docentes toman la categoría de *compatía*, de Mèlich, que significa compasión e involucra el *pathos*, la afección, es decir, no permanecer impasibles ante los sentimientos del otro. No obstante, al hablar de hospitalidad, mencionan la responsabilidad, la empatía y la inclusión, como inherentes a ella, lo que nos deja pensando, ya que en nuestra interpretación y desde los aportes de la lectura derrideana del concepto de hospitalidad nos cuesta establecer vínculos con los dos últimos conceptos: ¿hablar de inclusión no supone la exclusión? ¿Desde qué

parámetros se incluye? ¿Es posible ser empáticos con el otro? ¿La empatía no implica anular las diferencias?

Otro artículo que destacamos es “La hospitalidad educativa entre muros y puentes. El arte de tejer encuentros”, (Adrián Gauna, 2019). En él, el autor reflexiona sobre su tesis de licenciatura acerca de las experiencias exitosas de los docentes en su vínculo con los ingresantes a escuelas secundarias. Plantea la categoría de *hospitalidad educativa* y establece diferentes tipos de vínculos docente-alumnos a partir del análisis de entrevistas realizadas a los docentes. Entre ellos menciona la hospitalidad, la indiferencia, la hostilidad, la domesticación y el diálogo abierto. Algunos de estos tipos de vínculos resultaron de nuestro interés para pensarlos como extremos de polaridades. A modo de ejemplo mencionamos hospitalidad-indiferencia, hospitalidad-hostilidad, polaridades que desarrollamos en capítulo 4 de la tesis.

Habiendo mencionado todos esos antecedentes de artículos y trabajos de investigación, no queríamos dejar de destacar el valioso trabajo conceptual desarrollado por Graciela Frigerio y Carlos Skliar, quienes a través de sus obras nos han ayudado a pensar las diferencias desde un lugar de apertura y aceptación.

En su libro *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Skliar (2003), analiza la cuestión del otro desde una política, poética y filosofía de la diferencia, tal como él mismo la denomina. El autor aborda la cuestión de la anormalidad tratando de invertir el problema centrándose en la normalidad, las espacialidades, las temporalidades, las representaciones y las “pedagogías del otro”, que pueden capturar, ignorar, enmascarar, masacrar o vibrar con el otro. Hacia el final, se pregunta si podríamos pensar en una pedagogía de la perplejidad, del acontecimiento, que conduzca a un futuro incierto, que no pretenda desvelar el misterio del otro, para poder ser nosotros rehenes del otro.

Dentro del libro *Huellas de Derrida*, compilado por los dos autores recientemente mencionados, hallamos antecedentes que inspiraron nuestra indagación:

En el capítulo titulado “Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)”, Skliar (2006) nos hace pensar en la deconstrucción como gesto de amorosidad y en la pregunta por el otro. Además, plantea una confrontación entre lo que se podría llamar como la *preocupación por el otro*, desde un enfoque ético, y la *obsesión por el otro*, que implica una necesidad de saber sobre el otro. Skliar desarrolla allí también la diferencia entre la ley incondicional de la hospitalidad y las leyes de la hospitalidad que imponen sus condiciones.

En el ensayo “La Babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio”, (Karla Saraiva, 2006) piensa la cuestión del otro y de la hospitalidad en el espacio virtual. Propone que la cuestión del otro salta desde la pantalla cada vez que nos conectamos a Internet. Plantea que el Otro se manifiesta como ausencia y que frente a él, debo quedar perplejo, ya que respetarlo no es tematizarlo, no es conocerlo ni clasificarlo. También presenta la antinomia entre La ley de la hospitalidad y las leyes de la hospitalidad. De esta propuesta nos interesa por un lado, el modo en que expone la cuestión de la diferencia, como formada por binarismos que normativizan y convierten al Otro en caras de lo mismo. Su planteo referido a que el Otro habla otra lengua y para hablarle tenemos que traducir, y esa traducción es tan necesaria como imposible. Y por otro lado, el modo en que renueva la problemática de la hospitalidad en el contexto del ciberespacio, tanto desde nuestro lugar de anfitriones, por ejemplo, en nuestra casilla de correo electrónico, como en nuestro rol como navegantes de los sitios web. El artículo termina exponiendo que lo que nos resta es escuchar la pregunta del Otro.

El texto de José García Molina (2006), “Tiempo, don y relación educativa”, el autor escribe en relación al concepto de don (*d)escrito* por Derrida, explica por qué el don es imposible y lo vincula con la cuestión del tiempo, entendido como tiempo subjetivo. Luego analiza la lógica del don en relación al deseo de educar. Sostiene que el dar y el deseo de dar están anclados en una ética. El dar tiene que ver con el ámbito de la intención, con establecer las condiciones para que algo pase.

En el capítulo “Acerca de lo inenseñable”, Frigerio (2006) escribe un ensayo en el que recorre las trazas de Derrida y también aborda la cuestión del vivir -en tanto inenseñable- desde diversas filiaciones. Allí piensa a la educación como la puesta en escena del enseñar lo inenseñable: a vivir. En este escrito se propone testimoniar acerca de la educación a partir de la marca, de los efectos que la escritura de Derrida dejó en nosotros. Destaca su disponibilidad para discutir sin rechazar, su voluntad de conversación coincidente con su idea de hospitalidad, su propuesta de recibir a la extranjería como condición del ser y su modo de hacer escuela, no en un espacio físico sino allí donde alguien lee y se conmueve. Educar se trataría de hacer vivir las palabras que nos han donado los maestros, el archivo, en volverlo disponible para todos sin que esto implique una deuda.

Otro destacado autor que ha contribuido a pensar el tema de la *hospitalidad* en la educación es Walter Kohan. En su texto “Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación”, (Kohan, 2007) despliega la metáfora de la extranjería para pensar la infancia, la educación y la filosofía. Se trata de un texto cuya densidad conceptual conlleva al leerlo, detenimientos, reflexiones, relecturas y replanteos, a lo largo de los capítulos. El autor nos deja en claro que el término infancia tiene alcances mucho más profundos a su acepción como etapa de la vida. La infancia no remite sólo a los sujetos infantiles sino también a otras palabras nacientes, como educación, filosofía y política.

Las reflexiones de Kohan nos llevan a interpelarnos desde nuestro rol como educadores, acerca de lo que queremos lograr con nuestras propuestas pedagógicas, acerca de lo que estamos reproduciendo o inventando y también, quizás más transversalmente, acerca del modo en que nos relacionamos con el otro: estudiante, alumno, extraño, extranjero, infante, con las infancias y con la infancia.

Para dar sentido a su propuesta, Kohan dialoga con filósofos de diferentes épocas, con poetas, escritores, docentes y algunos infantes que experimentan la dimensión filosófica del

pensar. Nos señala que su libro puede leerse como un intento de confrontar tres mitos: el mito pedagógico de la formación política de los que llegan al mundo, el mito antropológico de la infancia como la primera etapa de la vida humana, y el mito filosófico de las ausencias, negatividades o imperfecciones que se esconden en las etimologías de infancia, extranjero, ignorancia, y de un modo más general, en el extraño, el otro, el que no habita nuestro mundo.

Dentro de otro libro de Kohan, “Teoría y práctica en filosofía”, hallamos un texto de Javier Freixas, cuyos aportes nos resultaron especialmente significativos. Nos referimos a su artículo “Bienvenir, cuidar y acompañar. La educación como hospitalidad”, (Freixas, 2006). En este escrito Freixas realiza una somera crítica a la tradición educativa dominante y se pregunta sobre el sentido hospitalario de la educación. Allí, propone tres apartados: *Educando a Gregor Samsa*, *Educando desde Samba Lelé* y *El río de mi aldea*. En el primer apartado recupera fragmentos de *La metamorfosis* de Franz Kafka, como imágenes posibles de inhospitalidad y las relaciona con la educación moderna. En el apartado siguiente propone una manera de concebir la tarea de educar más abierta a lo imprevisto, a la novedad de los recién llegados, pensando la educación de un modo hospitalario, a partir de tres verbos: bienvenir, cuidar y acompañar. Finalmente, en el último apartado se refiere a educar en el horizonte de la experiencia, abriéndose a la infancia, estando junto a los niños.

Años más tarde y en la misma perspectiva escribe “Darnos la mano”, (Freixas, 2021), un emotivo libro en el que relata ocho andanzas a modo de apuesta a la escuela, entendiéndola como un espacio hospitalario de producción de otros mundos posibles, de otros lazos, en el que los docentes realizan a diario acciones de bienvenida.

En el recorrido de la tesis, desplegaremos sus aportes, así como también algunos más de autores a los que mencionamos previamente en este apartado y de pensadores que aún no destacamos, para dar cuenta de sus incidencias en la problematización de la temática elegida.

Capítulo 1: Sobre la Hospitalidad

La hospitalidad como concepto viajero

Es en vano viajar si uno no conoce un poco de la historia, de la literatura y del arte de cada lugar, porque podría uno terminar siempre en el centro y haciendo shopping.⁶

La precedente cita, atribuida a Borges, nos remite a la importancia de conocer los contextos y las narraciones surgidas en relación a ellos, ya sean plasmadas en palabras o en imágenes. El riesgo es perdernos la experiencia de estos relatos singulares que podrían conmovernos por conformarnos con lo que aparentemente, o convenientemente para alguien, deberíamos conocer.

Seguramente los lugares -como el centro- están atravesados por la lógica del consumo pero detrás de todo eso, habitan sujetos locales con otras miradas, con otras voces para contar lo mismo, ¿se tratará de lo mismo?

En este capítulo nos interesa rastrear el concepto de hospitalidad en el campo de la filosofía y su *viaje* al campo de la educación. Resulta necesario entonces, destacar el sentido que los conceptos adquieren dentro de la filosofía. Según Deleuze y Guattari (1997):

(...) la filosofía no es un mero arte de formar, inventar o fabricar conceptos, pues los conceptos no son necesariamente formas, inventos o productos. La filosofía, con mayor rigor, es la disciplina que consiste en *crear* conceptos. (...) Crear conceptos siempre nuevos. (p.11)

Unas páginas después, estos pensadores afirman que “Toda creación es singular, y el concepto como creación propiamente filosófica siempre constituye una singularidad. El primer principio de la filosofía consiste en que los universales no explican nada, tienen que ser explicados a su vez” (p. 13). De esta manera, pretendemos indagar los alcances y límites, así

⁶ La frase fue atribuida a Borges por María Kodama, durante una entrevista con *La Jornada*. Periódico La Jornada, México, viernes 22 de enero de 2010, p. 4. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2010/01/22/cultura/a04n1cul>

como también las repercusiones, del concepto de hospitalidad en la educación. Este concepto circula en distintas narrativas desde hace muchísimo tiempo y tuvo su importancia en el mundo griego antiguo. En nuestro tiempo es Emmanuel Lévinas -en el sentido que Deleuze y Guattari entienden al verbo *crear* en filosofía- quien desarrolla un sistema filosófico que incluye a la noción de hospitalidad. Luego, será retrabajado por Jacques Derrida y por otros autores contemporáneos en el campo de la educación.

En esta tesis recuperamos su itinerario de viaje desde una disciplina hacia la otra, siguiendo la huella de autores que nos han precedido para pensar qué puede aportarnos el concepto de hospitalidad a los docentes en los escenarios educativos actuales.

A propósito de este desplazamiento entre disciplinas, tomamos como referencia a Bal (2002), quien construye el término *conceptos viajeros* y afirma que “(...) los conceptos no están fijos, sino que viajan -entre disciplinas, entre estudiosos y estudiosas individuales, entre períodos históricos y entre comunidades académicas geográficamente dispersas” (p. 31).

Estas comunidades académicas son las que deberíamos conocer en profundidad para no terminar en el centro y haciendo shopping, como nos alertaba Borges.

A renglón seguido de la cita previa, Bal (2002) nos hace una advertencia parecida cuando nos dice que “Entre las disciplinas, el significado, alcance y valor operativo de los conceptos difiere” (p. 31).

Nos preguntamos entonces qué valor operativo tendrá el concepto de hospitalidad en el campo de la educación y cuál será su alcance, si el mismo se asociará a los *invitados* o a los *extraños*. Sumado a eso nos surgen nuevas preguntas: ¿viajar de una disciplina a otra implica traducir los conceptos? ¿Qué significa traducir? Al traducirlos, ¿sobreviven como tales, esos conceptos?

Según la definición de la RAE⁷ podríamos pensar que sí, ya que “traducir(se)” significa:

⁷ Diccionario de la Real Academia Española, recuperado de: <http://www.rae.es/>

‘Pasar [algo] de una lengua o forma de expresión a otra’ y ‘convertir(se) o reflejar(se) una cosa en otra’. Pero esta respuesta no cesa de plantearnos más problemas.

Ricoeur (2004), en su obra *Sobre la traducción*, vincula los problemas de la traducción con una ética de la hospitalidad:

Me parece, de hecho, que la traducción no solo implica trabajo intelectual, teórico en la práctica, sino un problema ético. Llevar el lector al autor, llevar el autor, al lector, al riesgo de servir y traicionar a dos maestros es practicar lo que me gusta llamar hospitalidad lingüística⁸. (pp. 42-43)

Respecto a la hospitalidad lingüística Ricoeur (2004) enuncia “El placer de habitar el lenguaje del otro se compensa con el placer de recibir en el hogar, en la propia casa, la palabra del extraño” (p. 20).

Más allá del ideal de la traducción perfecta, la traducción constituye para Ricoeur una traición creativa de la obra original. Como afirma Gregório Fins (2020):

La originalidad de esta concepción de traducción de Ricoeur es indicar el camino a seguir para abrirse a la otredad, un viaje en el que la hospitalidad nos familiariza con lo que nos es ajeno, para que la identidad humana se vuelva más rica, para decir y escribir su inconmensurable diversidad. En este sentido del texto, el ejercicio de traducción es el único capaz de liberar a los seres humanos del discurso impuesto y preconstruido, para que puedan desarrollar su capacidad de pensar, imaginar y siempre reconstruir un mundo. (p. 4).

De esta manera podemos pensar la traducción como una reconstrucción del mundo que nos libera de la repetición de lo mismo.

En el panel de apertura del doctorado, Santiago Venturini disertaba acerca de la paradoja de la traducción, y siguiendo a Berman, quien retoma la noción de *objeción prejudicial* de Jean-René Ladmiral, la definía como esa “suerte de eleatismo que tiende a

⁸ Ricoeur, 2004, *Sur la traduction*. Citado por Adelaide Lúcia Grégorio Fins en: *Letras*, 2019, julio-diciembre, n° 80 – pp. 90 a 94 – ISSN electrónico: 2683-7897

demostrar la imposibilidad de movimiento traductivo” (Ladmiral, 1994, p. 86, citado en Venturini, 2019, p.1). Y agregaba que es:

Una expresión que aparece menos ligada a las dificultades reales de cualquier proceso de traducción que a una actitud intelectual consolidada y escrupulosa con respecto a la traducción. Ladmiral señala que la problemática de la objeción prejudicial repite una teoría de la imposibilidad al lado de una práctica incesante, que desmiente esa teoría. En materia de traducción, la teoría y la práctica tienen dos historias paralelas, en contradicción una con la otra. Eso es lo que Ladmiral llama una antinomia: es posible demostrar tanto la tesis como la antítesis. La traducción es imposible, o todo es traducible. (Venturini, 2019, p. 1)

Además, concebimos que no hay lecturas unívocas sino que lo que torna aún más problemática esta cuestión es lo que cada lector puede leer. A este respecto, Venturini (2019) exponía que:

Borges (...) echa por tierra la idea de que el original es un texto más estable que las traducciones. Desplaza el prejuicio a las traducciones, la inestabilidad señalada, al acto de lectura mismo y de esa forma relativiza la autoridad del original: los originales también son inestables, porque nunca se los puede leer de forma unívoca, depende de cada lector. (p. 2)

Por otro lado, en “El lenguaje y las instituciones filosóficas”, Derrida (1995b) plantea la siguiente aporía respecto de la traducción:

Un texto no vive más que si sobrevive, y no sobrevive si no es a la vez traducible e intraducible. Totalmente traducible, desaparece como texto, como escritura, como cuerpo de la lengua. Totalmente intraducible, incluso en el interior de aquello que se piensa que es una lengua, muere inmediatamente. (p. 72)

Según Bal (2002), un concepto es algo concebido en la mente; pensamiento, noción, idea general que abarca varias cosas parecidas, derivada del estudio de ejemplos particulares, sinónimo de idea. Entonces, podemos afirmar que está formado de palabras y que por ende es, en definitiva, un texto. Por lo tanto y en relación a lo que sostiene Derrida (1995b), nos atrevemos a decir que un concepto podría sobrevivir al pasaje de una disciplina a la otra, en

tanto no pierda su sentido originario pero, a la vez, adquiera alguna connotación distinta, alguna novedad que haga que se reinvente en este nuevo campo.

Nuestra propuesta en esta tesis es descubrir de qué maneras puede reinventarse el concepto de hospitalidad en el campo de la educación y qué puede aportarnos esa reinención -si es que es posible- a los docentes. Es decir, nos proponemos descubrir si el concepto de hospitalidad logra sobrevivir en tanto tal en su pasaje al campo de la educación y en caso de que sí, una vez que lo consiga, desplegar las potencialidades que se abran a partir de ese viaje.

De esta manera, a pesar de las dificultades que supone este viaje, nos aventuramos a dar comienzo a nuestro itinerario.

Algunas cuestiones etimológicas

Nuestra indagación comienza con el concepto de *hospitalidad* que, siguiendo a Freixas (2013):

Deriva de una palabra latina (*hospitare*) que implica la buena acogida a los invitados en el hogar. El significado de este término puede ser, a la vez, rastreado del griego clásico: la palabra *filoxenia*, como su etimología lo indica, involucraba la “dación de amor al extraño” (*filos*: amante, amigo; *xénos*: extraño, extranjero). (Freixas citado en Fernandez Moujan, 2013, p. 117)

Analizando el origen del término observamos ciertas diferencias entre la raíz latina y la griega, ya que si bien los significados de “buena acogida” y “dación de amor” parecen estar más emparentados, no es necesariamente lo mismo un invitado que un extraño.

La palabra *hospitalidad* se asocia a *huésped*, así como también lo hacen *hospital* y *hospitalario*, entre otras. Benveniste (1983), en su *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*, afirma que:

El término de base, el latín *hospes*, es un antiguo compuesto. El análisis de los elementos que lo componen permite aclarar dos nociones distintas y que terminan por reunirse: *hospes* representa **hosti-pet-s*. El segundo miembro *pet-* está en alternancia con *pot-* que significa

«amo», de suerte que *hospes* significaría propiamente «el amo del huésped». (p. 58)

Hospes designa tanto al que recibe como al que es recibido, es decir tanto al anfitrión como al huésped. La raíz *host* también da origen a *hostis*, que significa extranjero, incluso enemigo. Lo que nos hace pensar en cierta hostilidad presente de algún modo en el concepto de hospitalidad.

Para hacer explícita la hostilidad inherente al concepto de *hospitalidad* buscamos en el Diccionario de la Real Academia Española y encontramos que el término *amo*, *ama* significa dueño o señor de la casa o familia, poseedor de algo o persona que tiene a su servicio uno o más criados. De allí inferimos que “el amo del huésped” es su dueño, el que lo posee, el que lo tiene a su servicio, denotando una posición asimétrica o de superioridad del primero con respecto al segundo, es decir que el amo ejerce un poder sobre su huésped. Esta asimetría da cuenta de cierto aspecto hostil del *hospes*. Pero también *hospes* designa a quien es recibido, invirtiendo entonces la cuestión y llevándonos a pensar que es el huésped quien puede tornarse hostil con el anfitrión. De todas maneras, en uno u otro caso, la hostilidad está latente como posibilidad a ejecutarse en alguna dirección.

Por otro lado, la raíz *host* también da origen a extranjero y a enemigo. Este último término, según el diccionario mencionado recientemente refiere a: contrario, dicho de una persona o de un país: contrarios en una guerra; persona que tiene mala voluntad a otra y le desea o hace mal. Por lo tanto, si alguien tiene mala voluntad y le desea o hace mal a otra, está ejerciendo algún tipo de hostilidad.

Mencionábamos más arriba que la palabra huésped, además de asociarse a hospitalidad se refiere a hospital y a hospitalario, que deriva de este último. Según el diccionario de medicina, enfermería y ciencias de la salud, un hospital es una “institución de asistencia sanitaria que proporciona camas de ingreso, servicios de enfermería continuos y una plantilla médica organizada. El hospital proporciona diagnóstico y tratamiento tanto a pacientes

quirúrgicos como médicos para multitud de enfermedades y alteraciones” (Mosby, 2003, p. 829). Existen hospitales de diversos tipos: generales, de día, docentes, geriátricos, privados, psiquiátricos, SAMCOs (Servicios de asistencia médica a la comunidad), policlínicos, de niños, entre otros.

Del párrafo precedente nos resulta particularmente interesante que el hospital proporcione tratamiento a las alteraciones, ya que estas derivan de *alter*: otro, extraño, extranjero. Y si buscamos en el mismo diccionario nos encontramos con que la palabra extraño (extraneous), significa “exógeno; que se origina o penetra desde el exterior del organismo” (Mosby, 2003, p. 655). Podríamos decir, en otros términos, que eso que se origina afuera nos altera, nos transforma, quizás nos desequilibra o nos conmueve. Lo cierto es que lo otro se vuelve propio y en esa línea podemos pensar en las filiaciones múltiples a más de un autor, o en las identificaciones que constituyen el yo, desde la perspectiva del psicoanálisis, como formas en que el otro deja de ser otro para ser parte de nosotros. Y allí nos encontramos con la paradoja de la otredad: si asimilo al otro como propio, deja de ser un otro.

Con la misma raíz que *hospital*, hallamos el término “*hospitalario* (inpatient), perteneciente al tratamiento o cuidados de estos pacientes, o a la instalación sanitaria en la que un paciente puede ser atendido las 24 horas del día” (p. 829). O sea que este término nos remite a los pacientes y habla de una instalación que puede brindar atención todo el tiempo.

En esta seguidilla de palabras afines, no queremos dejar de destacar el término *hospitalismo* (*hospitalism*), que refiere a “efectos físicos o mentales de la hospitalización o de la institucionalización de los pacientes, especialmente lactantes y niños, en los que este trastorno se caracteriza por regresión social, alteraciones de la personalidad y retraso del crecimiento” (Mosby, 2003, p. 829).

Por otro lado, en los hospitales circulan saberes de diferente peso o valor según quien sea su portador, de dónde provenga, si se encuentra o no científicamente validado. No es lo

mismo si se trata de saberes cotidianos o de saberes médicos, estableciéndose así jerarquías respecto de esos saberes.

Rastreando el concepto de hospitalidad en la historia

Cuando el forastero harto de camino ponga en tu población su mirada como un cuerpo sobre los pellones del recado tendido en el campo, espéralo más allá del umbral de tu casa chata y fresca y ofrécele tu mano como un pregusto de abrigo.

Ricardo Güiraldes, *Mi hospitalidad*.⁹

En los poemas homéricos aparecen múltiples escenas de acogida. Antonio Marco Pérez refiere: “Sabemos que cronológicamente Homero no es el primero sino el Poeta de un tiempo anterior en el que la tradición fue eminentemente oral. Los *poemas homéricos* representan el culmen narrativo de una época preliteraria; al trasladarse aquellos poemas a forma escrita son la aurora de la Literatura Griega y Occidental.” (Pérez, 2007, p. 1). En este sentido, si bien Hesíodo también se ha referido a las escenas de acogida, Homero condensa múltiples relatos previos en los que se hace presente el concepto de hospitalidad.

Si nos detenemos en *Odisea*, podemos observar que la hospitalidad cumple diversas funciones en tanto no se trata de un simple marco escénico del regreso de Odiseo a Ítaca. Pérez destaca las funciones narrativa, dramática, estructural y didáctica-social que cumple la hospitalidad dentro del poema.

La función narrativa se asocia al tema central de la obra, es decir el regreso de Odiseo. Este retorno es narrado a partir de escenas de acogida o de rechazo. En otras palabras: en el poema aparecen escenas hospitalarias y también antitipos de acogida.

⁹ Fragmento del poema recuperado de: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mi-hospitalidad--0/html/ff2a29e2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html

La hospitalidad se presenta en la obra a la par del respeto, la honra y la justicia. Se acoge en la casa y lo propio del huésped es que devenga amigo. Superándose las relaciones individuales se realiza una alianza entre las parentelas de huésped y anfitrión. En la acción hospitalaria se recibe, se acoge y se da. Se ofrece comida, vestido, escolta y regalos.

El relato homérico está trenzado de motivos hospitalarios en los que el carácter de los personajes se manifiesta a partir de acciones de acogida o de rechazo del otro.

La función estructural se vincula a la estructura o armazón interno del relato. Esta función condensa y da unidad a múltiples narraciones sobre la vuelta de Odiseo a Ítaca.

La función dramática tiene que ver con el cambio de fortuna, que va acompañado de reconocimiento y peripecia. Esta última aparece a partir de ofensas o antitipos de humanidad y hospitalidad. Las ofensas se dirigen principalmente al huésped y van desde el insulto hasta el crimen. Ejemplos de ellas son tener un corazón de hierro, negarle al huésped el pan y la sal, mandar al extranjero a la fragua, atentar en su contra.

Las escenas de hospitalidad en *Odisea* cumplen una función didáctica, descubren el carácter ético del ser humano. Los dioses aparecen antropomorfizados practicando hospitalidad entre ellos y visitando a los mortales, examinando su soberbia y rectitud. La ayuda al pobre, al suplicante y al extranjero no depende del conocimiento que de ellos se tenga sino de piedad, compasión y respeto, más allá de la reciprocidad. En este sentido, sostenemos que se trata de una hospitalidad previa a cualquier conocimiento que se pueda tener del extranjero.

A continuación analizaremos en detalle una de las escenas de hospitalidad en *Odisea* y su contrapunto.

En la escena a la que nos referiremos, Éolo, administrador de los vientos, acoge a Odiseo en su paradisíaca isla flotante y le dispensa hospitalidad durante un mes. Le brinda luego una ayuda especialísima: provisiones para su viaje de regreso a Ítaca, Céfiro, es decir: viento favorable y un odre con tres vientos encerrados en él:

Arribamos a Eolia, la isla en que tiene su sede un varón de los dioses querido, el Hipótada Éolo (...) A esta villa y hermosos palacios llegamos nosotros y hospedónos allí todo un mes; (...) más luego le pedí me dejara partir y ayudara mi vuelta a la patria y él nada rehusó, me otorgó toda ayuda: desollando un gran buey que cumplía nueve yerbas, un odre fabricó con su piel y en su seno apresó las carreras de los vientos mugientes, que todos los puso a su cargo el Cronión para hacerlos cesar o moverse a su gusto. Con un hilo brillante de plata reatoló ya dentro del bajel, porque no se escapara ni el aura más tenue, sólo al céfiro fuera dejó que soprase ayudando a mi flota y mi gente en la ruta. (*Odisea*, Canto X, 1-26)

De esta manera, Éolo acoge a Odiseo en su isla, lo hospeda, le brinda alimento y lo despide con un regalo para que llegue a destino. En un momento de su viaje en el que ya habían avistado Ítaca, Odiseo se queda dormido y sus compañeros, cargados de envidia y avaricia, desatan el odre creyendo que había metales valiosos en su interior. De esa manera, los tres vientos son liberados y se provoca una tempestad que devuelve a todos a la isla de Éolo.

Al regresar a la isla, prosigue la escena antitipo de acogida. Se produce una suerte de flashback en la que vuelven al punto de partida. Pero esta vez Éolo, contrastando su accionar con el anterior, considera a Odiseo maldito de los dioses. Lo rechaza y desplaza sin contemplaciones. No tiene ninguna obligación de ayuda ya que le entregó previamente la mejor ayuda posible sin lograr éxito en su acción. Éolo se guía por la opinión de que *quien merece un castigo debe cumplirlo*:

¡Deja al punto la isla, infeliz entre todos los vivos! No es mi ley acoger ni ayudar en su ruta a hombre alguno que aborrezcan los dioses de vida dichosa. Sal luego, que en verdad has llegado aquí de los dioses maldito. (*Odisea*, Canto X, 72-75).

El temor a los dioses hace que Éolo cambie radicalmente su actitud hacia Odiseo. Marca un límite, la hospitalidad es un deber pero no puede ir en contra de la voluntad de los dioses. Previa a estas escenas, es de destacar el encuentro de Odiseo con el cíclope Polifemo, ya que nuestro héroe se equivoca al esperar hospitalidad de parte del cíclope. Los cíclopes “hijos de

Urano y Gea, son gigantes con un solo ojo en medio de la frente; viven aislados, en cuevas, cuidando de sus ovejas. Son salvajes y desconocen la vida en sociedad” (Zaidenwerg, 2015, p. 77, nota 67). Cuando se encuentran en la cueva de Polifemo, se produce el siguiente diálogo:

A tus plantas venimos ahora esperando nos des la señal de hospedaje o nos hagas de lo tuyo otro don según es entre huéspedes ley. Ten respeto, señor, a los dioses. En ruego venimos; no al que: en súplica llega y al huésped, amparo y venganza presta Zeus Hospital; él conduce al honrado extranjero!

Dije así y él sin más contestóme con ánimo impío:

Eres necio, extranjero, o viniste de lejos, pues quieres que yo tema o esquive a los dioses. En nada se cuidan los cíclopes de Zeus que embraza la égida, en nada de los dioses felices, pues somos con mucho más fuertes; por rehuir el enojo de aquél no haré yo gracia alguna ni a tus hombres ni a ti cuando no me lo imponga mi gusto. (*Odisea*, Canto IX, 266-278)

Afortunadamente y gracias a su astucia, Odiseo logra cegar al cíclope y escapar. Homero se refiere a los Cíclopes como seres sin ley: “Los cíclopes no tratan en juntas ni saben de normas (la justicia; las cumbres habitan de excelsas montañas, de sus cuevas haciendo mansión; cada cual da la ley a su esposa y sus hijos sin más y no piensan en los otros”. (*Odisea*, Canto IX, 112-115). Esta falta de normas explica por qué Odiseo se equivoca: al ser los cíclopes más fuertes que los dioses, no le temen a Zeus y no se sienten obligados a ofrecer dones de hospitalidad a los extranjeros. Odiseo se presenta como suplicante ante el Cíclope, quien comienza a devorarse a sus acompañantes. Ante esta situación inesperada, el héroe logra engañar a la bestia. Le ofrece vino y luego lo deja ciego con una estaca ardiente, atribuyéndose a sí mismo el nombre “Nadie” antes de huir.

Si trasladamos esta dinámica entre vulnerabilidad y astucia al campo de la educación, podríamos imaginar a un estudiante cualquiera en el lugar de Odiseo, pretendiendo hospitalidad de parte de algún adulto dentro del sistema educativo y recibiendo en cambio, rechazo u hostilidad de su parte. A su vez, dicho estudiante imaginario podría tener la astucia de Odiseo

y sortear este obstáculo de alguna manera, ingeniándose las para transitar y egresar del sistema educativo.

De esta manera, los aportes de Homero resultan insoslayables para pensar la hospitalidad. Han sido retomados por Esquilo, Sófocles y por diferentes pensadores a lo largo de la historia. Según Pérez (2007):

Sin duda, la hospitalidad es una virtud e institución que podemos constatar en otras culturas antiguas, pero la influencia que Homero y su concepción hospitalaria han tenido en nuestra tradición Occidental es innegable, desde la Grecia Arcaica, pasando por el Helenismo, el Imperio Romano, el Cristianismo, el Renacimiento, hasta nuestros días. Pese a las violaciones -de las que somos conscientes- desde la Guerra del Peloponeso, con la muerte de los mensajeros, somos herederos de Homero, del Poeta que ennobleció con su creación poética al ser humano. La influencia de la concepción hospitalaria homérica es innegable en la ética y en la política de Occidente, desde la acogida familiar hasta el *ius gentium*, la cortesía, la diplomacia y el derecho de asilo en la Declaración de los Derechos Humanos. (p. 8)

Siguiendo a Frenkel (2021), quien cita a Sheryock (2012): “Los primeros testimonios de la hospitalidad en nuestra civilización se encuentran en dos fuentes significativas: la tradición clásica por un lado y por el otro el legado de la obra bíblica.” (p. 116) La tradición clásica se vincula a uno de los textos homéricos que venimos trabajando, *Odisea*, y también a *Iliada*. En ellos la hospitalidad era una costumbre central para los antiguos, ya que posibilitaba construir lazos férreos entre huésped y anfitrión, que se continuaban en sus descendientes.

Continuando con la tradición homérica, en *Edipo en Colono*, de Sófocles, el concepto de hospitalidad conserva algunas características heredadas de ella pero también se diferencia en otras ya que el contexto cambia. Según Hualde Pascual (1991):

Va a existir, por tanto, una serie de concomitancias entre los conceptos de hospitalidad presentes en los poemas homéricos y en *Edipo en Colono* que Sófocles utilizará para perfilar la idea de tradición sagrada, pero también existirá una serie de diferencias en el tratamiento que

se hace del deber ser hospitalario. Dichas diferencias están determinadas fundamentalmente por la distinta situación social y cultural, en concreto por el paso de una sociedad familiar y tribal como es la homérica, a una sociedad cuyo núcleo es la πόλις¹⁰, en *Edipo en Colono* representada y sublimada por la ciudad de Atenas. (pp. 629-630)

Según esta autora, la noción de hospitalidad sagrada se vincula a la ley divina, a la ley no escrita, de carácter religioso-moral. En la tragedia mencionada, esta hospitalidad tradicional heredada del mundo homérico es ofrecida por *Teseo*, soberano legendario de Atenas, quien respeta a *Edipo*. Se trata de una hospitalidad inmediata, sin condiciones.

Teseo es piadoso con *Edipo*, quien es presentado por Sófocles como la figura tradicional del extranjero en su triple vertiente: como huésped, como suplicante y como mendigo: “Forasteros como somos, hemos llegado para aprender de los ciudadanos y para cumplir lo que oigamos” (*Edipo en Colono* 13, p. 511); “Pues bien, acojan con benevolencia al suplicante, porque no voy a abandonar ya este sitio” (*Edipo en Colono* 44, p. 513);

Tiéndeme, oh señor, la mano derecha para que la toque y bese tu rostro, si es lícito... Sin embargo, ¿qué estoy diciendo? ¿Cómo puedo pretender, siendo como soy, un desdichado, que toques a un hombre en quien han hecho su morada todas las desgracias? (*Edipo en Colono* 1130-1135, p. 556).

Por otro lado *Creonte*, buscando su propio provecho, sólo toma en cuenta la dimensión de asesino sacrílego y profanador del lecho materno de *Edipo*, relativiza los valores religiosos y viola la hospitalidad de *Teseo*, cometiendo injusticia. Rapta a las hijas de *Edipo* cometiendo insolencia contra los dioses.

El coro asume una actitud intermedia, ofrece una hospitalidad circunstancial que resulta olvidada al conocer la identidad del extranjero, considerado como personaje maldito, por temor de que perjudique los intereses de la ciudad. Es en ese momento cuando el coro pronuncia: “Tú

¹⁰ Según el diccionario Vox, πόλις se traduce del griego al español como “ciudad; acrópolis, ciudadela; la ciudad y su territorio; patria; Estado; isla habitada” (Larousse Editorial. (s.f.) Vox diccionario griego-español, p. 488).

vuélvete lejos de este lugar, vete rápidamente fuera de este país, no sea que añadas a mi ciudad una carga más” (*Edipo en Colono* 234-236, p. 520).

La actitud del coro resulta condicionada, es muy diferente a la ofrecida por Teseo. Finalmente, el coro es convencido por Antígona, quien ruega por su padre y deja que sea *Teseo* quien decida, guiándose por la tradición religiosa.

Otro aspecto a destacar es que en el período antiguo nos encontramos con que la hospitalidad no era para todas y todos. Martín (2014), sostiene que: “La hospitalidad en la antigua Atenas estaba restringida a los hombres nacidos en la ciudad, en oposición a los bárbaros, como se llamaba a los extranjeros. También excluía a los esclavos y a las mujeres” (p. 165). Ahora bien, ¿quiénes eran los bárbaros? La autora precisa que:

Los “bárbaros” eran todos aquellos hombres que no eran griegos, antes de que se concibieran a sí mismos como helenos. (...) los griegos se ubicaban en una posición de superioridad que resultaba de cómo fueron superando sus propias condiciones “bárbaras” a través de su formación espiritual y corporal, del arte, el culto, polis. (Martín, 2014, p. 165).

Esta distinción jerárquica determinaba la vida cotidiana en Atenas: la gran mayoría de los esclavos eran bárbaros y recibían un trato muy diferente al de los ciudadanos. Si también trasladamos esta escena a modo de metáfora, al campo educativo, podríamos dejar abierta la pregunta acerca de quiénes podrían ser considerados como bárbaros hoy en día en las escuelas y en qué medida eso implicaría que sufran restricciones de hospitalidad.

Una vez abordada la hospitalidad en la tradición griega y siguiendo el planteo de Sheryock (2012) y de Frenkel (2021) que mencionamos más arriba, continuaremos con nuestra investigación a través del análisis de fragmentos de la obra bíblica, ya que consideramos que ambas fuentes tuvieron influencia en la tradición occidental.

Como paso siguiente nos referiremos a la obra bíblica, para indagar cómo aparece allí el concepto de hospitalidad. En esta dirección hallamos que Frenkel (2021) destaca el libro del *Génesis*, en el que aparecen ejemplos de recompensas de Dios ante el buen recibimiento del

extranjero o castigos ante agresiones dirigidas a éste. En *Génesis* 18, Abraham recibe hospitalariamente a tres hombres enviados por Dios, quienes le anunciarán el futuro nacimiento de su hijo Isaac. No les pregunta nada, los recibe y les ofrece agua para lavarse los pies, panes y un becerro.

Leemos en la Biblia:

Yavé se presentó a Abraham junto a los árboles de Mambré mientras estaba sentado a la entrada de su tienda de campaña a la hora más calurosa del día. Abraham miró y vio que tres hombres estaban parados cerca de él. Inmediatamente corrió hacia ellos y se postró en tierra diciendo: “Señor mío, si me haces el favor, te ruego no pases a mi lado sin detenerte. Les haré traer un poco de agua para que se laven los pies y reposen, a la sombra de estos árboles. En seguida les serviré pan para que recuperen sus energías antes de proseguir su viaje; pues creo que para esto pasaron ustedes por mi casa.” Ellos respondieron: “Haz lo que has dicho.”

Abraham fue rápidamente a la habitación de Sara y dijo: “Toma luego tres medidas de harina, amásala y haz tortas.” Luego él mismo fue al potrero, tomó un ternero tierno y bueno y se lo entregó a un muchacho para que lo preparara inmediatamente. Después tomó mantequilla, leche y el ternero ya preparado y se lo presentó a ellos. (*Génesis* 18:1-8).

Esos tres hombres son ángeles que luego se dirigen a Sodoma, a la casa del sobrino de Abraham, Lot, quien también los alberga y les brinda comida en su casa. Los sodomitas quieren violar a los huéspedes de Lot, quien se niega y ofrece sus hijas a cambio. Ante la insistencia de los habitantes de Sodoma, los ángeles los ciegan y recompensan a Lot por su acogida, llevándolo junto a su familia fuera de la ciudad antes de destruirla.

Destacamos estos ejemplos de las sagradas escrituras para dar cuenta de cómo en ambos relatos se acoge en cada casa a extraños sin saber que se trata de mensajeros divinos. Los anfitriones reciben a sus huéspedes y se ponen a su servicio. Abraham les da la mejor comida. Lot se dispone a protegerlos a costa de poner en riesgo a su familia. Ninguno espera reciprocidad de parte de sus huéspedes.

Los preceptos bíblicos sobre el recibimiento del extranjero se institucionalizaron en la Edad media a través de los monasterios religiosos y hospitales que recibían a los peregrinos que se desplazaban por los caminos de una ciudad a la otra. Como sostiene García Lobos (2006), la hospitalidad alcanza su mayor desarrollo en los siglos XI y XII, en centros de acogida para pobres y necesitados.

La hospitalidad en la Edad media aparece asociada a la caridad hacia el peregrino, se acoge por amor al prójimo. En cambio, siglos más tarde el concepto de hospitalidad se seculariza y empieza a ligarse al derecho. La hospitalidad pasa de lo sagrado a lo humano, a lo civil. Su fundamento se desplaza a la razón. Encontramos así en la ilustración, en “Sobre la paz perpetua” de Immanuel Kant (1795/1998), un nuevo sentido del concepto de *hospitalidad*. En el tercer artículo, Kant afirma que la hospitalidad significa “el derecho de un extranjero a no ser tratado hostilmente por el hecho de haber llegado al territorio de otro (...) mientras el extranjero se comporte amistosamente en su puesto no puede el otro combatirlo hostilmente” (p. 27). Se trata de un derecho de visita, la hospitalidad aparece allí legislada, con condiciones. A su vez, es un deber ciudadano que se lleva a cabo para lograr una convivencia pacífica en el mundo, diferente a la idea de hospitalidad presente en el mundo antiguo y medieval.

Ahora bien, concebir la hospitalidad como un derecho no basta para garantizar la paz perpetua. Las guerras del siglo XX demuestran que la violencia surge cuando el otro no es reconocido como un sujeto con derechos y dan cuenta de que la razón puede llevarnos a los horrores más atroces. Es por eso que el pensamiento de Emmanuel Lévinas cobra especial relevancia para entender de otro modo el concepto de hospitalidad, más ligado a una ética que rompe con la ontología de la totalidad propia del pensamiento moderno. Su filosofía, sumada a los valiosos aportes que realiza Jacques Derrida, consolidan nuestro camino a seguir en esta investigación, avanzando de este modo hacia las profundidades del concepto que nos convoca.

Finalmente, llegamos así a los autores cuyas obras filosóficas sostienen el andamiaje conceptual de esta tesis. Recuperaremos sus aportes en los próximos apartados.

La hospitalidad en la filosofía contemporánea

La hospitalidad según Emmanuel Lévinas

*En la fuente de tus ojos viven las redes
de los pescadores del mar errante.
En la fuente de tus ojos mantiene el mar su promesa.
Aquí arrojo un corazón que vivió entre los hombres,
mi ropa y el fulgor de un juramento:
me encuentro más desnudo que lo oscuro en lo negro.
Sólo al renegar soy fiel.
Soy tú cuando soy.
En la fuente de tus ojos robo y sueño.
Una red capturó otra red: nos separamos enlazados.
En la fuente de tus ojos un ahorcado estrangula la soga.
Paul Celan, **Elogio de la lejanía.***

En nuestra época, remitimos el concepto de hospitalidad a Emmanuel Lévinas, quien amplió el sentido que este término tenía en sus orígenes para pensarlo desde un enfoque filosófico, poniendo en evidencia las cuestiones éticas que lo atraviesan y que nos hacen repensar nuestros modos de relacionarnos con la otredad.

Consideramos que su pensamiento nos posibilita tomar conciencia de la problemática de la relación con la otredad y asumir la responsabilidad que vincularnos con el otro implica, incitándonos a estar abiertos, a transformarnos, a aceptar las diferencias.

En un mundo en el que la guerra nos sigue acechando, en el que algunos países se creen superiores e invaden a quienes ven como amenazas, en una Argentina en la que las personas sobreviven como pueden a los vaivenes del mercado, viéndose sus derechos vulnerados en pro

del objetivo de bajar el déficit fiscal, en el que las políticas que se pretenden imponer centran la mirada en intereses individuales y en el éxito personal, accesible para algunos, más que en el bienestar colectivo o en la solidaridad hacia quienes están en condiciones más desfavorables, resultan sumamente relevantes y pertinentes los aportes que la lectura de Lévinas nos puede brindar.

Además, la lectura del trabajo que este filósofo realiza sobre el concepto de hospitalidad, nos brinda la oportunidad de profundizar en sus sentidos para luego hacerlos viajar al campo de la educación, con el afán de repensarlos en relación al oficio de educar y a los modos de vincularnos con aquellos hacia quienes destinamos nuestras prácticas de enseñanza.

Antes de meternos de lleno en la problemática filosófica que Lévinas desarrolla, recuperaremos algunos aspectos importantes de su vida. Emmanuel Lévinas nació en Kaunas, en 1905 y falleció en París, en 1996. Fue un célebre filósofo lituano, nacionalizado francés y de origen judío, que estudió a Edmund Husserl y a Martin Heidegger en profundidad, pero luego se distanció de ambos. Una notable diferencia fue proponer a la ética como la filosofía primera, previa a la ontología.

En su juventud, se sumergió en la lectura de Fiódor Dostoievski, William Shakespeare y Johann Wolfgang von Goethe, entre otros, así como también del Talmud, la Torá y otros textos hebreos. Conoció a Maurice Blanchot en 1923 y entabló con el escritor una gran amistad.

Lévinas escribió textos filosóficos, entre los que se destacan *Totalidad e infinito*, *Ensayo sobre la exterioridad* (1961) y *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1974), libro en el que retoma la teoría expuesta en aquella primera gran obra trece años precedente y la reconfigura agregando nuevas categorías conceptuales. También publicó textos religiosos. Franz Rosenzweig ejerció significativas influencias en su pensamiento.

Su primera gran obra filosófica recibió críticas de Jacques Derrida (1989b),

principalmente aunadas en “Violencia y metafísica”, que lo impulsaron a repensar el lenguaje ontológico que la habitaba y a profundizar algunos aspectos que no habían quedado claros.

En esta investigación nos interesa especialmente indagar cómo Lévinas aborda el concepto de hospitalidad desde la filosofía para luego recuperar aportes de Derrida al respecto y estudiar el viaje de este concepto al campo de la educación para pensar en los escenarios educativos actuales. Para ello, consideramos pertinente remitirnos a su primera gran obra: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, en cuyo prefacio el filósofo lituano se interroga acerca de si la moral no es una farsa, como modo de empezar a abordar la problemática de la relación con la otredad.

Para responder a esta pregunta, Lévinas (1961) realiza algunas consideraciones sobre la guerra. Esto no es un dato menor, ya que nuestro autor estuvo en los campos de trabajo forzado durante la segunda guerra mundial, en la que perdió a su familia de origen, mientras que su esposa sobrevivió oculta de la persecución nazi, con ayuda de las monjas de un convento. A raíz de estos sucesos y por el hecho de tomar la guerra como punto de partida para su gran obra, constatamos que su experiencia de vida se fue entrelazando con su producción filosófica:

La guerra no se sitúa solamente como la más grande entre las pruebas que vive la moral. La convierte en irrisoria. El arte de prever y ganar por todos los medios la guerra –la política- se impone, en virtud de ello, como el ejercicio mismo de la razón. La política se opone a la moral, como la filosofía a la ingenuidad. (p.47)

Encontramos así planteada cierta oposición entre *guerra*, *razón* y *política*, por un lado, versus *moral*, por el otro; en la que la *política* como expresión de la *razón*, aparece como el arte de prever y ganar la *guerra*. Y la *filosofía* se presenta como opuesta a la ingenuidad.

A primera vista, se nos aparecen ciertas objeciones o cuestionamientos: ¿por qué la *razón*, la *política* y la *filosofía* estarían allí ubicadas del mismo lado que la *guerra*? ¿Acaso no serían las tres opuestas a esta última?

Para tratar de responder a estos interrogantes, recuperaremos la definición de *violencia* que propone Lévinas (1961):

(...) la violencia no consiste tanto en herir y aniquilar como en interrumpir la continuidad de las personas, en hacerles desempeñar papeles en los que ya no se encuentran, en hacerles traicionar, no sólo compromisos, sino su propia sustancia; en la obligación de llevar a cabo actos que destruirán toda posibilidad de acto. Como en la guerra moderna, en toda guerra las armas se vuelven contra quien las detenta. Es imposible alejarse del orden que ella instaaura. Nada queda fuera de ella. (pp. 47-48)

Vemos aquí que el concepto de *violencia* desborda su objetivo inicial atravesando la piel de los seres que la encarnan. En *Difícil libertad*, un texto posterior al que estamos analizando, Lévinas ampliará aún más el sentido de este término:

(...) la violencia no se encuentra sólo en una bola de billar que choca con otra, en la tormenta que destruye una cosecha, en el amo que maltrata al esclavo, en un Estado totalitario que degrada a sus ciudadanos, en la conquista guerrera que somete a los hombres. Es violenta toda acción que se impulsa como si uno fuera el único que interviene, como si el resto del universo sólo estuviera allí para recibir la acción; es violenta también, por lo tanto, toda acción que soportamos sin ser desde todo punto de vista sus colaboradores. (Lévinas, 1963, p. 92)

De esta manera, casi todo lo que hacemos, si no está consensuado con el otro, resulta violento. La *filosofía*, la *razón* y la *política* pueden resultar violentas si pretenden ser absolutas, si no consideran al otro en su singularidad.

Volviendo a *Totalidad e infinito*, Lévinas piensa a la *guerra* como la experiencia pura del ser puro, que no muestra la exterioridad ni lo otro en tanto que otro, sino que destruye la identidad del Mismo. En este sentido, pensamos a la *guerra* como la consecuencia de un pensamiento totalizante.

Para esclarecer un poco más la cuestión, nos proponemos ir desglosando el párrafo precedente por partes:

La frase *la experiencia pura del ser puro* nos remite a la ontología del ser planteada por Heidegger, de la cual Lévinas se distancia al referirse a *la exterioridad y al otro en tanto otro*. Cuando Lévinas se refiere a la experiencia pura del ser puro, nos dice que “El acontecimiento ontológico que se perfila en esta negra claridad es la movilización de los seres, anclados hasta aquí en su identidad, movilización de absolutos, llevada a cabo por un orden objetivo al que no se pueden sustraer” (Lévinas, 1961, p.47). Con este bello oxímoron, Lévinas nos lleva a inferir que cada individuo pierde su singularidad al ser englobado como un caso más, dentro de una totalidad.

Continuando la lectura del prefacio, Lévinas (1961) afirma que “La faz del ser que aparece en la guerra se decanta en el concepto de totalidad que domina en la filosofía occidental” (p. 48). Es decir que el *ser* y la *totalidad* parecen prefigurar significados aledaños.

Ahora bien, si *ser* y *totalidad* tienen parentescos de familia, pensar la relación con el otro en esos términos resulta violenta, o alérgica, para plantearla en términos levinasianos. En ese sentido, nos aventuramos a pensar que su creación del concepto de *hospitalidad*, en el campo de la filosofía, se remite a una búsqueda de otro modo de relacionarnos con la *otredad*. Y ese otro modo de relacionarnos con los otros es lo que nos interesa analizar en esta investigación, para vislumbrar luego sus repercusiones en el campo de la educación.

Cabe entonces preguntarnos qué conexiones guarda el título de su gran obra *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, con el concepto de *hospitalidad*, sobre el que atañe esta tesis.

En la introducción redactada por Guillot, traductor de la obra al castellano, el autor afirma que la noción de *totalidad* “Define una tentativa que ha acompañado a la filosofía occidental durante todo su desarrollo y que se podría caracterizar por el sacrificio de la individualidad en provecho de lo general, de lo otro en provecho del Uno” (Lévinas, 1961, p. 18).

Años más tarde, en *Ética e infinito*, texto que reúne conversaciones de Emmanuel Lévinas con Phillipe Nemo, nuestro filósofo señalará que la historia de la filosofía “(...) puede ser interpretada como una tentativa de síntesis universal, una reducción de toda experiencia, de todo lo que tiene sentido, a una totalidad en donde la conciencia abarca al pensamiento absoluto” (Lévinas, 1981). Esta historia culminaría con Georg Wilhelm Friedrich Hegel, con el cual Franz Rosenzweig discutirá a partir de la experiencia de la muerte. Según este pensador que tuvo muchas influencias en el pensamiento de Lévinas, el individuo no ha vencido la angustia de la muerte ni renunciado a su destino particular, por lo que la totalidad no se ha “totalizado”. Esto indica que hay una apertura en busca del sentido.

Volviendo al planteo de *Ética e infinito*, Lévinas nos dice que hay en la filosofía occidental una nostalgia de la totalidad, ya que lo espiritual y el sentido residen siempre en el saber y la visión panorámica de lo real es considerada como la verdad. Pero no todo es sintetizable. Algo escapa a esa visión globalizadora: el infinito. Consideramos que creer que existe una verdad puede dar tranquilidad a algunos, quienes se consideran portadores de ella, pero a su vez dejar afuera a muchos que tienen otros puntos de vista. Afortunadamente el infinito, por su condición de tal, excede esa creencia.

Para acercarnos a la idea de lo infinito, recuperamos un bello fragmento de *Totalidad e infinito* en el que Lévinas se referirá a una situación en la que la totalidad se quiebra: “Tal situación es el resplandor de la exterioridad o de la trascendencia en el rostro del otro. El concepto de esta trascendencia, rigurosamente desarrollado, se expresa con el término infinito” (Lévinas, 1961, p.51). El concepto de *infinito* nos invita a pensar en la relación con el otro, relación ética que es previa a la ontología. En este sentido, Lévinas (1961) nos dirá que la ética es la filosofía primera y que la subjetividad se funda en la idea de lo infinito. La relación con lo infinito desborda siempre el pensamiento, realiza la experiencia por excelencia en tanto relación con lo absolutamente otro:

La idea de lo infinito es el modo de ser –*la infinición* de lo infinito -. Lo infinito no es primero para revelarse *después*. Su infinición se produce como revelación, como una puesta en *mí* de su idea. La infinición se produce en el hecho inverosímil en el que un ser separado, fijado en su identidad, el Mismo, el Yo contiene sin embargo en sí lo que no puede contener, ni recibir por la sola virtud de su identidad. La subjetividad realiza estas exigencias imposibles: el hecho asombroso de contener más de lo que es posible contener. Este libro presentará la subjetividad, recibiendo al Otro, como hospitalidad. En ella se lleva a cabo la idea de lo infinito. (p. 52)

La *hospitalidad* aparece en escena aquí, en el prefacio, como el recibimiento del Otro que excede a cualquier pensamiento que pretenda contenerlo. Entendemos que eso del Otro, que nos excede, es *lo infinito*. La idea de lo infinito no se trataría entonces de una representación de lo infinito, sino de la fuente de la actividad y la teoría. En este sentido, podríamos aventurarnos a pensar que eso del otro que excede cualquier representación que podamos hacernos, es un enigma que nos moviliza a saber, o bien algo que pretendemos negar para evitar los riesgos de las incertidumbres. Entendemos que siguiendo la primera opción nos acercaremos a lo que Lévinas conceptualiza como deseo metafísico.

En el primer capítulo de la obra que estamos analizando, Lévinas comenzará afirmando que la verdadera vida está ausente pero estamos en el mundo, y es en esta excusa donde surge y se mantiene la metafísica, como un movimiento hacia un fuera de sí extranjero. El *deseo metafísico* tiende hacia lo absolutamente otro. No se trata de un deseo que parta de una necesidad ni de un deseo de algo perdido sino de un deseo de algo extraño, de un deseo que no se puede satisfacer, un deseo que se dirige a una alteridad absoluta, imposible de anticipar. Es un deseo que espera el alejamiento, la alteridad y la exterioridad de lo Otro, de lo invisible.

Al comienzo de este capítulo habíamos comenzado retomando las consideraciones de Lévinas (1961) sobre la *guerra*. Encontramos aquí una respuesta a cómo evitarla asociada al *deseo metafísico*:

(...) una experiencia aguda de lo humano enseña, en el siglo XX, que los pensamientos de los hombres son conducidos por las necesidades, que implican sociedad e historia; que el hambre y el miedo pueden vencer toda resistencia humana y toda libertad. No se trata de dudar de esta miseria humana -de este imperio que las cosas y los malvados ejercen sobre el hombre- de esta animalidad. Pero ser hombre es saber que es así. La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro. Pero saber o ser consciente, es tener tiempo para evitar y prevenir el momento de inhumanidad. Este aplazamiento perpetuo de la hora de la traición -ínfima diferencia entre el hombre y el no hombre- supone el desinterés de la bondad, el deseo de lo absolutamente Otro o la nobleza, la dimensión de la metafísica. (p.59)

Es así como Lévinas nos ofrece una vía para evitar la guerra, para no matar al otro: tomando conciencia de nuestras miserias en tanto que humanos como modo de evitar la inhumanidad, relacionándonos con el otro de forma desinteresada, sin esperar reversibilidad o reciprocidad. Este modo de relacionarnos parte de una apertura incondicional ante la llegada del otro que se nombra de diversas maneras en esta obra y aparece aquí como *bondad*, *deseo del Otro* o *nobleza*. De este modo, Lévinas *crea*¹¹ el concepto de hospitalidad. Consideramos a la hospitalidad como esa apertura hacia el otro, aceptándolo tal cual es, sin pretender transformarlo en lo que nos gustaría que fuera, sabiendo que es imposible abarcarlo en su totalidad, ya que lo infinito se nos presenta como inasible.

Lévinas (1961) aclarará algo más en relación a pensar la idea de lo infinito como una representación: si así lo fuera, lo Otro se disolvería allí en el Mismo. Lo Otro es una alteridad anterior a todo imperialismo de lo mismo:

Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo “tú” o “nosotros” no es un plural de “yo”. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia

¹¹ Empleamos el verbo crear en el sentido que Deleuze y Guattari (1997) le atribuyen a la filosofía, desarrollado páginas más arriba.

de patria común que hace al Otro el extranjero; el extranjero que perturba el “en nuestra casa”. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo *poder*. Escapa a mi aprehensión en un aspecto esencial, aún si dispongo de él. (p. 63)

Es decir, el Otro es libre ya que escapa a mis posibilidades de asirlo.

Otra forma de dar cuenta de lo infinito es a través del *rostro* del otro. Lévinas dirá que el *rostro* es el modo en que el otro se expresa, se revela. La relación con lo infinito lleva a cabo la experiencia por excelencia, en tanto entendemos a la experiencia como la relación con lo absolutamente otro, que se conoce como *epifanía del rostro*. La subjetividad se funda en la idea de lo infinito que se produce en la relación del Mismo con lo Otro. Pero para que la alteridad se produzca en el ser hace falta un pensamiento y un yo que recorra la distancia entre el yo y el otro.

Según esboza Lévinas (1961) en las conclusiones, esto es posible ya que “Plantear al ser como exterioridad, es percibir lo infinito como deseo de lo infinito, y por ello, comprender que la producción de lo infinito invoca la separación, la producción de la arbitrariedad absoluta del yo o del origen” (p. 296).

Entendemos así que la constitución del yo implica esta separación. Unas páginas más adelante, Lévinas afirmará que:

Al pensamiento metafísico en el que alguien finito tiene la idea de lo infinito -en el que se produce la separación radical y, simultáneamente, la relación con el otro- le hemos reservado el término de intencionalidad, de conciencia de... Es atención a la palabra o recibimiento del rostro, hospitalidad y no tematización. (p. 303)

Lévinas retoma el argumento acerca de la idea de Dios de Descartes y vincula la relación con el otro a la *separación*. La *hospitalidad* aparece aquí como atención a la palabra y como recibimiento del *rostro* opuesto a la tematización, ya que si hiciéramos del otro un tema, desde nuestras categorías, dejaría de ser un otro.

Volviendo al misterio o a lo inasible del Otro, luego de la lectura de esta obra sabemos

que el Otro es irreductible al yo, que el Otro cuestiona el ejercicio del Mismo, su espontaneidad egoísta. Y ese cuestionamiento es lo que Lévinas denomina *ética*.

En otro de los capítulos de la misma obra, el filósofo lituano afirmará que “El Otro es el único ser al que yo puedo querer matar” (Lévinas, 1961, p.212). Pero que, al mismo tiempo, opone lo infinito de su trascendencia:

Este infinito, más fuerte que el homicidio, ya nos resiste en su rostro, y su rostro, es la *expresión* original, es la primera palabra; “no matarás”. Lo infinito paraliza el poder con su resistencia infinita al homicidio, que, duro e insuperable, brilla en el rostro del otro, en la desnudez total de sus ojos, sin defensa, en la desnudez de la apertura absoluta de lo Trascendente. Hay ahí una relación, no con una resistencia mayor, sino con algo absolutamente *Otro*: la resistencia del que no presenta resistencia: la resistencia ética. (p.212)

Es decir que eso *infinito* paraliza mis poderes, antes de hablarme, al expresarse instaure en mí la *responsabilidad* por el otro hombre. Se instaure así una relación ética con el otro. Esta relación es la paz que la guerra supone, es la presencia previa y no-alérgica del Otro, una presencia que no se expone a la alergia que aflige al Mismo en una totalidad y que me lleva a elegir hablar en lugar de matar:

El que se expresa, se impone, pero precisamente al llamarme desde su miseria y desde su desnudez –desde su hambre-, sin que pueda hacer oídos sordos a su llamada. De suerte que, en la expresión, el ser que se impone no limita sino que promueve mi libertad, al suscitar mi bondad. (Lévinas, 1961, pp.213-214).

En este sentido, ese Otro llama e instaure mi libertad. Esa relación con el Otro –absolutamente otro–, es paz, es la primera enseñanza razonable, la condición de toda enseñanza. Es una relación con la trascendencia del Otro que introduce en mí lo que no estaba en mí. Eso que no estaba en mí es la idea de lo infinito y me desborda en tanto continente. De esta manera, recibo la idea de lo infinito del Otro. “El rostro es la evidencia que hace posible la evidencia” (p. 217).

Habiendo analizado los términos *totalidad* e *infinito* y para continuar con nuestro propósito de desglosar el título de la gran obra de Lévinas, nos falta precisar a qué hace referencia el término *exterioridad* que aparece en el mismo, para poder seguir encontrando conexiones con el concepto de *hospitalidad* al que nos conduce esta investigación.

Algo habíamos anticipado cuando asociamos a la *exterioridad* con el otro en tanto otro o con la trascendencia del *rostro* del otro que se expresa en el término *infinito*. En el prefacio de la obra que estamos estudiando, Lévinas afirma que “La aspiración a la exterioridad radical, invocada por esta razón metafísica, el respeto de esa exterioridad metafísica que es necesario, ante todo, “dejar ser”, constituye la verdad” (Lévinas, 1961, pp. 54-55).

Constatamos así como el término *exterioridad* se entrelaza con las ideas de *lo absolutamente otro*, *lo infinito* y la *verdad*, así como también con una intención trascendente en la que Lévinas fundamenta la *ética*. Más aún, el último acontecimiento del ser, o quizás el primero, tiene lugar con la irrupción de la *exterioridad*. Siguiendo a nuestro filósofo:

(...) Lo Otro metafísico es otro como una alteridad que no es formal, con una alteridad que no es un simple revés de la identidad, ni de una alteridad hecha resistencia al Mismo, sino una alteridad anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo de lo Mismo. (Lévinas, 1961, p.62)

La expresión que recibimos del Otro desborda el pensamiento. Implica abordarlo más allá de la capacidad del Yo. Esta trascendencia metafísica hará también desaparecer la oposición entre teoría y práctica, ya que ambas serán modos de dicha trascendencia.

Finalmente, en las conclusiones de *Totalidad e infinito*, Lévinas (1961) dirá que:

El ser es exterioridad y que la exterioridad se produce en su verdad, en un campo subjetivo, para el ser separado. La separación se cumple positivamente como interioridad de un ser que se refiere a sí y se sostiene en sí. (p. 303)

La *separación radical* se produce al mismo tiempo que se produce la relación con el otro, el recibimiento del *rostro* como *hospitalidad*. El sujeto no niega al ser del cual se separa sino que puede recibirlo, es un *anfitrión*. Es allí cuando se produce la individuación, cuando se

abre la dimensión de la interioridad. La frase de la poesía de Paul Celan “*Soy tú cuando soy*”, que inauguraba este capítulo, nos anticipaba algo al respecto.

En el apartado “El discurso instauro la significación”, dentro del capítulo “El rostro y la exterioridad”, Lévinas (1961) agregará algo más en relación a la idea de *lo infinito*. Sostendrá que:

La originalidad del discurso con relación a la intencionalidad constituyente, con relación a la conciencia pura, destruye el concepto de inmanencia: la idea de lo infinito en la conciencia es un desbordamiento de esta conciencia cuya encarnación ofrece nuevos poderes a un alma que no es ya parálitica, poder de recepción, de don, de manos llenas, de hospitalidad. (p.218)

De esta forma, Lévinas pensará también a la *hospitalidad* como un *don*. Luego aclarará que el lenguaje no se asimila a la actividad sino que su propuesta es separar lenguaje y actividad.

Siguiendo nuestra búsqueda del concepto de *hospitalidad* en esta obra levinasiana, en el capítulo “Más allá del rostro”, el autor arriesgará que “El acontecimiento metafísico de la trascendencia, el recibimiento del Otro, la hospitalidad –Deseo y Lenguaje– no se realiza como amor. Pero la trascendencia del discurso está ligada al amor” (Lévinas, 1961, p. 265).

Para explicar esta ambigüedad, Lévinas (1961) sostendrá que la intención amorosa va hacia el Otro: amigo, hijo, hermano, amada, padres, así como también hacia cosas, abstracciones, libros.

(...) por un aspecto esencial, el amor que, como trascendencia, va hacia el Otro, nos arroja más acá de la inmanencia misma: designa un movimiento por el cual el ser busca aquello a lo cual se ligó antes de haber tomado la iniciativa de la búsqueda y, a pesar de la exterioridad en la que se encuentra. (p. 265).

Llegados a este punto y en resonancia con el problema que orienta esta tesis, cabe preguntarnos si podemos pensar la *hospitalidad* solamente en una relación de dos o si la misma puede gestarse como una política de recibimiento en las instituciones educativas. En este

sentido, nos interrogamos si -más allá de la forma en que cada docente establece sus relaciones con el otro- podemos pensar la hospitalidad como una práctica institucional y colectiva, donde la escuela pueda propiciar un lugar que reciba y acompañe las singularidades de los recién llegados sin normalizarlos. Si bien sabemos que la escuela necesita normas para ordenar la convivencia y las formas en que se producen las prácticas educativas, el interrogante que se nos presenta es si esas reglas pueden mantenerse abiertas a lo imprevisible, a la interpelación del otro que llega y con su singularidad, desborda toda pretensión de universalizarlo. Consideramos que para que eso ocurra será necesario cuestionar las normas de la institución, tanto de ingreso como de acompañamiento de trayectorias y egreso.

En busca de una respuesta a semejante interrogante hallamos en Lévinas (1961/2002) un párrafo en el que nos advierte el riesgo de toda política:

La metafísica o relación con el Otro, se cumple como servicio y como hospitalidad. En la medida en que el rostro del Otro nos relaciona con el tercero, la relación metafísica del Yo con el Otro se desliza hacia la forma del Nosotros, aspira a un Estado, a las instituciones, a las leyes que son la fuente de la universalidad. Pero la política librada a sí misma incuba una tiranía. Deforma el Yo y el Otro que la han suscitado, porque los juzga según las reglas universales y, por ello mismo, con contumacia. (p. 304)

Esta tensión se nos muestra en primera instancia como irresoluble. No estamos en condiciones de ofrecer una respuesta definitiva. Quizás se trate de problematizar las normas cada vez que sea necesario, en un diálogo con otros, impulsado por el disenso.

Para continuar nuestra búsqueda de respuesta a la pregunta por la posibilidad de una política de la hospitalidad, quisiéramos plantear algunas cuestiones acerca de su segunda gran obra de Lévinas: *De otro modo que ser o Más allá de la esencia*, escrita trece años después y dedicada a las víctimas del antisemitismo.

Allí Lévinas (1974) establece una distinción entre *el Decir y lo Dicho*. *El Decir* sería una suerte de resto ético no tematizable, el acto de exponerme corpórea y sensiblemente al otro.

Mientras que *lo Dicho* es el contenido de las palabras que enuncio y siempre es violento, aunque en diferentes medidas. En este sentido, Lévinas afirmará que:

(...) la significación del Decir va más allá de lo Dicho; no es la ontología quien suscita al sujeto parlante. Por el contrario, es la significación del Decir, que va más allá de la esencia reunida en lo Dicho, la que podrá justificar la exposición del ser o la ontología. (p. 88)

De este modo, *la relación ética con el otro* se vincula al *Decir* y es lo primero, lo que posibilita que surja *lo Dicho* a la vez que lo desborda, ya que *lo Dicho* nunca podrá abarcar la significación completa del *Decir*. *Lo dicho*, la ontología, no puede abarcar lo que es. En este sentido podemos pensar las reglas de las instituciones, que son necesarias para su funcionamiento, como partes de *lo Dicho*. Por otro lado, *el Decir* tiene que ver con la relación ética con ese otro que me interpela y del cual soy responsable.

Este razonamiento nos invita a sumergirnos en la lógica de la *substitución*. Es decir, substituirme al otro, ser sujeto del otro, estar ahí para él, ser su *rehén*, ponerme a su disposición. Con respecto a esta lógica, algo había anticipado ya Lévinas (2004), en los últimos párrafos de *Difícil libertad*:

(...) el Infinito afecta al Yo sin que el Yo pueda dominarlo, sin que el Yo pueda “asumir”, valiéndose de la “*arké*” del Logos, la desmesura del Infinito afectando así al Yo *anárquicamente*, imprimiéndose como huella en la pasividad absoluta –anterior a toda libertad–, mostrándose como “Responsabilidad-por el-Prójimo” que esta afección suscita. El sentido último de esa responsabilidad consiste en pensar el Yo en la pasividad absoluta del *Sí mismo* como el hecho en sí de sustituirse al Otro, de convertirse en su rehén, y en esta sustitución no sólo ser de otro modo, sino, como liberado del *conatus essendi*, de ser en un grado más alto. (p. 27)

De modo que ser en un grado más alto equivaldría a ser responsable del otro, a substituirme a él, a convertirme en su rehén, a liberarme del impulso de perserverar y expandirme en mi ser, para abrirme a la ética. Es decir, es el otro el que hace que me ponga en

su lugar en respuesta a su llamado, estoy afectado por él antes de cualquier decisión que yo pueda tomar, el infinito entra en mí sin permiso y deja su huella.

En este apartado analizamos el concepto de *hospitalidad* en diferentes obras de Lévinas. Reflexionamos sobre la violencia y nos detuvimos en conceptos centrales que se relacionan con el concepto que nos importa, tales como los de: totalidad, infinito, exterioridad, deseo metafísico, rostro del otro, entre otros, hasta llegar a la responsabilidad ética en la lógica de la substitución.

Esto nos permitió dar cuenta de que el concepto de *hospitalidad* de Lévinas tiene implicancias profundas, que trascienden la idea de recibir amablemente al otro. Pensamos que el viaje de este concepto a la educación nos posibilitará problematizar la relación entre el docente y sus alumnos, en el plano ético de la relación dual con cada estudiante y también en el plano político. En este sentido sigue abierta la pregunta acerca de si es posible la hospitalidad en las instituciones escolares. Con este propósito y para seguir complejizando en nuestro recorrido espiralado del concepto, en el próximo apartado recuperaremos los aportes de Jacques Derrida.

La hospitalidad según Jacques Derrida

Alguien me dijo: “¿Sabes que Derrida ha muerto?” No lo sabía. Tuve la impresión de ver caer un telón frente a mí. Yo estaba solo con el nombre del difunto, solo con un llamado a la fidelidad, solo con la sensación de que el mundo se había puesto más pesado y más injusto, solo con el sentimiento de gratitud por lo que ese hombre nos había demostrado. ¿De qué se trataba, en fin de cuentas? Acaso del hecho de que aún es posible admirar sin volver a ser niño.

Peter Sloterdijk

¿Por qué tomar los aportes de Derrida?

Jacques Derrida es sin dudas uno de los pensadores más impactantes en el ámbito de la filosofía contemporánea. Es una de esas personalidades que fascinan, ya sea por su biografía marcada por la extranjería, por su forma de pensar siempre abierta a nuevos sentidos o por su escritura llena de tensiones y aporías. Si bien muchos –sobre todo los académicos más rigurosos y ortodoxos¹²– sostienen que su escritura es más literaria que filosófica, nos interesa, no tanto por la fascinación que suele generar sino porque se atreve a navegar en los bordes, en los umbrales, llevando los conceptos a sus extremos y poniéndolos a prueba todo el tiempo, quizás con la intención de demostrar que no existe una única verdad y que todo puede ser de otra manera. Como afirma Gerbaudo (2013):

Su “programa”, inspirado en la literatura, incide en la construcción de las ciencias humanas desde la filosofía cuyas fronteras horada. Su escritura acoge registros, formas, tipos de textos y razonamientos que borronean sus contornos: operaciones tributarias de una acción sostenida que trata de ir “más allá de la filosofía” desde la filosofía. (p. 129)

Es justamente ese tratar de ir más allá de la filosofía desde la filosofía, lo que nos atrae particularmente, apuntando a generar nuevos sentidos que, en nuestro caso, nos posibiliten analizar el concepto de hospitalidad creado (o recreado) por Lévinas, para luego pensar sus alcances y límites en los contextos educativos actuales.

Nos interesa particularmente el período de su obra en el cual, como sostiene Carlos Skliar (2006), Derrida escribe en primera persona, ya que es allí cuando desarrolla sus ideas acerca de la hospitalidad. Sus primeras obras, en cambio, estaban escritas según los requisitos de la tradición académica.

¹² A este respecto es conocida una carta redactada en 1992, cuando Derrida había sido propuesto para recibir un Doctorado honoris causa en la Universidad de Cambridge. Dicha carta lo acusaba principalmente de no lograr niveles aceptables de claridad y rigor. Fue redactada por un grupo de críticos que estaban en contra de que Derrida recibiera esta distinción, entre ellos: Ruth Barcan Marcus (Yale), W. van Orman Quine (Harvard), Hans Albert (Manheim) y Lorenzo Peña (Madrid). Para ampliar sobre este episodio véase el artículo “Duro ataque en el Reino unido contra el filósofo francés Jacques Derrida”, publicado en el Diario “El país”, el 12 de mayo de 1992. Disponible en: https://elpais.com/diario/1992/05/13/cultura/705708004_850215.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRART&o=cerrado

Es un autor que busca “hacer que las obras hablen desde el interior de sí mismas, a través de sus blancos, sus contradicciones, sin tratar, como él dice, de condenarlas a muerte” (Skliar, 2006, p. 17).

A continuación, comentaremos algunos momentos de su vida que consideramos relevantes para nuestra tesis, ya que inciden en su modo de concebir la hospitalidad y la relación con el otro.

Jacques Derrida, originalmente Jackie, nace en El Biar, Argelia, el 15 de julio de 1930, en el seno de una familia judía, y vivió en Francia desde 1949 hasta su muerte. Durante ese período tuvo estancias en Estados Unidos para desarrollar labores académicas. La elección de su nombre remite a un actor de cine mudo que sus padres admiraban. Tal como lo afirma el mismo Derrida (2013), “(...) Jackie (y no Jacques), es el nombre escogido por mis padres en un época (1930) en que, aunque no puedo sino suponerlo, pues nunca me hablaron de ello, el Kid de Charlie Chaplin, Jackie Coogan, era célebre” (Derrida y Fathy, 2000, p. 91). Cuando comienza a escribir, cambia su nombre por Jacques.

Seguramente el hecho de provenir de una tradición judía tuvo influencias en su pensamiento, aunque en su casa no eran practicantes de la religión. A propósito de esto, Skliar (2006) relata que:

Perteneciente a una familia de judíos en Argelia, Derrida vivió algunos traumas y situaciones de violencia que lo marcaron para siempre y que crearon en él dos oscilaciones en relación a la herencia familiar: por un lado, el deseo de ser aceptado en el ambiente no judío (que era para él su propio ambiente). De hecho, no quería pertenecer a la comunidad judía de Argel, no soportaba el encierro en ese grupo y se produjo, entonces, una profunda ruptura afectiva. Por otro lado, Derrida se transformó en un ser extremadamente vulnerable a las manifestaciones antisemitas y racistas en general, especialmente aquellas ofensas que provenían de otros niños. (p. 15)

Derrida es un extranjero llegado de otra parte, que atraviesa diferentes fronteras. Su legado teórico navega entre los umbrales a modo de espectro, suscitando nuevas producciones y conectándonos con lo inabordable, lo indecible, lo imposible.

Podemos apreciar distintos escenarios por los que ha transitado su vida y ha desarrollado su obra, en el film “D’ailleurs Derrida”¹³. Según Arranz, traductor del filósofo, *D’ailleurs* “por otra parte”, “por lo demás”, “además”, proviene del adverbio francés *ailleurs* y suele traducirse: “en otra parte”. Hace alusión a un exterior geográfico indeterminado, a una especie de “en el extranjero” (Derrida y Fathy, 2000, p.1).

En el mencionado documental, Jean Luc Nancy alude a la producción teórica de Derrida como “una filosofía de lo heterogéneo en general”. Como propone Safaa Fathy, lo heterogéneo en general es “(...) aquello que vence nuestra diferencia, y a partir de lo que toda diferencia es heterogeneidad, la condición misma de la hospitalidad” (Derrida y Fathy, 2000, p.15). Es en este sentido que el concepto de hospitalidad implica una apertura a la contaminación del extranjero.

En la casa de su infancia, una baldosa deformada que pasó inadvertida para sus hermanos, deja una huella en su memoria, huella que se hará presente en su obra de diversas maneras:

No *existe* sino allá, en El Biar, en esta casa y en ninguna otra. Sin duda ha tenido lugar, en cierta manera, solamente para mí (mi hermano y mi hermana no se acuerdan en cualquier caso). Pero me pregunto si su fuerza de irradiación, si su expansión afectiva e inconsciente, aquélla de la que testimonio aquí, incansablemente, no se debe a su ejemplaridad. A su generalidad potencial, por tanto. Una vez más a su «una vez por todas». Para mí en primer lugar, acabo de sugerirlo, se vuelve, antes incluso de que yo lo sepa, la metonimia de todos los reajustes interrumpidos. De todo cuanto *no va*, de todo lo que *va mal* en la vida. En mi vida. De todo lo que daña, lo que

¹³ Lavolé, L. y Pragier, I. (productores) y Fathy, S. (directora). (1999). *D’ailleurs Derrida*. Francia: Gloria Films Production / La Sept Arte.

hace mal o hace el mal. De todas las injusticias, también, sin las cuales (sin cuya posibilidad) un justo no daría un paso. Este desajuste bajo mis pies significa para mí todo aquello ante lo cual, cayendo en la cuenta, caigo en efecto, y sé entonces que la imagen de la caída, el paso en falso, la huella del fracaso, el vencimiento o la prescripción, después de haberme sostenido con vida, me sobrevivirá. Tan lejos como pueda yo imaginar. Este mal embaldosado, tras sesenta años, permanece aún allí, superviviente. ¿Qué es esta baldosa? Sobrevive y asiste impasible a mi infancia como sobrevivirá probablemente a quienes, hoy, nos han sucedido en la misma casa. Esta supervivencia hace entonces una señal que se extiende hacia una ejemplaridad más general: siempre es a partir de una tensión, de una interrupción, de un defecto, desde la herida de una disimetría, que la memoria se organiza de algún modo. Se organiza mejor en el desajuste. Marcha y resuena en la desarmonía. (Derrida y Fathy, 2000, p.69).

Quizás esta baldosa pueda hacer las veces de metáfora para pensar en la *differánce*, el injerto, lo extraño, el extranjero, todos ellos vinculados al concepto de hospitalidad.

Continuando con algunos aspectos de su vida que consideramos relevantes para la gestación de su obra, sabemos que de niño asiste a un liceo del cual es expulsado por su origen judío pero años después es reincorporado. A sus diecinueve años se dirige a París a estudiar filosofía, logra entrar en la École Normale Supérieure en 1952 y es alumno de Althusser. En 1953 obtiene una licenciatura en letras y otra en filosofía. En 1956 gana una beca para ir a Estados Unidos, un año después se casa con la psicoanalista Marguerite Aucouturier y vuelve a Argelia en plena guerra, para cumplir con el servicio militar. Tiene dos hijos con su esposa.

En los años 60 da clases en la Sorbona. Escribe *De la gramatología*, como tesis de doctorado en filosofía.

Son muchos los filósofos que le interesaron y con los cuales ha discutido, entre ellos Rousseau, Kant, Nietzsche, Heidegger, Husserl, Sartre, Merleau Ponty, Foucault, Lévinas. Nancy es uno de sus alumnos, con quien comparte el interés por el injerto. A su vez, se deja atraer por el psicoanálisis.

En los 80 se doctora en letras. Desde su juventud asume un compromiso político-filosófico activo militando en defensa de los derechos humanos. En 1981 apoya a intelectuales checos disidentes y cuando está por dictar un seminario clandestino en Praga es encarcelado, acusado de tráfico de drogas. Derrida cuenta que estando encerrado anudó lazos de amistad intensa, durante unas horas, con otro prisionero, un gitano húngaro, que fue hospitalario con él en ese contexto de encierro. El otro prisionero conocía la prisión mucho mejor que él y lo recibió, lo inició en una cantidad de cosas. Derrida sintió que era recibido en un lugar que ya estaba preparado en él.

Posteriormente realiza actividades contra el *apartheid* en Sudáfrica, apoyando a Mandela. Continúa dando clases en Francia y Estados Unidos. En Argentina, visita a Borges. Participa en un congreso en España y en 1988 viaja a Jerusalén para reunirse con intelectuales palestinos en los territorios ocupados.

Derrida sigue escribiendo y dando conferencias en distintos países, como por ejemplo, Polonia, donde diserta sobre el tema del Perdón. Siempre estuvo en contra de la guerra.

Finalmente muere en la madrugada del 9 de octubre de 2004, en un hospital de París, a los setenta y cuatro años, a causa de un cáncer de páncreas.

Después de haber relatado acontecimientos de la vida de Derrida, cargados de significación en lo que concierne a temas de sumo interés para nuestra tesis, como lo son la *extranjería* y la *hospitalidad*, realizaremos consideraciones sobre sus escritos. En lo que sigue, recuperaremos fragmentos de tres textos en los que Derrida hace referencia al concepto de *hospitalidad* de Lévinas.

El primero de ellos refiere a una conversación que establecieron Jacques Derrida y Anne Dufourmantelle a propósito de *la hospitalidad* durante 1996. El libro *La hospitalidad* surge a partir de que Dufourmantelle asiste al seminario de Derrida y le pide que le comparta el texto de dos clases acerca de la hospitalidad y la hostilidad, el otro y el extranjero. A partir de ellas,

redacta el texto, en el que va intercalando las voces de ambos página a página. Las páginas pares corresponden a lo que escribe Dufourmantelle, quien invita a Derrida a responder sobre la hospitalidad, y las impares contienen las ideas de Derrida, quien acepta la invitación desplegando la pregunta. Así, ambos autores conversan en este libro, explorando las tensiones que el acto de recibir al otro conlleva.

El segundo de los textos, corresponde al seminario “La bestia y el soberano”, que Derrida dictara en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, en París, desde el otoño de 2001 hasta la primavera de 2003. Es una obra publicada después de su muerte.

El tercero, *Palabra de acogida* (1999), se trata de una conferencia que Derrida pronunciara en diciembre del mismo año, en la apertura de un homenaje a Lévinas titulado “Rostro y Sinaí”.

El orden del recorrido que nos proponemos realizar por estos textos de Derrida no es cronológico sino basado en una decisión teórica de recorrer los pliegues, con la intención de explicitar las tensiones que atraviesan el concepto de hospitalidad.

Una puerta oscilante

La Puerta 11, de Duchamp, es una puerta que rompe el principio de no contradicción, desafiando toda lógica binaria. Es un espacio *entre*. Una puerta que al abrir una entrada cierra otra o que al cerrar una entrada, abre otra. A continuación, retomaremos algunos aspectos que consideramos centrales del diálogo entre Derrida y Dufourmantelle, para pensar a partir de ellos en la hospitalidad como una puerta oscilante.

En primer lugar, consideraremos la aseveración del prólogo en la que Mirta Segoviano enuncia que “La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro” (Derrida y Dufourmantelle, 2014, p.7).

El decir que la hospitalidad se ofrece o no se ofrece, nos remite en primera instancia a

la cuestión del don. Para el sentido común, un don puede entenderse como un talento especial, también como algo que alguien da o brinda para que otro lo tome, sabiendo que existe un margen de libertad, ya que el otro puede decidir si acepta o no lo que le es donado u ofrecido. Este último modo de pensarlo es más cercano a lo que propone Derrida, quien dirá que un don se da sin esperar nada a cambio y que este acto de dar no tiene que suponer ningún tipo de deuda ni tampoco de devolución porque eso implicaría entrar en la lógica del intercambio. Es decir, si el otro nos devuelve lo que le damos ya no hay don, el don se anula. Y si lo toma, también se anula, porque lo reconoce como don. Si el otro reconoce, identifica el don en cuanto tal, lo destruye como don. Más aún, si quien da percibe que es un don, también deja de ser un don, porque espera un reconocimiento simbólico o se felicita a sí mismo. Es decir que ninguna de las dos partes debe reconocer la existencia del don para que este sea posible.

En palabras de Derrida (1995a):

(...) Si hay don, lo *dado* del don (*lo que se da, lo que es dado*, el don como cosa dada o como acto de donación) no debe volver al donante (no digamos aun al sujeto, al donador o a la donadora). No debe circular, no debe intercambiarse, en cualquier caso no debe agotarse, como don, en el proceso de intercambio, en el movimiento de la circulación del círculo bajo la forma del retorno al punto de partida. Si bien la figura del círculo es esencial para lo económico, el don debe seguir siendo *aneconómico*. No porque resulte ajeno al círculo, sino porque debe *guardar* con el círculo una relación de extrañeza, una relación sin relación de familiar extrañeza. Puede ser que sea en este sentido en el que el don es lo imposible. (p. 17)

Ahora bien, si el don es lo imposible y la hospitalidad es, como proponíamos al inicio, la “dación de amor al extraño”, ¿es posible la hospitalidad en el sentido derridiano? Afirmar que si o negar su posibilidad clausurarían el sentido que el pensamiento de Derrida abre a partir de las aporías que presenta. De este modo, la decisión por una u otra respuesta se nos presenta como imposible. Ante esta paradoja recurrimos a la imagen de la Puerta 11 de Duchamp, ya que hace las veces de faro para comprender el movimiento que es inherente al concepto. No es

tan simple como pensar en una puerta cerrada o abierta. Lo complejo y a la vez interesante es el juego de oscilación que la puerta supone y las posibilidades que de él pueden desprenderse. La puerta 11 transita entre dos umbrales y al no poder cerrarse, da cuentas de lo indecible.

Esta oscilación entre lo abierto y lo cerrado se pone en juego con la llegada del extranjero. Por eso, el citado libro de Derrida y Dufourmantelle comienza cuestionando si la pregunta del extranjero no es una pregunta de extranjero, venida del extranjero. Es decir, ¿es una pregunta nuestra o que pertenece al extranjero? Y afirma que es una pregunta venida del extranjero y dirigida al extranjero, a aquel que al plantear la primera pregunta nos pone en duda frente al abanico de oscilaciones posibles. De esta manera el extranjero nos interpela, cuestionando el modo que tenemos de relacionarnos con el otro.

A lo largo del texto, Derrida (1995a) se guía por relecturas de Platón y de Sófocles, dejándose interrogar por algunas figuras del extranjero, pero éstas remiten a algo previo, es decir a la pregunta venida del extranjero, y se cuestiona en qué lengua puede el extranjero plantear su pregunta o recibir las nuestras, en qué lengua le podemos preguntar, llegando a proponer si acaso no tendríamos que abstenernos de preguntar al otro quién es, cómo se llama o de dónde viene:

(...) Es verdad que esta abstención (“ven, entra, detente en mi casa, no pido tu nombre, ni siquiera ser responsable, ni de dónde vienes ni dónde vas”) parece más digna de la hospitalidad absoluta que ofrece el don sin reserva; y hay quienes podrían además reconocer ahí una posibilidad de lenguaje. El callarse es ya una modalidad de la palabra posible. (p. 135).

Es decir, que si llevamos la hospitalidad a su sentido más radical, no correspondería siquiera preguntarle nada al extranjero, sino brindarle acogida, aún sin saber nada de él.

Derrida (1997) distingue por un lado la hospitalidad absoluta o ley incondicional, y por el otro, los derechos y deberes que condicionan la hospitalidad, sabiendo que ambos son indisociables:

La hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?». La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición», una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras. (p. s/n).

Analizando esta dualidad característica de la hospitalidad, Skliar (2006), en un ensayo que destacamos como antecedente de esta investigación, propone que:

Es posible decir que la Ley de la hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestra casa, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; consiste en hospedar sin que el otro-extranjero nos solicite hospedaje, sin que nos pida hospedaje en nuestra lengua.

Se puede decir, además, que las leyes de la hospitalidad imponen condiciones, nos obligan a imponer condiciones: es el otro quien tiene que pedir hospedaje, es el otro quien debe develar sus intenciones como huésped de nuestra probable hospitalidad, es el otro quien tiene que presentarnos su documentación, decirnos su nombre, hablar nuestra lengua, aun siendo extranjero a ella. (p.28)

La ley de la hospitalidad y las leyes de la hospitalidad son indisolubles y en eso reside su carácter paradójico, ya que la hospitalidad pura no es sin la hospitalidad con condiciones. Como propone Derrida:

Permanentemente nos acechará este dilema entre, por un lado, la hospitalidad incondicional que no toma en cuenta el derecho, el deber o incluso la política y, por otro lado, la hospitalidad circunscrita por el derecho y el deber. Una siempre puede corromper a la otra, y esta pervertibilidad sigue siendo irreductible. *Debe* seguir siéndolo. Es verdad que esta abstención (“ven, entra, detente en mi casa, no pido tu nombre, ni siquiera ser responsable, ni de dónde vienes ni dónde vas”) parece más digna de la hospitalidad absoluta que ofrece el don sin reserva

(...) Volveremos también sobre los dos regímenes de una ley de la hospitalidad: la incondicional o hiperbólica por un lado, y la jurídico-política, incluso la ética por otro lado, encontrándose en verdad la ética tendida entre las dos según que el habitat se organice conforme al respeto y el don absolutos o conforme al intercambio, la proporción, la norma, etcétera. (Derrida y Dufourmantelle, 2014, p. 135)

Sobre esta paradoja Derrida (1997) aclara que:

(...) Si ambos sentidos de la hospitalidad permanecen irreductibles uno al otro, siempre es preciso, en nombre de la hospitalidad pura e hiperbólica, para hacerla lo más efectiva posible, inventar las mejores disposiciones, las condiciones menos malas, la legislación más justa. Esto es preciso para evitar los efectos perversos de una hospitalidad ilimitada cuyos riesgos he intentado definir. Calcular los riesgos, sí, pero no cerrar la puerta a lo incalculable, es decir, al porvenir y al extranjero, he aquí la doble ley de la hospitalidad. Esta define el lugar inestable de la estrategia y de la decisión. Tanto de la perfectibilidad como del progreso. (p. s/n)

Esta aporía es central en nuestra tesis y también puede pensarse a la luz de la Puerta 11, ya que es en ese lugar inestable, oscilante, que nos deja ver esta puerta, en el que podrán surgir las posibilidades creativas para inventar las mejores disposiciones de las que hablaba Derrida. A continuación recuperaremos una escena escolar para ilustrar los conceptos que estamos desarrollando:

La escena elegida corresponde a la película canadiense “El profesor Lazhar”, (Phillipe Falardeau, 2011), basada en la obra *Bashir Lazhar* de Évelyne de la Chenelière. El film transcurre en Montreal, en una escuela primaria. Baschir Lazhar es un extranjero, un inmigrante argelino que logra que la directora de la institución lo contrate para cubrir la vacante de una docente que falleció de manera trágica en el aula.

La institución tiene normas explícitas como, por ejemplo, no permitir el contacto físico entre profesores y estudiantes o no tocar el tema del suicidio acontecido, con los niños. Sólo está permitido hacerlo con una psicóloga externa que viene con ese propósito. En ese ambiente

traumático y de duelo, Lazhar comienza a desenvolverse como profesor y a relacionarse con sus alumnos.

Una vez avanzada la película descubrimos que Lazhar no tiene título docente sino que en su vida en Argelia se dedicaba a atender un restaurante. Su familia murió tras un atentado, cuando explotó el edificio en que vivían. Para entonces, él ya había llegado a Canadá en busca de asilo, con la intención de acomodarse y esperarlos en el país que esperaban que fuera su nuevo lugar de residencia.

La escena que seleccionamos es una de las últimas de la película, en la que Lazhar comienza a leer en voz alta una fábula sobre una crisálida, que él mismo redactó, y propone que los niños lo corrijan en voz alta. Los niños comienzan a decir a coro las conjugaciones correctas de los verbos que el profesor lee en forma equivocada hasta que el profesor les hace unas preguntas sobre el vocabulario del texto y en un momento, uno de los niños menciona la palabra “defenestrar”, que no está en la fábula sino en un periódico que tiene sobre su pupitre. El profesor está explicando el significado de este último término cuando Víctor lo interrumpe contando que su abuelo se defenestró. Relata detalles del suicidio de su abuelo. El profesor se muestra afligido por la historia y le pregunta si ha hablado de eso con sus padres, a lo que el niño responde que con su madre, cuando hablaron del suicidio de Martine (la profesora fallecida). Es entonces cuando es interrumpido por Alice, quien le discute que eso no tiene nada que ver con lo de Martine y Víctor replica que no ha dicho que sea lo mismo. Seguido a eso agrega que saben por qué lo hizo su abuelo, lo torturaron, y que de Martine, no se sabe.

El profesor pregunta entonces si alguien más habló del suicidio con sus padres. Marie-Frédérique remarca las reglas institucionales y le reclama acerca de por qué toca el tema del suicidio con ellos, si él es maestro, no psicólogo. Lazhar le responde que eso es la opinión de sus padres y enfatiza que si alguien quiere hablar libremente, puede hacerlo. Entonces, Alice

gira su cabeza hacia Simón, quien se muestra ensimismado y compungido, como conteniendo el llanto.

Marie-Frédérique insiste cuestionando que se hable del suicidio de la docente en el aula hasta que, en un momento, se produce una discusión cada vez más fuerte entre Alice y Simón. Finalmente, el niño se para y dice en voz alta que todos piensan que fue por su culpa. Allí, sale a la luz que la profesora Martine le había regalado una cámara de fotos, que lo ayudaba y que lo había abrazado. A Simón le molestaba que ella quisiera ocupar el lugar de su madre y también que lo abrazara, por eso la acusó de haberlo besado. El niño se va sintiendo cada vez peor hasta que explota en llanto y grita que no fue su culpa lo que pasó.

El profesor, conmovido por la escena, se acerca al niño, se pone a su altura y le apoya su mano en la espalda. Mientras lo abraza, le dice que no fue su culpa, que ella llevaba enferma mucho tiempo. Luego se dirige a su escritorio, se sienta, se toma unos segundos mientras se quita los anteojos y les dice a todos que no intenten encontrar un sentido a la muerte de Martine. Por último, pronuncia unas palabras referidas al aula como un espacio amistad, trabajo, buenos modales, como un lugar donde hay vida, no un lugar donde contagiar nuestra desesperación a toda una escuela.

Esta conmovedora escena nos posibilita ver la tensión que se establece entre las normas de la institución y lo que el profesor Lazhar decide hacer en el aula, posibilitando que los niños expresen la confusión y el enojo que la muerte de la profesora desató en ellos. En esta escena Lazhar, quien es un extranjero en esa escuela y en ese país, transgrede las reglas de no hablar del suicidio con los niños y de no tener contacto físico. Se deja afectar por la interpelación de los niños y les da un espacio para que expresen lo que sienten ante la difícil situación que están intentando elaborar.

La decisión del profesor prioriza las emociones al soslayar el reglamento escolar y revela que la acogida que la institución brindaba no permitía la expresión del duelo. Este

silenciamiento nos hace dudar respecto al modo de recibimiento del otro en esta escuela y nos impulsa a reflexionar sobre los límites de la hospitalidad. Avanzando en esta dirección, el planteo de Skliar (2006) nos permite analizar la dualidad que se establece entre hospitalidad y hostilidad, traducida en la expresión “hospitalidad (hospes) hostil (hostis)” para con el otro. Consideramos que el silenciamiento del duelo torna hostil la acogida escolar. Nos surgen así nuevos interrogantes: ¿en qué otras situaciones puede la hospitalidad volverse hostil para con el otro? ¿Con cuáles otros?

Podemos pensar la hostilidad en la relación de la directora y de los padres (manifiestos en la voz de la niña Marie-Frédérique) con el profesor, ya que al hablar sobre el suicidio con los niños, empieza a ser considerado como un extraño que pone en peligro la integridad de la escuela (casa). Penchaszadeh (2012) nos aclara esta cuestión, refiriéndose a la relación ambivalente que el extranjero guarda con el lugar que lo recibe:

(...) el extranjero como sujeto de hospitalidad guarda una relación ambivalente con el lugar que lo recibe. Para recibirlo, primero hay que diferenciarlo de un nosotros (los de la casa), y por lo tanto establecer una relación asimétrica entre anfitrión (dueño de casa) y huésped (invitado). (...) De tal suerte, las operaciones que dan cuenta de la hospitalidad en tiempo y espacio, esto es, según las leyes y el derecho que acogen y subordinan *condicionalmente* al extranjero, conllevan en sí mismas un gran potencial de pervertibilidad, puesto que la inclusión se fundamenta primero en la exclusión –la condición para ser sujeto de hospitalidad es no pertenecer, y ésta es una condición que signa de aquí en adelante al conjunto de relaciones que se establecen con el anfitrión–. Tan pronto es atraído, como rechazado; el extranjero es un extraño, se mantiene en una relación de libertad y de sospecha constantes. De ahí que la pregunta sobre el extranjero para Derrida sea *la pregunta* por excelencia que fuerza a interrogarse sobre el propio lugar y los fundamentos de la identidad. El extranjero/extraño (*xénos/héteros*) entraña cuestiones centrales para la fundamentación del ser de lo social en tiempo y espacio: es la singularidad inapropiable que debe ser recibida y a su vez expulsada, para figurar una frontera y un límite. Pero esto supone la imposibilidad de marcar una frontera

tranquilizadora entre el adentro y el afuera, entre el extraño y el extranjero. Este carácter camaleónico e imprevisible del extranjero constituye el fundamento de toda hospitalidad digna de este nombre, y, por supuesto, también de la alergia soberana y la hostilidad que la exposición a éste necesariamente despierta. (p. 41)

Se trata de una relación asimétrica y falocéntrica, si se quiere, ya que el anfitrión, el dueño de casa, el padre, es el que impone la ley y determina si le dará acogida o no al extranjero, quien muchas veces no es admitido por ser considerado un radicalmente otro. De esta manera, al excluir al otro, el anfitrión se torna hostil, ejerce violencia. Pero también, para incluirlo debe primero excluirlo, es decir considerarlo extranjero posibilita brindarle hospitalidad. La cuestión para seguir pensando es qué ocurre si lo considera como un *xénos* (semejante) y que sucede si lo concibe como un *héteros* (radicalmente otro).

Considerando esta cuestión de la hospitalidad hostil que planteábamos más arriba siguiendo a Skliar, es sabido que uno puede volverse hostil hacia el extranjero si vislumbra algún riesgo de convertirse en su rehén, es decir, si su integridad o su hogar corren peligro. Pensamos que algo de esto ocurre ya que a raíz de su transgresión de las normas, Lazhar se vuelve un huésped imprevisible, empieza a ser visto como un *héteros*, a estar sospechado por parte de la directora y los padres. La frontera tranquilizadora entre el adentro y el afuera se rompe provocando un quiebre en la hospitalidad.

Otra forma de hospitalidad hostil es la que se produce por cumplir las normas al extremo. Tal es el caso del fragmento del *Génesis* que Derrida y Dufourmantelle (2014) citan al final de su libro sobre la hospitalidad. Se trata de una escena que ya mencionamos más arriba, en la que Lot decide proteger a los extranjeros que hospeda en su casa, entregando a cambio a sus hijas vírgenes para que sean penetradas por los sodomitas. Aquí, las leyes de la hospitalidad van más allá de toda ética:

(...) Antes de que se acuesten, / los hombres de la ciudad, los hombres de Sodoma, rodean la casa, / adolescentes y ancianos, todo el pueblo, de todos lados. / Gritan a Lot. Le dicen: /

“¿Dónde están los hombres que esta noche llegaron a ti? / Hazlos salir hacia nosotros: ¡penetrémoslos!”. / Lot sale hacia ellos, a la abertura. / Ha cerrado el batiente tras de sí. / Dice: “¡No, hermanos míos, no hagáis pues mal! / He aquí pues: tengo dos hijas que no ha penetrado hombre. / Así pues las haré salir hacia vosotros: hacedles el bien a vuestros ojos. / Sólo que no haréis nada a estos hombres. / Ellos han así llegado a la sombra de mi viga. (p.151)

Entonces, según la tradición de hospitalidad hacia los extranjeros se justifica la entrega de las mujeres de la familia sin medir la violencia que el cumplimiento de esta norma genera.

Otro modo de (mal) entender a la hospitalidad que está impregnado de una carga hostil, aunque a primera vista no lo parezca, es la tolerancia. A propósito de ella, Derrida (2001) sostiene que:

(...) la tolerancia es *ante todo* un acto de caridad. (...) La tolerancia está siempre del lado de «la razón del más fuerte»; es una marca suplementaria de soberanía; es la cara amable de la soberanía que dice, desde sus alturas, al otro: yo te dejo vivir, tú no eres insoportable, yo te abro un lugar en mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en mi casa. (p. s/n)

O sea, aceptamos al otro hasta donde nosotros queremos, al límite lo seguimos marcando nosotros. La hospitalidad entendida como tolerancia no suspende la soberanía sino que la reafirma, tras un gesto que aparenta ser amable. En esta línea, Skliar (2015) nos advierte sobre los “usos políticos” de la diversidad, que hacen algunas sociedades que se auto-proclaman como “multiculturales”, manteniendo una lógica de relación de poder entre quien “hospeda” y establece las leyes sobre la diversidad, y quien es hospedado, que para serlo debe des-culturalizarse y queda ubicado en un lugar de otro permanente, inmóvil, que siempre ocupa el lugar de ser el tolerado.

El problema de la hospitalidad hostil no se agota aquí sino que puede asumir formas mucho más cruentas. Cuando el otro es considerado inferior, puede asimilarse a la figura del animal y, de esa forma, deshumanizarse. El animal es aquel cuya muerte se justifica en pos del bienestar del género humano. En este sentido, a lo largo de la historia sobran los ejemplos de

ataques hacia otras personas por considerarlas como animales, excluyéndolos y hasta matándolos con pretendida justificación. Respecto a esta cuestión, Derrida (2014), en un libro de diálogos con la psicoanalista Elizabeth Roudinesco, sostiene que:

Una de las grandes figuras del racismo, sexismo y antisemitismo siempre fue la inferiorización de aquel que se quiere excluir de lo humano, y su estigmatización en virtud de rasgos físicos que lo conducirían al mundo de la animalidad. En efecto, de aquí proviene la idea de que el judío sería más “femenino” que el no judío, que la mujer sería más “animal” que el hombre, y por último que el negro sería más “bestial” todavía que el resto. La idea de que el disminuido sería “inferior” al animal se inscribe en línea recta en este tipo de consideraciones”. (p. 81)

Ahora bien, el parámetro desde el que se considera al otro como disminuido es siempre un yo que se cree superior o con más derechos que el resto y de ninguna manera justifica su matanza. Llegados a este punto, resulta necesario problematizar el concepto de soberanía.

El extremo excluidor

En el seminario “La bestia y el soberano”, desarrollado entre 2001 y 2003, cuyo comienzo fue aproximadamente tres meses después de los atentados terroristas contra las Torres Gemelas, Derrida problematiza cuestiones como la soberanía, la exclusión, el derecho y la violencia.

Según señalan los artistas Ángela Bonadies y Juan José Olavarría, quienes se refieren a una exposición llevada a cabo en el MACBA¹⁴, para Derrida tanto la bestia como el soberano remiten a figuras alegóricas de lo político que se encuentran históricamente más allá de la ley: la bestia, porque supuestamente no conoce el derecho; el soberano, porque su poder consiste en poder suspenderlo.

Tanto sea por incapacidad o ignorancia como por exceso de poder, la ley se encuentra

¹⁴ Exposición realizada entre el 19 de marzo y el 30 de agosto de 2015 en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. <https://www.macba.cat/es/exposiciones/la-bestia-y-el-soberano/>

desbordada en ambos casos. Derrida (2010) plantea que el hombre político tiene una figuración contradictoria:

(...) *por una parte*, superior, en su soberanía misma, a la bestia, a la que él domina, somete, domeña, domestica o mata, de tal modo que la soberanía consiste en elevarse por encima del animal y en apropiárselo, en disponer de su vida, pero, *por otra parte* (contradictoriamente), figuración del hombre político y, especialmente del Estado soberano *como animalidad*, incluso bestialidad (...) El hombre político superior a la animalidad y el hombre político como animalidad. (p. 47)

La soberanía se revela entonces como una construcción humana que dispone de otras vidas pero a su vez, puede tornarse bestial. En este sentido, los bordes entre la soberanía y la animalidad se nos presentan débiles y difusos.

Derrida recurre en este seminario a Hobbes, en su referencia al Leviatán, a Rousseau y su concepción del estado de naturaleza, y a Carl Schmitt respecto a la soberanía como poder de decisión sobre el estado de excepción. Nos presenta al soberano como aquel que se eleva por encima de la bestia. Esta soberanía es un artefacto construido por el hombre, implica el derecho de los hombres sobre las bestias. Pero a la vez, nos sugiere que el soberano puede ser la bestia.

Sobre esto cabe hacernos al menos algunas preguntas: ¿la bestia y el soberano tendrían entonces algo que ver el uno con el otro? ¿Cuándo, en qué situaciones, el soberano se tornaría animal?

La bestia y el soberano tendrían aspectos en común, el soberano podría tornarse bestia al ejercer un poder absoluto y decretar el estado de excepción. Derrida señala que en el título *La bestia y el soberano*, ya aparece una diferencia sexual marcada al menos por la gramática, es decir, por los artículos *la* y *el*. Y nos recuerda que el sustantivo bestia se asociaba a "...la cosa viva que había que someter, dominar, domesticar, domeñar, lo mismo –con una analogía no insignificante– que la mujer, el esclavo o el niño." (Derrida, 2010, p. 92). Mientras que

“(...) el soberano aparecía casi siempre en la figura masculina del rey, del amo, del jefe, del padre de familia o del marido –de la *ipseidad* del *ipse*” (p. 92).

Seguido a eso, la referencia a Benveniste en su *vocabulario de las instituciones indoeuropeas*, resulta esclarecedora ya que allí sostiene que “hospitalidad”:

Implica el ejercicio del poder por parte de alguien que basta con designar como *sí mismo*, *ipse*.

El soberano, en el sentido amplio del término, es aquel que tiene el derecho y la fuerza de ser y de ser reconocido como *sí mismo*, *el mismo*, *propiamente el mismo que sí*. (Benveniste, 1983, citado en Derrida, 2010, pp. 92-93).

Es decir que el soberano es quien puede ejercer la hospitalidad, y al hacerlo ejerce el poder, ya que decide a quien recibir y a quien no. Se trata de una hospitalidad condicionada, reglada. En este sentido, la soberanía implica entonces la capacidad de decidir quién entra y quién queda excluido. Más aún, en un estado de excepción ese poder es absoluto por parte del soberano, pudiendo decidir sobre la vida de los otros.

A lo largo del seminario, Derrida profundiza acerca de cómo la ley soberana decide quién es acogido y quién es rechazado. La soberanía es la capacidad de decidir sobre la hospitalidad, sobre quien puede ser acogido en la comunidad política. Y avanza un poco más respecto a que la hospitalidad nunca es pura, ya que siempre está mediada por condiciones, límites y exclusiones.

Derrida ahonda así sobre el poder del soberano, quien puede decidir sobre la vida de los otros: si el huésped es percibido como un enemigo, será considerado una amenaza y no será recibido hospitalariamente. De este modo, la ley soberana establece la frontera entre acogida y rechazo, pudiendo determinar el recibimiento o la exclusión del otro e incluso, en su extremo más radical, disponer sobre su vida.

Esta tensión entre *soberanía* y *hospitalidad* puede apreciarse en la película *El profesor Lazhar*. Allí, la directora de la escuela, desde su posición de soberana, asegura que el funcionamiento institucional se realice según las normas establecidas y de ese modo regula la

hospitalidad. Lazhar se presenta en la escuela y logra ser contratado como docente reemplazante. Ocupa así el lugar de un huésped pero a la vez se convierte en un anfitrión de sus alumnos. Podemos pensar a Lazhar como figura del extranjero en el umbral, no pertenece del todo a la institución pero al dejarse afectar por los niños descubre la necesidad que tienen de hablar sobre el suicidio, cosa que la directora no había podido notar. De esa manera, su apertura al encuentro da lugar a que lo disruptivo acontezca. En el siguiente apartado, profundizaremos sobre este ambiguo lugar de huesped/anfitrión, a partir de lo que Derrida desarrolla en *Palabra de acogida*.

La apertura al infinito

En *Palabra de acogida*, Derrida (1998a) se interroga acerca de “(...) si la ética de la hospitalidad (...) puede o no fundar un derecho y una política, más allá de la morada familiar, en un espacio social, nacional, estatal o estado-nacional” (p.38). Con esta pregunta, Derrida nos hace pensar si la hospitalidad puede ser el fundamento de lo político.

Se detiene entonces en varios pasajes de la obra de Lévinas titulada *Totalidad e infinito*, para analizarlos en profundidad, considerándolos como hilos que pasan por el nudo de la hospitalidad. Destacamos uno en el que afirma que estaríamos convocados a una implacable ley de la hospitalidad:

El anfitrión que recibe (*host*), el que acoge al huésped invitado o recibido (*guest*), el anfitrión que acoge, que se cree propietario de los lugares, es en verdad un huésped recibido en su propia casa. Recibe la hospitalidad que ofrece, *en* su propia casa, la recibe *de* su propia casa —que en el fondo no le pertenece—. El anfitrión como *host* es un *guest*. La morada se abre a sí misma, a su “esencia” sin esencia, como “tierra de asilo”. El que acoge es previamente acogido en su casa. El que invita es invitado por su invitado. (Derrida, 1998a, pp.61-62).

De esta manera, la casa es hospitalaria con su propietario. Se trata de una acogida absolutamente originaria, incluso pre-original. La ética de Lévinas nos revela que nadie es

propietario absoluto del lugar que habita y esto hace resquebrajar la idea de soberanía. A su vez, Derrida (1998a) propone que esa acogida es inseparable de la separación misma:

La hospitalidad supone la “separación radical” como experiencia de la alteridad del otro, como relación con el otro (...) Tal separación significa eso mismo que Lévinas re-denomina la “metafísica”: ética o filosofía primera, por oposición a la ontología. Porque se abre, para acogerla, a la irrupción de la idea de infinito en lo finito, esta metafísica es una experiencia de hospitalidad. (p. 67)

En la película a la que nos referimos previamente podríamos pensar la escuela como casa y la figura de Lazhar como alguien que no se cree dueño de ella sino que recibe ese espacio al igual que sus colegas o superiores. La escuela/casa los acoge, se crean sus propietarios o no. Lazhar, desde su vulnerabilidad, se deja afectar e interviene para dar respuesta a esa afectación, deja que los niños hablen del suicidio, respetando su dolor, dejando así que lo infinito irrumpa y desborde.

Páginas más adelante, Derrida se sigue interrogando acerca de si la hospitalidad infinita, por tanto incondicional, dará lugar a una política y a un derecho, a una justicia, “para los que ninguno de los conceptos que heredamos bajo estas palabras serían adecuados” (p.69). Derrida afirma que, a diferencia de Kant, quien entiende a la paz instituida que pone fin a la hostilidad natural como hospitalidad universal, Lévinas concibe a la paz y a la hospitalidad como éticas y pre-originarias, an-árquicas, como conceptos que desbordan el pensamiento puramente político: “Dado que la hospitalidad no es tampoco una región de la ética, ni aún, llegaremos a ello, el nombre de un problema de derecho o de política: es la eticidad misma, el todo y el principio de la ética” (p. 71). Y seguido a ello agrega:

Y si la hospitalidad no se deja circunscribir ni derivar, si transita originariamente el todo de la experiencia intencional, entonces no tiene contrario: los fenómenos de alergia, de rechazo, de xenofobia, la guerra misma, manifiestan una vez más todo eso que Lévinas acuerda o alía explícitamente con la hospitalidad. (p.71).

De este modo, podríamos pensar al concepto de hospitalidad así como al de paz en Lévinas, como un *continuum* que abarca diferentes expresiones entre las que se incluyen la alergia, el rechazo, la xenofobia o la guerra. En este sentido podríamos volver a la imagen de la puerta 11 de Duchamp como metáfora para pensar en la hospitalidad con sus posibles expresiones, como un concepto que no cierra, que esconde en sí ambigüedades y paradojas. La hospitalidad que muchos conciben sólo como apertura y aceptación del otro en tanto otro, integra a su vez condiciones y rechazos. La figura del profesor Lazhar transitando entre sus umbrales nos ayuda a pensar en intervenciones que posibilitan la irrupción del infinito en lugar de su clausura, su rechazo o su exclusión.

Para profundizar en esta lógica de la acogida que da lugar al infinito, en el siguiente apartado pondremos en consideración tres conceptos que constelan alrededor del concepto de hospitalidad: la extranjería, la otredad o alteridad y los umbrales.

La hospitalidad supone la extranjería

El huésped y el enemigo son algunas figuras del extranjero. Al referirnos a la hospitalidad no podemos dejar de considerar la extranjería, ya que ambos conceptos están íntimamente relacionados. No hay uno sin el otro. Asumimos que la hospitalidad es indisociable del concepto de extranjería dado que la hospitalidad es algo que se brinda o no ante la llegada del extranjero.

Considerando que la palabra extranjería forma parte de la misma familia que extranjero resulta necesario esclarecer a qué nos referimos con este término. ¿Quién es el extranjero? ¿Qué es lo extranjero? ¿Es lo mismo que lo ajeno o lo otro?

En un interesante escrito sobre los desafíos políticos de la hospitalidad, Ana Paula Penchaszadeh (2012) explicita la distinción entre el *xénos* y el *héteros*, vigente en la Grecia clásica:

La otredad en la Grecia clásica podía asumir el carácter de *xénos*, que refería a quien simplemente no participaba en la comunidad pero que era sujeto de derechos y de hospitalidad (extranjero, forastero, peregrino, extraño, ajeno a, desconocedor, ignorante, admirable, huésped, amigo, extranjero, soldado mercenario), o el carácter de *héteros*, que era el absolutamente otro, el inasimilable, el no humano, el esclavo y el bárbaro (los contrarios, los enemigos, el partido opuesto, distinto, diferente, desgraciado, funesto, adverso, malo). (p. 38)

En este sentido *xénos* hacía referencia al semejante, mientras que *héteros*, al radicalmente otro. Analizando esta distinción, nos encontramos con que, por un lado, podemos pensar en cierta ley de la hospitalidad con respecto al *xénos*, cierta costumbre o regla asumida por la sociedad griega de aquel entonces, cierto deber -en el sentido kantiano del término- hacia el extranjero, si es que vale observar ese momento desde una lectura moderna. Mientras que por el otro, aparece la figura del no humano, de aquel inasimilable, con el cual, por ser tan lejano, no podríamos entablar vínculo alguno.

Ahora bien, si el extranjero es el *xénos*, ¿es lo mismo si se trata de un forastero, de un peregrino, de un extraño, ajeno a, desconocedor, ignorante, admirable, huésped, amigo o de un soldado mercenario?

Si el extranjero es el *héteros*, ¿no existe posibilidad de relación alguna? ¿En qué situaciones podría ser el extranjero un radicalmente otro? ¿Debería pasar algo para que alguien sea considerado así hoy en día y no como un sujeto de derechos? ¿Existirá algún código, como la forma de pronunciar la palabra *Schibboleth*¹⁵, que haga que un semejante se convierta en un radicalmente otro sin derechos? Estos interrogantes nos invitan a ir más allá de una clasificación estática de tipos de extranjeros hacia diferentes formas de relacionarnos con ellos. Simmel (2012) ha estudiado al extranjero desde la mirada de las formas, entendiendo al

¹⁵ Schibboleth era una palabra que según con qué acento se pronunciaba podía determinar la vida o la muerte al cruzar una frontera. Para ampliar al respecto véase: Derrida, J. (1986). Schibboleth para Paul Celan. Disponible en: www.philosophia.cl

extranjero como una forma social, es decir, como un vínculo específico de relación, como una forma particular de ser con otros. Ser extranjero es una característica que otro nos atribuye, no es algo inherente al ser. Alguien resulta extranjero para otro que así lo define. La extranjería es una construcción, cualquiera puede convertirse en blanco de extrañamiento para otros.

En esa misma línea, Cacciari (2012) sostiene que:

Para que haya un *hospes* es preciso poder estar juntos, el *hospes* nunca es el único. Sólo está con otro que, a su vez, es doble en sí mismo. Es decir: la hospitalidad no se puede representar simplemente a través de una relación entre dos; tanto el *hospes* como su *hostis* son dobles en sí mismos, porque el *hospes* es precisamente quien en cada momento se reconoce en parte extranjero, a saber, *hostis*. (p.89).

O sea que para ser huésped hay que reconocerse como extranjero, de ese modo también podemos hospedar y reconocer al huésped.

Lo que nos resulta más interesante del planteo de Simmel, tal como lo señala Olga Sabido Ramos (2012) es que “el extranjero se constituye por un reverso que lo hace posible y para el que también resulta necesario” (p. 11). Su existencia es importante porque contribuye a afianzar sentimientos de pertenencia y cohesión interna. Asumimos que en la figura del extranjero los otros proyectan los males que no quieren reconocer en sí mismos.

Pero para que alguien sea considerado extranjero tiene que aparecer en el horizonte de nuestra existencia. Al tomar contacto con él descubrimos su posición paradójal, la cercanía de lo lejano, ya que trae características que no son parte de nuestro círculo. El extranjero se aproxima a las características y tendencias del grupo con objetividad, una mezcla de lejanía y proximidad.

Además, la extrañeza sentida hacia el extranjero puede deberse a la sensación de que los rasgos que alguien puede compartir con otro no son propios de una relación particular sino de algo más general que se da entre un número indiferenciado de personas.

Simmel agrega que otro tipo de extrañeza puede darse cuando no se reconocen en el

otro, rasgos genéricos específicamente humanos. En estos casos no se establece relación con el extranjero.

Estos dos tipos de extrañeza nos remiten a las diferencias que planteaba Penchaszadeh respecto del *xénos* y el *héteros* en la Grecia clásica.

En contraste con su significado original, en la época actual existe según Cacciari (2012) una escisión entre la figura del exiliado y la figura de la acogida y la hospitalidad:

Hospes es quien recibe al extranjero, al peregrino, y *hostis* en su primera acepción no tiene en absoluto el sentido de *inimicus, perduellis*, es decir, de alguien con quien mantengo una relación de enemistad, por más absoluta o relativa que sea, sino que el término latino *hostis* y el griego *xénos* cubren, más bien, un área semántica muy próxima a la de los términos que indican amistad. (p. 88)

Es decir que en sus orígenes, *hospes* y *hostis* tienen un carácter análogo. Pero nuestra lengua no puede captar ese significado original. *Hostis* estaba en el ámbito semántico de la hospitalidad y la acogida. *Hostis* tiene un valor recíproco que hoy solo se da en el ámbito de la enemistad. Esta unidad entre *hospes*/anfitrión y *hostis*/enemigo que nuestra lengua no puede captar expone la ambigüedad inherente a la hospitalidad.

En este punto, el psicoanálisis permite complejizar aún más esta ambigüedad constitutiva de la figura del extranjero. La reciprocidad que según Cacciari se aloja en el origen de los términos *hospes* y *hostis*, puede pensarse también como una dimensión de la subjetividad. En el desarrollo de lo ominoso (*unheimlich*) Freud (1919/1994) muestra que lo extraño no proviene únicamente del exterior, sino que se origina en el retorno de algo íntimo que ha devenido ajeno:

La palabra alemana “unheimlich”* es, evidentemente, lo opuesto de “heimlich” {“íntimo”}, “heimisch” {“doméstico”}, “vertraut” {“familiar”}; y puede inferirse que es algo terrorífico justamente porque no es consabido {bekannt} ni familiar. Desde luego, no todo lo nuevo y no familiar es terrorífico; el nexo no es susceptible de inversión. Sólo puede decirse que lo

novedoso se vuelve fácilmente terrorífico y ominoso; algo de lo novedoso es ominoso, pero no todo. A lo nuevo y no familiar tiene que agregarse algo que lo vuelva ominoso. (p. 220)

En el diccionario de los hermanos Grimm, citado por Freud en el mismo texto, “heimlich” es también el sitio libre de fantasmas, familiar, amistoso, confiable, oculto, secreto, entre otros significados. En este sentido “unheimlich” es una variedad de “heimlich”, es decir, todo lo que sale a la luz estando destinado a permanecer en secreto, y ese “un” es la marca de la represión¹⁶, lo “unheimlich” sería una suerte de retorno de lo reprimido. En un punto, “heimlich” y “unheimlich” coinciden en su significado, es decir que lo doméstico, familiar y confiable podría tornarse en ominoso, extraño o extranjero.

Ahora bien, esta irrupción de lo ominoso no siempre tiene que consistir en una amenaza, aquello que desestabiliza lo familiar también puede ser abrir una posibilidad de transformación. En esta dirección, en *Así habló Zaratustra* (1883/1933), Nietzsche afirma que “En nuestro amigo debemos tener nuestro peor enemigo.” (p. 48). Al decir esto, nos hace pensar que en la proximidad afectiva se aloja también una forma de extrañeza: un amigo no tiene que ser condescendiente ni adulator con nosotros sino decirnos lo que ve en nosotros, incluyendo nuestros aspectos negativos, pero siempre con el corazón cercano. De esta forma, el amigo nos ayuda a convertirnos en alguien mejor, nos muestra algo que nos hace transformar.

Hallamos en esta forma de relación que es la amistad un modo de entrelazar al amigo y al enemigo, una forma en que el *xénos* y el *héteros* no son tan diferentes entre sí. Alguien en

¹⁶ Según el diccionario de Laplanche y Pontalis, el concepto psicoanalítico de *represión*, (en alemán: *verdrängung*), “refiere a la operación por medio de la cual el sujeto intenta rechazar o mantener en el inconsciente representaciones (pensamientos, imágenes, recuerdos) ligados a una pulsión. La represión se produce en aquellos casos en que la satisfacción de una pulsión (susceptible de procurar por sí misma placer) ofrecería el peligro de provocar displacer en virtud de otras exigencias. (...) Puede considerarse como un proceso psíquico universal, en cuanto se hallaría en el origen de la constitución del inconsciente como dominio separado del resto del psiquismo”.

Con respecto al término *pulsión*, el mismo diccionario la define como un proceso dinámico consistente en un empuje que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, se trata de un concepto límite entre lo psíquico y lo somático. Para un mayor desarrollo de estos conceptos, véanse las Obras completas de Sigmund Freud, principalmente los textos: *La represión*, *Lo inconsciente* y *Pulsiones y destinos de pulsión*, todos de 1915.

quien confiamos, que resulta familiar para nosotros, puede volverse extraño por algún comentario que nos realice, pero a la vez, esa incomodidad puede impulsarnos a cambiar y a ser mejores personas.

Estas ideas se profundizan en otro párrafo de la misma obra donde Nietzsche, 1883/1933, afirma: “Hermanos míos: yo no os predico el amor al prójimo, sino el amor a lo más lejano” (p. 52). Concebimos que quizás el amor al prójimo es el que nos hace estar en nuestra zona de confort, pero el amor a lo más lejano es lo que nos impulsa a transformarnos, a crecer. Así, en este desplazamiento de lo cercano a lo lejano hallamos una apertura hacia aquello que no se deja reducir a lo propio.

Siguiendo este pensamiento, en un texto previo, *La gaya ciencia*, Nietzsche (1882/2021), propone una analogía entre aprender a oír música y aprender a amar, resaltando el carácter procesual del encuentro con lo extraño. Allí afirma que:

Siempre acabamos siendo recompensados por nuestra buena voluntad, nuestra paciencia, nuestra equidad, nuestra ternura hacia lo extraño, cuando lo extraño se va quitando el velo poco a poco ante nosotros y acaba ofreciéndosenos como una belleza nueva e inefable. Es la forma que tiene de agradecernos nuestra hospitalidad. (p. 128)

El filósofo nos habla aquí de cómo la paciencia, la equidad y la ternura frente al extraño nos abren la puerta a su belleza. Quizás la clave no sea cerrarse al extranjero por miedo u otro motivo sino darse oportunidad para conocerlo y para ello, es necesaria una apertura de nuestra parte, que posibilite que ese otro que irrumpe, nos conmueva.

Así como lo extraño puede revelarse bello luego de un tiempo, también puede presentarse como un enigma que despierte el deseo de saber. La extrañeza puede ser un punto de partida para desear conocer. A propósito de la extrañeza, Frigerio (2003) sostiene que “El objeto de conocimiento no tendría tal textura si no trabajara en el lugar del enigma, a modo de enigma, enigma transfigurado en deseo de saber, intención de aprender, placer de investigar”

(p. 7). Seguido a eso, agrega que las encargadas de tramitar el enigma subjetivo en los territorios de la cultura son las instituciones educativas.

Ahora bien, si el enigma es el punto de partida, nos preguntamos qué forma adquiere la relación con aquello que se presenta como extraño. Siguiendo a Bernard Charlot (2008), “la relación con el saber es una forma de relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros” (p. 126). El mundo se le ofrece al sujeto como un conjunto de significaciones compartidas, como un universo simbólico donde se anudan las relaciones del sujeto con los otros y consigo mismo. Por eso la relación con el saber es simbólica, es una relación con el lenguaje. Y al nombrarla como relación y no como vínculo, se está haciendo referencia a algo que es externo al sujeto. A su vez, se trata de una relación activa y temporal que un sujeto singular mantiene con todo lo que se refiere al aprender y al saber, con aquello que le significa algo, que lo moviliza, que le provoca deseo. Más aún, la relación con el saber no es algo que se *tiene* sino que el sujeto en sí mismo *es* relación con el saber.

La relación con el saber está atravesada por asimetrías que son lo que Charlot (2008) plantea como relaciones *de* saber. Entre ellas podemos nombrar a la relación entre ingeniero y obrero, o entre médico y paciente. Si bien cada uno de ellos mantiene una relación *con* el saber, estas relaciones se basan en la diferencia *de* saber:

(...) su relación social está sobredeterminada por el saber: no ocupan las mismas posiciones, no tienen los mismos saberes, no dominan las mismas actividades ni las mismas formas relacionales, y existen diferencias sociales de legitimidad entre esos saberes, actividades o formas relacionales. (p. 138).

Retomando la película, podemos observar cómo se produce un contraste entre la intensa relación *con* el saber y la precaria relación *de* saber del profesor, ya que al no tener título que lo avale, es un extraño para el sistema educativo, además de ser un extranjero en busca de asilo dentro del país. Así, su extranjería remite a la posición que ocupa frente al saber legítimo y es, a su vez, cultural. No obstante, Lazhar se hace cargo del enigma que la institución prefiere

ignorar (o abordar a través de profesionales externos) e interviene dando lugar a que los niños expresen su dolor, dando de esa forma una respuesta desde su lugar de adulto responsable.

La responsabilidad que tenemos como adultos se encuentra atravesada, hoy en día, por otro tipo de extranjería: la inteligencia artificial y las tecnologías digitales, que irrumpen en el entramado de relaciones planteando nuevos desafíos para los docentes. Los celulares transformaron la cotidianeidad de nuestras vidas y nos problematizan con su presencia en las escuelas. Las redes sociales configuran nuevos modos de relación. Frente a este escenario, nos surgen nuevas preguntas: ¿quién ocupa la posición de extranjería en el aula? ¿Cómo se reconfigura la relación con el saber cuando estas *extranjerías virtuales* intervienen en su producción y circulación?

Las diferentes formas de extranjerías que analizamos se superponen una a otra y constelan, junto a otras alteridades, alrededor del concepto de hospitalidad. En el próximo apartado, profundizaremos en distintas acepciones de estos términos.

Hospitalidad y otredad o alteridad

Según la RAE¹⁷, *otredad* significa “condición de ser otro”, pero con el mismo sentido también se emplea la voz *alteridad*, cultismo formado sobre el latín *alteritas*, *-atis* (‘diferencia’). Es decir que existe en su origen el sentido de otro y de diferente.

Más allá de esta diferenciación semántica, hallamos a partir de Lévinas, una diferencia ética. Según su filosofía, el otro es considerado como tal desde la postura de un yo. Lévinas (1961) propone tres figuras sobre las que trabaja en su obra: el huérfano, la viuda y el extranjero. Es el necesitado que exige justicia.

La palabra *Otro* proviene del latín *alter*, del cual derivan: alterar, alterable, alteración y

¹⁷ Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>

alternativo. Podemos decir entonces que si estamos alterados, eso tiene que ver con el otro. Según el diccionario de filosofía de Nicola Abbagnano, para Aristóteles la alteración tenía que ver con la adquisición o la pérdida de cualidades accidentales. (Abbagnano, 1993, p. 54). De acuerdo a esto, relacionarnos con el otro puede alterar nuestras características.

Pero la alteración, además de implicar un cambio accidental, puede generar una transformación subjetiva. En el libro *Educación: saberes alterados*, Frigerio y Diker (2010) se preguntan cómo pueden ser alterados los saberes y sostienen que educar es dejarse alterar:

Evidentemente, educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad (tan mentada últimamente como renegada políticamente).

No hay educación sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizá la única posibilidad de saber (algo). (p. 8)

En este sentido, la acción educativa es una relación de alteridad, educar implica una relación con el otro y con el saber que genera transformaciones, que es posible a partir de una apertura al cambio.

De la misma familia de palabras proviene *alternar*, que puede entenderse como turnar o distribuir. En la relación con el otro podríamos pensar en un vínculo en el que tanto el *yo* como el *otro* tengan su espacio y su tiempo para hablar, para decir, para escuchar, para dialogar, y de esa forma dejarse alterar.

Desde otro ángulo, Nuria Pérez de Lara, en *Escuchar al otro dentro de sí*, prólogo al libro de Carlos Skliar titulado “Y si el otro no estuviera ahí?”, se pregunta por el Otro de la pedagogía. Estas primeras palabras de su escrito nos generan un interrogante: ¿tenemos que escuchar al otro en nuestro interior o al otro dentro de sí mismo? ¿A los otros que conforman nuestro yo o a cada uno de los otros dentro de sus diversas otredades?

El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la

enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en el aula. (Pérez de Lara, 2014, p. 47).

El Otro de la Pedagogía son entonces aquellos que la desestabilizan y que nos hacen pensar acerca de quiénes forman parte, quiénes incomodan y quiénes quedan en los umbrales en el sistema educativo. Esto nos lleva a pensar la alteridad en el plano de la política.

En *Políticas de la amistad*, Derrida aborda implícitamente la cuestión de la otredad. Comienza analizando una frase atribuida a Aristóteles: “Oh, amigos míos, no hay ningún amigo”. Esta frase, citada por Montaigne en un capítulo de los *Ensayos, sobre la amistad*, en el que también recuperaba aportes de Cicerón, le permite mostrar la inestabilidad que atraviesa el concepto de amistad. Derrida retoma a su vez las ideas de Carl Schmitt acerca de la política y deconstruye su delimitación binaria amigos-enemigos como fundamento de lo político, para proponer una política más allá de la fraternidad, es decir, que no esté basada en el reconocimiento de lo igual, lo propio o lo semejante. Derrida abre así la posibilidad de pensar una política que trascienda el lazo de sangre y la identidad compartida. En este marco, la hospitalidad puede pensarse como un modo de relación con el otro en la que, como en todo vínculo, se juegan relaciones de poder. La hospitalidad se nos revela así dentro de límites que la presencia del otro desestabiliza y hace visibles, en una zona inestable que llamamos umbral.

Capítulo 2: El extranjero en el umbral

Acerca de los umbrales

Luego de referirnos a los conceptos de *extranjeridad*, *otredad* y *alteridad*, consideramos oportuno indagar qué entendemos por *umbral* en esta tesis. Para comenzar nuestro desarrollo sobre este concepto, recuperamos los aportes de Carmen Rodríguez (2018):

El término umbral deriva de *liminaris*, que significa “lo que está primero”; refiere al comienzo de algo, al principio de un lugar, un proceso, una secuencia.

En arquitectura, el umbral es una pieza empotrada, escalón o espacio que constituye la parte inferior de una puerta.

Umbral refiere también al momento en el cual se puede lograr una respuesta determinada. En teoría de sistemas, se considera que un umbral es la cantidad mínima que debe adoptar una señal cualquiera para poder ser detectada y procesada por un sistema.

De modo que, umbral, es (la posibilidad de) comienzo; es un lugar de pasaje de un lado a otro y ese particular sitio donde no se está ciertamente ni en un lado ni en el otro. Y es también *quantum*, una cierta cantidad (mínima) para sentir; así, hay un umbral del dolor, de la audición, de la vista, del tacto, del olfato. (pp. 102-103)

Podríamos agregar a esta lista un “umbral de tolerancia”, donde una cierta cantidad (máxima) haría que no soportemos más alguna cosa, que nos hartemos, que digamos “hasta acá llegamos”, “ya no queremos continuar, no queremos cruzar del otro lado” o “no queremos tender más la mano para ayudar a que otros que no quieren cruzar lo hagan”. Quizás tenga que ver con aceptar las diferencias, con dejar de insistir en que otro siga determinado camino y con dar respetuosamente lugar para que haga lo que decida.

Siguiendo a Frigerio (2018), un umbral puede ser un andamio, un continente, un encuadre, un borde, una frontera. También puede ser un soporte, un punto de apoyo para que una puerta se abra. “La materia de los continentes en nuestros oficios lleva nombres filosóficos: hospitalidad, confianza, acompañamiento, escucha, respuesta/responsabilidad (...) y, por

supuesto, el continente en nuestros oficios pone en juego la intervención de lo político en las políticas” (p. 24).

Entendemos que las políticas pueden incluir o excluir, dando un marco a nuestro accionar que puede tender a posibilitar el pasaje o a anularlo. Sin embargo, no las consideramos estructuras estáticas, sostenemos que el disenso es el motor que permite tensionarlas para su transformación.

Rastreando etimológicamente el origen del término, Corominas (1985), sostiene que la palabra latina *liminaris* deriva de limen ‘umbral’; “de liminaris salió regularmente limbrar, alterado en lumbrar, en parte por influjo de lumen (lumbre ‘luz’); la l inicial desapareció por una confusión con el artículo” (p. 713). En este sentido, podemos considerar que las ventanas tienen umbrales y que por ellos puede entrar luz. Las puertas también tienen umbrales y muchas veces esa luz se percibe en una mínima ranura existente por debajo de la puerta, entre ésta y el piso.

Sin embargo, la luz supone también la posibilidad de la sombra o de diversas sombras. Es decir que luz y sombra podrían pensarse como polaridades opuestas unidas entre sí. A propósito de las sombras, Frigerio (2018) afirma que “(...) la palabra umbral también porta el sentido de lo que hace sombra, concierne a lo que está a la sombra de, a las sombras que caen sobre el/los sujetos” (p. 44). Como menciona luego la autora, las sombras son figuras ambiguas, variopintas y contradictorias. Y al ser los oficios del lazo, los oficios del *entre*, eso que concierne a las sombras tiene que ver con los saberes de los docentes, con los saberes que se vislumbran entre luces y sombras, y que pueden oficiar de ventanas que permitan ver más allá de donde se habita.

Concebimos, siguiendo a Carl Jung (2004), que todos tenemos nuestras sombras, aspectos que negamos, que no vemos, tal vez a modo de defensa, pero que nos componen, que forman parte de nuestra identidad.

No es nuestra intención aquí ahondar en la tramitación psicológica de las sombras sino resaltar que al hacerlas conscientes descubrimos que el yo no es una unidad sin pliegues, sino que está atravesado por aspectos que lo exceden. Eso nos sitúa precisamente en el *entre*, habitando el umbral, que también puede pensarse como posibilidad de transformación. En relación a esto, hallamos que Frigerio (2018) propone:

El sujeto nace una vez al atravesar un primer umbral, el que lo hace pasar de lo húmedo a lo seco. Nace luego al sobreponerse al silencio del *infans* y encontrarse con las palabras que le son cedidas y adoptarlas; nace luego y a la vez y más de una vez al grupo que lo acoge, a la sociedad que lo inscribe en las instituciones que lo instituyen después de que la palabra ya nos instituyó. Un sujeto, cada sujeto, deviene y se hace naciendo en sucesivos ritos de pasaje. (p. 41)

Los ritos de pasaje son necesarios para la constitución de los sujetos, las fronteras forman parte del camino que recorreremos los humanos para convertirnos en quienes somos. Así como en algún momento en las instituciones posibilitamos que alguien ingrese, le tendemos nuestra mano, también hay momentos en los que hay que saber soltar la mano. Hay que dejar que el otro pueda salir. Podríamos pensar el paso por los umbrales como el fin de un trayecto o recorrido, que da lugar a nuevas experiencias.

Por otro lado, desde una perspectiva psicoanalítica sabemos que desde que el ser humano nace, necesita del otro para sobrevivir y para empezar a constituirse subjetivamente. Es decir que, como sostiene Mariana Karol (1999), no hay sujeto dado desde los orígenes sino para que un sujeto se constituya, tienen que darse ciertos pasajes, a costa de un gran trabajo psíquico: de cachorro humano (Bleichmar) o *infans* (Aulagnier) a sujeto, de un mundo privado a un mundo público y de un universo endogámico a un mundo exogámico.

Estos pasajes son posibles si intervienen las funciones simbólicas que dan lugar a que ocurran: la función materna, la función paterna y la función del campo social.

La función materna es la que instaura la sexualidad en el niño. A partir de una necesidad

interpretada por la madre, surgen la demanda y el deseo. Como sostiene Karol (1999):

La función materna no sólo libidiniza a su cachorro, sino que también le ofrece recursos que le permitan ligar estas cantidades; de otro modo, el sujeto quedaría librado solamente al embate pulsional. También es exigencia de apertura de ese psiquismo, ya que ofrece una imagen identificatoria. Le aporta –Piera Aulagnier diría “le violenta”– sentidos, significados, una imagen de ese niño que será, un proyecto, un anhelo, una filiación... Violencia legítima y fundante para el sujeto en el cual la función materna codifica y violenta significaciones sobre el infans. (p. 87)

Es decir que quien cumple la función materna decide lo que le pasa al bebé, le pone nombre, lo codifica. Se trata de una violencia primaria, necesaria para que la constitución subjetiva se lleve a cabo.

La función paterna representa la ley, separando al niño de la madre y dando paso del mundo privado al mundo público. “(...) Cuando la función paterna reclama a su madre la mirada, no deja al niño en el vacío; le propone una serie de lugares e ideas que le permitan irse alejando de esa relación primaria.” (Karol, 1999, p. 88).

Podríamos pensar que esta función acompaña al niño confiando en que podrá alejarse de su madre lo suficiente como para poder vincularse con otros objetos. Finalmente, los educadores intervenimos con la entrada al campo social, formando parte también del proceso de constitución subjetiva. Es decir que el sujeto se va constituyendo a partir del contacto con otros. Las primeras significaciones de los afectos del niño le vienen del otro, ya sea de sus padres o docentes, o de quienes cumplan con las funciones antes mencionadas. Al respecto, Karol (1999) cita a Aulagnier, quien sostiene que:

La historia por la cual un sujeto se cuenta y se asume como tal exige, al igual que toda historia, que el primer capítulo no sea una serie de hojas en blanco (...) Su particularidad establece que ese capítulo sólo pueda escribirse *après coup* y gracias a los testimonios de aquellos que pretenden saber y ser los únicos que recuerdan lo que el autor ha visto, percibido, escuchado,

en ese tiempo lejano en que se lo escribió¹⁸. (p. 91)

Ahora bien, si asumimos con Freud¹⁹, que el yo se constituye a partir del otro primordial y de los otros con quienes nos seguimos identificando a lo largo de nuestra vida, nos damos cuenta de que el yo dentro de la teoría psicoanalítica es un convenio inestable y precario, siempre abierto a cambios, a nuevas identificaciones en las que vamos tomando ciertos rasgos de otros y nos vamos reinventando en nuestro continuo devenir.

Al término “devenir” lo tomamos de Cornelius Castoriadis, quien considera que es el sentido exacto en que debe traducirse la palabra alemana *werden*, empleada por Freud. Castoriadis (2008) utiliza esta palabra, en lugar de “advenir”, para enfatizar que la construcción de la subjetividad es un proceso:

(...) pues la subjetividad que intento describir es esencialmente un proceso, no un estado alcanzado de una vez para siempre. Es también por ello que diré que podemos elucidar el fin de análisis, y no definirlo con exactitud. Lo que denomino “proyecto de autonomía”, que a nivel del ser humano singular es la transformación del sujeto de modo que éste pueda acceder a tal proceso. El fin del psicoanálisis es consustancial con el proyecto de autonomía. (pp. 118-119)

En la base de nuestra constitución como sujetos necesitamos que haya habido otro, nuestra madre o quien haya hecho las veces de ella, que haya ejercido una violencia simbólica inevitable, codificando nuestros gestos, poniéndoles palabras, nombrando nuestras necesidades, invistiendo el cuerpo con afecto, dando lugar al deseo. Esta violencia primaria es un acto fundante de nuestra subjetividad. Sin este otro que nos pre-existe no hubiésemos podido

¹⁸ Aulagnier, P. (1994). A propósito de la realidad: saber o certeza. En: Aulagnier, P. Un intérprete en búsqueda de sentido. México: S XXI. P. 225. Citado por: Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En: Carli, S. De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad. Bs. As: Santillana.

¹⁹ La cuestión de la identificación es desarrollada en profundidad en el capítulo VII de “Psicología de las masas y análisis del yo”, texto que Freud escribiera en 1921 después de haber modificado su primera teoría del aparato psíquico. Véase: Freud, S. (1993). Psicología de las masas y análisis del yo. En: J. Strachey (Ed), *Obras completas de Sigmund Freud*. (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 18, pp. 63-136). Bs. As: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).

devenir sujetos. Es decir que, una hospitalidad hostil nos recibe y al mismo tiempo nos altera con sus intromisiones, inaugurando un proceso de constitución que se prolongará durante toda nuestra vida. Este movimiento de exposición al otro se reeditará en cada encuentro con la alteridad.

Si pensamos en nuestro nombre propio, paradójicamente, es lo menos propio que tenemos, ya que nos es asignado por otros. Pero así como en un principio necesitamos que haya habido un otro, también necesitamos luego empezar a separarnos de ese otro y, como afirmamos más arriba, eso es posible si interviene la función paterna, que será la que nos abra paso para ingresar al campo social, en el cual nos desenvolveremos más autónomamente en algún momento. De esa forma, la función paterna posibilitará el pasaje al ámbito público y será en la escuela donde nos encontraremos ante un nuevo umbral. Así, la constitución subjetiva comienza siendo heterónoma: dependemos de una alteridad que nos nombra e inscribe en un entramado simbólico previo, pero luego será necesario producir un movimiento de separación respecto de ese otro.

Es aquí donde la pregunta por la autonomía nos introduce en el terreno político, ya que para alterar las instituciones, evitar su reproducción y formar parte de una sociedad autónoma es necesaria la intervención de la política, en tanto actividad lúcida, colectiva, reflexiva y deliberativa, cuya intención sea formar proyectos colectivos y trabajar en ellos, en un régimen democrático y proviniendo de individuos democráticos, que obedezcan la ley pero la cuestionen.

Castoriadis (2008) nos recuerda que la política, junto con la pedagogía y el psicoanálisis, son las tres profesiones imposibles que señalara Freud en “Análisis terminable e interminable”:

(...) La imposibilidad del psicoanálisis y de la pedagogía consiste en que ambas deben apoyarse en una autonomía aún inexistente a fin de ayudar a crear la autonomía del sujeto. (...) la imposibilidad también parece consistir, particularmente en el caso de la pedagogía, en la

tentativa de volver autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de la sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos en este enigma aparentemente insoluble, ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que –o a pesar de que– ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes. La solución a este enigma es la tarea “imposible” de la política. (Castoriadis, 2008, p. 121)

La política halla así un anclaje en la autonomía de los sujetos –que se está formando– y nos impulsa a cuestionar las leyes que la sociedad tiende a perpetuar, para ver si son las que realmente queremos o necesitamos; esto implica un continuo cuestionamiento a las reglas existentes. Sin embargo, la autonomía no es un destino garantizado: las instituciones pueden tornarse rígidas y el sujeto puede correr el riesgo de quedar atrapado en la lógica de la reproducción de las normas. Esa tensión entre transformación y reproducción se hace visible en el espacio inestable que habitan los sujetos y que llamamos umbral.

Benjamín (2005) realiza una distinción interesante entre umbral y límite: “Hay que distinguir con toda claridad el umbral del límite. El umbral es una *zona*, y ciertamente una zona de transición. El término “umbral” implica cambio, transición, escape, y la etimología no ha de pasar por alto estos significados” (p. 850). Como sugiere Benjamín, la diferencia con el límite es que este último separa y delimita.

Pensar la experiencia educativa desde la noción de umbral posibilita atender a esos espacios intermedios donde los sujetos aún no terminan de habitar plenamente el mundo escolar. En este sentido, podemos pensar diferentes tipos de umbrales asociados a la educación. El ingreso a una institución, ya sea jardín de infantes, escuela primaria, escuela secundaria, instituto terciario, universidad u otra, constituye un umbral institucional. Allí, el sujeto se encuentra entre un mundo conocido y otro con nuevas normas, que aún no sabe cómo habitar.

El pasaje entre entender y no entender constituye un umbral cognitivo, en el que los estudiantes se sitúan antes de comprender lo que dice un docente, una consigna o el sentido de un texto. En ese pasaje puede haber aspectos no del todo claros o confusos.

También hallamos posible la existencia de umbrales relacionales, cuando el estudiante se encuentra en el pasaje de hacer solo, a vincularse con otros para trabajar. En este sentido, un trabajo en grupo, una conversación, un momento de socialización pueden implicar para un estudiante nuevo, el paso por un umbral.

Encontramos posible la presencia de umbrales normativos, en relación a las reglas de la escuela, que primero será necesario comprender para poder saber cómo funciona la institución y así poder habitarla, y que en otro pasaje el estudiante puede llegar a cuestionarlas, asumiendo una postura frente a las normas que no es la de mera obediencia o acatamiento ciego.

La aprobación de un examen puede constituir un umbral evaluativo cuando habilita el acceso a otro nivel del sistema educativo. Pero también implica un pasaje subjetivo, en la medida que el estudiante se confronta con sus propios límites. A su vez, un pasaje subjetivo puede atravesarse cuando un estudiante se anima a participar o a hablar en clase, o descubre algo nuevo a partir de lo que van reflexionando en grupo.

Consideramos que en el espacio educativo los umbrales atraviesan múltiples dimensiones de la experiencia escolar y constituyen espacios de transición en los que se juega la posibilidad de habitar el mundo escolar. En ellos podría quedar varado el extranjero si no lograra atravesarlos.

El extranjero en el umbral

Al inicio de esta investigación, nos referimos a la película “La terminal” como figura del problema que aquí nos convoca. En el film –cuyo argumento se inspira en una historia real– el protagonista queda varado en la terminal de un aeropuerto, sin poder salir de allí, ya que no puede ingresar plenamente al país ni tampoco volver al suyo. No está ni adentro ni afuera sino

en una zona intermedia e inestable, llena de ambigüedad e incertidumbre, donde el marco legal no lo reconoce.

Esta imagen nos lleva a pensar en cómo los umbrales no sólo son lugares de tránsito sino también de indeterminación, ya que en esa terminal el extranjero no logra ser reconocido por los marcos legales existentes. Pensamos que, en el ámbito educativo, un alumno cualquiera, como este extranjero, podría quedar varado en un umbral, entre sus bordes, límites o contornos, sin terminar de estar de un lado o del otro. Podría quedarse allí estancado, sin poder atravesarlo.

Ahora bien, como docentes y por el rol que ocupamos en la escuela, tenemos la posibilidad de tender la mano y acompañar a nuestros alumnos en sus trayectos. Pero también puede suceder que no los veamos o no los reconozcamos, aún en su presencia. Situaciones como estas que imaginamos, entre otras, nos ayudan a poner a prueba, teóricamente, el concepto de hospitalidad en la educación.

Como señalamos más arriba, los umbrales son espacios ambiguos, de tránsito y también de indeterminación, donde puede acontecer simultáneamente lo contradictorio, lo opuesto. La Puerta 11 de Marcel Duchamp incluye un doble umbral. Se abre simultáneamente en dos sentidos, pero no puede cerrar ambos espacios a la vez. Es una puerta que articula lo interior y lo exterior, y también modula una zona intermedia, separando o integrando tres habitaciones: el estudio, el dormitorio y el baño, es una puerta que abre pero no permite un cierre definitivo sino más bien da lugar a diferentes entradas. Hace posible una continuidad o transición constante, al cerrar una habitación se abre la otra. Es una obra que, en nuestro análisis, permite cuestionar los límites establecidos: altera la función básica de una puerta.

Nos proponemos tomar esta puerta con sus dos umbrales como una metáfora de la hospitalidad, como un espacio indeterminación y de pasaje entre la familia, la escuela y las políticas públicas. Para comenzar indagando sobre el umbral entre la familia y la escuela, nos preguntamos: ¿qué sucede cuando el sujeto llega a la institución educativa? Allí, la puerta

conecta con el ámbito de lo público en el que, como propone Silvia Schlemenson (1997), el sujeto encontrará sentidos diferentes a los que conocía en el ámbito privado.

Ahora bien, aseveramos recién que el extranjero podía quedar varado en el umbral. Dado que la puerta no se abre sola, habrá quienes lograrán abrirla por sus propios medios y quienes no, quienes la atraviesen corriendo y quienes se queden paralizados sin saber qué hacer. Somos los docentes los que tenemos la posibilidad de generar esa apertura, desde nuestro lugar podemos dar respuesta a esos otros –extranjeros–, y acompañarlos.

En este sentido, los umbrales pueden ser pensados como espacios éticos, espacios en los que es posible elegir qué, cómo y cuándo hacer, hasta dónde hacerlo, más allá de que cada recién llegado tenga la última palabra respecto a si va a atravesar o no determinado umbral.

Si concebimos la puerta como metáfora de la hospitalidad, la misma puede oscilar, abrirse en diferentes ángulos o cerrarse. Se trata de una puerta en una suerte de equilibrio metaestable, una puerta que oscila y en su vaivén va encontrando un punto medio y se va adecuando o no, a los contextos particulares que las situaciones educativas van generando y que supone la toma de decisiones éticas, las cuales, tal como plantea Mèlich (2010), atañen al ámbito íntimo.

(...) que la ética sea “íntima” significa que es una “relación cara a cara” con otro que posee nombre y apellido. La ética es íntima porque es una relación en la que se responde, -en una situación concreta e irrepetible-, a una demanda ajena. Por tanto, y a diferencia de la moral que es pública y siempre tiene, al menos en Occidente, una “cierta” pretensión de universalidad, la ética es una relación íntima y responsiva, singular, en la que se quiebra, se rompe, la universalidad. No hay ética, como pensaba Kant, porque mi acto pueda convertirse en ley universal, sino todo lo contrario, porque no puede. (p. 48)

Precisamente por eso la ética es la zona sombría de la moral. La moral tiene una zona sombría, oscura, ya que no hay reglamentos a cumplir que garanticen que actuaremos bien, porque las situaciones cotidianas desbordan los reglamentos, no todo encaja en los códigos, y

por lo tanto, nunca estaremos del todo seguros de si -con lo que decidimos- actuamos bien. Las decisiones éticas son aquellas en las que lo que decidamos traerá consecuencias en los otros, lo que hagamos o dejemos de hacer generará repercusiones o efectos. Por ende, no pueden establecerse a priori sino que tendremos que improvisar nuestra respuesta en función de las circunstancias, situaciones y contextos, y nunca podremos estar del todo seguros de si actuamos o no correctamente con el modo que encontramos para intervenir. Además, lo que se resuelve en un momento no necesariamente puede servir de ejemplo en otras circunstancias, ya que las mismas son cambiantes y coyunturales.

En referencia al término equilibrio metaestable, seguimos a Gilbert Simondon (2009), quien al referirse a los procesos de individuación, lo distingue de la idea de equilibrio estable. Este concepto es citado por María Laura Méndez (2018), en un texto sobre mestizajes:

La individuación no ha podido ser pensada y descripta adecuadamente debido a que solo conocíamos una única forma de equilibrio, el equilibrio estable; no conocíamos el equilibrio metaestable; el ser era implícitamente supuesto en estado de equilibrio estable; ahora bien, el equilibrio estable excluye el devenir (...) Para definir la metaestabilidad es preciso hacer intervenir la noción de energía potencial de un sistema, la noción de orden y la de aumento de entropía, la noción de información de un sistema; a partir de estas nociones y muy particularmente de la noción de información que nos entregan la física y la tecnología moderna pura (noción de información recibida como neguentropía), así como de la energía potencial que toma un sentido más preciso cuando se la relaciona con la neguentropía, es posible definir este estado metaestable del ser, muy diferente del equilibrio estable y del reposo. (pp. 77-78)²⁰

Somos puro devenir, por eso no puede existir un equilibrio estable, al menos mientras

²⁰ El texto original corresponde a Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma e información*. (Pp. 28-29). Bs. As: Cactus-La Cebra, y es citado por María Laura Méndez su artículo *Mestizajes* en: Frigerio, G. (2018). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. (Pp. 77-78). Bs. As: Noveduc.

estemos vivos. El equilibrio será entonces oscilante: irá siendo en la medida de sus posibilidades, de las circunstancias, de los momentos. Como una puerta que puede abrirse o cerrarse y a la cual le vamos encontrando su ángulo de apertura, la hospitalidad podría pensarse en ese estado de metaestabilidad: no como clausura ni como apertura absoluta, sino jugándose *entre* ambas.

Ahora bien, si la hospitalidad es esa tensión, ¿qué sucede cuando se encarna en la experiencia escolar? Tal vez, en las voces de los docentes, en las palabras que circulan y se repiten, pueda advertirse su densidad o su reducción. Allí donde el término se usa sin pretensión filosófica, se sedimentan sentidos y se naturalizan gestos, se configuran modos de abrir y de cerrar los umbrales.

La hospitalidad también se nombra en una modalidad del sistema educativo argentino: la educación hospitalaria. Sin embargo, nos preguntamos si el adjetivo “hospitalaria” remite a una hospitalidad puesta en acto o si se trata únicamente de una denominación. Quizás aparezcan allí indicios para pensar cómo nuestros estudiantes -en tanto extranjeros- atraviesan la institución y sus bordes. Para comprender cómo circula este término más allá de su inscripción institucional, resulta necesario preguntarse qué sentidos adquiere en el discurso de los docentes.

¿Qué entienden los docentes por *hospitalidad*?

Si acudimos al diccionario de la Real Academia Española, encontramos que “hospitalario” remite a quien socorre y alberga a extranjeros y necesitados, a quien acoge con agrado o agasaja en su casa. El término oscila entre ser generoso en sentido moral y sus referencias al hospital como institución de salud. Estas acepciones forman parte del campo semántico compartido desde el cual la hospitalidad es nombrada en la vida cotidiana escolar.

Al inicio de esta investigación, y a partir de algunos intercambios surgidos en el contexto de capacitación “Escuela abierta”, advertíamos que los docentes no siempre

asociábamos el término *hospitalidad* al modo en que era concebido por Lévinas o Derrida. Aquellas conversaciones señalaban la presencia de otros sentidos, quizás menos filosóficos y más relacionados con las experiencias cotidianas.

Ante la imposibilidad de recuperar aquellos intercambios iniciales, orientamos la búsqueda hacia materiales institucionales que permitieran rastrear cómo la hospitalidad es nombrada en el plano de las políticas educativas. Fue así como hallamos una circular, un anexo y un material de una jornada institucional, correspondientes a los ciclos lectivos 2021 y 2022. Todos ellos pertenecen al nivel superior de educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Al incluir estos materiales ampliamos nuestro análisis hacia el plano de las políticas educativas.

La circular N° 2 de la subsecretaría de Educación Superior está dirigida a los equipos de gobierno y docentes de nivel superior. La misma trata sobre el inicio del ciclo lectivo 2021 y hace referencia a la situación epidemiológica coyuntural a la pandemia de la Covid-19. Allí, la hospitalidad se asocia a prácticas de sostén institucional orientadas a garantizar la continuidad pedagógica: “Una de las características de los institutos del nivel superior es la hospitalidad hacia los estudiantes adultos y la atención a la singularidad de sus trayectorias” (p. 5).

El anexo de la circular N° 3 del observatorio de prácticas de Santa Fe se titula “El campo de la práctica en el ciclo lectivo 2021: oportunidades renovadas y nuevos desafíos” y se refiere a las prácticas y residencias en formatos bimodales o de alternancia. Al final del anexo, el término *hospitalidad* se vincula nuevamente al acompañamiento de trayectorias de los estudiantes-futuros docentes y al sostenimiento de la educación como un derecho. En el mismo se afirma que: “(...) estos modos de alojar en la diversidad a nuestros residentes nos permiten crear posibilidades y agenciamientos que contribuyen a que –en un futuro cercano– puedan fijar

una posición hospitalaria en los umbrales del oficio de enseñar” (p. 19). De esta manera, la hospitalidad aparece como una posición ética esperada en la formación docente.

El tercer material que mencionamos corresponde a la primera jornada institucional “Nuestro instituto y líneas de acción”, de los institutos superiores técnicos. La misma se refiere al diagnóstico y a la proyección de sostenimiento a las trayectorias estudiantiles en 2022. Se propone como objetivo general: “Construir institucionalmente un dispositivo de sostenimiento a las trayectorias estudiantiles en clave hospitalaria en los Institutos Superiores Santafesinos” (p. 3). La hospitalidad es presentada como un eje organizador del trabajo institucional y se fundamenta explícitamente en aportes filosóficos de Arendt, Lévinas, Bárcena, Mèlich y Skliar. La hospitalidad es entendida como acogimiento del recién llegado y como modo de recibir y alojar al otro en su alteridad sin que el otro quede en deuda.

Todos estos materiales permiten observar que la hospitalidad aparece en el discurso educativo santafesino asociada al acompañamiento de trayectorias, al sostenimiento del derecho a la educación y a la formación ética del futuro docente. La hospitalidad se vislumbra como un principio orientador que busca nombrar modos institucionales de recibir y sostener al otro en el espacio educativo.

Para seguir ampliando nuestro análisis, nos dirigimos a explorar el campo de significaciones que circula públicamente cuando la hospitalidad es nombrada en relación a la escuela. En este sentido, las noticias, crónicas y relatos difundidos en portales periodísticos, resultan reveladoras del imaginario social que los atraviesa.

Realizamos una búsqueda en portales periodísticos digitales, para identificar algunos ejemplos que nos permitieran ilustrar y analizar las significaciones que adquiere el término en las experiencias educativas. Nuestra indagación se apoyó en la perspectiva de Castoriadis (1982), quien sostiene que “las significaciones imaginarias sociales constituyen un entretejido de sentidos o significaciones que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan”

(p.78). Esas significaciones son imaginarias en tanto no son racionales, es decir, no podemos construirlas lógicamente; ni son reales ya que no podemos derivarlas de las cosas. Tienen que ver con el imaginario social, son compartidas por un colectivo anónimo como lo es la sociedad. Cada sociedad es un sistema de interpretación del mundo. La función de estas significaciones es dar sentido y cohesión a las sociedades; es decir, hacer que sean lo que son. Cualquier cambio social puede interpretarse a partir del régimen de creación de nuevas significaciones imaginarias.

En los relatos periodísticos publicados estas representaciones no sólo se visibilizan sino que se producen y legitiman como sentido común. Nos interesan especialmente allí, las referidas al término *hospitalidad*, que aparecen en relación al quehacer de los docentes. A continuación presentamos algunos ejemplos que permiten observar cómo estas significaciones se ponen en juego en relatos concretos sobre la práctica docente.

Una de las publicaciones que hallamos fue una noticia del Diario La Nación, del 11 de septiembre de 2022, cuyo título es: “Un docente hospitalario hace magia porque despierta la magia en los niños”²¹. En esta noticia el término hospitalario aparece en referencia a los docentes que trabajan en el hospital de niños Ricardo Gutiérrez, en la escuela hospitalaria N°1 de la ciudad de Buenos Aires.

La nota se refiere a Inés Bulacio, vicedirectora de dicha escuela, como una maestra que ofrece su enseñanza “a pie de cama”, entre monitores, suero, y oxígeno. Esta docente considera que quienes ejercen este oficio son “maestras artesanas” y detalla que “en los primeros encuentros se busca generar un vínculo desde la empatía”, “Las maestras buscan todo el tiempo el estilo de ese niño y el modo de abordarlo”. Es decir que son las docentes quienes buscan ajustarse a cada niño. Ahora bien, ¿qué implica este “ajustarse”? ¿Se trata de una habilidad que

²¹<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/educacion-un-docente-hospitalario-hace-magia-porque-despierta-la-magia-en-los-ninos-plantea-ines-nid11092022/>

las docentes desarrollan en la escuela?

Para Bulacio, “un maestro hospitalario, que es anfitrión y es arquitecto, hace magia, porque despierta la magia en ese niño”. “Trabajamos buscando cuál es el estilo de enseñanza con que aprende el niño. Si ese maestro artesano puede captar eso que lo motiva, logra que pueda olvidarse que está el suero, que está la mochila de oxígeno”. En este imaginario, los maestros aparecen como figuras anfitrionas que reciben al niño, se interesan por él y garantizan su derecho a la educación. Ahora bien, esa magia a la que se refiere Bulacio, ¿tendrá que ver con el desarrollo de habilidades para detectar intereses en los niños? ¿De qué manera los recibe este anfitrión?

Bulacio expresa que "La característica esencial que tiene que tener una persona que ejerce como maestro en un hospital es la empatía. Son importantes todas las habilidades socioemocionales para poder interpretar y descubrir a ese niño, con sus silencios, manifestaciones y enojos". En este sentido, las docentes parten de lo que el niño trae para empezar un vínculo con él en el que se jueguen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Refiriéndose a un premio que ganaron por un cortometraje realizado por los estudiantes Bulacio agrega que “Esto hace que un alumno se pueda sentir valorado y empoderado, y en este contexto es muy importante”. Es decir que el reconocimiento del otro es fundamental para que ese otro aprenda.

Tras la lectura del artículo, encontramos que en este imaginario la hospitalidad parece equivaler al ejercicio de habilidades socioemocionales como la empatía, para lograr la comprensión del otro y adecuar la enseñanza a su singularidad. Pero, ¿es posible acercarse al otro desde la empatía sin asimilarlo? ¿Desde qué parámetros comprendemos al otro?

Otra noticia que encontramos, corresponde al diario “Aire de Santa Fe” y se titula: “Una escuela que no duela: el desafío de alojar a los niños con Trastorno del Espectro Autista”

²². La misma fue publicada en Aire Digital, el 30 de marzo de 2025. En ella Eduardo Sotelo, profesor de Educación Física especializado en autismo, desafíos del desarrollo e inclusión educativa, explica que: “El concepto de que la escuela no duela es transformar y construir una institución con empatía, con ternura, con hospitalidad, abierta a la diferencia, que mire lo que le pasa al estudiante y que pueda acompañar sus procesos. En el caso de los niños y niñas con autismo, por ejemplo, generar certidumbre es un factor fundamental”. Entendemos que esta referencia al dolor, se refiere al dolor psíquico, al dolor del alma que la falta de hospitalidad puede suscitar en un estudiante, un dolor que atraviesa el cuerpo y en él se siente.

Sotelo continúa su relato interpelándonos con sus palabras: “Me gusta pensar en una institución hospitalaria. Me refiero al concepto que viene de los hospitales de campaña que no tenían puerta, y que estaban siempre abiertos, sin importar el origen del que entra, sea extranjero o no. Como docentes no elegimos a qué estudiantes vamos a enseñar, tenemos que estar abiertos a la posibilidad de encuentro con ese otro. Es necesario comprender que lo que nos incomoda o lo que sentimos como una amenaza tiene que ver más con nosotros que con el propio alumno”.

La imagen de los hospitales de campaña, sin puertas, evoca una hospitalidad sin reservas, abierta a cualquiera, que tiende hacia la incondicionalidad. No obstante, en las instituciones educativas se necesita organizar, evaluar y acreditar, y eso establece un marco que condiciona la hospitalidad absoluta. Resulta interesante a su vez, el señalamiento que hace respecto a lo incómodo o amenazante como aspectos propios del docente.

Bulacio y Sotelo emplean diferentes términos en sus discursos pero en ambos casos la hospitalidad se asocia a la apertura a las diferencias, la empatía y la aceptación de sus diferencias. No aparece en ellos la ambivalencia constitutiva del concepto.

²² <https://www.airedesantafe.com.ar/sociedad/una-escuela-que-no-duela-el-desafio-alajar-los-ninos-tea-n612496>

Sin embargo, Sotelo va un paso más allá al proponer además que la escuela no duela y al referir que lo que incomoda o amenaza en la relación con el otro es propio del docente, insinuando así la aparición de cierta resistencia que nosotros asociamos a la dimensión menos visible de la hospitalidad, que reconoce que el extranjero también puede descolocar y cuestionar nuestra posición.

En otras noticias que encontramos publicadas en los portales periodísticos, observamos que el término hospitalidad se emplea en referencia al ámbito del turismo o a la caridad de la iglesia, por tal motivo no las recuperamos, ya que no tienen vinculación con el ámbito educativo.

Un artículo que sí queremos destacar fue escrito por Gabriel Brener, especialista en educación, y publicado en el Diario La Capital el 17 de abril de 2021. Se titula: “Transformar la hostilidad en hospitalidad”²³. Allí Brener nos invita a reflexionar sobre los desafíos de convivir en comunidad a partir de la película *Mandarinas*, del año 2013, dirigida por el georgiano Zaza Urushadze y referida a la experiencia de la guerra.

En el artículo, se refiere a un personaje de la película, el carpintero Ivo, quien aloja a dos soldados heridos que pertenecen a bandos opuestos y les dice que en su casa no pueden matarse. De esta forma y siguiendo sus palabras, “une lo que parece irreconciliable. Les devuelve la vida a quienes se venían matando, y va componiendo (sin partitura) un guion como ensayo de convivencia, donde la propia fragilidad del ejercicio que propone es la única garantía de continuidad”. Ante la situación inesperada en la que se encuentra, inventa un modo de vivir juntos, se arriesga, sin saber cuál será el resultado.

Al marcar este encuadre, este límite de no poder matarse en su casa, Ivo da lugar a que el aspecto hostil de la hospitalidad tome una forma que posibilita el cuidado y el vivir juntos. Ofrece una hospitalidad condicionada que sirve de continente para que estos enemigos puedan

²³ <https://www.lacapital.com.ar/educacion/transformar-la-hostilidad-hospitalidad-n2654457.html>

coexistir sin matarse. Es una forma creativa de integrar ambos aspectos que establece un nuevo orden, dando así lugar a un nuevo espacio y un nuevo tiempo, desconocidos para ambos soldados.

Brener agrega que “aunque sean adultos, pareciera que los devuelve a un estado anterior para que se animen de vuelta a crecer y arriesgar humanidad” y continúa afirmando: “Ivo construye un límite, que es reconocido y legitimado por los otros. Construye un límite donde ha sido arrasado. Y construir un límite significa asumir riesgos en condiciones más favorables, para que algo del orden de la empatía y la construcción tenga más chances que el ansia por eliminar al otro como garantía de la propia preservación”. A ese límite del que nos habla podríamos pensarlo como una invención de Ivo que toma la forma de hospitalidad reglada, con condiciones que posibilitan que allí emerja algo diferente al odio.

Al final de la nota Brener afirma: “*Mandarinas* me ayudó a imaginar que no todo da igual. Que allí donde nos nubla la adversidad siempre hay una chance para arriesgar. En la hostilidad de la guerra Ivo arma una escena de diálogo, de confianza y hospitalidad. El odio más visceral de los prejuicios puede ser vencido por el amor del vínculo humano”.

En este sentido, observamos como la hospitalidad aparece como algo que da un marco y posibilita que la hostilidad se transforme, como forma de integrar ese aspecto oscuro de otra manera, de abrirse y arriesgarse ante ese otro diferente. De este modo, ciertas condiciones creadas por Ivo hacen que la hospitalidad se despliegue. La hospitalidad se configura así dando lugar al establecimiento de una relación de respeto y aceptación.

Este artículo corresponde a un docente que es especialista en educación, no consideramos que su análisis forme parte del discurso cotidiano que circula en las escuelas. En ese sentido, no creemos apropiado contemplarlo como parte del sentido común que compone el imaginario social sino como un análisis sobre la película, apoyado en conceptos teórico-filosóficos.

Nos resulta significativo que la palabra hospitalidad no se encuentre con frecuencia en las noticias sobre educación. Hallamos en cambio, que aparece asociado a situaciones más puntuales, donde la alteridad se visibiliza en relación a la enfermedad, la discapacidad o el dolor. Eso nos inclina a pensar que tal vez el término hospitalidad se emplee de forma privilegiada en aquellos espacios donde la fragilidad del otro exige reinventar las condiciones mismas de la enseñanza. Este recorrido nos lleva a analizar el surgimiento de la educación hospitalaria como espacio donde la hospitalidad adquiere una forma institucional específica. En el próximo apartado nos detendremos en la modalidad de educación hospitalaria que forma parte de nuestro sistema educativo.

La educación hospitalaria en el sistema educativo argentino

La hospitalidad no aparece solamente como un concepto filosófico o dentro de circulares y o materiales de jornadas organizadas desde el Ministerio de educación santafesino, o como una representación presente en los discursos de los docentes, sino que también nombra una modalidad específica del sistema educativo argentino: la de la educación domiciliaria y hospitalaria. Hallar que una forma escolar asuma este nombre nos invita a cuestionar qué tipo de hospitalidad se institucionaliza allí y qué condiciones la vuelven posible.

La *Educación domiciliaria y hospitalaria* surge como una respuesta orientada a sostener la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes que a causa de una enfermedad se encuentran imposibilitados de asistir a la escuela. Sin embargo, su aparición en la historia de la educación argentina nos advierte acerca de una transformación del modo de concebir la educación, en relación al cuidado y la vulnerabilidad.

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2014), en 1922 se nombra a la primera maestra en un hospital de niños de Buenos Aires, mientras que la primera escuela hospitalaria del país se crea en Mendoza en 1939. A partir de la epidemia de Poliomielitis de la década del

’50, la presencia de maestras en hospitales comienza a expandirse hacia otras jurisdicciones del país, basándose en experiencias acontecidas en países europeos, bajo la denominación de “pedagogía hospitalaria” y enmarcadas en la Educación Especial, ya que se concebía a la enfermedad como una situación especial que generaba necesidades educativas especiales.

En la provincia de Santa Fe, puntualmente en la ciudad de Rosario, la creación de una escuela hospitalaria en agosto de 1972, marca la institucionalización local de estas prácticas y responde al reconocimiento de que la interrupción escolar ocasionada por la enfermedad requería respuestas específicas.

La sanción de la Ley Nacional N° 26.206 instala un nuevo paradigma educativo que ya no contempla a la educación domiciliaria y hospitalaria como parte de la Educación Especial sino que la concibe como una modalidad del sistema educativo nacional y que abarca los niveles inicial, primaria y secundaria. Este cambio implica garantizar el derecho a la educación en situaciones donde la asistencia a la escuela se vuelve imposible y le proporciona una forma institucional específica. La escuela se traslada a los hogares y a los hospitales, alterando su contexto de enseñanza.

El filósofo de la educación Jan Masschelein²⁴ sugiere que en la educación hospitalaria podremos hallar pistas para pensar de otro modo la experiencia educativa. Nos detendremos en estas ideas en el próximo apartado.

¿Qué nos dicen las escuelas hospitalarias acerca de la hospitalidad?

*¿Han desaparecido las luciérnagas?
Desde luego que no.
Algunas están cerca de nosotros,
nos rozan en la oscuridad;*

²⁴ *La urgente demanda de la alegría escolar*. Diálogo entre I. Dussel, J. Masschelein y P. Morello, publicado por el Canal ISEP el 15 de diciembre de 2023 en Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BIa6GYcShjU>

*Otras se han ido al otro lado del horizonte,
tratando de volver a formar en otras partes
su comunidad, su minoría, su deseo compartido.*
Didi-Huberman.

Como afirmamos más arriba, Masschelein nos invita a explorar la modalidad hospitalaria destinada a niños con enfermedades terminales en busca de algunos destellos que nos indiquen de qué se trata la hospitalidad en la educación. Hallamos que las escuelas hospitalarias no tienen una función instrumental de preparación para un futuro sino que ofrecen experiencias que son significativas en sí mismas.

En estas escuelas el tiempo no se organiza según la lógica habitual de la continuidad escolar, ya que el desenlace de las enfermedades es incierto, no podemos anticipar sus resultados. Esto ocasiona que las experiencias educativas se transformen, haciendo que la enseñanza se apoye en la posibilidad de estar con otros, de estar acompañados. Así, estas escuelas hacen que el tiempo sea animado, lleno de vida; conciben una forma especial de estar juntos; crean un espacio en el que no saben de qué serán capaces los estudiantes pero los alientan a que prueben, a que intenten una y otra vez, confían en ellos. En este contexto, la confianza aparece como una forma de acompañamiento.

Esta forma de pensar la confianza nos acerca a lo que señala Laurence Cornu (1999), retomando una expresión de Simmel: la confianza es “una hipótesis sobre la conducta futura de otro”. Cornu agrega que “es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (p.19). La confianza no elimina la incertidumbre sino que supone aceptar su presencia. En este sentido, la confianza adquiere una dimensión ética y emancipatoria: implica asumir los riesgos que conlleva encontrarse con alguien que permanece, en parte, desconocido, y a quien no obstante, se le ofrece libertad.

Otro aspecto a destacar del planteo de Cornu es que la confianza no constituye una cualidad individual sino algo que acontece *entre* sujetos. En el ámbito educativo, esto nos permite pensar en la relación asimétrica *entre* docente y estudiantes. Allí, la confianza no

suprime la asimetría, sino que la vuelve habitable.

Siguiendo su filiación arendtiana, Cornu (1999) recupera la etimología de la palabra autoridad, que remite a garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. “La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores” (p. 24). De esta forma, la autoridad se sostiene en la confianza, como una presencia que habilita el crecimiento del otro. Podríamos decir entonces que la confianza adquiere un sentido de hospitalidad por parte de quienes somos docentes hacia los recién llegados -los estudiantes-, del mismo modo en que nuestros predecesores la ejercieron hacia nosotros.

Volviendo a lo que propone Masschelein, cuando en las escuelas hospitalarias se invita a los estudiantes a intentar una y otra vez, el tiempo presente se transforma en un tiempo de posibilidad, en una experiencia alegre que cada uno transita a su propio ritmo sin importar el resultado.

Estos niños son tomados con seriedad, son reconocidos como estudiantes más allá de sus diagnósticos terminales, no se los da por perdidos sino que se les acerca la posibilidad de una experiencia de apertura al mundo. Hay, de parte de los docentes, una disposición a recibirlos. En palabras de Beatriz Greco: “Desde el momento en que se da «acogida» a la alteridad del otro ya se está en una disposición hospitalaria (...) "tomarse en serio a alguien", y esto es fundante en educación, es tomar conciencia de su densidad existencial, es acogerlo como acontecimiento en uno, como otro en mí que me da a pensar” (Greco, Fontagnol, Lofeudo y Villegas, 2006, p. 261).

El tema del reconocimiento, de tomarse en serio a alguien, no es un tema menor: implica aceptar y valorar al otro en tanto otro, sin pretender asimilarlo. De este modo, el estudiante puede participar desde su singularidad, en un espacio de cuidado que habilita la confianza en sí mismo y en los otros.

Esta confianza en que van a poder no se apoya en una expectativa ingenua, sino en un

supuesto más radical: la afirmación de una igualdad de inteligencias. En este punto, las reflexiones de Jacques Rancière (2007), en *El maestro ignorante* permiten profundizar la dimensión política de la hospitalidad en la educación. Pensamos la igualdad de inteligencias como un punto de partida que nos llevará a la igualdad de derechos, a la igualdad de acceso a la educación.

De esta manera, consideramos que aprender y comprender son acciones que todos los seres humanos podemos hacer cuando logramos traducir los textos, es decir, expresarlos con nuestras palabras. Afirma Rancière:

Comprender es nada menos que traducir, es decir, ofrecer un equivalente de un texto, no su razón. No hay nada detrás de la página escrita, no hay doble fondo que necesite del trabajo de *otra* inteligencia, la del explicador; no se necesita la lengua del maestro, la lengua de la lengua, cuyas palabras y oraciones tengan el poder de decir la razón de las palabras y oraciones de un texto. (...) Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada más allá de los textos, sino la voluntad de expresarse, de traducir. (Rancière, 2007, pp. 24-25)

Es decir que al traducir estamos dando cuenta de nuestra inteligencia, no necesitamos para ello que otro nos ofrezca una explicación.

La forma en que describimos las escuelas hospitalarias nos ofrece así indicios acerca de las condiciones éticas y políticas que hacen que la hospitalidad pueda desplegarse en cualquier institución educativa. Siguiendo estos destellos -y con la imagen del extranjero en el umbral-, en el próximo capítulo nos dedicaremos a indagar acerca de la potencia del concepto de hospitalidad en la educación.

Capítulo 3: La potencia de la hospitalidad en la educación

¿Por qué concebimos a la hospitalidad como un concepto potente?

Al referirnos al término potente anclamos la reflexión en los aportes del filósofo Baruch Spinoza, quien concibe a la potencia como *conato*, es decir, por el esfuerzo mediante el cual cada cosa persevera en su ser. En la proposición 7, de la “Ética demostrada según el orden geométrico”, Spinoza (1677/2000) afirma:

De ahí que la potencia de cualquier cosa o el conato con el que ella, sola o con otras, hace o se esfuerza por hacer algo, esto es (por 3/6), la potencia o el conato con el que se esfuerza en perseverar en su ser, no es nada más que la esencia dada o actual de esa misma cosa. (p. 133)

La potencia es entonces el modo mismo en el que un ser existe en el mundo. Cuando este *conato* se refiere sólo al alma, se llama voluntad; cuando compromete a la vez alma y cuerpo, apetito, y cuando ese apetito se vuelve consciente, deseo.

Desde esta perspectiva, la potencia puede aumentar o disminuir en el encuentro con los que nos afecta. Así, la alegría hace que aumente la potencia y la tristeza, la disminuye. En palabras de Spinoza: “...entenderé, pues, por alegría la pasión por la que el alma pasa a una perfección mayor; por tristeza, en cambio, la pasión por la que la misma pasa a una perfección menor” (p. 134).

Pensar la hospitalidad desde esta idea de potencia nos lleva a formularnos la pregunta acerca de qué *puede* la hospitalidad en la educación: qué transforma, qué habilita, qué posibilita.

Las reflexiones de Cornu sobre la confianza permiten profundizar en esta cuestión. Si confiar supone aceptar el no-control del otro y del tiempo, la confianza puede comprenderse como una práctica que crea condiciones para aumentar la potencia de actuar. Confiar implica sostener una relación en la que alguien puede desplegarse sin quedar determinado de antemano. De esta forma, la hospitalidad, al sostener la confianza, posibilita que el otro crezca perseverando en su propio ser.

Sin embargo, este gesto de apertura no está exento de riesgos. El recibimiento del otro

puede ser también una experiencia desestabilizante. La hospitalidad no sólo abre posibilidades de crecimiento sino que también introduce una cuota de incertidumbre: quien llega puede transformar el espacio que lo recibe y cuestionar las formas habituales de habitarlo. Es en esta tensión donde cobra sentido el concepto de *hostipitalidad* recuperado por Penchaszadeh a partir de Derrida, para señalar que la hospitalidad se encuentra siempre atravesada por una dimensión de hostilidad.

Ahora bien, ¿esta ambivalencia es una debilidad o su potencia? Consideramos que la ambivalencia no constituye una debilidad del concepto sino su potencia. Recibir al otro implica exponerse a un encuentro cuyos efectos no pueden anticiparse del todo. En este punto, la hospitalidad parece dejar de ser únicamente una disposición ética para introducirse también en la lógica del acontecimiento.

Entendemos por *acontecimiento*, siguiendo a Alejandro Cerletti (2008), quien recupera aportes de Alain Badiou (1999), una singularidad irreductible que está fuera de la ley de las situaciones. Para que un acontecimiento se produzca, lo que irrumpe no tiene que ser previsible sino inédito frente a lo que hay. El acontecimiento nombra el vacío, lo no sabido de una situación. Esto es posible cuando irrumpe el pensar. En este sentido y siguiendo a Cerletti (2008):

Pensar significará, entonces, la posibilidad de interceder en los saberes, de atravesarlos y, eventualmente, reacomodarlos de una manera diferente a como estaban (...) interpelar lo que se dice y, a su vez, enunciar otra cosa. Constituye una posible instancia de aparición de algo nuevo, es decir, de que algún tipo de acontecimiento tenga lugar. (pp. 46-47)

Cerletti llamará a este tipo de acontecimiento *microacontecimiento*, ya que el tenor de la ruptura que produce es parcial. Frente a lo que ha interrumpido o desbordado la situación, se ha pensado o actuado de manera inédita. Siguiendo a Badiou (1999), Cerletti (2008) considera que el pensamiento es el sujeto. No es un sujeto individual sino colectivo:

El sujeto educativo es un sujeto colectivo que surge en una construcción colectiva como

producto de un desafío. Ese desafío consiste, justamente, en tener que tomar decisiones allí donde los saberes estatuidos no nos dicen qué debemos hacer o no nos sirven para justificar la continuidad normal de lo que hay o directamente no deseamos utilizarlos porque percibimos su inconsistencia. (p.54).

Entendemos que allí es cuando podemos imaginar con otros algo distinto, para dar respuesta a lo que se presente desbordando la experiencia. En este sentido, este desafío puede convertirse en una potencia.

Profundizando en esta línea, si el acontecimiento introduce una novedad, la experiencia nombra el modo en que esa novedad afecta al sujeto. Para Jorge Larrosa (2014), la experiencia es algo que nos pasa y nos deja una huella. Supone un movimiento complejo: implica un principio de exterioridad, porque proviene de aquello que está fuera de lugar; un principio de alteridad y de alienación, ya que el acontecimiento tiene que ser algo radicalmente otro y resultarnos ajeno; un principio de reflexividad, debido a que supone un movimiento de ida y vuelta que produce efectos en nosotros; un principio de subjetividad, porque la experiencia es siempre subjetiva; y un principio de transformación, ya que nos forma y transforma. Supone también un principio de pasaje, dado que al abrirnos al otro tomamos contacto con nuestra propia fragilidad y nos descubrimos en ese paso incierto y aventurado a la vez, nos ponemos en peligro; y un principio de pasión, ya que somos capaces de padecer, de que algo nos pase.

Ricardo Baquero considera que el modo de concebir la experiencia que propone Larrosa, es heredero del paradigma de la experiencia-acontecimiento y se distancia de la forma de considerarla en la modernidad como experiencia-empiría:

(...) El sujeto es cuerpo constituido por el mismo material del mundo, por lo tanto, el mismo es experiencia en relación a otros, a todo lo denominado “otro”. La experiencia- acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo, en el proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra en un sujeto “terminado”. No hay sujeto finalizado en ningún punto mientras hay experiencia porque éste se abre “a lo que llega” e interrumpe un

orden de cosas dado, del cual él mismo forma parte. (Baquero, Pérez y Toscano, 2008, p. 73)

Esta apertura a lo que llega, que define la experiencia-acontecimiento, nos permite contraponer la noción de un sujeto "terminado" o fabricado, con la del sujeto en constante constitución. Un sujeto finalizado podría entenderse también como cerrado, clausurado. Abrirse a lo que llega implicaría abrirse a lo nuevo, a lo que va aconteciendo en la vida, incluyendo la novedad de los recién llegados. Leemos allí una influencia arendtiana.

La destacada filósofa Hannah Arendt (2009) plantea que lo que se pone en juego en la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos y afirma que si la educación da lugar al nacimiento, puede romper con la fabricación y plasmarse como acción. Respecto de la acción, en otra de sus obras Arendt, afirma que:

(...) a diferencia de la fabricación, nunca es posible en aislamiento; estar aislado es lo mismo que carecer de capacidad de actuar. La acción y el discurso necesitan la presencia de otros no menos que la fabricación requiere la presencia de la naturaleza para su material y de un mundo en el que colocar el producto acabado. La fabricación está rodeada y en constante contacto con el mundo; la acción y el discurso lo están con la trama de los actos y palabras de otros hombres. (pp. 211-212)

Desde esta perspectiva, la educación, al dar lugar a la natalidad, se transforma en un espacio de acción e interrupción de lo dado. Siguiendo la argumentación de Arendt, con cada nacimiento se renuevan las posibilidades de que surja la novedad, lo distinto. Es por eso que la educación tiene que dar lugar al nacimiento, animarse a la sorpresa, abrirse al recién llegado. De esta manera, pensar la acción educativa como diferente a la fabricación, implica hacer con otros, dando lugar para que surja lo imprevisto. La acción desencadena otras acciones o reacciones, su resultado es impredecible, en este sentido no sabemos lo que hacemos, y es a la vez un proceso irreversible, ya que no se puede deshacer.

Desde esta perspectiva, la natalidad puede leerse como la dimensión política del acontecimiento educativo. Los recién llegados irrumpen y dejan huellas en nosotros si dejamos que algo nos pase, si vivimos la educación como un acontecimiento. Del mismo modo, nosotros, como docentes podemos dejar huellas en ellos, pero especulamos que para que algo de la transmisión sea posible es necesaria una apertura previa, un recibimiento hospitalario.

Para profundizar en cómo esta acción constituye la identidad en el escenario educativo, Bárcena y Mèlich (2000) nos aclaran que:

(...) es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú? (p. 65)

Esta última pregunta es clave para la construcción de la identidad. Si pensamos la educación a partir de ella, nos abrimos al relato. Son los otros quienes relatan las historias de cada acción. En este sentido, la acción es narrada. Da lugar al diálogo y al pensar con otros.

Ahora bien, esta posibilidad de actuar, relatar y vivir la experiencia-acontecimiento se encuentra en tensión con la época actual, marcada, según Agamben, por una profunda crisis de la experiencia. Siguiendo la línea de Benjamin (1982), Agamben (2011) indica que la experiencia ya no es algo realizable, que al hombre contemporáneo se le ha expropiado la capacidad de tener y transmitir experiencias. Su jornada no contiene nada que pueda traducirse en experiencia y eso es lo que vuelve insoportable su existencia cotidiana. La experiencia tiene su correlato en la autoridad, en la palabra y el relato. Pero ya nadie acepta como válida una autoridad que solamente se base en la experiencia. Que el hombre haya perdido la experiencia no significa que ésta ya no exista sino que muchas veces se niega a adquirirla, muchas veces prefiere que la experiencia sea capturada por una máquina de fotos. Para Agamben, esta pérdida de experiencia remite a una dimensión más profunda, la de la infancia, que es a su vez la raíz de lo humano. Siguiendo con su planteo, la constitución del sujeto en el lenguaje y a través del

lenguaje, expropia la experiencia pura y muda existente en un momento previo al lenguaje. Antes del lenguaje hay una in-fancia del hombre –que podría identificarse con lo inconsciente en Freud, a la que llama experiencia. “Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia” (p. 78). De esta forma, lo humano es el pasaje de la lengua al discurso y ese tránsito o instante es la historia. Infancia significa sin palabras, es decir que la infancia sería previa al habla. Es ahí donde también podemos pensar la experiencia, ya que ésta está por fuera del lenguaje pero no por eso deja de formar parte de lo humano. Y es precisamente en esa potencia de la infancia donde, según Walter Kohan, podemos encontrar una salida a la crisis de la experiencia.

Kohan (2007) permite pensar una reapertura de esta experiencia desde la potencia de la infancia: encuentra una fuerza en ella, que nos permite salirnos de nosotros mismos, volvernos extranjeros, una oportunidad para pensar y aprender, para vivir una experiencia nueva. Una fuerza que da a pensar y que estaría presente también en los docentes si logramos volvernos extranjeros o en el estudiante en tanto extranjero que nos hace pensar algo diferente a lo que pensábamos. Este intento de atender de otra manera a la infancia puede dar otro sentido a la educación y al modo en que nos relacionamos con el otro.

De esta manera, Kohan pretende distanciarse del lugar que “naturalmente” ocupa la infancia en las ideas pedagógicas y pensarla desde un nuevo lugar, como devenir, como biopotencia o potencia de la vida. Abrir la infancia real, única, a las posibilidades que todavía no han sido o que están siendo.

Siguiendo a Kohan (2007), el devenir-infante es un acontecimiento, es situarse intensivamente en el mundo de un modo singular. “Devenir-infante es un adulto, un niño, cualquier ser humano que se encuentra con aquello que, en principio, no “debería” encontrarse” (p. 95). Es una fuerza que irrumpe en contra de la “naturaleza”, si entendemos a esta última como opción única, como “el” modelo a seguir. Lejos de asimilarse a un modelo, devenir es

desbordar, escapar a una captura, situarse en lugares desconocidos, crear.

Pensar la infancia como devenir remite a Kohan, a revisar tres palabras usadas por los clásicos griegos, que hablan acerca del tiempo: *chrónos*, *aión* y *kairós*. *Chrónos* designa una temporalidad lineal, continua, sucesiva. *Kairós* da cuenta de un momento crítico, una temporada, una oportunidad. Y *aión* refiere a la intensidad del tiempo de la vida, una duración, un destino, una temporalidad no numerable, no sucesiva ni consecutiva. Esta última palabra nos permite pensar, junto a Kohan, al acontecimiento como aquello que irrumpe y revoluciona la historia.

Existen al menos dos infancias, una mayoritaria, cronológica, de las etapas de crecimiento, que lleva a consolidar, unificar y conservar. Y otra, minoritaria, que Kohan asocia a devenir-infante, es decir, a infanciar, y que lleva a interrumpir, diversificar y revolucionar, una infancia pensada como *aión*.

En las escuelas hospitalarias observamos cómo la confianza, el reconocimiento, la valoración del otro y el hacer que el tiempo cuente, que valga la pena, que sea un tiempo *aión*, animado –aún en las circunstancias más existencialmente extremas– se entrelazan con la práctica de la hospitalidad en la educación. Esto genera efectos en el otro y en nosotros mismos. Y nos habla de una experiencia en la que una relación con el saber, mediada por el docente, es posible.

Sin embargo, esta experiencia no se encuentra exenta de tensiones y paradojas. Precisamente allí donde la hospitalidad se vuelve posible emergen los límites y ambivalencias de la hospitalidad. En este sentido resulta necesario volver a los aportes de Derrida para pensar las tensiones que atraviesan toda práctica hospitalaria.

Pensando algunas tensiones con Derrida

Derrida propone que la hospitalidad implica una apertura a la contaminación del

extranjero. Podríamos pensar esta contaminación como la introducción de elementos extraños en nosotros, pero no necesariamente nocivos o perjudiciales. Esos elementos nos provocarían una alteración en nuestros modos de ser, generando cambios o transformaciones. Pero para que esto suceda, tenemos que disponernos a recibir al otro –a cualquier otro– actitud que no es muy habitual en estos tiempos en que prima el individualismo.

En educación podemos pensar nuestro rol como docentes con la responsabilidad que ser adultos conlleva y desde nuestro lugar de garantes del derecho a la educación. Preguntarnos hasta qué punto damos lugar al otro para que nos afecte, nos altere o nos transforme, puede impulsarnos a repensar nuestros modos de ejercer este oficio del lazo.

Por otro lado, Derrida y Dufourmantelle (2014), ven a la hospitalidad como un don, como una dación de amor al extraño que no aspira a una reciprocidad. Este modo de pensar la hospitalidad nos habla de una hospitalidad pura, sin condiciones. La paradoja radica en que para poder llevarla a cabo necesitamos de ciertas condiciones que le den un marco, un encuadre a nuestra tarea. Además, al dar, damos algo, pero no lo damos todo.

En el ámbito educativo los docentes podemos brindar esa hospitalidad en tanto don, podemos dar-nos a nuestros estudiantes más allá de la respuesta que de parte de ellos acontezca. Sin embargo, en algunos casos el hecho de que no exista reciprocidad podría desanimar la tarea y tornarla imposible. En cambio, en otros se renovarían la apuesta hacia los efectos que la hospitalidad podría generar, aunque su constatación esté fuera de nuestro alcance.

Abrirnos al extranjero puede implicar calcular riesgos pero no por ello cerrar las puertas a lo incalculable. No existe una frontera tranquilizadora. El otro es imprevisible. La dificultad radica en brindar una apertura con ciertas condiciones que la hagan posible pero sin dejar que éstas cierren definitivamente la puerta.

En *Palabra de acogida*, Derrida (1998a) retoma a Lévinas y nos hace ver que la alergia, el rechazo, la xenofobia y la guerra forman parte de la hospitalidad. Esto nos inserta en la

complejidad del concepto y en las diversas aristas que puede presentar. Llevando estas implicancias a la educación podríamos imaginar diferentes escenarios en que la hospitalidad tome formas hostiles similares a las recién mencionadas.

Hallamos en *La bestia y el soberano* (Derrida, 2010), un parangón entre el animal y la bestia o quienes no conocen el derecho, y el soberano o rey, quien es capaz de suspender el derecho, ejerciendo un poder absoluto al decretar un estado de excepción. De esta forma, en ese estado el soberano puede decidir quién entra y quién queda excluido. Al tener ese poder de decisión el soberano hace las veces de bestia al ejercerlo arbitrariamente desde su individualidad mediada por sus propios intereses.

Derrida ahonda así sobre el poder del soberano, quien puede decidir sobre la vida de los otros. Si el huésped es percibido como un enemigo, será considerado una amenaza y no será recibido hospitalariamente. Podríamos pensar en el contexto educativo y en cómo ciertos estudiantes tal vez podrían quedar ubicados en ese lugar de desconfianza o exclusión.

Si la hospitalidad es algo que se brinda o no ante la llegada del extranjero, resulta indisociable del concepto de extranjería. Considerando que *extranjería* forma parte de la misma familia de palabras que *extranjero* resulta necesario esclarecer, a qué nos referimos con este término. ¿Quién es el extranjero? ¿Qué es lo extranjero? ¿Es lo mismo que lo ajeno o lo otro?

Resulta pertinente aquí retomar la diferencia entre *xénos* y *héteros*, que explicitaba Penchaszadeh (2012). Creemos que esta distinción puede hacerse presente en el ámbito educativo si como docentes vemos al otro que llega como un semejante o como un radicalmente *otro*. De cierto modo, nos ubicaríamos en el lugar de soberanos y decidiríamos sobre su destino.

Ahora bien, ¿habría determinadas características que podrían hacer que un estudiante sea considerado como radicalmente otro (*héteros*) en vez de un semejante (*xénos*)? ¿O se trataría de prejuicios del docente o proyecciones de sus aspectos oscuros que lo impulsarían a

considerarlo así? No podemos responder a esta pregunta pero si advertir sobre lo inconveniente que podría resultar ocupar el lugar del soberano.

Si los estudiantes fueran considerados como semejantes (*xénos*) podrían correr el riesgo de que alguien quiera asemejarlos, de que alguien pretenda anular sus diferencias y de esa forma no los deje perseverar en su ser. Si, en cambio, fueran considerados como radicalmente otros (*héteros*), podrían perder su acceso a la educación. En ambos casos, si ese alguien fuera el docente que actúa de alguna de esas maneras, resultaría inhospitalario para con ellos.

Como vemos, no es tan simple separar lo hospitalario de lo no hospitalario. La hospitalidad parece contener en sí misma aquello que la tensiona y la desestabiliza, mostrando que apertura y rechazo, acogida y límite, no se presentan como términos excluyentes sino entrelazados.

Así, la ambivalencia nos genera una pregunta: ¿cómo podemos pensar una práctica educativa que no elimine la tensión entre estos polos sino que pueda sostenerla aunque no la resuelva? Tal vez el problema sea comprender de qué modo ambos coexisten en una misma experiencia.

En este sentido, los aportes del filósofo alemán Salomo Friedlaender, retomados posteriormente por Fritz Perls en el desarrollo de la terapia gestáltica, nos permitirán comprender que las tensiones señaladas por Derrida no constituyen obstáculos para pensar la hospitalidad sino la condición misma de su potencia creadora. Para ello, en el próximo apartado abordaremos la lógica de las polaridades y la noción de indiferencia creativa.

La hospitalidad dentro de las polaridades

*Las cosas frías se calientan, lo caliente se enfría,
Lo húmedo se seca y lo seco se hace húmedo.*
Heráclito

Heráclito de Éfeso (filósofo griego del siglo VI a C) sostenía que la naturaleza se muestra a nuestra razón como una unidad de contrarios, en la que estos están siempre presentes unos en otros. Esto genera una tensión, un cambio permanente, una suerte de guerra que da lugar a lo que captan nuestros sentidos, los cuales no ven la unidad interna de este proceso sino que se fijan en un aspecto de cada unidad de contrarios.

Inspirándonos en la concepción de Heráclito, podríamos pensar que la *hostipitalidad* a la que se refería Derrida contiene aspectos contrarios entre sí, aunque muchas veces veamos sólo uno de ellos. De esta forma entramos en un pensamiento que integra ambos aspectos en un todo, dado que la presencia de uno de ellos da cuenta de la existencia solapada del otro.

Buscando complejizar la relación que puede establecerse entre los polos llegamos al concepto de *indiferencia creativa* propuesto en 1918 por Salomo Friedlaender, filósofo judío alemán, poeta y escritor satírico de finales del siglo XIX y principios del XX, quien firmó su obra literaria con el pseudónimo *Mynona*, es decir: *anónimo* al revés, en alemán. No pudimos encontrar sus textos fuente pero si conocimos su planteo a través de Fritz Perls, creador de la terapia gestáltica.

En su libro “Yo, hambre y agresión” (1975), Fritz Perls hace referencia al concepto de *indiferencia creativa*, recuperándolo del filósofo que recién mencionamos, quien sostiene que todo evento se relaciona con un punto cero a partir del cual se realiza una diferenciación en opuestos que tienen afinidad entre sí. A partir de este texto fundacional de la terapia Gestalt, tomamos contacto con sus aportes, los cuales consideramos enriquecedores para nuestra tesis, ya que nos posibilitan pensar el concepto de hospitalidad desde una nueva arista.

Cabe aclarar que la terapia Gestalt surge alrededor de 1940 de la mano de Fritz Perls. Esta terapia se nutre de un contexto cultural que incluye al psicoanálisis y a la psicología de la Gestalt. Es contemporánea a la aparición del movimiento humanístico y consiste fundamentalmente en una terapia fenomenológica-existencial.

Según Francisco Peñarrubia (1998), la relación que la terapia Gestalt guarda con la psicología de la forma es más bien metafórica o tangencial. Perls retoma las ideas de figura-fondo y de Gestalt incompleta de los teóricos de esta psicología pero no adhiere a su viraje hacia el positivismo.

Fue más fuerte la impronta que el psicoanálisis tuvo en él, aunque se distanció también de Freud estableciendo sus diferencias conceptuales y haciendo hincapié en lo fenomenológico, confiando más en los impulsos, el cuerpo, el movimiento y la emoción que en la palabra y la racionalización.

Luego de realizar esta aclaración respecto a cómo tomamos contacto con Friedlaender, nos detendremos en su concepto de *punto cero*. Perls (1975) alude que sería algo “pre-diferente” o “normal” ubicado en el centro, en el sentido de término medio entre los extremos. Los extremos hacia ambos lados serían pares de opuestos, como por ejemplo: frío-caliente, blanco-negro, día-noche. Si tenemos presente ese punto cero, podemos desarrollar una capacidad creativa para ver ambas partes de un suceso y completar la mitad incompleta. Es decir, a partir de esa indiferencia que supone el punto cero podemos pensar creativamente, vislumbrando el otro extremo de un suceso que no se muestra a simple vista, teniendo una comprensión mucho más profunda de su estructura. Esa comprensión es la que nos posibilita realizar un ajuste creativo.

El punto cero no necesariamente está en la mitad, puede ser definido arbitrariamente, como por ejemplo, en el caso de la temperatura normal del cuerpo humano. También puede ser pensado a partir de dos opuestos. En este caso, para elegir el punto cero hay que considerar la situación o el campo. Por ejemplo, si alguien dice ser hospitalario podríamos preguntarle qué es ser hospitalario y cuál sería su opuesto (tal vez la hostilidad, la crueldad, la indiferencia podrían ubicarse allí), para luego indagar respecto a cuál podría ser para esa persona el punto

cero. De esa manera estaremos ampliando la mirada de lo que acontece desde un enfoque subjetivo.

Cada ser humano arma sus pares de opuestos en base a su historia y a lo que acontece, la búsqueda del punto cero entre ambos también es personal, no se puede recetar, hay que usar la creatividad para encontrarlo. Eso no implica que no se pueda pensar con otros, intercambiar ideas, abrirse a otros puntos de vista que puedan ayudarnos a ampliar nuestra mirada para poder hallar nuestros puntos cero.

Thorwald Dethlefsen y Rüdiger Dahlke (2009) proponen que la polaridad constituye el problema central de nuestra existencia: “Al decir *Yo*, el ser humano se separa de todo lo que percibe como ajeno al *Yo*: el *Tú*; y, desde este momento, el ser humano queda preso en la polaridad” (p.25). Estos autores enfatizan que lo polar no es el mundo sino el conocimiento que nuestra conciencia nos da de él: “(...) en el fondo de cada polaridad, existe una unidad que nosotros, los humanos, no podemos aprehender con nuestra conciencia, incapaz de percepción simultánea. Es decir, tenemos que dividir toda unidad en dos polos, a fin de poder contemplarlos sucesivamente” (p. 28-29). Podríamos pensar a la polaridades como dos caras de una misma moneda, una no excluye a la otra, no puede suprimirse sino que depende de la otra.

Cuando de niños empezamos a identificarnos y a conformar nuestro yo, decidimos qué queremos ser y qué no queremos admitir, o sea, nuestra sombra. De esta manera, al identificarnos descartamos un polo: lo que no queremos ser. Pero este polo no desaparece sino que se destierra de la conciencia y suele proyectarse afuera. Siguiendo esta línea de pensamiento, Dethlefsen y Dahlke (2009) señalan que: “la *sombra* y el *exterior* son idénticos” (p. 54).

El concepto de *sombra* ha sido ampliamente desarrollado por Carl Jung (2004). Descubrir nuestra sombra nos lleva a tomar contacto con los aspectos inconscientes que

desbordan la imagen que construimos sobre nosotros mismos. La sombra reúne aquello que no deseamos ser o reconocer como propio. Lo que nos interesa resaltar de su planteo, es la posibilidad de reconocer la coexistencia de estos aspectos, aceptando que forman parte de la existencia humana. En este sentido, hacer consciente la oscuridad implica sostener la tensión que introduce en nuestra identidad. Como señala Jung: “Uno no se ilumina imaginando figuras de luz (...) sino haciendo consciente la oscuridad, un procedimiento, no obstante, trabajoso y, por tanto, impopular” (Jung et al, 2004, p.16).

Tomando estas consideraciones y llevándolas al concepto de hospitalidad, podemos profundizar en él y ahondar en su potencia, si aceptamos el polo que se encuentra en la sombra. Admitir que ese polo está allí, nos posibilitará hacer un ajuste creativo con él, al tomar decisiones sobre cómo dosificarlo.

Por otro lado y volviendo al creador del psicoanálisis, dos años después que Friedlaender se refiriera a la *indiferencia creativa*, Freud describía su concepción dualista sobre las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte, así como también la polaridad del amor de objeto, que media entre amor (ternura) y odio (agresión). Y seguido a eso expresaba su anhelo: “¡Si consiguiéramos poner en relación recíproca estas dos polaridades, reconducir la una a la otra!” (Freud, 1920/1993, p. 52). Páginas más adelante, en una nota al pie Freud esclarecía la cuestión:

(...) Eros actúa desde el comienzo de la vida y, “como pulsión de vida”, entra en oposición con la “pulsión de muerte”, nacida por la animación de lo inorgánico. La especulación busca entonces resolver el enigma de la vida mediante la hipótesis de estas dos pulsiones que luchan entre sí desde los orígenes. (p. 59).

Desde un enfoque gestáltico, Peñarrubia (1998) afirma que: “(...) no existe incompatibilidad entre opuestos, sino que somos nosotros quienes los juzgamos erróneamente incompatibles, dando como resultado el estrechamiento de la conciencia: al mirar las cosas desde un único sitio limitamos nuestra capacidad de darnos cuenta” (pp. 123-124). Páginas

después, Peñarrubia siguiendo a Perls, señala que ese punto cero es un punto de función óptima, un centro o blanco que le pega a la flecha todas las veces y al que “podemos identificarlo con ese vacío fértil donde nada ha florecido todavía y donde se dan las potencialidades creativas” (p. 130).

Suele identificarse el punto cero con la nada, el punto de indiferencia donde nacen los opuestos. Perls (1975) sostiene que esa indiferencia se hace creativa cuando comienza la diferenciación y distinguirá dos cualidades de la nada, una nada indiferenciada previa a la conciencia, fantaseada como un vacío o una muerte, es decir, un vacío estéril; y una nada donde no hay cosas pero sí conciencia, hay proceso, transcurso, es decir un vacío fértil, donde algo nace, donde se dan las potencialidades creativas. Se nos ocurre que es ese vacío fértil el que puede impulsarnos a producir transformaciones al modo de acontecimientos, generando un antes y un después de ese *darnos cuenta*, que hace que todo cambie o adquiera otro sentido.

Por otro lado, cuando el hallazgo del punto cero no resulta posible, encontramos que en el sostenimiento de la tensión entre los opuestos, la hospitalidad puede resultar también como un concepto potente para pensar las prácticas educativas actuales. En este sentido, consideramos preciso indagar respecto de qué condiciones son necesarias para que la hospitalidad se despliegue en las escuelas. Para ello, retomaremos el planteo de Lévinas acerca de la hospitalidad.

Pensando una educación hospitalaria con Lévinas

A partir de los valiosos aportes de Lévinas nos proponemos pensar las posibilidades de una educación hospitalaria.

Al comienzo de *Totalidad e infinito*, Lévinas se pregunta si la moral no es una farsa y hace referencia a los pensamientos totalizantes que desencadenan violencia hacia el otro. La moral vigente no siempre es la adecuada para las circunstancias que se pueden ir presentando.

Posiciones morales rígidas han impulsado guerras, desconocimiento del otro y eliminación de seres humanos.

La escuela no es ajena a este tipo de pensamientos en el sentido de que desde sus orígenes y desde una lógica homogeneizadora, ha tendido a borrar las diferencias unificando a los alumnos como iguales, tras un guardapolvo blanco. Pero cada estudiante se nos presenta como un rostro y nos interpela desde su singularidad.

La Ley de Educación Nacional explicita el deber de garantizar el derecho a la educación para todas y todos. Los marcos legales sobre la inclusión nos invitan a pensar nuestra relación con cada estudiante, más allá de los diagnósticos. Las perspectivas de género nos proponen que seamos abiertos a las diversidades. Pero más allá de la pretensión de totalidad de todas estas leyes, las mismas se ven desbordadas ante la irrupción del otro. La incertidumbre forma parte de nuestro quehacer cotidiano, no sabemos lo que acontecerá o se presentará en cada clase, la reacción que en los estudiantes se va a generar frente a las propuestas que llevemos al aula. Así, lo infinito se manifiesta en el rostro, en la perspectiva que lo plantea Lévinas, y siempre excede cualquier tipo de control que ilusoria u onnipotentemente queramos tener.

Lévinas sostiene que el rostro nos interpela antes de cualquier decisión que podamos tomar. Ya estamos comprometidos antes de elegir. Es allí cuando promueve nuestra libertad, cuando suscita nuestra bondad, nuestra hospitalidad. Si dejamos que el otro nos conmueva, que nos afecte y nos ponemos a su disposición, al darnos al otro o al darle una respuesta, evitamos nuestra indiferencia y su indiferenciación.

Todo intento de universalizar la moral corre el riesgo de desembocar en alguna injusticia, en un no reconocimiento del otro en tanto otro. Es más, en reiteradas ocasiones uno no sabe qué hacer, cómo resolver la situación que se presenta, ya que la decisión que se tome no será sin consecuencias. Si pretendemos hacer lo mismo en todos los casos -aunque las personas y contextos cambien-, seguramente no estaremos considerando a alguien y al

desestimarlos, lo estaremos violentando. No resulta fácil como si se tratara de cumplir con un determinado código, sino que muchas veces al hacerlo sentimos que le estamos fallando al otro, otras el código no aplica para la situación que se presenta o resulta ambiguo. En ese sentido, acordamos con el enfoque de Mèlich (2010) sobre la zona sombría de la moral, asumiendo que la moral puede presentar grises o espacios vacíos, y eso hace que pueda ser necesario modificarla.

De tal modo, nos resulta imposible plantear una serie de pautas o preceptos a seguir para garantizar que la educación sea hospitalaria, ya que consideramos que si las hubiera no abarcarían todas las situaciones y casos que podrían suscitarse. No se trata de protocolos sino de una construcción subjetiva colectiva: de allí su dimensión política.

No obstante, siguiendo a Greco (2006) concebimos que sí podemos hablar de una *disposición hospitalaria*, a partir de nuestra acogida a la alteridad del otro. Y agregamos que en el campo de la educación, esa acogida podría ofrecer oportunidades de relacionarse con el saber y de construir conocimientos. Seguramente no se trataría de una condición suficiente pero sí necesaria para que algo de la relación con el saber se produzca. Se trataría de una condición potenciadora, que daría impulso para que alguien, al sentirse reconocido, valorado, acompañado o a gusto, se disponga a relacionarse con el saber.

Si partimos de la aseveración de que el otro nos constituye, de que algo del otro puede transformarnos, así como también de que hay algo en el otro que nos excede, que resulta inasible para nosotros, podemos dar lugar a que se establezca un lazo sin pretender ubicarnos en un lugar de superioridad. En este sentido, nuestra apertura propiciaría una disposición hospitalaria que daría oportunidad al establecimiento de un lazo.

En consonancia con este planteo, asumimos con Frigerio (2012) que el otro es un enigma, por ende nunca podremos abarcarlo en su totalidad. Esa parte del otro que se nos escapa es la que paraliza nuestro poder sobre él y nos brinda la posibilidad de transformarnos.

Podemos asumir la responsabilidad por los otros, propiciando condiciones de hospitalidad, paz y aceptación, dejándonos conmover por lo que va aconteciendo y que no podemos prever de antemano, dándonos desde una posición de apertura hacia las diferencias.

Sin embargo, esta relación ética no permanece aislada. La presencia del tercero introduce un problema respecto a la justicia: cómo sostener la responsabilidad sin dejar de ser justos con las respuestas que damos. Eso nos lleva a pensar si podemos pensar la *hospitalidad* de modo institucional. Dado que en las aulas y en las escuelas habitan múltiples estudiantes, ¿es posible pensar en políticas de recibimiento en las instituciones educativas?

Pensando la hospitalidad en la educación como bienvenida, cuidado y acompañamiento

En su libro “Darnos la mano”, Javier Freixas (2021) escribe andanzas relacionadas con la educación y en la primera de ellas relata la experiencia de su primer encuentro cara a cara con la institución escolar tradicional, cuando empezaba segundo grado en una nueva escuela, muy grande, en la que no conocía a nadie. Compara el terror que sintió allí con el que le produjo tener que hacer el servicio militar durante la guerra de Malvinas. En ambas situaciones, sintió a su cuerpo “desposeído de todos los lazos que reconocía como propios” y “terror ante la amenaza del abandono, la desaparición y el olvido.” Seguido de eso, agrega que siempre se preguntó qué hubiera pasado con sus pensamientos y con la frágil confianza en el mundo que tenía a los seis años, de no haber sido por la aparición de una vieja maestra, la Sra. de Ambrosioni, quien le dio la mano aquel primer día de escuela y estuvo a su lado, acompañándolo durante todo aquel año (p. 19). Consideramos que ese recibimiento hospitalario marcó una diferencia con lo que podría haber sido un destino aterrador y hallamos en él la potencia del concepto de hospitalidad en la educación. La Sra. de Ambrosioni podría haber hecho otra cosa con él, sin embargo lo reconoció como un sujeto singular, le dio la

bienvenida, lo cuidó y lo acompañó, logrando que desarrolle su confianza para desenvolverse y desarrollar su autonomía.

En ese recibimiento hospitalario que ofreció la Sra. de Ambrosioni el cuerpo estuvo presente, ella tendió su mano y muchas de las sensaciones que sintió ese niño de seis años hallaron en ella contención, acompañamiento, seguridad y confianza.

Hallamos que ese tender la mano de la Sra. de Ambrosioni, en su gesto de sostener la presencia del otro en el espacio escolar, una imagen de la hospitalidad en la educación. La escena relatada nos permite pensar la hospitalidad en la educación, desde un ejemplo concreto. Esta escena puede pensarse desde los aportes que Freixas (2006) propone en un artículo previo, titulado “Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad”. En este trabajo el autor nos acerca a su modo de pensar la educación, que nos abre a la infancia, a la experiencia muda sin palabras. Para ello, comienza por remitirnos a una escena de *La metamorfosis* de Franz Kafka, luego recupera una canción infantil y la vincula con los planteos de la filósofa Hannah Arendt acerca de la natalidad y la educación, relacionando la hospitalidad con el *bienvenir*, el *cuidar* y el *acompañar*. Tras ello, se propone abrirse a la infancia, tomarla como fin, como destino y como objetivo de la educación, siguiendo las ideas Giorgio Agamben sobre la experiencia. Podemos pensar con Freixas, en una educación hospitalaria, en la que el docente puede abrirse a la experiencia, estando junto a los niños y niñas, antes de formular pregunta alguna, caminando a su lado, confiando en que podrán, dando lugar para que surja la novedad.

Según Freixas (2006), lo primero en este modo de concebir la educación es el *bienvenir*, abrir un espacio de juego, para que las niñas y los niños se encuentren con el mundo y se pierdan en el tiempo. Es decir, abrir un mundo a quienes llegan sin reducirlos a lo ya conocido, abrirse a la infancia: a una experiencia de lo humano que es previa al lenguaje. Este bienvenir va acompañado de *cuidar* y *acompañar*.

Cuidar supone resguardar la novedad que cada recién llegado trae: lo nuevo y

revolucionario que cada niño trae a este mundo viejo. Asociamos el cuidar a la responsabilidad de hacer crecer, la cual nos remite a la etimología de la palabra autoridad, que, como propone Cornu (1999) implica *garantizar, hacer crecer, aumentar*. Y que también remite al *acompañar*: pensar la educación como compañía implica hacer con los niños, caminar a la par de ellos, escucharlos, no mostrarles recetas sobre cómo hacer las cosas sino vivir juntos la experiencia sin anticipar su destino.

En este sentido, podemos sostener que para que algo de la transmisión sea posible es necesaria una apertura previa, un recibimiento hospitalario, una puesta en juego de gestos como el bienvenir, el cuidar y el acompañar, entre otros que mencionamos más arriba.

Es justamente a través de la puesta en práctica de un recibimiento hospitalario que la señora de Ambrosioni logra dejar una huella en ese niño. Esto fue posible ya que la docente mostró apertura frente a lo que estaba aconteciendo y así pudo hacer contacto con Eduardito y estrecharle su mano. En el próximo apartado profundizaremos sobre el modo de abrirse al contacto.

Danzando con el extranjero

En el recorrido que venimos realizando mencionamos ciertos gestos que hacen que la hospitalidad se despliegue, gestos que no forman parte de ningún tipo de entrenamiento sino que surgen espontáneamente en el hacer de los docentes y que consideramos tienen que ver con la forma en que cada uno establece el lazo con el otro o con los otros.

Hablamos de la experiencia, del acontecimiento, de lo incalculable de los riesgos y de lo imprevisto que siempre irrumpe en cualquier situación. El otro es un enigma que no podemos abarcar, es quien puede conmovernos y transformarnos, alguien a quien desde nuestro rol docente tenemos que dar respuesta. Es ese extranjero que se presenta bailando su danza y cuyos movimientos nos dan un indicio de cómo es.

Captar lo que va aconteciendo en el *aquí y ahora*, lo que irrumpe, lo imprevisto que puede transformarnos, lo que se presenta más allá de nuestros cálculos implica una comprensión fenomenológica de lo que acontece en la escuela. Esa comprensión es posible si estamos abiertos al otro.

En este sentido, “la fenomenología es una disciplina que ayuda a las personas a distanciarse de su forma usual de pensar, para que puedan apreciar la diferencia entre lo que se está percibiendo y sintiendo realmente en el momento, y lo que es residuo del pasado” (Idhe, 1977, citado por Yontef, 1997, p. 120).

La perspectiva fenomenológica se sustenta en la teoría de campo. “El campo es un todo en el cual las partes están en relación y correspondencia inmediata unas con otras, y ninguna parte queda al margen de la influencia de lo que ocurre en otro lugar del campo”. (Yontef, 1997, p. 121). De esta forma, docentes y alumnos nos hallamos implicados en el campo y lo que acontece entre nosotros de algún modo puede darnos indicios para tomar decisiones respecto a nuestras prácticas. La forma de estar con el otro es lo que se conoce como *presencia*. Según Zinker (1987), citado por Parlett (1991), la presencia es:

(...) un estado especial de estar plenamente aquí con todo uno mismo, el propio cuerpo y el alma. Es una forma de estar con, sin hacer a. La presencia implica estar plenamente aquí, abierto a todas las posibilidades. La presencia del terapeuta es fondo contra el que la figura del otro *self* (o *selves*) puede florecer, brillar, distinguirse completa y claramente. (Parlett, 1991, s/n).

Así, concebimos la presencia del docente como un modo de anfitriónaje que recibe a los recién llegados, abierto a todas las posibilidades que puedan acontecer en la clase, en cada encuentro con los otros. La presencia posibilita que el otro se exprese en lo abierto de la situación. Siguiendo a Robine, mostrarse en lo abierto de la situación es una operación de apertura activa y receptiva que realiza el terapeuta, que da lugar a que el paciente se muestre.

(Robine, 1999, p. 89). Inspirados en esta idea, consideramos que la presencia del docente da lugar a que el estudiante se abra y se muestre tal cual es. Lo que ocurre en el campo repercute de algún modo en quienes lo integran. En este sentido, proponemos el concepto de *presencia hospitalaria* en el aula, como una forma en que el docente puede ejercer la presencia para que los alumnos puedan mostrarse tal cual son en lo abierto de la situación. Es decir, la *presencia hospitalaria* posibilita el ejercicio de la hospitalidad. El docente, con su presencia, forma parte de un espacio donde algo imprevisible puede llegar a expresarse. Se abre así al extranjero sin juzgarlo, sin pretender que sea de otro modo diferente al que es.

Por otro lado, lo que acontece en cada clase es incalculable, los docentes estamos abiertos a lo imprevisto. La presencia nos posibilita estar en contacto con los estudiantes y desde allí responder a las interpelaciones que surjan. A su vez, permite realizar un diagnóstico intrínseco, también llamado diagnóstico estético. Como señala Gianni Francesetti, “*aisthesis* en griego antiguo significa *sensación*, y por lo tanto, *estética* es el conocimiento a través de los sentidos”.²⁵ Este diagnóstico es un conocimiento sensorial y pre-reflexivo. “Es una evaluación inmediata, sensorial, atmosférica, pre-reflexiva y pre-verbal” (Francesetti, 2013, p.36). El terapeuta se orienta tomando lo que surge en la situación y está listo para dar valor a todo lo que pueda sentir, sin elegir qué sentir. Siguiendo esta línea de pensamiento, el docente también puede abrirse a la situación y realizar un diagnóstico estético, al dejarse afectar por el otro en la escuela.

Se trata de un saber sensible, corporal, algo que percibimos antes de efectuar alguna conceptualización, que nos da indicios de lo que está aconteciendo. Sucede cuando nos dejamos afectar por la presencia del otro y nos hacemos responsables de él.

²⁵ Conferencia de apertura del III Congreso de la SIPG (Sociedad Italiana de Psicoterapia Gestalt), Palermo, 9 diciembre 2011. Publicado en italiano en: Francesetti G., Ammirata M., Riccamboni S., Sgadari N., Spagnuolo Lobb M. (2013), *Il dolore e la bellezza*. Atti del III Congresso SIPG, Franco Angeli, Milano. Una versión ligeramente reducida ha sido publicada en *British Gestalt Journal* (2012), 21, 2, pág. 4-18. Este artículo va a ser publicado, íntegramente, en la revista *CuadernosGestalt* n° 2(2012), Castellón, España.

Concebimos que al ejercitar la presencia, ampliamos nuestra flexibilidad para abrirnos al otro y tomar conciencia de sus necesidades. Eso puede hacer que modifiquemos lo que habíamos planificado hacer al diseñar la clase. Percibimos algo de lo estético que se presenta en los alumnos, a lo que llamamos su modo de danzar, que da cuentas de cómo están en determinado momento de la clase.

Pensar la educación desde esta perspectiva implica una ética de la acogida y una disponibilidad perceptiva que antecede a cualquier juicio pedagógico, un modo de habitar en el campo capaz de responder a lo que emerge. Esa disponibilidad abierta a la aparición siempre incierta del otro, posibilita el ejercicio de una hospitalidad situada y condicionada.

Así, la ética se hace efectiva a través de una poética posibilitadora de pasajes, donde los educadores a través de gestos hospitalarios podemos desarrollar el arte de ayudar a atravesar umbrales. En este sentido, consideramos que los umbrales son también espacios estéticos donde lo que acontece puede percibirse a través del cuerpo, llevándonos así a pensar también los umbrales como espacios hospitalarios de contacto con el otro.

Si pensamos a la docencia como oficio del lazo, como sostiene Frigerio (2017), “Estos oficios coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas” (p. 44). No se trata de idealizar los lazos ya que estos pueden ser desenlazados, entreverados, asfixiantes, protectores, mortificantes o vivificantes. Pero los oficios del lazo son oficios “a los que se confía asegurar el derecho al asilo” (p. 60), que producen efectos, que implican tener disponibilidad para correr riesgos, son oficios del “entre”. A modo de ejemplo citamos algunos de ellos: entre instituido e instituyente, entre reproducción y novedad, entre repetición y creación.

Si nos remitimos a su etimología, Corominas (1998), establece que la palabra *oficio* proviene “del latín *officium* y hace referencia a un “servicio o función”. Es una contracción de *opificium*, derivado de *opifex*, -fícis, “artesano” (y este, compuesto de *opus* “obra” y *facere*

“hacer”))” (p. 421). Es decir que lo artesanal del acto de educar está presente desde sus orígenes. Haciendo asociaciones, podemos pensar que la idea de lo artesanal remite a algo que se construye en el momento, que tiene un toque personal que lo hace único e irrepetible, o, en todo caso, que al intentar repetirlo no podemos sino generar una diferencia ya que nunca nos va a salir igual. Y esa estética de nuestro oficio nos lleva a hacer desde la experiencia, con lo que va aconteciendo en diferentes circunstancias y con todos los aportes que nuestro bagaje conceptual nos ofrece.

Sostenemos que la hospitalidad no comienza con una decisión consciente de acoger al otro, sino con una presencia que antecede al juicio pedagógico. Antes de interpretar, clasificar o intervenir, el docente ya se encuentra afectado por el otro. Esta afección constituye una forma de saber sensible, un diagnóstico estético, que orienta la respuesta de un profesor o profesora, incluso antes de su explicitación conceptual.

Así, concebimos la *presencia hospitalaria* como la capacidad de responder a lo que emerge en la situación, en el contacto con el otro, antes de reducirlo a categorías pedagógicas previamente establecidas. Es decir, como un modo de estar del docente que, antes de toda decisión pedagógica consciente, abre un espacio sensible donde el otro puede aparecer sin ser inmediatamente reducido a etiquetas o expectativas escolares.

La *presencia hospitalaria* no se decreta ni se prescribe; se descubre como transformación del modo de estar del docente en el aula que revela su potencia en la experiencia educativa. Nos damos cuenta así de que la hospitalidad, cuando permanece únicamente en el plano normativo, corre el riesgo de convertirse en un “como si” pedagógico: un conjunto de prácticas orientadas a acoger al otro sin que necesariamente se produzca una apertura efectiva a su alteridad. Frente a ello, proponemos pensar la *presencia hospitalaria* como una dimensión fenomenológica de la práctica docente. No se trata de una técnica ni de una decisión moral previa, sino de un modo de estar que el docente puede descubrir en sí mismo cuando se deja

afectar por lo que acontece en el encuentro educativo. La hospitalidad no comienza entonces en el cumplimiento de un ideal ético, sino en una presencia sensible que precede a toda intención pedagógica y que posibilita la aparición del otro. De este modo, la hospitalidad en la educación acontece cuando la docencia se vuelve *presencia hospitalaria*.

El otro se muestra, va siendo en el espacio y en el tiempo, ante nuestra presencia. Y nuestra presencia puede favorecer o no ese despliegue. Algo se empieza a gestar en el campo que compartimos, con nuestras diferencias. Nos abrimos, con nuestros sentidos, a las posibilidades que puedan suceder. Lo que percibimos a través de los sentidos deja impresiones en nosotros. En esta línea de pensamiento, Goldstein (2012) plantea que las primeras impresiones de la vida psíquica son estéticas y están cargadas de significaciones. Son impresiones sensoriales que se van volviendo huellas. Se trata de olores, perfumes, colores y texturas que conforman una estética de lo familiar. A esas impresiones se van sobreimprimiendo otras a la vez que las van alterando:

La vida, la educación, los encuentros afortunados inscriben en cada sujeto cierto valor de experiencia, y cada nueva experiencia implica la incorporación de *otras* impresiones estéticas que eventualmente se mezclan, se confunden o se sobreimprimen y hasta alteran esas primeras impresiones estéticas. (p. 57).

Consideramos que el arte ocupa un lugar de privilegio para promover impresiones estéticas en las clases, ya que brinda una vía de acceso al conocimiento habitada por el placer.

Por otro lado, siguiendo a Frigerio (2012), quien se inspira en Rancière, lo estético también puede pensarse “(...) como *fábrica de lo sensible* (...), es decir, como la constitución (institución) de un mundo sensible común, la contribución a un hábitat común” (p.31). De esta forma, la estética es un modo de conocer, un modo de expresión de la educación. En palabras de Frigerio (2012):

(...) la institución educativa y las organizaciones llamadas escuelas despliegan una propuesta estética en sus incontables maneras de volver disponible lo pensable y de habilitar su

ampliación. Agregaremos que es allí mismo donde una ética se encarna más allá de todo discurso que la evoque. (p. 33).

En consonancia con el planteo de Frigerio, la filósofa Laurence Cornu (2012) afirma que “Bailar es hacer gestos. Y también es hacer lugar, ¿cómo? Jugando con el espacio. Inventando trayectorias” (p. 192). Nosotros agregamos que en ese baile o danza le hacemos un lugar al recién llegado para que pueda desplegarse y lo recibimos hospitalariamente. Si bien el lugar formal ya lo tiene, porque la educación es un derecho, nuestra presencia hace que generemos gestos para propiciar que se sienta a gusto, que sienta que ese es *su* espacio.

Nos proponemos, entonces, la figura de *danzar con el extranjero*. No queremos dejar de insistir en que cada extranjero baila su danza a su manera, y que somos nosotros quienes nos vamos adecuando desde nuestro estilo a sus movimientos y solicitudes. Cornu (2012) señala que “aquellos que enseñan deben, sin duda, reinventar siempre lo que saben, imaginar el lugar de quien descubre algo que ellos saben desde hace tiempo, los conocimientos que deben hacer renacer con ellos como si los inventaran” (...). En ese sentido agrega que “la educación hace que los nuevos “entren en la danza”” (p. 192).

Inspirados en la lectura de Robine (1999), sostenemos que cada uno trae su propio modo de danzar. Pero para que danzar juntos sea posible tiene que acontecer algo del tiempo de la oportunidad, del *kairós*: el momento justo, el instante preciso en el que los bailarines coinciden sincrónicamente. En ese instante, el docente despliega su arte siguiendo la estética de la danza que manifiesta cada estudiante.

La hospitalidad en la educación podría pensarse entonces como ese gesto de abrir el espacio para que el otro pueda desplegar su propia danza. Ese encuentro con el extranjero se produce dentro de ciertas condiciones que organizan la vida institucional. Esto nos lleva a preguntarnos por aquello que enmarca y hace posible la hospitalidad en las instituciones educativas, es decir por sus límites. Nos surgen así nuevos interrogantes: ¿hasta dónde puede

desplegarse la hospitalidad en las instituciones educativas? ¿Alcanza con ser hospitalarios para que la transmisión sea posible? ¿Es suficiente la hospitalidad para sostener la relación educativa? ¿Qué ocurre cuando la acogida entra en tensión con las normas y exigencias de la escuela? Nos detendremos en ellos en el próximo capítulo.

Capítulo 4: Alcances y límites de la hospitalidad en la educación

El horizonte es el límite y la ausencia de límite, la pérdida del horizonte en el horizonte, la anhorizontalidad del horizonte, el límite como ausencia de límite.

Jacques Derrida.

Sobre los alcances de la hospitalidad en la educación

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término *alcance* hace referencia a la capacidad de alcanzar un punto o de realizar algo; a la importancia o trascendencia de algo; al hecho de alcanzar y a la inteligencia o capacidad de comprender.

Si entendemos el alcance como la *capacidad de llegar a alcanzar un punto*, cabría preguntarnos cuál sería el punto hacia el cual la hospitalidad nos posibilitaría llegar. Si ese punto fuera el horizonte, podría irse desdibujando y reapareciendo sin que lleguemos a tocarlo. En este sentido, su alcance podría ser indefinido o no medible.

Esto nos lleva a pensar si acaso la hospitalidad en las aulas es una utopía que puede guiarnos hacia un futuro mejor; si se trata de algo imposible o si, en todo caso, podríamos hablar de una hospitalidad por venir.

A su vez, podríamos pensar el horizonte como una hospitalidad absoluta, sin condiciones, aunque sabemos que al disponernos a recibir al otro hospitalariamente, lo hacemos de determinada manera y es allí cuando ciertas condiciones aparecen. Es decir que tal vez en el plano de las ideas la hospitalidad podría pensarse como un norte que nos guía pero en el plano de la acción, se hace posible desde ciertas condiciones que la encuadran, mostrando de esa manera la indisociabilidad entre la hospitalidad incondicional y la hospitalidad condicionada, como ya lo había señalado Derrida. Estas tensiones no se resuelven sino que se entrelazan con el despliegue de la hospitalidad en la educación.

En ese despliegue destacamos como alcance la apertura a las diferencias. Lévinas nos invita a suspender los saberes totalizantes dando lugar a que el otro irrumpa. Quizás, el punto más difícil sea la aceptación del *otro* en cuanto otro, el recibimiento del otro sin pretender moldearlo o convertirlo en alguien parecido a mí, tarea que no resultará igual en las diferentes circunstancias que puedan presentarse y que implica asumir el riesgo de darnos a ese otro que aún no conocemos. En relación a esto, propusimos el concepto de *presencia hospitalaria*, como un modo de estar en el aula y con los estudiantes que da lugar a que se manifiesten en lo abierto de la situación. A través de esa presencia los docentes nos abrimos a la otredad y sostenemos una disposición hospitalaria.

Otra manera de pensar el término alcance es como la *capacidad de realizar algo*, por ejemplo, el establecimiento de una relación con el saber. Confiamos en que la presencia y la disposición hospitalaria abrirán puertas para lograrlo. Ahora bien, tampoco se trata de una tarea fácil, no hay una receta que funcione todas las veces ni en todos los casos, se trata de un trabajo artesanal de tomar contacto con el otro, dejarse afectar, reconocerlo, saber de sus intereses y encontrar la manera de atravesar las dificultades que puedan ir surgiendo, cuidando al mismo tiempo de todos y cada uno.

En este sentido, consideramos que la hospitalidad constituye una condición necesaria de la relación educativa que hace que el mundo sea enseñable: al ofrecerles la bienvenida, el cuidado y el acompañamiento a los recién llegados, posibilitamos que la disposición a entablar una relación con el saber se despliegue, confiamos y nos implicamos subjetivamente.

Bajo esta perspectiva y en relación a la acepción que se refiere al alcance en cuanto a la *importancia o trascendencia*, asumimos que la hospitalidad en la educación resulta una actitud relevante y potenciadora de aprendizajes. Es más, nos atrevemos a afirmar que el proceso de enseñanza no será el mismo sin una disposición hospitalaria de nuestra parte.

Siguiendo a Gloria Edelstein (2011), estamos convencidos de que la forma hace al contenido. La construcción metodológica, la elaboración de propuestas de enseñanza es sumamente importante para facilitar la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes y pensamos que esas propuestas tienen que partir de una disposición hospitalaria que tenga en cuenta al otro, que lo reconozca como el ser que es, o mejor dicho: como el ser que va siendo.

Ahora bien, no estamos queriendo decir que la enseñanza sea una aplicación técnica. Por el contrario, queremos resaltar que el abrirnos a la novedad del otro vamos buscando artesanalmente la forma de enseñarle. Y eso lleva a que los docentes también nos vayamos transformando.

Pero esta experiencia es posible si mostramos nuestra vulnerabilidad. Acerca de la vulnerabilidad, Rolnik (2006) nos dice que:

La vulnerabilidad es la condición para que el otro deje de ser simplemente un objeto de proyección de imágenes preestablecidas y pueda convertirse en una presencia viva, con la cual construimos nuestros territorios de existencia y los contornos cambiantes de nuestra subjetividad. (s/n)

Rolnik (2006) agrega que ser vulnerable depende de la activación de una capacidad específica de lo sensible, que a causa de su represión histórica no es muy conocida y que en los años ochenta llamó *cuerpo vibrátil*. Esta capacidad de los órganos de los sentidos en su conjunto nos permite aprehender el mundo en su condición de los campos de fuerzas que nos afectan y se nos hacen presentes en el cuerpo bajo la forma de sensaciones.

(...) Con ella, el otro es una presencia viva hecha de una multiplicidad plástica de fuerzas que pulsan en nuestra textura sensible, tornándose así parte de nosotros y de nosotras mismas. Se disuelven aquí las figuras de sujeto y objeto, y con ellas aquello que separa el cuerpo del mundo. (s/n)

La vulnerabilidad se expresa entonces en esa apertura al otro que posibilita tomar

contacto con su presencia viva a través de las sensaciones que sentimos en el cuerpo. Consideramos que esta vulnerabilidad da lugar al recibimiento del otro tal como se manifiesta.

Pensando esta vulnerabilidad dentro del contexto escolar, nos resulta interesante la categoría que Marcela Martínez (2014) denomina *devenir existencial*:

Un concepto compuesto, que reúne movimiento y condición ontológica, experiencia singular y composición común. Devenir significa aquí ser otro, abandonar un estado de cosas y lanzarse a uno nuevo. Existencial supone una experiencia vital sin certezas; es el “estar arrojado” en el mundo de la vida, ofrecido al encuentro con los otros y sin ninguna configuración previa. El devenir existencial en la escuela expresa la transformación que registran las relaciones entre los jóvenes y adultos, el alejamiento de estos vínculos respecto del modo disciplinario. Las relaciones escolares están cada vez menos encuadradas en la transmisión exclusiva de contenidos curriculares y cada vez más atravesadas por los acontecimientos de la vida misma de las personas que se cruzan en la escuela. Relaciones en las que los roles de maestro y alumno ingresan en una zona de indiscernibilidad, de bordes borrosos. Por ello el devenir existencial piensa relaciones, no la sumatoria de problemas personales. Lo que caracteriza al devenir existencial es la intersección, “el entre”, aquello que se compone en los vínculos sin estar exclusivamente mediado por una currícula escolar. (p. 44).

Así, nos ofrecemos vulnerables al encuentro con el otro y ante lo que va aconteciendo en “el entre”, vamos buscando modos de ser y de hacer. Aceptar el devenir existencial de la escuela nos habilita a asumir nuevas formas de pensar la institución y el rol docente, y lleva a Martínez (2014) a proponer la figura del *docente armador de juego*, en oposición al concepto de soberano o *docente árbitro*, característico del modelo disciplinario. Se trata de un docente que no es árbitro del juego de los alumnos sino que se desplaza de la posición de soberano, que en el aula actual lo impotentiza y gana en libertad de movimientos.

Esta forma de ser del docente, como armador de juego, es posible si asumimos nuestra vulnerabilidad para abrimos al encuentro con el otro y a lo que allí acontezca. Allí, la autoridad

se redefine, dejando de ser soberana y dando lugar al crecimiento del otro, al *hacer crecer* del que nos hablaba Cornu.

La siguiente acepción, como *hecho de alcanzar*, nos lleva a pensar que la hospitalidad se concreta a partir de gestos hospitalarios, tales como bienvenir, escuchar, valorar, reconocer, aceptar, confiar, cuidar, respetar, sostener, acompañar, despedir, entre otros. Estos gestos hospitalarios impulsan a convivir sin eliminar las diferencias.

Por último, la *inteligencia* o *capacidad de comprender* haría referencia a la persona que la lleva a cabo más que a la hospitalidad en sí misma. Y desde ese punto de vista consideramos que todos somos capaces de llevar a cabo la hospitalidad si queremos hacerlo. No obstante, no hay que dejar de considerar el contexto institucional y sus incidencias en las prácticas particulares. Esta tensión entre la voluntad del individuo y las normas institucionales nos lleva a reflexionar sobre los límites de la hospitalidad en la educación, tarea de la que nos ocuparemos en el próximo apartado.

Sobre los límites de la hospitalidad en la educación

El término límite remite, según el diccionario de la Real Academia Española, a distintas acepciones: la línea que separa dos territorios, el punto en que algo termina o el punto último al que puede llegar. Estas definiciones permiten pensar el límite no sólo como separación, sino también como borde, contención o umbral.

Si entendemos al límite como la *línea que separa dos territorios*, lo pensamos como una frontera que establece hasta donde llega un territorio y dónde comienza otro. Se trataría de un borde que separa pero a la vez contiene.

Por otro lado, el sentido de *punto en el que algo termina*, nos hace pensar en hasta dónde llega, qué abarca, cuál es su fin, es decir, dónde culmina.

Como *punto último*, nos remite al techo o tope que algo puede tener en su despliegue.

Pensamos los límites como inherentes a la estructura misma de la hospitalidad, ya que para concretarse requiere condiciones que la hagan posible en la práctica.

Un primer límite aparece en el marco institucional: la escuela organiza la experiencia educativa a través de tiempos y normas que introducen condiciones en el encuentro con el otro. En este sentido, la hospitalidad absoluta, incondicional, ilimitada, resulta imposible; para llevarse a cabo requiere de reglas, tiempos y condiciones. Así, la hospitalidad que podemos brindar en las escuelas es una hospitalidad condicionada. Pero los límites otorgan la seguridad y la tranquilidad de que lo que suceda en su interior estará contenido, cuidado, dentro de un marco para que el recibimiento del otro sea posible. Es decir que un límite no solamente separa sino que también cuida y contiene. Ciertas reglas harán que la acogida pueda tener lugar, que pueda tener un marco para desplegarse sin que eso implique violentar al otro. Esas reglas se consolidan en las instituciones en coherencia con las disposiciones ministeriales pero eso no implica que en determinadas circunstancias no sea posible revisarlas. Es allí donde la voz de quienes piensan diferente debería tener lugar, ponerse en consideración para decidir lo más justo, evitando de esa manera que el sistema se rigidice o deje de contemplar al otro.

Nos encontramos aquí ante una paradoja constitutiva de la hospitalidad: si bien la hospitalidad condicionada puede ser necesaria para ofrecer un marco en el que el encuentro con el otro pueda emerger, esas mismas condiciones pueden, en determinadas circunstancias convertirse en un límite que excluya al extranjero. En este sentido, el límite también puede pensarse como un umbral: no sólo como línea de separación, sino como un espacio de tránsito en el que se juega la posibilidad de acoger al extranjero.

La hospitalidad puede determinar en ciertas circunstancias la reinterpretación o redefinición de las reglas institucionales para responder a la interpelación del otro y darle lugar al recién llegado. Sin embargo, reinventar indefinidamente las reglas en cada situación podría llevarnos a perder el marco institucional que posibilita el encuentro educativo.

Hallamos así dos riesgos relacionados a la tensión entre hospitalidad incondicional y hospitalidad condicionada, en los que la práctica de la hospitalidad podría desembocar. El primero consiste en que el docente se ubique en una posición de soberanía, dado que es quien selecciona los contenidos en base a las propuestas ministeriales, evalúa, define los requisitos para acreditar el espacio curricular y, en cierto sentido, actúa como anfitrión de sus estudiantes. Desde esta posición podría decidir a quién abrirle la puerta y a quién no.

El segundo riesgo es exactamente su contrario, que la hospitalidad se disuelva por ausencia de límites, si se lleva al extremo, se puede perder el encuadre necesario dentro de una institución educativa. De esta manera, para que la hospitalidad sea posible es necesario sostener la tensión que esta paradoja suscita.

Encontramos otro límite de carácter ético-político en relación a la responsabilidad infinita del docente ante la interpelación ética del rostro del otro. La presencia del tercero, de más de un estudiante en el aula, introduce el tema de la justicia: ¿a quién priorizar? ¿Cómo distribuir la atención? ¿Cómo tomar decisiones justas?

Un nuevo límite se manifiesta en las prácticas de la hospitalidad “como si”, que lejos de ser genuinas se fundan en mandatos o imperativos, en vez de partir de una presencia hospitalaria que posibilite un verdadero contacto con el otro para, a partir de allí llevar a cabo algún gesto hospitalario.

Por otro lado, desde la perspectiva del don, entendido como lo que se dona sin esperar reciprocidad, aparece un límite subjetivo: si el docente da sin esperar nada a cambio puede llegar a desgastarse o a frustrarse. La hospitalidad aparece aquí encarnada en el docente, en tanto sujeto vulnerable, atravesado por afectos, cansancio, expectativas.

Llegados a este punto, podemos advertir que alcances y límites no constituyen dimensiones separadas de la hospitalidad, sino polaridades que estructuran su propio funcionamiento. Podríamos pensarlos como dos caras de la misma moneda. El alcance se

aproxima siempre a un límite, mientras que el límite, lejos de clausurar la apertura al otro, puede desplazarse o reconfigurarse en función de los sujetos y de las circunstancias del encuentro.

Si pensamos la hospitalidad como un modo de acoger al otro, que presenta diferentes ángulos de apertura posibles, que puede alterarse, -al modo de la Puerta 11 de Duchamp- esto nos ofrece un margen de flexibilidad para ir adaptando la apertura de la puerta al extranjero, para que pueda pasar cada umbral y no quede varado en la entrada. Pero para que esto suceda, tenemos que darnos cuenta del grado de hospitalidad que estamos manejando y de que podría ser otro si quisiéramos cambiarlo, si se volviera necesario para nosotros posicionarnos de otra manera frente a su llegada dentro de la institución educativa.

En este sentido, concebimos que el alcance de nuestra hospitalidad es flexible y depende de que estemos abiertos a la situación y así percibamos lo que pasa en nuestro interior ante la presencia del otro. También depende de nuestra capacidad para conmovernos o no; de nuestra vulnerabilidad, de nuestra disposición a estar allí para ese otro, siempre considerando las posibilidades que la institución escolar nos ofrece.

Se ha dicho muchas veces que mostrarse hospitalario ante quien actúa en consonancia con nuestras costumbres y expectativas no supone mayores problemas. Sino que la dificultad estriba en las situaciones en que el otro se nos presenta como un radicalmente extraño. Cuando ese otro rompe nuestros esquemas, cuando no se adapta a nuestras propuestas, cuando nos resulta absolutamente ajeno. Y es justamente allí donde el hacer consciente nuestra posibilidad de estirar nuestra hospitalidad se nos hace figura como una potencia que tiende a aceptar al otro como es y a que pueda perseverar en su ser, invitándolo a interesarse por algún objeto de conocimiento, dando la ocasión para que ocurra algo del orden del acontecimiento en el aula.

Si concebimos los alcances y límites como flexibles y no estáticos, hallaremos la potencia de la hospitalidad. Bajo esta línea, existen circunstancias en las que al cumplir ciertas

reglas sentimos que le estamos fallando a ese otro que nos interpela o que estamos siendo injustos. Al presentarse situaciones inéditas, las normas pueden volverse límites rígidos e insuficientes - lo que Mèlich (2010) llama la *zona sombría de la moral*-. Es precisamente allí cuando se vuelve necesario revisarlas y flexibilizarlas para habilitar nuevos sentidos.

Retomando la noción de las polaridades y sus extremos, en una punta podríamos ubicar los límites. Siguiendo la idea de la *indiferencia creativa*, propuesta por Salomo Friedlaender, podríamos pensar al alcance como el punto cero entre ambas puntas. Sería en ese punto cero de indiferencia en el que nuestra creatividad empezaría a emerger para encontrar nuevas formas de ser hospitalarios, dando lugar a la expresión de inquietudes, en una construcción del aula como espacio inseguro. Pero tampoco se trata de una cuestión de voluntarismo ni de una tarea que podamos sostener todo el tiempo en forma individual. La conversación con colegas y el trabajo colectivo dentro de la institución permiten ampliar la perspectiva y encontrar nuevas formas de responder a las situaciones que se presentan.

A los fines de profundizar esta problemática, analizaremos a continuación algunos términos que suelen presentarse como opuestos a la hospitalidad absoluta: la inhospitalidad, el rechazo, la indiferencia o la hostilidad, ya que nos permitirán explorar con mayor precisión las tensiones que atraviesan el encuentro con el otro, en el “entre”, en el espacio educativo que nombramos como umbral.

Acerca de la inhospitalidad

Si recurrimos otra vez al diccionario de la Real Academia Española, hallamos que el término *inhospitalidad* significa falta de hospitalidad. Es el antónimo de hospitalidad.

A continuación, recuperaremos algunos aportes sobre la inhospitalidad del artículo de Freixas que mencionamos con anterioridad, en el cual el autor se remite a la novela *La metamorfosis*, de Franz Kafka, y recupera algunos de sus fragmentos.

Estos fragmentos son elegidos por Freixas (2006) como posibles imágenes de lo inhumano. Consideraremos una escena en la que Gregor Samsa, después de haber despertado convertido en un monstruoso insecto y de haber, por ende, faltado a su trabajo, es descubierto por su patrón y reprimido por su padre:

Al verlo la madre gritó nuevamente, huyó de la mesa y cayó en los brazos del padre, que corría a su encuentro. Pero Gregor no tenía ahora tiempo para sus padres. El apoderado se encontraba ya en la escalera; con la barbilla en la barandilla miró de nuevo por última vez. Gregor tomó impulso para alcanzarle con la mayor seguridad posible. El apoderado debió adivinar algo, porque saltó de una vez varios escalones y desapareció...Lamentablemente [aquí el humor siniestro de Kafka] esta huida del apoderado pareció desconcertar del todo al padre, que hasta ahora había estado relativamente sereno, pues en lugar de perseguir él mismo al apoderado o, al menos, no obstaculizar a Gregor en su persecución (recordemos, se trataba de su patrón y era la última posibilidad de Gregor de no perder su empleo que era a la vez sustento de sus padres y de su hermana), agarró con la mano derecha el bastón del apoderado, que aquel había dejado sobre la silla junto con el sombrero y el gabán; tomó con la mano izquierda un gran periódico que había sobre la mesa y, dando patadas en el suelo, comenzó a hacer retroceder a Gregor a su habitación blandiendo el bastón y el periódico. De nada sirvieron los ruegos de Gregor, tampoco fueron entendidos. (pp. 119-120)

Freixas relaciona este fragmento con el hombre del mundo moderno, la ausencia de relaciones humanas, la falta de compañía y la inhospitalidad. Y vincula lo que le sucede a Gregor con la educación moderna.

Reflexionemos sobre este vínculo que establece Freixas. Desde que se creó, la escuela, pretendió fabricar sujetos iguales. Siguiendo a Meirieu (2003):

No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia. (p. 4).

Es decir, se trata de acogerlo, de respetar su novedad, su disidencia, y no de formatearlo

o de pretender darle determinada forma.

Más adelante Meirieu agrega:

(...) hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (p. 5)

Ese otro puede resistirse a cruzar el umbral, por diferentes motivos, puede querer hacerlo de otra manera diferente a la que esperamos o en otro tiempo, puede no interesarse por ninguna de nuestras propuestas. Tratarlo como un objeto en construcción es una forma de violentarlo, de pretender reducir su alteridad a una mismidad. Siguiendo esta línea de pensamiento, Carlos Cullen (2016) sostiene que:

Siempre en los bordes o en las fronteras de la mismidad igual está la diferencia, es decir: no hay una sola forma de subjetividad y de verdad, y esto lleva a entender en la interacción educativa la presencia de juegos de poder, es decir, de formas distintas de ir comprendiendo la alteridad como diferencia singular. Se trata de saber abrirse a lo que “acontece”, a lo nuevo que cuestiona la inmovilidad del saber y del poder, que hace al “maestro ignorante” (Rancière) y transforma la educación en la doble responsabilidad de la que habla Arendt: la del mundo y la de los “recién llegados”²⁶.

Cabe preguntarnos entonces ¿qué lugar le brindamos a estos recién llegados si sólo les ofrecemos un único camino para transitar, con idénticas condiciones para todos, anulando así sus diferencias? Y ¿qué interés pueden tener ellos en mimetizarse o formatearse perdiendo sus características particulares que los hacen ser quiénes están siendo en cada etapa de sus vidas?

Para ilustrar lo que venimos desarrollando recuperamos una escena de la película islandesa *Nói, el albino* (Dagur Kári, 2003). En el film, Núi es un adolescente que vive solo

²⁶ Los conceptos de subjetividad y alteridad son desarrollados por Cullen en el Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>

con su abuela, con una madre ausente y un padre que parece tener problemas con el alcohol. Núi habita en un pequeño pueblo aislado, en un paisaje extremadamente frío, cubierto de hielo y silencios. La escena que nos interesa recuperar transcurre en la escuela secundaria:

Núi llega tarde al aula y se disculpa por el retraso. El profesor le responde que debería asistir a una escuela nocturna o estudiar por correspondencia. Sus compañeros están realizando un examen escrito de matemática. El docente le entrega la hoja con la prueba y Núi le pide un lápiz. El profesor lo busca con fastidio, se acerca, y se lo arroja sobre el banco. Núi escribe solamente su nombre y entrega el examen sin resolver ninguno de los ejercicios. El docente se sorprende y se irrita ante su actitud. Le pregunta qué nota cree que obtendrá. Intercambian unas palabras con tono irónico y finalmente Núi se retira del aula.

En esta escena puede observarse cómo la relación entre docente y alumno queda reducida al dispositivo evaluativo. El profesor no logra abrirse hospitalariamente ante este otro que irrumpe con un comportamiento inesperado. Si bien accede al pedido del lápiz, su reacción ante el examen en blanco revela el desconcierto que le produce aquello que no coincide con sus expectativas.

Por su parte, Núi parece formular una mínima demanda de hospitalidad a través de su solicitud del lápiz. Sin embargo, al entregar la hoja sin resolver la prueba, introduce un gesto de resistencia frente al dispositivo escolar. De algún modo se aproxima al umbral de la escena educativa pero no lo atraviesa plenamente.

De este modo, Núi, aparece como figura de extranjería dentro del aula: su modo de estar allí no encaja con la forma que el docente espera. La respuesta que recibe es una forma de inhospitalidad.

La propuesta de buscar un punto cero podría abrir la posibilidad de hospedar creativamente la tensión entre hospitalidad e inhospitalidad, habilitando un espacio de encuentro con el otro. Algo que no sucede en la escena de la película.

Sobre el rechazo

Según la Real Academia Española, la palabra *rechazo* alude a la acción o efecto de rechazar y remite a nociones como oposición, negativa, repulsión o exclusión. En este sentido, se presenta como uno de los polos opuestos a la hospitalidad, cuyo campo semántico se vincula con la aceptación, la acogida y la apertura al otro.

En otra de sus acepciones significa vuelta o retroceso que hace un cuerpo por encontrarse con alguna resistencia. Aquí es sinónimo de rebote y retroceso.

En medicina, el término rechazo hace referencia al fenómeno inmunológico por el cual un organismo reconoce como extraño a un órgano o tejido proveniente de otro individuo y lo ataca. Esta acepción nos resulta particularmente interesante para pensar las tensiones entre lo propio y lo ajeno que atraviesan las relaciones humanas. En este sentido, el filósofo Jean-Luc Nancy (2007) reflexiona sobre esta problemática a partir de su propia experiencia de trasplante cardíaco, en su texto *El intruso*. Nancy sufrió una miocardiopatía que sólo podía resolverse con un trasplante de corazón. A partir de esta experiencia, Nancy reflexiona sobre la intrusión de lo ajeno en el propio cuerpo, las intervenciones médicas a las que fue sometido y la transformación de su propia identidad. Se plantea preguntas como: “Si mi propio corazón me abandonaba, ¿hasta dónde era «el mío», y «mi propio» órgano?” (Nancy, 2007, p.16). Extrajimos algunos párrafos del texto que hablan sobre los difusos límites entre lo propio y lo ajeno, sobre un yo que se reconfigura continuamente, con más interrogantes que certezas:

Lo que me cura es lo que me afecta o me infecta, lo que me hace vivir es lo que me envejece prematuramente. Mi corazón tiene veinte años menos que yo, y el resto de mi cuerpo tiene una docena (al menos) más que yo. De este modo, rejuvenecido y envejecido a la vez, ya no tengo edad propia y no tengo propiamente edad. (Nancy, 2007, p.42).

La presencia de ese órgano extranjero pone en evidencia la tensión entre acogida y rechazo que atraviesa el propio cuerpo. El corazón del donante cura a Nancy, a la vez que altera

su identidad. Un corazón ajeno es entrometido en su cuerpo como solución médica a su padecimiento cardíaco. Esto le suscita preguntas acerca de si es justo que él siga viviendo gracias a un corazón ajeno de otra persona que falleció. Habiendo más demanda que oferta de órganos también se cuestiona si le correspondía a él recibirlo. A su vez, reflexiona sobre su identidad:

Soy la enfermedad y la medicina, soy la célula cancerosa y el órgano trasplantado, soy los agentes inmunodepresores y sus paliativos, soy los ganchos de hilo de acero que me sostienen el esternón y soy ese sitio de inyección cosido permanentemente bajo la clavícula, así como ya era, por otra parte, esos clavos en la cadera y esa placa en la ingle. Me convierto en algo así como un androide de ciencia ficción, o bien en un muerto-vivo, como dijo una vez mi hijo menor. (Nancy, 2007, p.43).

Se ha modificado tanto su cuerpo con tantas intervenciones que ahora no es sin todos esos agregados:

De una u otra manera, una nueva ajenidad se ha apoderado de mí. Ya no sé muy bien a título de qué sobrevivo, ni si tengo verdaderamente los medios para ello o el derecho. (...) ya no tengo un intruso en mí: yo lo soy, y como tal frecuento un mundo donde mi presencia bien podría ser demasiado artificial o demasiado poco legítima. (p.48).

Así, si en un primer momento el intruso parecía ser el corazón del donante, luego Nancy empieza a advertir que la intrusión atraviesa su propia identidad: lo extraño ya no es solamente el órgano recibido, sino él mismo.

La experiencia relatada por Nancy nos permite pensar la polaridad hospitalidad-rechazo como un continuum en permanente reconfiguración. Nancy logra mantener un equilibrio metaestable entre ambos polos, se deja afectar por el otro, acepta algo intruso que desestabiliza sus certezas, pero que al mismo tiempo posibilita su transformación. Tal vez la hospitalidad consista entonces en sostener la tensión entre acogida y rechazo.

Acerca de la indiferencia

Retomando otros posibles opuestos, hallamos la polaridad hospitalidad-indiferencia. Rastreando este último término –una vez más en el diccionario de la Real Academia Española– encontramos que la palabra *indiferencia* da cuenta de un estado de ánimo en el que no se siente inclinación ni repugnancia hacia una persona, objeto o negocio determinado. Es sinónimo de desinterés, apatía, desapego, indolencia, desamor, entre otros. Sus antónimos son afecto, entusiasmo, pasión, preferencia.

Vemos a este término como figura de inmovilidad, como falta de registro del otro, como un estar sin darse cuenta de que el otro existe ni dejarse afectar o conmover por él. Una persona en este estado parecería estar ensimismada o anestesiada, sin tomar contacto con el otro. Desde este lugar no habría relación posible sin hacer algún corrimiento. Hallar el punto cero, en la perspectiva filosófica de Salomo Friedlaender que hemos expuesto, implicaría darse cuenta de la necesidad de correrse de ese lugar y abrirse a quienes nos rodean.

Mèlich (2000) ha escrito mucho respecto a la indiferencia a los hechos acontecidos durante el Holocausto, refiriéndose a Auschwitz como un espacio de la muerte indiferente. Mèlich escribe para que Auschwitz no se repita, aseverando la importancia de la narración, del testimonio. En uno de sus artículos cita a Franz Rosenzweig para referirse al estatuto presente del recuerdo histórico:

El recuerdo histórico no es ningún punto fijo en el pasado que vaya estando cada año un año más pasado, sino que es un recuerdo siempre igual de cercano, que propiamente no ha pasado, sino que es recuerdo eternamente presente. Cada uno en particular debe ver la salida de Egipto como si él mismo hubiera participado en ella. (Rosenzweig, 1997, p. 361-362, citado en Mèlich, 2000, p. 131)

Esta forma de entender el recuerdo como eternamente presente, cercano, nos hace revivir la experiencia del otro en nuestro tiempo y espacio, respondiendo de él, a modo de hospitalidad del ausente.

Mèlich (2000) hace hincapié en el valor de la narración:

Por la narración, el ser humano vive el pasado en el presente, comprende que el pasado sigue abierto, que no ha concluido. Por la narración, el ser humano es *oyente* de las voces excluidas de la historia. Por la narración el lector es *hospitalario*, es receptivo y responsable del *otro*. Porque en la narración el lector no lee un informe objetivo, ni siquiera solamente la experiencia del escritor, del superviviente, sino *la ausencia del testimonio*. A través del relato el lector queda atravesado por un imperativo, el de mantener viva la experiencia del mal radical, de aquellos asesinados en las cámaras de gas de los campos nazis. (p. 139)

Así, narrar es mostrar la alteridad de aquel otro que no está presente para contarlo, de aquel otro que tiene nombre propio, es una forma de cuidar del otro al mantenerlo vivo en el recuerdo y no dejar que muera en el olvido.

La narración podría considerarse como ese *punto cero* entre la indiferencia ante la muerte a través del olvido y la hospitalidad hacia quienes estuvieron en los campos de trabajo forzado, a través del recuerdo vivo del terror acontecido.

Sobre la hostilidad

Por último, al explorar la polaridad hospitalidad-hostilidad descubrimos que el término *hostilidad* designa la cualidad de hostil. Es sinónimo de enemistad, oposición, rivalidad, antipatía, aversión, entre otros. Sus antónimos son simpatía y amigabilidad.

En otras acepciones significa acción hostil o agresión armada de un pueblo, ejército o grupo. En este último caso es sinónimo de lucha, combate, contienda, ataque, agresión y es antónimo de tregua, paz.

Como vimos al analizar las etimologías, hospitalidad y hostilidad comparten la misma raíz. Vimos con Derrida que la hostilidad forma parte de la hospitalidad y quizás englobe los diferentes opuestos que fuimos trabajando: inhospitalidad, rechazo, indiferencia.

Sumado a esto, sabemos con Freud (1920/1993) que la agresividad es inherente al ser

humano y se expresa como pulsión de muerte. Por lo tanto no podemos erradicarla pero sí sabemos que la misma puede unirse o des-unirse con las pulsiones de vida.

Nos detendremos a analizar la cuestión de la hostilidad en la obra de Kafka que mencionamos previamente. En *La metamorfosis*, la familia de Gregor Samsa manifiesta hostilidad ante él, luego de haber conocido su transformación y de haberse vuelto improductivo para una sociedad capitalista.

Gregor es el miembro de la familia que mantiene la casa. Un día amanece transformado en un insecto monstruoso. Se trata de uno de los casos en que lo familiar se vuelve extraño. A partir de su metamorfosis, su familia asume otra actitud, lo violentan, su trato hacia él se torna sumamente hostil. Hasta su hermana, que es la que en un principio lo tolera y lo cuida, en un momento decide dejar de alimentarlo y esperar que muera. Gregor deja de ser acogido por su familia, es tratado como un absolutamente otro que no merece la vida.

Lo acontecido con Gregor nos llega como reminiscencia de lo sucedido a Odiseo cuando a causa de una tempestad es regresado a la isla de Éolo. En *Odisea*, Homero propone escenas de hospitalidad y también sus antitipos. La escena a la que nos referimos es una en la que Odiseo ha regresado a la isla de Éolo. Recordemos que la primera vez que llega allí, Éolo le ofrece su hospitalidad y le entrega la mejor ayuda posible: un odre con tres vientos. Pero cuando Odiseo se duerme, sus compañeros, envueltos por la envidia y la avaricia, abren el odre en busca de metales preciosos y generan una tempestad que los devuelve a la isla. Es entonces cuando Éolo asume una actitud radicalmente diferente hacia Odiseo por considerarlo maldito de los dioses y merecedor de castigo.

Vemos así como Éolo se posiciona en dos extremos opuestos en relación a Odiseo, en un primer momento le ofrece su hospitalidad y en un segundo momento no lo considera digno de recibirla sino merecedor de castigo. Algo similar le sucede a Gregor Samsa cuando se transforma en insecto y deja de ser productivo para su familia.

Si traemos esta escena a la actualidad, a los escenarios educativos sobre los que se interesa esta tesis, podemos preguntarnos si un docente podría posicionarse de formas tan opuestas en relación a un estudiante, y en caso de hacerlo, ¿qué ocasionaría semejante cambio? Sabemos que las instituciones educativas funcionan en base a normas y que a su vez se enmarcan en políticas públicas. Los docentes toman decisiones en ese contexto y eso no impide que se dejen afectar por el otro. Es más, como afirmamos al referirnos a *danzar con el extranjero*, consideramos que esa afectación es anterior a cualquier decisión, ese dejarnos conmover es lo que posibilita que la hospitalidad se despliegue.

De esta manera, al abrirnos, posibilitamos que el otro nos conmueva. Tal vez podamos hallar entonces un punto cero entre los extremos de hospitalidad y hostilidad como respuesta a su interpelación, reinventando el modo de establecer el lazo en lugar de actuar meramente por el mandato de un imperativo.

Por otro lado, sabemos que la tensión entre los polos no siempre desaparece, sino que suele reaparecer bajo diferentes formas. Nos proponemos, entonces, hospedarla y darle lugar para que habite en el umbral. Buscamos ese punto que, si bien tal vez no se encuentre en todas las circunstancias, ello no impedirá que se lo siga buscando.

Conclusiones

*Un viaje no es todos los viajes
y una manera de viajar
no es todas las maneras de viajar.*
Walter Kohan

Llegamos al final de un viaje en el que recorrimos un posible itinerario del concepto de hospitalidad en el campo de la educación. Este recorrido se fue configurando a partir de problemas, tensiones y preguntas que fueron emergiendo a lo largo de la investigación.

En esta travesía, no quisimos dirigirnos al centro ni recorrer senderos ya delineados, preferimos conocer bifurcaciones laterales, trazar nuestros propios caminos para cumplir así con nuestro propósito de indagar los alcances y límites del concepto de hospitalidad en la educación.

Recuperamos relatos y escenas, así como también una imagen del mundo del arte, seguimos destellos de algunos que vinieron antes o que resultaron más allegados a la historia del concepto, que nos brindaron pistas para seguir pensando y rearmando nuestro itinerario. A lo largo del mismo, fue necesario volver reiteradamente sobre los conceptos trabajados. Esto nos permitió profundizar su comprensión y advertir nuevas resonancias en el campo educativo.

El trayecto realizado nos permitió mostrar, por un lado, la potencia del concepto de hospitalidad para repensar la acción educativa en términos de alteridad, extranjería y vulnerabilidad; y, por el otro, los límites que aparecen cuando la hospitalidad se inscribe dentro de los marcos institucionales que establecen normas y condiciones que inciden en las decisiones respecto al recibimiento del otro en la escuela.

A partir de las elaboraciones de Lévinas, comprendimos que la hospitalidad remite a una responsabilidad ética frente al otro que desborda cualquier intento de totalización. El otro es una exterioridad trascendente que introduce lo infinito en nosotros. Lévinas nos invita a que nos relacionemos con el otro desinteresadamente, con bondad, con nobleza, siendo anfitriones

de ese huésped que nos interpela. Este planteo nos permitió pensar la relación educativa como una apertura a una alteridad que no puede ser completamente anticipada ni absorbida por nuestras categorías. Destacamos la importancia de abrimos a lo que acontece antes de cualquier decisión o juicio de valor, de darnos al otro, de dejar que nos conmueva, que nos afecte, evitando la indiferencia.

Pensamos que si posibilitamos que el otro nos afecte, podremos sostener una disposición hospitalaria y eso nos impulsará a revisar nuestros modos de relacionarnos, así como también las reglas y las estrategias que empleamos. Para esta revisión, el diálogo con otros resultará valioso y enriquecedor.

Por otro lado, Derrida, en el texto que escribe junto a Dufourmantelle, nos reveló tensiones y paradojas del concepto de *hospitalidad*. Una de ellas es que la hospitalidad puede pensarse como un don que se da sin esperar nada a cambio. Ahora bien, si el que lo toma o el que lo da lo reconoce como don, deja de ser un don, por lo que el don es imposible.

Otra paradoja, y quizás la más constitutiva del concepto, es que la hospitalidad absoluta es imposible, y que son las leyes de la hospitalidad las que posibilitan su ejercicio. Así, ante la imposibilidad de ejercer una hospitalidad incondicional, la hospitalidad condicional ofrece un encuadre para la práctica de la hospitalidad en la escuela.

Otra tensión importante que encontramos tras la lectura de Derrida, es que la hospitalidad incluye dentro de sí la hostilidad. Siguiendo a Lévinas, Derrida señala diversas formas que puede asumir la hostilidad inherente a la hospitalidad: la alergia, el rechazo, la xenofobia y la guerra.

La hostilidad puede aparecer en la figura del soberano, ya que desde esa posición se puede ofrecer tolerancia o caridad hacia el otro, así como también, considerarlo como un animal o alguien inferior. En este sentido, el soberano puede volverse bestia o inhumano al decidir sobre la vida de otros.

Estos aportes derrideanos nos incitaron a imaginar posibles situaciones desafortunadas en el campo de la educación, en las que el docente se posicione en un lugar de poder absoluto.

Un concepto que consideramos de ineludible exploración fue el de *extranjería*. Partimos de la distinción griega entre *xénos* y *héteros*, y analizamos las diferencias que podría implicar hospedar a un semejante o a un enemigo.

Recuperamos la concepción de Simmel respecto al extranjero como construcción que otro le atribuye a alguien, que hace que afiance sus sentimientos de pertenencia y cohesión interna al proyectar fuera de sí sus males no reconocidos.

Junto a Nietzsche observamos como un enemigo puede ser considerado un amigo y con Freud, como algo familiar puede tornarse extraño. En ambos casos, los otros nos invitan a generar transformaciones. Siguiendo esa línea de pensamiento llegamos a la conclusión de que abrirnos al extraño es abrir la puerta a su belleza.

No quisimos dejar de considerar el papel de las nuevas tecnologías como extranjeras o de nosotros mismos como extranjeros en el mundo de las nuevas tecnologías.

Una extrañeza que nos resultó muy interesante pensando en nuestro oficio, fue la que se presenta en relación al saber; es decir, cómo lo extraño, lo enigmático, lo desconocido es lo que genera el deseo de saber. Esta relación se pone en juego en las instituciones educativas, cuando los extranjeros irrumpen y son recibidos de diversas maneras, que posibilitan o no el atravesamiento de los umbrales.

En relación a los conceptos de *otredad* o *alteridad*, vimos que el *otro* o *alter* siempre es pensado así desde un yo. A su vez, el otro puede alterarnos y transformarnos. Y como sostiene Frigerio, la tarea de educar implica dejarse alterar por la otredad.

De esa forma fuimos abordando los conceptos que constelan alrededor de la hospitalidad y proponiendo relaciones y asociaciones a partir de ellos. Sin dudas, el viaje del

concepto de hospitalidad al campo educativo nos permitió abrir nuevos horizontes para reflexionar acerca de la relación con el otro en la escuela.

Al inicio de nuestra investigación habíamos planteado dos supuestos filosófico-pedagógicos acerca de la hospitalidad en la educación. A continuación, retomaremos cada uno de ellos para examinar su consistencia en función del recorrido conceptual que realizamos.

Primer supuesto:

En primer lugar, partimos del supuesto de que el concepto de hospitalidad no ha sido suficientemente problematizado en el campo educativo. Aunque el término suele utilizarse con relativa frecuencia, advertimos que los docentes no siempre le atribuimos el mismo sentido. Esta diversidad de significaciones incide en el modo en que concebimos y ejercemos nuestro oficio.

Con respecto a la hipótesis acerca de la falta de problematización del concepto de hospitalidad en el campo educativo, al comienzo pensábamos que los docentes no teníamos un alto nivel de precisión acerca del alcance del concepto de hospitalidad. Intuíamos que no sabíamos en detalle qué implicaba ser hospitalarios ni qué podríamos lograr en nuestras prácticas docentes sosteniendo una disposición hospitalaria.

Lo que sí conocíamos y creíamos compartir entre todos era que el término *hospitalidad* se emplea en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Buscando un significado en común, hallamos que se considera hospitalaria a una persona cuando es acogedora, generosa, noble y sociable.

No obstante, seguíamos pensando que cada docente le otorgaba un sentido diferente al término. Fue así como leyendo a Castoriadis llegamos al concepto de *representaciones imaginarias sociales* y nos propusimos indagar cuáles de ellas estaban presentes en los profesores respecto a la hospitalidad. Nuestro interés no apuntaba a medir la presencia del término sino que se orientaba a ilustrar y analizar sus significados dentro de las prácticas

educativas.

Así, decidimos buscar en portales de noticias y hallamos tres que se referían a la hospitalidad en el ámbito de la educación. La primera sobre una docente que es vicedirectora en una escuela hospitalaria, la segunda sobre un profesor que trabaja con niños con autismo y la tercera sobre un especialista en educación que analiza una película. Encontramos que las dos primeras se referían a la hospitalidad como recibimiento del otro o apertura a las diferencias, sin mencionar los aspectos hostiles del concepto. En cambio, la tercera se trataba de un análisis pedagógico-filosófico que consideraba también los aspectos hostiles inherentes a la hospitalidad, destacando como, en el film, un encuadre con condiciones posibilitó la convivencia entre dos enemigos de guerra.

La escasa presencia del término hospitalidad en los discursos periodísticos sobre educación resultó ser un indicio significativo que nos reveló que no es un concepto ampliamente utilizado para nombrar las prácticas escolares.

El análisis de las noticias nos mostró cómo la diversidad de sentidos atribuidos al término hospitalidad no es un asunto meramente conceptual sino que repercute en la forma en que los docentes se desenvuelven dentro de las instituciones. En este sentido, además de ser un término poco empleado por los docentes, es intrínsecamente tenso y la forma de concebirlo incide en las prácticas educativas. La hospitalidad suele estar asociada a contextos de vulnerabilidad y referirse a la empatía y al cuidado. La ambivalencia del término no aparece en los discursos de los docentes de las primeras noticias, pero sí se evidencia en el análisis que realiza el especialista en temas educativos.

Con respecto a la educación hospitalaria, pudimos apreciar que institucionaliza una forma concreta de hospitalidad ya que es una modalidad del sistema educativo argentino. Además, siguiendo a Masschelein, hallamos que las escuelas que forman parte de esta modalidad ofrecen una experiencia significativa en sí misma, sin un fin instrumental. En ellas

el tiempo está lleno de vida, los estudiantes son reconocidos, tomados en serio. Cada uno, a su propio ritmo es alentado a probar. Sus docentes le otorgan confianza sin que les importe el resultado.

De lo antes dicho acerca de las escuelas hospitalarias destacamos la importancia del reconocimiento del otro en tanto otro, la confianza y la calidad del tiempo en el que se desarrollan las experiencias educativas. Estos destellos nos permitieron avizorar los alcances de la hospitalidad en la educación.

Segundo supuesto:

En segundo lugar, suponemos que el concepto de hospitalidad resultará potente si lo ponemos en relación con la categoría de umbral. Así, el umbral, pensado como espacio de transición o como zona intermedia entre diferentes polaridades, nos permitirá explorar las tensiones y oscilaciones que atraviesan la hospitalidad. En este sentido, la imagen de la Puerta 11 presentada por Marcel Duchamp nos permitirá visualizar esa dinámica de apertura y cierre.

Para indagar sobre este supuesto recurrimos al concepto de *potencia* trabajado por Spinoza y lo vinculamos al puro poder, a la fuerza, al impulso o tendencia a perseverar en el ser. Nos hicimos la pregunta respecto a qué puede la hospitalidad en la educación, qué nos aporta a los que nos dedicamos al oficio de enseñar.

Con respecto a los *umbrales*, hallamos que los mismos suelen concebirse como momentos en los cuales se puede lograr una respuesta determinada, posibilidades de comienzo, lugares de pasajes, cantidad mínima o máxima para sentir algo, andamios, continentes, encuadres, bordes, fronteras, soportes, puntos de apoyo para que unas puertas se abran, entre otros sentidos. También pueden concebirse como zonas de indeterminación.

Otro concepto que nos brindó la posibilidad de ampliar el modo en que pensamos la hospitalidad en el umbral es el de *polaridades*. Para abordarlo partimos de la concepción de

Heráclito sobre la lucha entre los contrarios, la asociamos al término *hostipitalidad* de Derrida y seguido a eso recuperamos el concepto de *indiferencia creativa* de Friedlaender, la cual empieza a surgir cuando los opuestos comienzan a diferenciarse entre sí desde el *punto cero*. Esa indiferencia creativa surge en el vacío fértil, es la capacidad de ver ambas partes de un suceso, de vislumbrar el extremo que no se muestra a simple vista. En este sentido en todas las polaridades encontramos extremos opuestos y un punto cero entre ambos, que cada sujeto puede descubrir. Una vez identificado ese punto, el sujeto puede elegir dónde posicionarse entre ambos polos para actuar del mejor modo posible según las circunstancias, o bien seguir habitando en la tensión entre ambos.

Vinculamos el concepto de umbral con la Puerta 11 de Duchamp, la cual cuestiona los límites, pensándola en un equilibrio metaestable, en una oscilación de apertura. Tomamos esta puerta como metáfora de la hospitalidad, en los pasajes de la familia a la escuela, dentro de la escuela y en relación a las políticas públicas.

Así, el concepto de hospitalidad nos resultó potente al pensarlo dentro de polaridades y en los umbrales, gracias a las posibilidades de oscilar que el equilibrio metaestable le brinda. Esas variantes posibles son las que le dan fuerza al concepto, en tanto cada docente puede dejarse afectar y luego decidir hasta dónde abrir o cerrar la puerta y generar de esa manera diferentes efectos.

En relación a los alcances, si los pensamos como puntos a alcanzar, la hospitalidad incondicional hace las veces de horizonte que siempre se está corriendo y que por ende se torna indefinido, no medible, pero que a la vez es posible de llevar a la acción con las reglas que establece la hospitalidad condicionada.

Como capacidad de realizar algo, la hospitalidad puede llevarnos a establecer una relación con el saber. Si nos asumimos vulnerables, con un cuerpo vibrátil en el devenir existencial de la escuela, podemos asumir el riesgo de abrirnos y darnos al otro, dejando que

nos afecte y buscando artesanalmente la manera de ir construyendo esa relación.

Además, consideramos que la presencia hospitalaria posibilita que nos dispongamos a buscar la forma para que los estudiantes se relacionen con el saber según las características de cada grupo.

Si nos abrimos a los estudiantes podemos entrar en sintonía con ellos para bailar juntos o para hacer que entren en la danza y concretar la hospitalidad a través de gestos. Los docentes podemos tender la mano, bienvenir, escuchar, confiar, valorar, reconocer, aceptar, cuidar, respetar, sostener, acompañar, despedir.

Con respecto a los límites, podemos definirlos como líneas o bordes que separan y a la vez contienen, como puntos en los que algo termina o como techo máximo a alcanzar. La pregunta que nos surgió al explorarlos es si esos límites podían modificarse o estirarse. Pensamos que una concepción flexible respecto a los límites puede generar nuevos alcances. Si concebimos a la hospitalidad como una puerta oscilante o formando parte de una polaridad, ir modificando sus límites para hallar el punto cero entre ambos polos posibilita que nuestra creatividad se ponga en juego en busca de formas más amables de relacionarnos con el otro.

Por otro lado, la hospitalidad condicionada conlleva límites que ofrecen un encuadre, cuidan y contienen; en este sentido las reglas institucionales hacen posible su ejercicio. Sin embargo, esas mismas reglas no son absolutas ni definitivas. En determinadas circunstancias pueden resultar insuficientes, ambiguas o incluso injustas, y es entonces cuando la interpelación del otro puede poner de manifiesto la zona sombría de la moral, que desarrolla Mèlich. De este modo, la hospitalidad condicionada puede funcionar tanto como un continente que recibe al otro, como un límite que lo excluye, lo que nos invita a revisar las normas que organizan la vida institucional para modificar lo que sea necesario.

Otro de los límites de la hospitalidad condicionada es el poder que el docente asume dentro de la institución, si se ubica en el lugar de soberano, ya que desde allí puede facilitar

inclusiones o exclusiones. No se trata de un problema que atañe sólo al docente, sino que es también relacional e institucional.

Finalmente, nos preguntamos si la hospitalidad alcanza, si basta con ser hospitalarios para afrontar los desafíos de la educación. Nuestra investigación sugiere que la hospitalidad por sí sola, no resuelve las complejidades de la vida escolar ni sustituye las dimensiones pedagógicas, institucionales o políticas de la educación. Sin embargo, ofrecer una presencia hospitalaria constituye una condición fundamental para dejarnos conmover por el otro y para empezar a crear lazos que posibiliten el encuentro educativo y la relación con el saber. En este sentido, más que darnos una solución completa o definitiva, la hospitalidad nos invita a sostener una apertura responsable hacia quienes llegan a la escuela. Quizás el desafío consista en aprender a habitar el umbral con las tensiones que conlleva, sosteniendo una hospitalidad siempre en movimiento, nunca completamente asegurada ni definitivamente cerrada.

De esta manera, nuestro recorrido teórico llega hasta aquí pero queda abierto para que lo podamos retomar en un futuro y para que otros que así lo deseen, puedan sumarse y acompañarnos.

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Aportes para la construcción de la modalidad educación domiciliaria y hospitalaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bal, M. (2002) *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC, 2009.
- Balcarce, G. (2014). *Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro. Una lectura derrideana*. Revista Estudios de Filosofía N° 50. Universidad de Antioquia. Medellín: Colombia.
- Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. (2008). *Construyendo posibilidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1982). “Experiencia y pobreza” [1933]. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Benveniste, E. (1983). *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*. Madrid: Taurus.
- Bollas, C. (2009). *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cacciari, M. (2012). Epílogo: La paradoja del extranjero. En: Simmel, G. *El extranjero: Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar ediciones.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Del zorzal.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, G. y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cornu, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud.” En: Frigerio, G, y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (2012). Experiencia y metáfora de la danza “como acto puro de las metamorfosis”. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Paraná: La Hendija.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En: Frigerio, G. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos
- Corominas, J. y Pascual, J. (1985). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Tomo IV. Madrid: Gráficas Cóndor.
- Cragolini, M (2013). Animales que miran y pasan (La autobiografía como zoo-grafía). En: Cragolini, M. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*; 13; 9. pp. 145-159. Buenos Aires: Eudeba.
- Cragolini, M. Hospitalidad (con el) animal; Universidad Complutense de Madrid; Escritura e imagen; 10-2011; 313-324
- Derrida, J. (1986). Schibboleth para Paul Celan. Disponible en: www.philosophia.cl

- Derrida, J. (1989a). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1989b). *Violencia y metafísica*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1995a). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1995b). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1997). *El principio de hospitalidad*. Entrevista realizada por Dominique Dhombres.
Trad. de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. *Le Monde*, 2 de diciembre de 1997. Edición digital de *Derrida en castellano*. Disponible en:
https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_principio.htm
- Derrida, J. (1998a). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (1998b). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2001). *Autoinmunidad: Suicidios simbólicos y reales*. Entrevista de Giovanna Borradori con Jacques Derrida el 22 de octubre de 2001 en New York. Traducido del francés por: J Botero en «La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida» Taurus, Buenos Aires, 2004. Edición digital de *Derrida en castellano*.
- Derrida, J. (2010). *Seminario La bestia y el soberano. Volumen I: 2001-2002*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2014). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2014). *Violencia contra los animales*. En: Derrida, J. *Y mañana, qué...* Buenos Aires: FCE.
- Dethlefsen, T. y Dahlke, R. (2009). *La enfermedad como camino*. España: Editorial Debolsillo.
- Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Diccionario iberoamericano de Filosofía de la Educación (2016). Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>

- Diccionario MOSBY. Medicina, enfermería y ciencias de la salud (Sexta edición) (2003). Madrid: Elsevier Science.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid: Abada Editores.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fathy, S. y Derrida, J. (2000) *Rodar las palabras. Al borde de un film*. Paris: Galilée.
- Fernández Mouján, I. (2013). *Problemas contemporáneos en filosofía de la educación. Un recorrido en 12 lecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Francesetti, G.; Gecele, M. y Roubal, J. (2013). *Terapia Gestalt en la práctica clínica. De la psicopatología a la estética del contacto*. Madrid: CTP.
- Freixas, J. (2006) Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad. En: Kohan, W. *Teoría y práctica en filosofía*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freixas, J. (2021). *Darnos la mano*. Buenos Aires: Seis dedos.
- Frenkel, D. (2021). *La hospitalidad en Homero y en Génesis (115-122)*. Bs. As: UBA. *Tábano*, no.18 (2021), 115-122. DOI: <https://doi.org/10.46553/tab.18.2021.p115-122>
- Freud, S. (1993). Más allá del principio de placer. En: J. Strachey (Ed), *Obras completas de Sigmund Freud*. (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 18, pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993). Psicología de las masas y análisis del yo. En: J. Strachey (Ed), *Obras completas de Sigmund Freud*. (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 18, pp. 63-136). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1994). Lo ominoso. En: J. Strachey (Ed), *Obras completas de Sigmund Freud*. (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 17, pp. 215-252). Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, (22), 81-102.
- Frigerio, G. (2012). Grölup. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Paraná: La Hendija.

- Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En: Frigerio, G. *Saberes de los umbrales: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. et al. (2003). *Educación y alteridad: las figuras del extranjero: Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. comps. (2010). *Educación: saberes alterados*. Paraná: La hendija.
- García Lobos, V. (2006). *La asistencia social de la iglesia durante la edad media: la hospitalidad monástica*. Revista Humanismo y Trabajo Social, ISSN 1696-7623, Volumen 5, 2006, pp. 129-158
- Gauna, A. E. (2019). La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (10), 116-130. Recuperado de: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/271>
- Gerbaudo, A. (2013). Por esa forma de huelga llamada deconstrucción. En: Cragnolini, M. (Comp). *Entre Nietzsche y Derrida: vida, muerte, sobrevida*. Buenos Aires: La cebra.
- Goldstein, G. (2012). La experiencia estética como experiencia de conocimiento. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Paraná: La Hendija.
- Greco, B., Fontagnol, M., Lofeudo, S. y Villegas, A. (2006). Subjetivación, jóvenes, escuela. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gregorio Fins, A. L. (2020). *La ética de la "hospitalidad lingüística" y la práctica de la traducción según Paul Ricœur*. En: *Letras*, 2019, julio-diciembre, n° 80 – pp. 90 a 94 – ISSN electrónico: 2683-7897
- Guille, G. (2015). *Las aporías de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida*. Eikasia: revista de filosofía, ISSN-e 1885-5679, N°. 64, 2015, pp. 263-276
- Homero. (1993). *Odisea*. Madrid, España: Gredos.

- Hualde Pascual, M. P. (1991). *La hospitalidad en Edipo en Colono*. Treballs en honor de Virgilio Bejarano: actes del IXè Simposi de la Secció Catalana de la SEEC: St. Feliu de Guíxols, 13-16 d'abril de 1988 / coord. por Lambert Ferreres, Vol. 2, 1991, ISBN 84-7875-366-4, págs. 629-634
- Jung, C. et al. (2004). *Encuentro con la sombra : el poder del lado oscuro de la naturaleza humana*. Barcelona: Kairós.
- Kant, I. (1795). Tercer artículo definitivo para la paz perpetua. “El derecho cosmopolita debe limitarse a las condiciones de la hospitalidad universal”. En: Kant, I. (1998). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En: Carli, S. *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. (pp. 77-106) Buenos Aires: Santillana.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- La Biblia. Latinoamérica. Edición pastoral. XVII Edición. Ediciones Paulinas. Verbo divino.
- Laplanche, J., y Pontalis, J. B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Larousse Editorial. (s.f.). *Vox Diccionario Griego-Español*. Recuperado de: http://www.epapontevedra.com/documentos/latinegrego/grego/Diccionario_vox_griego_clasico-esp.pdf
- Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- León Casero, J. (2013). Jacques Derrida. En: Fernández Labastida, F. y Mercado, J. A. (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica online*, recuperado de: <http://www.philosophica.info/archivo/2013/voces/derrida/Derrida.html>
- Lévinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1961). *Totalidad e infinito*. España: Salamanca.

- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Epub libre. Editor digital: Titivillus.
- Lévinas, E. (2004). *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.
- Martín, A. M. (2014). *Hospitalidad y hostilidad en el horizonte educativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, M. (2014). *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María (Córdoba): EDUVIM.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J.C. (2000). *Narración y hospitalidad*. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura, N. 25, p. 129-142, ISSN 2340-5236
- Mèlich, J.C. y Boixader, A. (2010). La zona sombría de la moral. En: Mèlich, J.C. y Boixader, A. *Los márgenes de la moral. Una mirada ética de la educación*. Barcelona: Graó.
- Méndez, M. L. (2018). Mestizajes. En: Frigerio, G. *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Naegele, D. (2007). Las puertas y ventanas de Duchamp. Fresh widow, Bagarre d'Austerlitz, Puerta: 11 rue Larrey, la puerta Gradiva, Etant donnés. *Ra. Revista De Arquitectura*, (9), 43-60.
- Nancy, J. (2007). *El intruso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nietzsche, F. (1933). *Así habló Zaratustra*. Chile: Biblioteca Ercilla.
- Nietzsche, F. (2021). *La gaya ciencia*. Recuperado de: <https://latestadura.wordpress.com/2021/06/09/la-gaya-ciencia-por-f-nietzsche/>
- Parlett, M. (1991). *Reflexiones sobre la teoría de campo*, British Gestalt Journal, 1(2).
- Penchaszadeh, A. P. (2012). *Los desafíos políticos de la hospitalidad. Perspectivas derrideanas*. México: Revista Alteridades 22 (43). Pp. 35-45
- Penchaszadeh, A. P. (2017). *Hospitalidad, con y sin papeles*. Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios. Revista Interdisciplinar da Mobilidades Humana: 25; 50; 5. Pp. 4-64.

- Penchaszadeh, A. P. (2017). *Hospitalidades: Indagando el ser-con entre la deconstrucción y la teoría social*. Universidad Diego Portales. Cuadernos de Teoría Social: 3; 5. Pp. 35-52.
- Peñarrubia, F. (1998). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Editorial Alianza.
- Pérez de Lara, N. (2014). Escuchar al otro dentro de sí. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez, A. M. (2006). *La respuesta de Éolo a Odiseo*. En: *KOINÒS LÓGOS. Homenaje al profesor José García López*. E. Calderón, A. Morales, M. Valverde (eds.), Murcia, 2006, pp. 581-587
- Pérez, A. M. (2007). *Funciones de la hospitalidad en la Odisea de Homero*. En: Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos. Número 14.
- Perls, F. (1975). *Yo, hambre y agresión*. México: FCE.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). *La hospitalidad en profesores memorables universitarios*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Vol. 16 N° 30, Pp. 15 – 31
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Robine, J. M. (1999). *Contacto y Relación en Psicoterapia. Reflexiones sobre Terapia Gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Robine, J. M. (2006). *Manifestarse gracias al otro*. Madrid: Fareso.
- Rodríguez, C. (2018). Posiciones en los umbrales de los oficios del lazo. En: Frigerio, G. *Saberes de los umbrales: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rolnik, S. (2006). *Geopolítica del chuleo*. Recuperado de: https://transversal.at/transversal/1106/rolnik/es#_ftn4
- Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la Redención*. Salamanca: Sígueme.

- Sabido Ramos, O. (2012). Tres miradas sociológicas ante el extrañamiento del mundo. En: Simmel, G. *El extranjero: Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur.
- Said, E. (2020). *Heráclito. Fragmentos*. México: Archivo digital de humanidades. Edición interlineal multilingüe ADHES.
- Santiesteban, H. (2000). *El monstruo y su ser*. Relaciones. Estudios de historia y sociedad. XXI (81). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13708105>
- Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Siedl, A. (2003). Lévinas, o ¿cómo vivir en esta tierra? En: Abraham, T. *et al. Vidas filosóficas: el seminario de los jueves*. Buenos Aires: Eudeba.
- Simmel, G. (1977). *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización I y II*. Madrid: Alianza.
- Simmel, G. (2012). *El extranjero: Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur.
- Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma e información*. (Pp. 28-29). Buenos Aires: Cactus-La Cebra
- Skliar, C. (2015). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. y Frigerio, G. (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Sloterdijk, P. (2007). *Derrida, un egipcio. El problema de la pirámide judía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sófocles (1981). Edipo en Colono. En: Sófocles. *Tragedias*. Madrid, España: Gredos.
- Soto Moreno, E. (2014). Vocación de herencia. El concepto de hospitalidad en Jacques Derrida y Emmanuel Levinas. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/56527>
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.

Venturini, S. (2019). *Lugares de la traducción en las humanidades y en las ciencias sociales*.

Disertación presentada en el panel de apertura del Doctorado en sentidos, teorías y prácticas de la educación. FHUC-UNL.

Yontef, G. (1997). *Proceso y diálogo en terapia gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

Zaidenweg, E. (2015). *Odisea*. Buenos Aires: Kapelusz.

Normativas consultadas

Ley Nacional de Educación N° 26206

Resolución CFE N° 188/12

Resolución CFE N° 201/13

Anexo Resolución CFE N° 188/12

Circulares, anexos y materiales de jornadas

Circular N° 2/2021 de la Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Anexo a la circular N° 3/2021 de la Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Primera Jornada Institucional de Tecnicaturas del Nivel Superior: Nuestro instituto y líneas de acción. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 29 de marzo de 2022.