

EL CUERPO Y EL TIEMPO: MÁRGENES DEL LUGAR Y EL NO LUGAR EN LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS¹

*The body and the time: margins of the place
and the non-place in the educational experiences*

*Le corps et le temps: marges du lieu et du non-lieu
dans les expériences éducatives*

Diego Armando JARAMILLO-OCAMPO y Luis Guillermo RESTREPO-JARAMILLO
*Universidad Católica de Manizales. Carrera 23 n.º 60-63. Manizales, Caldas,
Colombia. djaramillo@ucm.edu.co; lgrestrepo@ucm.edu.co*

Fecha de recepción: enero de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2018

RESUMEN

El ser humano es, en tanto humano, un cuerpo que se expone permanentemente al paso del tiempo, a las inclemencias del mundo, a la fragilidad de la vida. El ser humano como corporeidad nace en un contexto, en un lugar y en una cultura; sin embargo, su plasticidad y multidimensionalidad resignifican el contexto. Sus relaciones con los otros y consigo mismo definen el lugar y el no lugar como escenarios de encuentro y relaciones. La educación como lugar de encuentro hace posible la donación y la entrega que parten del cuerpo del maestro para su aprendizaje, una relación sin contrato ni acuerdo, un gesto ético que emerge como promesa de

1. Artículo de revisión, se presenta como avance del proyecto denominado «Experiencias educativas: entre el cuerpo, el tiempo y el espacio», financiado por la Universidad Católica de Manizales-Colombia según acuerdo 015 de mayo de 2017.

un mejor porvenir en el que las experiencias educativas acontecen y, con ellas, el nombre propio del otro.

Palabras clave: corporeidad; tiempo; lugar no-lugar; experiencia; ética; vulnerabilidad; fragilidad.

SUMMARY

The human being is a body permanently exposed to the passing of time, to the inclemency of the world, to the fragility of life. The human being, as corporeality, is born in a context, in a place and in a culture. However, his plasticity and multidimensionality resignify the context. His relationships with others and with himself defines the place and the non-place as meeting and relationships scenarios. Education, as a meeting scene, makes the donation and giving possible which depart from the body of the teacher to his apprentice, a relationship without any contract or agreement, an ethical gesture that emerges as a promise for a better future in which educational experiences take place, and with them, the proper name of the other.

Key words: corporeity; time; place non-place; experience; ethics; vulnerability; fragility.

SOMMAIRE

L'être humain est, en tant qu'être humain, un corps exposé en permanence au passage du temps, à l'inclémence du monde, à la fragilité de la vie. L'être humain en tant que corporalité est né dans un contexte, dans un lieu et dans une culture. Cependant, sa plasticité et sa multidimensionnalité résignent le contexte. Leurs relations avec les autres et avec eux-mêmes définissent le lieu et le non-lieu comme des rencontres et des relations. L'éducation en tant que lieu de rencontre, rend possible le don et la livraison qui partent du corps de l'enseignant pour son apprenti, une relation sans contrat ou accord, un geste éthique qui apparaît comme une promesse d'un avenir meilleur dans lequel se déroulent des expériences éducatives avec eux, le nom propre de l'autre.

Mots clés: corporéité; temps; lieu non-lieu; expérience; éthique; vulnérabilité; fragilité.

Quando nos encontramos con otros, en la vida cotidiana, los encontramos primero a través de sus cuerpos (Van Manen, 2016, 375).

1. PRELUDIO

El presente texto emerge como una reflexión de tipo teórico-documental en la cual se realizó una búsqueda, rastreo, procesamiento y análisis de textos referidos al cuerpo, al tiempo y al espacio en el marco del contexto educativo y pedagógico. Para ello, se elaboró una matriz de acopio que hizo posible su diligenciamiento desde dos perspectivas: por un lado, se revisaron documentos teóricos como libros y capítulos de libro; por el otro, se revisaron documentos investigativos. Para los primeros se tuvieron en cuenta tres dimensiones: los conceptos de cuerpo, tiempo y espacio; sus categorías constitutivas y sus formas de expresión. Para los segundos, la matriz consideró los objetivos, las perspectivas teóricas, la metodología y los hallazgos. Todo ello en aras de alcanzar una aproximación teórica de estas categorías como escenarios de realización de la experiencia educativa; dicho de otro modo, el abordaje de lo que Van Manen (2016) considera como los métodos existenciales de la experiencia.

Por lo anterior, el corpus teórico que se presenta a continuación expone no solo la conceptualización derivada de esta revisión teórico-documental, sino que insinúa unas reflexiones de estas categorías vinculadas a la fragilidad y la vulnerabilidad que revela el cuerpo del ser humano como corporeidad para sí, para el otro, en el mundo.

El ser humano es constituido en su cuerpo y este, a la vez, es constituyente del mundo social, subjetivo e intersubjetivo. El cuerpo hace posible que la existencia se viva, se padezca, se goce; es generador y generado por las relaciones que establece con los otros en un entramado simbólico que configura realidades. El cuerpo al mismo tiempo es fuente inagotable de sentidos y de significados, de relaciones éticas y morales que orientan el ser y el quehacer del ser humano en el mundo; del mismo modo, el cuerpo marca un límite entre las presencias y las ausencias, entre lo visible y lo invisible, entre el aparecer y la evocación. El cuerpo sitúa unas márgenes entre el tiempo y el espacio en las experiencias educativas que expone la fragilidad propia y del otro como revelación de una humanidad siempre en cuestión. Así, se busca devolver la unidad de la existencia humana, como recuerda Gallo:

La fenomenología del cuerpo ha pretendido restaurar la unidad de la existencia humana. Husserl, Scheler, Marcel, Merleau-Ponty, Sartre, Waldenfels, entre otros, rompen con la concepción 'moderna' mecanicista del cuerpo y resignifican la subjetividad y la objetividad en abierta oposición con la tradición dualista. La fenomenología de la existencia corpórea hace del cuerpo nuestro modo-de-ser-en-el-mundo (2006, 47).

El cuerpo se despliega en humanidad y lo hace para dejar de ser una mera cosa u objeto que ocupa un espacio para convertirse en un sujeto encarnado, corporeidad que exige reconocimiento, que reclama atención y recibimiento, una carne sensible y vulnerable que trasciende las propiedades físicas y materiales de

otros cuerpos y se eleva a una condición de sujeto con nombre propio. Se nombra y renombra para demandar un tipo de respuesta, una adecuación a su aparición; el cuerpo está en búsqueda del nombre perdido, del rostro olvidado; el cuerpo no se conforma con el olvido de sí, sino que susurra el tránsito hacia una corporeidad vivida y proyectada como apertura y donación que haga posible otro modo que ser (Lévinas, 1987).

El ser humano como ser corpóreo bordea los lugares y los no lugares, entendidos estos desde la perspectiva, por un lado, de Auge (2000) y, por el otro, de Jaramillo y Aguirre (2010); para el primero, se muestra cómo ocurre un entrecruzamiento entre ambos, una cierta interpelación entre unos y otros. Allí se caracteriza el lugar por la identidad, lo relacional e histórico (Auge, 2000, 44), mientras, en el no-lugar, se «experimenta solitariamente la comunidad de los destinos humanos» (Auge, 2000, 66). Para los segundos, inspirados en Lévinas, hay una tensión entre dos figuras retomadas por el pensador de Kaunas: una es la de Ulises con su pretensión de retorno y terruño; otra es la de Abraham, quien sale de su tierra para nunca regresar, se dirige a lo desconocido, a la tierra prometida. «Más que privilegiar la figura del habitante, Lévinas reivindica la figura del errante, del nómada» (Jaramillo y Aguirre, 2010, 80).

La corporeidad ubicada desde la errancia asume el lugar como posibilidad de encuentro no como tierra de posesión o como dominio para contener al otro de acuerdo a los criterios patrios, nacionales, terratenientes, sino como pretexto para la acogida y la hospitalidad del extranjero. Sin embargo, debe señalarse que muchos ven el cuerpo solo como territorio por apropiarse (Torres Rodríguez, 2011). Pese a ello, la corporeidad busca en la palabra que viene de afuera un lugar común de relación y de acogimiento de las biografías que trae el otro consigo. El tiempo es la relación con el otro y su acontecimiento el que señala la respuesta, unas agujas que siempre marcan incertidumbre, imprevisibilidad, inestabilidad.

2. EL SER HUMANO: SER SUJETO, SER CUERPO

Con el nacimiento, el hombre y la mujer inician la historia de sus sentidos corporales, que son los medios esenciales para que se manifiesten como aptos para habitar su mundo, para plasmar su espacio y su tiempo (Duch y Mèlich, 2005, 31).

Somos humanos no solo porque el nacimiento nos otorgue esa condición, sino porque el contacto con el mundo socialmente compartido nos va ofreciendo a gotas un pedazo de humanidad. Somos humanos porque la llegada a este mundo natural y social va haciendo posible el que despleguemos en compañía de otros las capacidades y disposiciones con las que entramos en este universo de significaciones. Somos humanos, porque nuestra vida que es frágil y vulnerable se encuentra en apertura para lo humano, pero también para lo inhumano; o mejor, lo segundo nos interpela recurrentemente diciéndonos hasta dónde podemos llegar; nos recuerda, así mismo, las tragedias que podemos causar y el dolor y el daño

que como humanidad hemos generado; diría Duch y Mèlich (2005, 20) que «el ser humano no es estructuralmente ni bueno ni malo, sino ambiguo».

No, no somos ni buenos ni malos por «naturaleza», no somos; nos vamos haciendo en el lenguaje aprendido, en el gesto percibido, en los símbolos reconocidos. La humanidad de nuestra condición es finita (Mèlich 2012) porque transita por la ambigüedad, por zonas en las que podemos dar cuenta del mundo y de la vida, de la moral y de la ética, de la justicia y de la injusticia, de la bondad y del sufrimiento; en fin, nos movemos permanentemente en la dicotomía y la ambivalencia, una tensión constante por ser y vivir de otro modo que ser.

Sí, somos finitos en tanto nuestro cuerpo «ocupa un lugar determinado en el espacio y en el tiempo» (Henry, 2007, 288); somos seres situados en un entramado social de significaciones validadas y de sentidos vitales que alientan nuestra propia subjetividad y nos colocan en relación con los demás y con el mundo, y tal relación se expresa en metáforas descriptivas de esta experiencia, buen ejemplo es la del «paseante» usada por W. Benjamin (2005). Lo expresa García-Baró (1999) cuando afirma que «el cuerpo, pues, está *aquí*, increíblemente cerca, si puedo decirlo así, e inmutable en su modo de dárseme; que, por otra parte, es absolutamente singular entre los que admiten los trozos de mundo físico que están, para mí, *allí*» (49). Esta finitud que hace posible vivir y asistir a la muerte del otro «designa una imperfección de la vida, pero tal imperfección tiene un significado ético, existencial o religioso» (Henry, 2007, 296), un significado que da vida corporal y que es testigo de la mudanza del cuerpo, lo que coincide con Sánchez (2013, 154), quien sostiene que «la carne, nuestra carne, es vida engendrada y sostenida, es vida finita».

La finitud del cuerpo está expresada también por sus límites y fronteras, pero estos no son simplemente identificables y distinguibles, son más bien porosos, pues terminan siendo la oportunidad para la significación del sujeto ubicado en el aquí y ahora, sin perder la posibilidad de trascenderlo (Finol, 2014).

La finitud está matizada por la corporalidad (Vanegas, 2001), corporeidad (Duch y Mèlich, 2005) o por la encarnación (Henry, 2007, 2001 y Sánchez, 2013) que distinguen el ser humano del cuerpo propiamente; o sea, ya no tenemos cuerpo, sino que «somos cuerpo». Para Sánchez (2013, 152):

Se ha establecido así la diferencia entre cuerpo y carne como dos realidades de nuestra corporeidad que son reveladas por el mundo y por la vida, respectivamente: Es inevitable advertir aquí una sintonía con la conocida distinción entre cuerpo físico (*körper*) y cuerpo vivo (*Leibkörper*). Sin embargo, es preciso anotar que la expresión ‘cuerpo vivo’ parece mantenerse en el plano intencional, en cuanto indica la capacidad de ser afectado, de tener experiencia de lo otro, es decir, el cuerpo propio como órgano de percepción del mundo. La expresión ‘carne’, por su parte, subraya la inmanencia radical de la auto-afección en que se funda toda hetero-afección. Las distinciones, desde Henry, serían: *cuerpo físico* (objeto de percepción común a todos los objetos del mundo), *cuerpo vivo* (sujeto de percepción del mundo para el que Henry reserva el nombre de cuerpo humano) y *carne* (auto-afección, experiencia-de-sí que posibilita la experiencia de lo otro de sí).

Vivimos intensamente en el dilema de ser cuerpos, de vivir como cuerpos, de sufrir desde el cuerpo (Kogan, 2009), de subjetivarnos a partir de nuestros cuerpos y de objetivar y ser objetivados por otros como meros cuerpos. Sin embargo, nuestra carne, nuestro rostro nos desnuda y expone humanamente, ante los otros y ante nosotros mismos, «el hombre, como todos sabemos es un sujeto encarnado, su conocimiento está situado en el universo, las cosas les son dadas bajo perspectivas orientadas desde su propio cuerpo» (Henry, 2007, 31) o podría decir con el mismo autor que «nuestro cuerpo no es un cuerpo sino una carne» (Henry, 2001, 330).

Nuestra vida inserta en el mundo lo amplía y lo trasciende, lo pinta de colores y le da sabor y textura. La finitud nos recuerda que no poseemos atributos eternos y que el paso por el mundo acontecerá en instante únicos e irrepetibles; por lo que ser finito es estar expuesto a las desgarraduras de la vida y de la muerte, pero también a un nuevo comienzo, a la posibilidad de nacer de nuevo, así «la finitud es una categoría de la ética» (Henry, 2007, 297). Más aun, el cuerpo así entendido va más allá de lo biológico o de lo meramente social (Pedraza, 2013), y realmente se manifiesta trascendiendo esas realidades que lo constituyen en parte, como ya se ha descrito.

Somos éticos no porque debamos cumplir un deber, una regla, una ley, sino porque el otro que sufre demanda de nosotros un tipo de respuesta, una respuesta compasiva (Mèlich 2010), una respuesta responsable que acoja su alteridad radical desinteresadamente (Lévinas 1977, 1987, 1993, 2001, 2006, 2009, 2012, 2014, 2015). La ética en perspectiva levinasiana es una óptica que procura salir de nuestras propias tierras y buscar en y con el otro la tierra prometida, un gesto de atención y escucha por la vulnerabilidad expuesta en los ojos del prójimo.

Al lanzarnos a la aventura del encuentro con el otro, pasamos por nuestras propias experiencias, por nuestras propias biografías, historias que inscriben sus marcas en los cuerpos vividos, cicatrices que señalan alguna lección aprendida o la incertidumbre de un nuevo comienzo. En palabras de Marion (2005, 24):

De niño, por mucho tiempo creí que no era feliz, cuando lo era; luego, casi adulto, creí que iba a serlo, cuando hacía todo para no serlo. Más tarde, creí que los éxitos me darían seguridad en mí mismo, luego, al acumularlos, advertí su insignificancia y volví entonces a mi incertidumbre del comienzo.

El eterno retorno de Nietzsche que nos devuelve a un infinito comienzo, que nos desgarrar y nos perturba hasta los huesos, la levedad, insoportable y delirante en Kundera (2008). Un cuerpo deshecho que vive a cada instante tratando de definirse con la interrupción permanente de otro que llega a interpelar nuestras vanas seguridades; una aventura incierta de encontrarnos con otros cuerpos que se saben también inestables y totalmente expuestos a lo exterior, a la alteridad, diría Villamil (2003, 55): «El hombre, en cuanto ser de relaciones, es *bacedor* y, al mismo tiempo, *bechura* de su propio ser: ser hombre es hacerse y dejarse hacer hombre».

El ser humano está dotado culturalmente para ir haciéndose, allí el papel de la familia es fundamental como primer lugar de socialización y acogimiento, como

expresión de afecto genuino que introduce a través del gesto y del lenguaje la vida compartida al niño y la niña recién llegados, a los nuevos de este universo simbólico, y «todo el cuerpo puede, como el rostro, expresar: una mano, un bajar la cabeza...» (Lévinas, 2012, 297), es expresión en la familia de un deseo de encarnar en la piel, la caricia y el contacto, aquello que no se puede decir y que tampoco se consume en lo dicho por los padres a su recién nacido, un lenguaje que comunica con la palma de los dedos y la suavidad de la mirada.

Podríamos reconocer, grosso modo, algunas dimensiones del ser cuerpo, entre ellas se encuentran: la perspectiva del cuerpo y la encarnación de Henry (2007), quien considera tres tipos de cuerpo: el cuerpo subjetivo, el cuerpo orgánico y el cuerpo trascendente u objetivo. Manifiesta el autor que:

El cuerpo subjetivo: revelado en la experiencia interna trascendental del movimiento y cuyo ser es idéntico al del ego; el cuerpo orgánico, aquella región del «continuo resistente» que cede al movimiento absoluto del cuerpo subjetivo y el cuerpo trascendente u objetivo, tal como se manifiesta a través de los órganos de los sentidos (12).

Otra perspectiva que aparece de cuerpo es la analizada siguiendo el desarrollo de Vanegas (2001), para quien hay dos demarcaciones establecidas, una entre el cuerpo-cosa y otra entre el cuerpo sintiente. Según el autor, el cuerpo cosa (Korper) «es una cosa más en la naturaleza» (p. 60), es un mostrar-se corporal (p. 61). El cuerpo «objeto-mostrario, significa que el cuerpo se convierte en instrumento» (Vanegas, 200, 61). Ante esta panorámica cosificada y objetivada del ser cuerpo, surge el cuerpo sintiente (Leib), donde se expone como «el cuerpo se hace objeto de la percepción (tocar - tocándose)» (Vanegas, 2001, 66).

Y otra perspectiva es la planteada por Merleau-Ponty (2000, 123) en tanto el cuerpo es un cuerpo objetivo y un cuerpo fenomenal. En términos del autor «Mi cuerpo para mí y mi cuerpo para el otro... el cuerpo objetivo pertenece al “para el otro” mi cuerpo fenomenal al “para mí” co-existen».

Con base en estas perspectivas, se resalta una propuesta de cuerpo como escenario de la corporeidad de Duch y Mèlich (2005, 22), quienes sostienen que:

El ser humano no sólo *tiene* un cuerpo, sino que, propiamente, *es* cuerpo. Y, además, un cuerpo que no es simplemente un artefacto objetivado y objetivable, sino una forma de presencia que, de mejor o peor forma, afecta radicalmente a todos los momentos y todas las situaciones de su existencia, y que, en el transcurso del trayecto biográfico de cada persona, tendrá que expresarse *simbólicamente*. A partir de aquí el cuerpo humano se revela (se «va metamorfoseando» en) corporeidad.

El cuerpo como base central de la existencia humana física, material, pero sobre todo simbólica, pues es el receptor de acuerdos sociales y el transformador de los mismos, es quien asiste con su presencia al mundo cotidiano y quien narra a través de su palabra y de su testimonio la vida vivida por otros; en otras palabras, «la existencia es, en primer término, corporal» (Le Breton, 2008, 7).

Lo anterior justifica y da razones de nuestro ser corpóreo, de nuestra piel encarnada que hace de su vida y de la vida de los otros un punto de contacto para entablar relaciones cara a cara, cuerpo a cuerpo, que median la construcción del mundo social e intersubjetivo. La corporeidad, la carne que se muestra para uno y para los otros, es impredecible, acontecimental, pues nunca se puede capturar en un concepto y mucho menos prever de manera estática, de ahí que dirían Duch y Mèlich (2005, 23):

Que se pueda afirmar que, entre el nacimiento y la muerte, la corporeidad es el conjunto móvil de los diversos escenarios simbólicos sobre los que se expresa la espaciotemporalidad. Todo ello permite avanzar una idea que reiteradamente aparecerá en este estudio: *la corporeidad como un escenario de la contingencia*; un escenario que, ciertamente, nunca deja de ser flexible, plural e imprevisible; un escenario donde cada momento presente de los actores y las actrices humanas implica una referencia, implícita o explícita, a «lo ausente» pasado y futuro.

La corporeidad es móvil, dinámica, efervescente y arrojada sobre un escenario espacial y temporal que define formas y modos de ser, de hablar, de actuar en la vida cotidiana; depende siempre del contexto y sus condiciones para poner en cuestión las prácticas sociales, tanto las imperantes y hegemónicas como las emergentes y resistentes, dado que «del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva» (Le Breton, 2008, 7). Es en esta perspectiva que la corporeidad se manifiesta como lugar estético por excelencia, que expresa en las artes, y en especial en el salir de sí para mostrar al sujeto en la obra creativa (Farina, 2006, 2007).

El cuerpo es la base de la existencia humana, nuestras dimensiones polifónicas se apoyan en el sustrato corporal para poder ser. Son nuestras experiencias² las que van haciéndonos en relación a los otros y al mundo, las que van dibujando nuestra realidad vivida y deseada, las que bordean nuestro trayecto biográfico hacia un mejor porvenir, lo que coincide con Le Breton (2008, 8) al sostener que «a través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia».

Nuestra corporeidad va haciéndose tal cual va sufriendo y sintiendo las experiencias del mundo, esas que exponen nuestra completa humanidad al vacío y lo incierto de lo que vendrá. Esta perspectiva coincide con Merleau-Ponty (2000, 119), quien afirma «lejos de que mi cuerpo no sea para mí más que un fragmento del espacio, no habría espacio para mí si yo no tuviese cuerpo» o «el cuerpo es eminentemente un espacio expresivo» (Merleau-Ponty, 2000, 163); así mismo, Villamil (2003, 32) expresa que «mi cuerpo me asegura un lugar en el mundo y, mediante él, le doy sentido a los cuerpos que me rodean» y con Vanegas (2001, 81) «el cuerpo... es la posibilidad de la comunicación en la medida en que co-habita

2. Según HAN (2016, 19) la experiencia «tiene que ver con una extensión corporal, con una limitación de los horizontes temporales... el sujeto de la experiencia debe permanecer abierto a lo venidero, a lo sorprendente e indefinido del futuro...».

lugares comunes con los otros como inter-corporalidad... el cuerpo es la reunión cartográfica de todo un contexto comunicativo».

Nuestro cuerpo-corporeidad nos testifica no solo la propia existencia, sino la vulnerabilidad del otro, nuestra piel mantiene las cicatrices sobre su superficie recordándonos el peso de la vida y la propia levedad del ser. De la misma manera, los objetos y las cosas del mundo se van in-corporando a nuestro modo de ser en el mundo, así, por ejemplo, «Habitarse a un sombrero, a un coche o a un bastón, es instalarse en ellos o, inversamente, hacerlos participar en la voluminosidad del propio cuerpo» (Merleau-Ponty, 2000, 161). En las relaciones con esas «extensiones del cuerpo», nos situamos en el mundo desde un lugar particular y también desde uno común y colectivo, por eso, el cuerpo es el mismo signo de identidad y al tiempo, de alteridad, en términos de Le Bretón (2010, 9), «en nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción».

En síntesis, el ser humano como ser cuerpo, como ser sujeto corporal y carnal (trascendente también en la perspectiva levinasiana, a partir del cuerpo como materialidad) es el que no pasa indiferente ante el hambre, la necesidad, la desnudez, la indefensión, la exposición del otro hombre. El ser humano requiere incesantemente recuperar la idea del lugar socialmente compartido como morada para ofrecer y hospedar al otro en un gesto de «dar el mundo, su posesión, al otro» (Lévinas 1977, 263), esto quiere decir, no en territorializar el lugar y tampoco en convertirlo en un no-lugar despojado de encuentro, responsabilidad, humanidad, sino en llenarlo de sentido y de experiencias que generen un deseo de acogida y de recibimiento, y el primer gesto comienza por la existencia en carne propia; en otras palabras, «no existo como espíritu, como una sonrisa o un viento que sopla, no soy sin responsabilidad» (Lévinas, 1993, 94). Gracias a ella, puedo atender la solicitud que hace el otro, puedo responder por su mandato, puedo hacerme cargo no solo de su vida, sino de su sufrimiento, ya que como lo insinúa Lévinas el otro no sufre abstractamente, sino que lo hace en carne viva, así «Lévinas no considera la muerte del otro o el sufrimiento como espíritu, sino como corporalidad, carne, exterioridad, visage (rostro)» (Lévinas, 1993, 32-33).

Esta tendencia comprensiva de la corporeidad, alejada de toda dicotomía, no solo se hace presente en la investigación en educación, sino también en salud, economía y política, como lo recuerdan investigaciones sobre el puerperio (Mora, 2009), el lenguaje poético (Sánchez-Garay, 2015), la comunicación en los jóvenes (Bunes, Blesa, Gonzalez, Pintado y Tornel, 2015), el cuerpo y el espacio en el marco del conflicto armado (Cardenas y Duarte, 2016) y otras miradas investigativas donde la corporeidad es fundamental en la comprensión antropológica que la fundamenta.

3. EL MAESTRO: SU EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN³

Al nacer, el niño es una suma infinita de disposiciones antropológicas que solamente la inmersión en el campo simbólico, es decir, la relación con los otros, puede permitirle desplegar (Le Breton, 2008, 8).

Como se ha mencionado, el sujeto de la experiencia es aquel que, atravesado por la temporalidad, se mueve siempre entre su biografía vivida y la que se proyecta en un porvenir siempre incierto, indeterminado, imprevisto. En este sentido, la educación ocupa un lugar central en estas reflexiones, dado que educar y ser educado es recuperar el tiempo vivido y construir uno mejor; es decir, no solo sostener la tradición heredada en un tiempo y en un espacio, sino resignificarla y llenarla de nuevos sentidos que posibiliten el encuentro y la humanidad de sus integrantes, pues a decir de Merleau-Ponty (2000, 203) «lo que la naturaleza no da, la cultura proporciona».

La experiencia, como la comprende la fenomenología de la educación, no es un caos como recuerda Costa (2018) cuando dice:

La enseñanza apunta, por tanto, a una explicitación de los nexos presentes en la propia experiencia perceptiva. Lo que supone considerar la experiencia perceptiva como algo estructurado que se manifiesta como sus propias formas autónomas de auto-organización. De manera que enseñar no consiste en remitir a una experiencia banal, sino en ayudar a captar la legalidad racional que sostiene la trama de la experiencia, esto es, los pensamientos implícitamente presentes en el darse de la experiencia (282-283).

Si reconocemos en la educación esa posibilidad antropológica de otorgar humanidad, de ofrecerla y de entregarla contextualizamos la vida sin predeterminismos ni naturalismos; o sea, una vida que está por hacerse, por vivirse, por sufrirse, por gozarse. Está claro que, en estas perspectivas, las culturas en plural definen y acuerdan el papel de lo corporal y de sus significaciones, así como también la configuración del lugar o del no-lugar de lo educativo y de sus experiencias. Con razón sugiere Le Breton (2008, 46) que «la memoria de una comunidad humana no reside solamente en las tradiciones orales o escritas, también se teje en lo efímero de los gestos eficaces»; o sea, los gestos van configurando y reconfigurando los

3. La educación es el *lugar* antropológico del encuentro con el otro, el lugar de la entrega y la donación a la vida del otro. A veces, ocurre en los no lugares y acontece en el desierto y la sequía de las relaciones frías y deshumanizantes. En otras ocasiones, deviene de los destierros en los que el otro sufre toda clase de necesidad. En esos *no lugares* caracterizados por la falta de espacio común y de conversación, el educar se vuelve en mera información e instrucción, cuando mucho se reduce a adoctrinamiento. Educar desde un lugar es hacerlo a través de la palabra, del mínimo gesto, de la mirada que recibe lo extraño y lo extranjero, hoy educamos en muchos espacios, pero ignoramos el encuentro educativo y formativo en múltiples lugares; mientras el lugar favorece las relaciones responsables, los no lugares privilegian y proyectan imágenes del individuo y de su sí mismo (AUGE, 200, 45).

trazos biográficos particulares y colectivamente en las experiencias de vida, van otorgando nuevos sentidos a los ya existentes en la vida social, por ello considera Henry (2007, 147) que «el hábito es el fundamento de la memoria».

Ahora bien, en lo corporal, aparece una dimensión que hace posible el reconocimiento propio como el del otro y el del mundo; esta se podría denominar el tacto, ese que Van Manen (1998) sitúa en los procesos de enseñanza como sensibilidad pedagógica. Ese que para Henry (2007 y 2001) aparece representado en la mano, pues «nuestra mano es así el instrumento del conocimiento de nuestro propio cuerpo» (Henry, 2007, 96); o, dicho de otro modo, «tender la mano, estrecharla, acariciar una piel, sentir, respirar un olor, un aliento, supone abrirse al mundo» (Henry, 2001, 278).

El maestro que enseña desde su experiencia (corporal, gestual, simbólica, vivida) lo hace al alumno, quien también aprende y enseña desde sus propios recorridos, trazos y aspiraciones; allí, la mano se inventa como expresión de cuidado y andadura, una mano que, después de ayudar y hacerse cargo, suelta y anima para que el otro continúe su propio camino. Así se constituyen las relaciones pedagógicas «que abarcan formas de relación concretas, únicas y diferentes a la vez» (Ayala, 2018), integrando las experiencias del maestro con las del alumno en la relación pedagógica.

Así como la mano, los ojos representan otra dimensión del actuar corporal y de la experiencia educativa, ya no como una visión universal, sino como una mirada que se detiene para responder ante el sufrimiento del otro, el resquebrajamiento del no lugar que el otro ocupa en un mundo tecnificado marcado por la globalidad y la in-diferencia. Ahí, acontece la mirada como señal de fragilidad del otro que me necesita, según Henry (2001, 200):

Quando miro el rostro de otro, no veo nunca un ojo, sino su mirada, veo que me mira y, quizás, de forma que no veo que me está mirando; veo que vuelve su mirada, o incluso que su propia mirada le disgusta.

La mirada es, en la perspectiva de Lévinas (2015), lo que hace que ya no me fije en el color de los ojos del otro para tematizarlos, aunque ciertamente, para el autor lituano-francés encierra cierta pretensión de dominio y de control del otro. No obstante, es indispensable educar la mirada (Skliar, 2010) en la Escuela, mirar con otros ojos, con sencillez y ternura la vida vulnerable. En términos de Villamil (2003, 74-76) es fundamental distinguir el ojo, la visión y la mirada, en sus palabras:

[El] Ojo: órgano de la visión... visión: acto general y unitario que es ejecutado por los ojos... tener visión equivale a tener posición, acceso y apertura a un sistema de seres, los seres visibles, que están a la disposición del ojo en virtud de una especie de contrato primordial con el mundo... La visión es un proceso cultural de aprendizaje que está mediado por los otros.

Mirar: extrañarse, admirarse ante algo o alguien (mirari, latino). Sorpresa, desconcierto, extrañamiento frente a lo mirado. Detener la vista, anclarla mediante una

actitud serena en virtud de la cual se suspende, se pone entre paréntesis el resto del movimiento y la acción corporal.

La mirada se encuentra en los lugares del cuerpo y hace de los no lugares escenarios de encuentro y humanidad; reivindica el papel del otro no como agente sobre el cual mirar, sino como sujeto que también me mira y espera pacientemente una respuesta, ya que «cuando esta persona me mira a los ojos, sé y siento que soy responsable» (Van Manen, 2016, 387). De esta manera, la mirada sobrepasa la visión que tenemos del otro, desborda el color mismo de sus ojos, la mirada otorga o condena la existencia del otro, pues «la mirada nace en los ojos, pero los trasciende... la mirada, al ser subjetiva, no se deja encasillar» (Villamil, 2003, 77).

El maestro que educa la mirada es un defensor de que lo visto no sea reducido a una imagen vaciada de contexto y sensibilidad; todo lo contrario, educar la mirada es recurrir a ella (la sensibilidad) y desplegarla en todos y cada uno; es ofrecer perdón a lo que no es contemplado y queda fuera de las percepciones; es valorar lo visto y enseñado como un gesto ético de cuidado y hospitalidad; es recuperar el lugar para ofrecerlo al otro, al más débil y necesitado, por eso, «la mirada no nace, se hace» (Villamil 2003, 102); en otras palabras, la mirada nos hace desde el momento en que miramos el nacimiento del otro por medio de la educación y de las experiencias que la acompañan, a decir de Van Manen (2016, 388), «en el mismo momento en que miramos el rostro del niño, nos sentimos ya comprometidos en nuestra responsabilidad fundamental», pudiera decirse también, «aprender a mirar» o, como decía Merleau-Ponty, *reaprender a ver el mundo* como uno de los objetivos fundamentales de la educación (Villamil 2003, 102).

Además del tacto, la mano, la visión y la mirada, en las experiencias educativas establecemos relaciones con los otros que orientan nuestra forma de hablarle, de mirarle, de responderle, a esto llamaremos en este texto relaciones de alteridad, una relación marcada por el lenguaje, por los bordes que asumen lo ético y lo moral, la respuesta responsable, cuidadosa y compasiva y la obligación moral, jurídica o social de atender la vida del otro.

Uno de los lugares simbólicos para responder y relacionarnos con el otro es la cara, la parte de la piel más expuesta y que se muestra vulnerable, en palabras de Le Breton (2008, 74):

Entre todas las zonas del cuerpo humano, en la cara se condensan los valores más altos. En ella se cristaliza el sentimiento de identidad, se establece el reconocimiento del otro, se fijan las cualidades de seducción, se identifica el sexo.

Si bien, para el autor la cara expone particularidades de nuestra condición humana que definen las propias subjetividades y los acuerdos sociales; en otras palabras, la cara nos ubica legal, social y moralmente en lo que es y no es el otro, en donde vive, de donde viene; sin embargo, para Lévinas, no es la cara sino el rostro el que demanda la imposibilidad de definición o tematización, el que ordena, interpela, obliga, exige, suplica; es el *otro ahí* que sucumbe a mis propios poderes

y me arroja más allá de mis dominios, ya que «la alteridad no es pura y simplemente la existencia de otra libertad junto a la mía. Tengo cierto poder sobre ella y, sin embargo, permanece radicalmente extraña, sin relación conmigo» (Lévinas, 1993, 137), el otro al cual éticamente me debo por completo sin esperar nada a cambio está ahí, sin correspondencia ni contrato, diría Lévinas (1993, 31):

«Otro-ahí» es la respuesta contundente de Lévinas al heideggeriano «ser-ahí»... «Ahí» es un extraño adverbio de lugar: no se refiere ni a la posición del que habla («aquí») ni a la del que escucha («allí»), sino a un «tercer lugar» intermediario, un lugar próximo a la vez a «mí» y a «ti»: el lugar del prójimo, de una *tercera persona* interpuesta y que está fuera de juego, privada de palabra... No un alter ego, no «uno de dos», sino «uno entre dos».

El lugar del prójimo no como coterráneo ni como compatriota, sino aquel que está en medio, entre «nosotros», ese caminante que busca alojamiento y acogimiento, «Ser-se en lo Otro, o mejor: de hacer de lo Otro casa propia» (Lévinas, 1993, 14). Sin duda, «nuestra experiencia corpórea en el mundo nos conduce hacia dos momentos esenciales en la concepción de hombre: la afirmación de la subjetividad propia y el reconocimiento de la subjetividad de los otros» (Villamil, 2003, 52). El maestro puede hacer de su experiencia en el mundo de la escuela un lugar para tratar al otro como alguien que carece, que no posee, que necesita completarse y complementarse, una idea heredada de la tradición grecorromana, en palabras de Lévinas (1993, 137-138):

A partir de Platón, el ideal de lo social se buscará en un ideal de fusión. Se pensará que, en su relación con otro, el sujeto tiende a identificarse con él, abismándose en una representación colectiva, en un ideal común.

No obstante, «el otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos... todo su poder consiste en su alteridad. Su misterio constituye su alteridad» (Lévinas, 1993, 130). Su alteridad radical es el misterio indescifrable con el que nos topamos en el aula, en la escuela, en la vida. El otro que no soy yo y que jamás seré, él/ella/ ellos ocupan su propio lugar en el mundo y gracias a ello puedo valorarlo ante la pérdida, pues «jamás podríamos sentirnos solos si el otro no viniese a faltarnos, y jamás podría éste faltarnos si no estuviésemos primitivamente con él» (Henry, 2001, 311).

El maestro evoca y provoca una experiencia en la educación para salir de sus propias certezas y seguridades, un deseo en busca de la tierra prometida donde él y sus aprendices se encontrarán no para disfrutar de leche y miel, sino para ofrecer de su posesión al otro y para cuidar de su sufrimiento; para atender su fragilidad; para construir juntos el conocimiento con ayuda de la palabra, del gesto, del cuerpo, de la mirada, de la mano; un desplazarse hacia lugares de encuentro y responsabilidad donde el otro sea asumido con nombre propio, con rostro particular y singular, con un tono de voz único. Por ello, el maestro toma en consideración la metáfora de Abraham expuesta por Lévinas y no la de Ulises, o sea, se lanza al

abismo de lo desconocido e incierto y no busca regresar y replegarse sobre sus propios temores, allí «Ulises, y su retorno in patria, es vencido por Abraham, que abandona para siempre, sin retorno, Ur» (Lévinas, 1993, 20).

En ese arrojamiento hacia afuera, hacia lo exterior y la exterioridad del maestro surge la relación y el encuentro con el otro, un acontecimiento que irrumpe la vida de ambos y no los deja igual, los altera con la presencia que aparece, sostiene Lévinas (1993, 120):

Al sujeto le sucede un acontecimiento... es la relación con los demás, el cara a cara con los otros, el encuentro con un rostro en el que el otro se da y al mismo tiempo se oculta. Lo otro «asumido» son los demás.

Ese otro que se da y también se oculta le hace sentir al maestro su posibilidad e imposibilidad, pues el otro siempre es mucho más de lo percibido, siempre excede sus propias características y hace que sea en cierta medida «incalculable». El maestro es interrumpido por su aprendiz que viene a enseñarle verdades que antes él no conocía, que antes él no detallaba; ahora, la experiencia del alumno trae un nuevo desafío, enseñar y ser enseñado por aquel con quien se encuentra, aquel que despliega su biografía y lo hace a través de su rostro y de su voz, ello coincide con lo expresado por Van Manen (2016, 387): «El otro ya se me da como un acontecimiento ético en el reconocimiento inmediato de su vulnerabilidad o debilidad».

En síntesis, el maestro es un sujeto de experiencias que hace de su corporeidad un lugar de enseñanza mediante el tacto, la palabra, la mirada; su presencia enseña y, al tiempo, acoge y recibe la alteridad radical del otro. En ese acontecimiento único, irreplicable y cotidiano, el maestro encuentra un rostro vulnerable que demanda respuesta y atención; los ojos de su aprendiz resplandecen sin ni siquiera pronunciar una sola palabra y en ese instante, en ese silencio pasivo, se logra escuchar su llamado, un diálogo intersubjetivo que posibilita la educación con el otro y para el otro, así «la intersubjetividad es el encuentro en la constitución simbólica de la naturaleza de los sujetos, ella es quien le posibilita al hombre poder interactuar en el mundo de los otros y con los otros» (Vanegas, 2001, 127).

4. TIEMPOS: LUGARES Y NO LUGARES DE LO EDUCATIVO

El silencio del amor... ya no disponemos de las palabras para decirlo, ni de los conceptos para pensarlo, ni de las fuerzas para celebrarlo (Marion, 2005, 7).

No hay tiempo, no hay lugar para el otro en las sociedades modernas y «civilizadas»; no hay tiempo para el otro en los escenarios educativos porque uno de ellos, la escuela, ocupa la duración y la intensidad del encuentro con actividades, procedimientos y contenidos que nos alejan cada vez más de la relación y el cuidado responsable del otro. Plantea Mèlich (1998) que, en la filosofía de Lévinas, el tiempo se presenta como lo no intencional, en sus palabras:

La alteridad del otro, su exterioridad, no queda alterada por el tiempo. El tiempo es relación con el otro, con lo invisible, que no es el resultado de una privación del conocimiento, de la conciencia o de la experiencia. El tiempo «no remite a un sujeto aislado y solitario, sino que se trata de la relación misma del sujeto con los demás» (184).

El tiempo es el instante en que nos relacionamos con los demás, es el otro que llega a interrumpir la cotidiana soledad y seguridad de nuestras vidas, es la palabra que interpela y pone en cuestión, la mirada que interroga, la presencia que incomoda y perturba, el tiempo no es la sucesión continua sino la interrupción y la discontinuidad de la vida con la existencia del otro.

La escuela se ha quedado sin tiempo y sin lugares comunes, pues la velocidad de estas «sociedades cansadas» (Han, 2012) hace que todo se enseñe y se aprenda de manera acelerada, que los juegos no se disfruten a la hora del recreo y que el patio se convierta en un escenario mutante (Jaramillo y Murcia, 2013) donde, por un lado, se reproduce el poder y, por el otro, se resiste ante su simbólica figura. Sostiene Han (2016, 133) que «la sociedad del consumo y del tiempo libre presenta una temporalidad particular. El tiempo sobrante, que se debe a un aumento de la productividad, se llena con acontecimientos y vivencias superficiales y fugaces»; eso ocurre en la escuela, el tiempo libre se explota con actividades que hacen que los actores no hallen lugares de encuentro, conversación, relación y acción los unos con los otros, el tiempo libre se llena con retazos que no generan experiencias de formación ni de transformación.

Como se insistió en páginas anteriores, las experiencias educativas nos tocan y trastocan, nos prolongan en el tiempo, diría Lévinas (2012, 320) «el tiempo es lo no-definitivo de lo definitivo: alteridad de lo cumplido, que siempre recomienza; el “siempre” de este recomenzar» o Han (2016, 150) «las experiencias transforman. Interrumpen la repetición de los siempre igual. Uno no se vuelve sensible a las experiencias estando cada vez más activo. En realidad, es necesaria cierta pasividad».

El tiempo, para que sea asumido pedagógicamente como tiempo formativo y transformativo, debe dar lugar a esa pasividad, a esa responsividad que no se halla en el bullicio y el alboroto de las sociedades actuales, lo que coincide con Mèlich (1998, 184): «El tiempo es una relación cara a cara, por lo que es ya, desde el inicio, responsabilidad, *responsabilidad responsiva*, que responde a una “demanda”, en su doble sentido de “apelación” y “orden”».

El tiempo, entonces, puede abordarse desde la perspectiva del lugar y del no lugar, siendo el primero el tiempo que hace posible la responsabilidad y el encuentro con los demás y el segundo, el tiempo de la individualidad y la linealidad, o, dicho de otro modo, «El tiempo lineal, el tiempo histórico o burgués, el tiempo de la ciudad, es un conjunto de instantes, de rutinas instrumentales» Mèlich (1998, 184). Así, el tiempo no se reduce a la linealidad y la fijación de instantes sistemáticamente organizados, sino que «ser consciente es tener tiempo... tener distancia

respecto del presente: referirse al ser como al ser por venir; guardar distancias con el ser mientras se sufre ya su abrazo» (Lévinas, 2012, 269).

El tiempo como el porvenir, como interrupción y asombro, como contemplación (Han, 2016) o como pasividad (Lévinas, 1993); el tiempo como objetividad y subjetividad (Vanegas, 2001); el tiempo que es habitado por el cuerpo (Merleau-Ponty, 2000); el tiempo que se disputa la linealidad y la responsividad (Mèlich 1998). De ello se puede considerar que el tiempo surge con la alteridad del otro, con su rostro, con la responsabilidad a la que dedico mi tiempo, así:

No el tiempo como horizonte ontológico del ser del ente, sino como modo del más allá del ser, como relación del pensamiento con lo Otro y –mediante diversas figuras de la socialidad frente al rostro del otro hombre: erotismo, paternidad, responsabilidad respecto del prójimo– como relación con lo Absolutamente Otro, con lo Trascendente, con lo infinito (Lévinas, 1993, 68).

El tiempo como deseo de hacer del lugar pretexto para el recibimiento y el encuentro, un modo de relacionarnos sin premuras con los prójimos, con los extranjeros; un momento que evade y discurre la tentativa del no lugar, de ese espacio en el que todo es medido, cuantificado, previsto, planificado y programado, en términos de Auge (2000, 57):

Como los no lugares se recorren, se miden en unidades de tiempo. Los itinerarios no se realizan sin horarios, sin tableros de llegada o de partida que siempre dan lugar a la mención de posibles retrasos. Se viven en el presente. Presente del recorrido, que se materializa hoy en los vuelos transcontinentales sobre una pantalla donde se registra a cada minuto el movimiento del aparato.

Ese registro, esa vigilancia y previsión hace que no haya «tiempo» para el acontecimiento y para las experiencias, hace que se pierdan los lugares y los rostros, que se desdibujen las palabras que llegan del exterior, pues «el tiempo no remite a un sujeto aislado y solitario, sino que se trata de la relación misma del sujeto con los demás» (Lévinas, 1993, 77).

El sujeto que permanece aprisionado al reloj pierde su tiempo; en otras palabras, cuando se aprisiona sobre sí misma la vida de alguien medida y calculada por los instantes que se fracturan, el otro desaparece del horizonte, sostiene Han (2016, 38) que el tiempo «comienza a tener aroma cuando adquiere una duración, cuando cobra una tensión narrativa o una tensión profunda, cuando gana en profundidad y amplitud, en *espacio*» (las cursivas son originales del autor). Se hace imprescindible darle aroma al tiempo a través de la palabra narrada que rompe la linealidad, una voz que vibre y resuene no solo para recordar lo vivido ni soñar utópicamente otro mundo, sino para hallar en la cercanía la proximidad (o proximidad) una manera de hacernos más responsables del otro; en palabras de Lévinas (1993, 70) «el tiempo significa ese *siempre* de la no-coincidencia, pero también el *siempre* de la relación - del anhelo y de la espera... una relación sin términos, espera sin esperado, anhelo insaciable. Una distancia que es también proximidad».

Es importante entonces distinguir los tiempos lineales (cronológicos) y los tiempos vivenciales, narrativos y responsivos (kairológicos). El primero, «tiempo de la televisión, los medios de comunicación, la velocidad y el progreso, la obscuridad... tiempo de la indiferencia» (Mèlich, 1998, 185). El segundo, tiempo en el que el «Otro interrumpe el tiempo de la propia subjetividad, del ego, lo descentra del individualismo y de su egotismo, de su logocentrismo y de su narcisismo» (Mèlich, 1998, 185).

En este sentido, el tiempo lineal es desquebrajado por acontecimientos que llenan de sentido la vida; que muestran otras voces camaleónicas que tienen presencia en el mundo; que exponen la fragilidad de rostros que no son ni de aquí ni de allí, relaciones efervescentes que hacen del tiempo un tiempo de respuesta responsable, de lugares para el encuentro y la hospitalidad, ya que, en medio de sociedades morales ineludibles, los no lugares definen lugares específicos (Auge, 2000) y restringen el tiempo a una localización física, geográfica, a un topos y no a la atopia o la heterotopía.

En síntesis, «cuando los individuos se acercan, hacen lo social y disponen los lugares» (Auge, 2000, 60-61), es la distante cercanía la que conserva el tiempo y la alteridad del otro como un acontecimiento ético, como una respuesta responsable a su vida. O sea, «la relación con el Otro es tiempo, es decir: respuesta a la apelación del Rostro» (Mèlich, 1998, 191). Es fundamental recuperar el tiempo, la relación acogedora y hospitalaria del rostro vulnerable del otro, salir de la velocidad de un tiempo sin tiempo y dar cabida a la demora, a la lentitud, a la contemplación (no para quedarse en el sí mismo), sino para arrojarse a vivir el tiempo junto a los demás.

5. POSLUDIO

El ser humano no solo nace, llega hacerse en tanto se relaciona con el otro, con los otros y con el mundo. Su cuerpo constituye la base de sus experiencias que harán posible la vida humana; al mismo tiempo, es constituido porque en su biografía transitan las huellas que han dejado sus antecesores, sus contextos y realidades, sus lenguajes y gestos, sus costumbres y tradiciones, sus prácticas sociales como expresión de humanidad (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016). La corporeidad que somos y que nos permite existir en un universo simbólico no solo conserva las prácticas sociales, sino que las transforma permanentemente en un ejercicio continuo de reflexión y mudanza. Con ello, nuestro modo de ser y de estar habitado por y en el cuerpo hace posible que se configuren lugares y no lugares en la vida social, en la relación con los demás. El cuerpo permite habitar el espacio vivido (Gómez Rojas, 2001), transformarlo de espacio cósmico a espacio existencial y así en la educación logra el mismo fin.

Es importante recuperar el lugar como escenario de encuentro y de relación con los demás, sobrepasar la idea de no lugar carente de rostro y de palabra, de anonimato e indiferencia. Ahora bien, se hace imprescindible desbordar el lugar

como terruño y territorialidad, como tierra de unos y ejercicio del poder sobre otros. «Somos peregrinos» (Bauman en Han, 2016, 49-50), extranjeros en cualquier tierra, incluso en las denominadas «propias», peregrinos que buscan como Abraham en la metáfora levinasiana un lugar prometido, anhelosamente buscamos una tierra más allá de lo que perciben nuestros ojos o de lo que pisan nuestros cuerpos; esa salida de uno mismo y de su parentela permite reconocer que, antes que la libertad propia, está la responsabilidad por el otro; dicho en palabras de Lévinas (1993, 32) «antes y más alta que la libertad está para Lévinas la *responsabilidad*: el hacerme cargo, no de la existencia propia (contra Heidegger), sino de la indigencia ajena. Ser responsable es abrirse *pasivamente*».

Recuperar también con el lugar (como escenario social de encuentro y relación ética o acontecimiento ético) el tiempo no como fracción de un todo lineal, continuo, predeterminado, sino como irrupción, acontecimiento y lugar de la experiencia; sobre todo, como responsabilidad para con el otro, como tiempo de la palabra que detiene la velocidad desenfrenada del mundo, como aroma (Han, 2016) y deseo (Mèlich, 1998) para que el otro siga siendo alteridad radical (Lévinas, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGE, M. (2000) *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- AYALA CARABAJO, R. (2018) La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 27-41.
- BENJAMIN, W. (2005) *El libro de los pasajes*. Tres Cantos (España), Editorial Akal.
- BUNES, M.; BLES, B.; GONZÁLEZ, A.; GONZÁLEZ, J. J.; MAR PINTADO, M. del M. y TORNEL, M. (2015) Valores asociados a las experiencias del cuerpo en las comunicaciones de los jóvenes. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 5, 34-83. Consultado el 14 de febrero de 2018. http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/15/secciones/tematica/t_02_cuerpos-jovenes.html.
- CÁRDENAS, C. y DUARTE TORRES, C. A. (2016) Próxemica, Kinésica y Antropología. Apuntes sobre simulación etnográfica, cuerpo y espacio en el marco del conflicto armado colombiano. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 25, 33-58.
- COSTA, V. (2018) *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca, Sígueme.
- DUCH, L. y MÈLICH, J. C. (2005) *Escenarios de la corporeidad*. Madrid, Editorial Trotta.
- FARINA, C. (2006) Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Educación Física y Ciencia*, 8, 1-14.
- FARINA, C. (2007) El cuerpo como experiencia. Políticas de formación y mutación de lo sensible. *Aisthesis*, 42, 11-19.
- FINOL, J. E. (2014) Antropo-semiótica y Corpófera: Espacio, límites y fronteras del cuerpo. *Opción*, 30 (74), 154-171.
- GALLO CADAVID, L. E. (2006) El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38, 46-61.
- GARCÍA-BARÓ, M. (1999) *Vida y mundo. La práctica de la fenomenología*. Valladolid, Trotta.
- GÓMEZ ROJAS, J. C. (2001) La experiencia cultural del espacio: el espacio vivido y el espacio abstracto. Una perspectiva ricoeuriana. *Investigaciones Geográficas (Mx)*, 44, 119-125.

- HAN, B. C. (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Herder.
- HAN, B. C. (2016) *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona, Herder.
- HENRY, M. (2007) *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- HENRY, M. (2001) *Encarnación*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- JARAMILLO, A. y MURCIA, N. (2013) Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9 (2), 162-174. Consultado el 19 de abril de 2018. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v9n2/v9n2a11.pdf>.
- JARAMILLO E., L. G. y AGUIRRE G., J. C. (2010) La metáfora del no-lugar. *Revista Luna Azul*, 31, 75-86. Consultado el 19 de abril de 2018. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727233007>.
- KOGAN, L. (2009) Cuerpos e identidades: el espacio interpretativo de la disrupción. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, 1 (1), 38-43.
- KUNDERA, M. (2008) *La insoportable levedad del ser*. Buenos Aires, Tusquets editores.
- LE BRETON, D. (2008) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2010) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LÉVINAS, E. (1977) *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- LÉVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- LÉVINAS, E. (1993) *El tiempo y el otro*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- LÉVINAS, E. (2001) *Entre nosotros, ensayos para pensar en otro*. Valencia, Editorial Pre-textos.
- LÉVINAS, E. (2006) *De la existencia al existente*. Madrid, Ediciones Arena Libros.
- LÉVINAS, E. (2009) *Humanismo del otro hombre*. Madrid, Siglo XXI editores.
- LÉVINAS, E. (2012) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- LÉVINAS, E. (2014) *Alteridad y trascendencia*. Madrid, Arena Libros.
- LÉVINAS, E. (2015) *Ética e infinito*. Madrid, Machado libros.
- MARION, J. L. (2005) *El fenómeno erótico, seis meditaciones*. Buenos Aires, Editorial El Cuenco de Plata.
- MÉLICH, J. C. (1998) El tiempo y el deseo: Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 28, 183-192. Consultado el 19 de abril de 2018. <http://revistes.uab.cat/enrahonar/article/viewFile/v28-melich/481-pdf-es>.
- MÉLICH, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- MÉLICH, J. C. (2012) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MERLEAU-PONTY, M. (2000) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Ediciones península.
- MORA, A. S. (2009) El Cuerpo investigador y el Cuerpo investigado. Una aproximación fenomenológica a la experiencia del puerperio. *Revista Colombiana de Antropología*, 45 (1), 11-37.
- MURCIA, N.; JAIMES, S. S. y GÓMEZ, J. (2016) La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebius*, 57, 257-274. Consultado el 19 de abril de 2018. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>.
- PEDRAZA, Z. (2013) Por el archipiélago del cuerpo: experiencia, práctica y representación. *Nómadas*, 39, 13-27.
- RAMÍREZ, M. T. (2014) Pensar desde el cuerpo: de Merleau-Pünty a Jean-Luc Nancy y el nuevo realismo. *Eidos*, 21, 221-236. Consultado el 19 de abril de 2018. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572014000200012&lng=en&tlng=es.

- SÁNCHEZ, H. O. (2013) *La vida y los vivientes. Lineamientos para una filosofía de la religión en Michel Henry*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia Javeriana.
- SÁNCHEZ-GARAY, E. (2015) El espacio poético en respuesta a la represión del cuerpo. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 7 (19), 34-44.
- SKLIAR, C. (2009) Educar la mirada. *Revista Sin Puntero*, 3. Consultado el 17 de marzo de 2018. <http://laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html-em-13/05/2014>.
- TORRES RODRÍGUEZ, M. I. y TORRES RODRÍGUEZ, M. V. (2011) Territorialización del cuerpo: el cuerpo como un espacio de lucha. *Revista Geográfica de América Central*, (47E/2), 1-11. Consultado el 12 de febrero de 2018. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2800/2678>.
- VANEGAS GARCÍA, J. H. (2001) *El cuerpo a la luz de la fenomenología*. Manizales, Universidad Autónoma de Manizales.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- VAN MANEN, M. (2016) *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán, Sello Editorial Universidad del Cauca.
- VÁSQUEZ ROCCA, A. (2008) Las metáforas del cuerpo en la Filosofía de Jean-Luc Nancy: Nueva carne, cuerpo sin órganos y escatología de la enfermedad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18 (2), 223-333. Consultado el 12 de junio de 2018. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/27537/26394>.
- VILLAMIL, M. A. (2003) *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Bogotá, Universidad Santo Tomás.