

Cantillo Maldonado, L. D. (2026, enero-abril). La pedagogía de la alteridad: un paradigma de la educación en construcción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (77), 326-358.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n77a13>

La pedagogía de la alteridad: un paradigma de la educación en construcción

The pedagogy of alterity: a paradigm of education in construction

Laura Diana Cantillo Maldonado

Magíster en Enseñanza de las Ciencias

Facultad de Estudios Sociales y Empresariales, Universidad Autónoma de Manizales

Manizales, Colombia

lcantillo708@unab.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2245-9624>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002263207

Recibido: 29 de abril de 2025

Evaluado: 17 de octubre de 2025

Aprobado: 21 de noviembre de 2025

Tipo de artículo: Reflexión.

Resumen

Este artículo presenta una reflexión teórico-conceptual en torno al constructo pedagogía de la alteridad, con el objetivo de interpretar el planteamiento y los alcances educativos de este nuevo paradigma de la educación moral. Mediante una metodología con enfoque cualitativo, a partir de una revisión no sistemática de la literatura, utilizando el método de análisis documental emergieron las categorías que sustentan este escrito. A saber, la pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación que pretende otra manera de educar, desde la responsabilidad para vivir en paz, justicia, solidaridad y con compromiso ambiental. Las características o rasgos que la identifican: acogida, responsabilidad, compasión, testimonio y esperanza. La relación educativa, vista como una relación ética y las investigaciones empíricas que abordan el tema. A modo de conclusión, se aprecia que la pedagogía de la alteridad manifiesta posibilidades de introducir un cambio axiológico dentro de las instituciones educativas que busquen transformar su entorno social y

comunitario. Limitaciones en su ejecución frente a la necesidad de una formación docente sobre los fundamentos teóricos y las prácticas educativas y el currículo cerrado que obstaculiza su implementación autónoma. Asimismo, la escasez de estudios empíricos incita a continuar trabajando en investigaciones en contextos educativos reales.

Palabras claves: Educación moral; Ética; Paradigma; Pedagogía de la alteridad; Responsabilidad.

Abstract

This article presents a theoretical-conceptual reflection on the of pedagogy of alterity construct, with the aim of interpreting the educational approach and scope of this new paradigm of moral education. Using a qualitative methodology based on a non-systematic literature review and employing the documentary analysis method, the categories that support this paper emerged. Namely, the pedagogy of alterity as a paradigm of education that seeks another way of educating, from the responsibility to live in peace, justice, solidarity and with environmental commitment. The characteristics or features that identify it: acceptance, responsibility, compassion, testimony and hope. The educational relationship, seen as an ethical relationship and the empirical research that addresses the subject. By way of conclusion, it can be seen that the pedagogy of alterity offers possibilities for introducing axiological change within educational institutions that seek to transform their social and community environment. Limitations in its implementation due to the need for teacher training on theoretical foundations and educational practices, and the closed curriculum that hinders its autonomous implementation. Likewise, the scarcity of empirical studies encourages continued research in real educational contexts.

Keywords: Moral education; Ethics; Paradigm; Pedagogy of alterity; Responsibility.

Introducción

La pedagogía de la alteridad como un nuevo paradigma en la educación, especialmente en la moral, surgió hace más de dos décadas en la Universidad de Murcia, España. Desarrollada como una propuesta educativa basada en los fundamentos filosóficos de Emmanuel Lévinas, se dio a

conocer tras la publicación de la ponencia de Pedro Ortega en 1997 (Mínguez Vallejos & Gutiérrez Sánchez, 2024), y en 2004 la presenta como expresión en el título de un artículo académico; desde entonces, se ha venido consolidando como un paradigma. Sin embargo, las implicaciones educativas de la ética levinasiana han sido abordadas desde distintos lugares y posturas por filósofos y teóricos de la educación, siendo diferentes las denominaciones y conceptualizaciones que adquiere, entre ellas se encuentran: la pedagogía de la radical novedad (Bárcena & Mèlich, 2000), la pedagogía del otro (Joldersma, 2001; Skliar, 2002), Ortega Valencia (2012) con la pedagogía del Nos-Otros, y la pedagogía de lo incierto (Zembylas, 2005). Asimismo, nutre y se articula con la pedagogía deliberativa (Magendzo Kolstrein, 2007) y la pedagogía comprensivo edificadora (Arboleda Aparicio, 2014).

El propósito de este artículo es analizar y comprender los fundamentos pedagógicos que sustentan la pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación moral. Desde una mirada interpretativa, se busca analizar cómo el reconocimiento y la aceptación del otro se convierten en el eje de una práctica educativa humanizadora. Esta reflexión invita a cuestionar los modelos de enseñanza que tradicionalmente se implementan centrados en el conocimiento, para dar paso a una pedagogía basada en el encuentro y la responsabilidad hacia el otro. Así las cosas, el artículo pretende una resignificación del sentido de la educación no solo como un proceso de aprendizaje, sino como un espacio de transformación y construcción ética del ser humano.

En este orden de ideas, cabe cuestionarse, ¿Qué situaciones educativas motivaron el desarrollo de la “pedagogía de la alteridad”? ¿En qué modelo de educación moral se enmarca? Además, se hace pertinente evidenciar del paradigma los principios teóricos que lo sustentan y su configuración. En el artículo, los argumentos de las dos preguntas y los fundamentos teórico-filosóficos se exponen dentro de la introducción y el marco teórico, mientras que la configuración se interpreta en la reflexión.

La pedagogía de la alteridad se concibe ante el relego a un segundo plano a la formación de valores morales que constituyen al hombre como un ser humano, y debido a la predominancia del paradigma tecnológico de la educación (Ortega Ruiz, 2004). En las últimas décadas, la sociedad ha otorgado una mayor importancia al conocimiento de la ciencia y la tecnología, ello deriva una cultura tecnológica que se ha insertado en los procesos educativos para la formación de una generación más competitiva laboral y económicamente. Pero, al mismo tiempo, ha

menoscabado otros conocimientos que configuran al ser humano (Mínguez Vallejos, 2010), desfigurando el carácter claramente humanitario de la educación (Mínguez Vallejos & Hernández Prados, 2013). El predominio concedido al paradigma científico-tecnológico en la educación, infiere Mínguez Vallejos (2010), ha hecho suponer que las futuras generaciones estarían en condiciones de responder y resolver los problemas que se les presenten, cuando lo que también se necesitaría “es de una reorientación ético-moral sobre los criterios que deberían regular la vida humana y las relaciones personales” (p. 47).

Por otro lado, la educación moral se ha considerado desde dos enfoques que han establecido dos estilos de praxis educativa: un primer estilo, el cognitivo o idealista, que prioriza el desarrollo del juicio moral, pretendiendo una ética universal y formal, y transmitiendo una concepción del ser humano como ser racional; y el segundo, la educación del carácter o aprendizaje de hábitos virtuosos, que busca una conducta íntegra acoplada a las normas y valores que establece la sociedad, con una concepción del ser humano como ser cultural (Mínguez Vallejos & Gutiérrez Sánchez, 2024; Ortega Ruiz, 2023). No obstante, estos dos modelos no son los únicos, hay un discurso distinto desde la ética material, que se fundamenta en la necesidad inevitable de responder del otro en su situación de vulnerabilidad y precariedad, un modo ético de relacionarse con los demás que constituye al hombre como ser humano desde el otro (Ortega Ruiz, 2016).

A la par, la práctica educativa y el discurso pedagógico de los últimos siglos, considera Ortega (2004 Ruiz), ha estado influenciado por la ética idealista de Kant y su antropología, que presenta una imagen del ser humano autónomo, individualista, con un establecimiento moral incondicional que ha hecho del hombre un sujeto ideal, genérico, sin contexto y sin historia. Un discurso que ve la realidad desde la perspectiva lógica, alejada de las necesidades del sujeto y el bien colectivo de la sociedad, indiferente ante el sufrimiento y las injusticias padecidas por las víctimas, que no encuentran en la ética formal la respuesta de indignación y denuncia a las situaciones inhumanas (Ortega Ruiz, 2023). Por ello, Ortega Ruiz (2004) estima la necesidad de plantear la educación moral desde principios antropológicos y éticos diferentes a los que hoy en día inspiran los modelos y las prácticas pedagógicas; planteamientos que el autor valora a partir del pensamiento de Horkheimer, Adorno y Lévinas, de los que se desprenden la concepción de una moral apartada de los principios de la ética formal de Kant.

Desde el pensamiento de Horkheimer y Adorno, representantes de la Escuela de Frankfurt, expone Ortega Ruiz (2013), la moral nace del rechazo a toda forma de ignominia y de violencia instalada en la vida de los seres humanos; se genera de la experiencia del mal, como sustenta una ética material. Que como deduce Ortega Ruiz (2006) opone resistencia al mal introducido en la sociedad, resistiéndose a la injusticia, y toma como contenido material las condiciones sociohistóricas del ser humano de esta época, expuesto al sufrimiento causado por guerras, hambre, opresión política, cultural o religiosa, violación de derechos humanos, así como a situaciones de vulnerabilidad, desigualdad, migración, pobreza, entre otras, que afectan la dignidad humana. Por su parte, infiere Mèlich (2000), que en Lévinas la moral comienza cuando el yo descubre que su autoridad, su libertad no siempre está justificada, cuando ante el rostro del otro, ante la demanda del otro, de su fragilidad y de su vulnerabilidad, pone en cuestión su derecho de autonomía reclamando una respuesta.

La antropología en la obra de Lévinas, infiere Ortega Ruiz (2024), está oculta en su paradigma ético, en donde, el punto fundamental qué estructura todo el discurso ético “es el Otro, desde su radical alteridad” (p. 22). El otro como sujeto, es un ser corpóreo, relacional, histórico. La subjetividad humana es constitutivamente ética, surge lo humano cuando el yo renuncia a su libertad por la respuesta al llamado del otro que le reclama una responsabilidad total: “Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad” (Bárcena & Mèlich, 2014, p. 17).

De manera que Ortega Ruiz (2004, 2016, 2023) reflexiona y cuestiona el trasfondo ético y antropológico que proporciona la educación de inspiración kantiana, en su pensamiento idealista del hombre que le hace incapaz de responder en cada momento a la demanda del otro; y lo reconoce en un nuevo planteamiento desde la antropología y la ética levinasiana, que entiende al hombre desde el otro y para el otro, denominado pedagogía de la alteridad.

La pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico se basa en la relación ética que se establece entre el docente y el estudiante. Relación que define y erige la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro, que demanda una responsabilidad que trasciende por encima del deber, una respuesta ética (Bárcena & Mèlich, 2014). Es para Ortega Ruiz (2023) un nuevo paradigma, en donde “la educación se entiende como acogida y cuidado del otro; como un hacerse cargo del otro en toda su realidad. En una palabra: como responsabilidad” (p. 12);

responsabilidad hacia el otro que pretende ayudar en el proceso educativo, y en el cual el “educador y educando, se acogen y ambos emprenden un nuevo camino de humanización de su vida y de la comunidad a la que pertenecen” (Ortega Ruiz, 2023, p.14). Es ese “otro modo de educar” (Mínguez Vallejos & Linares Barboa, 2023), que como manifiestan Gárate Rivera y Ortega Ruiz (2013) no acude a nuevas prácticas o recursos didácticos, sino que se trata de una filosofía de la educación y de la vida que nos acerca más al ser humano, que no tiene correspondencia con la pedagogía acostumbrada a la enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Arboleda Aparicio (2014) la infiere como un constructo que se enfoca en orientar el discurso y la praxis educativa a los escenarios donde la comprensión de los acontecimientos de la realidad del otro (estudiante) demanda en el docente que asuma su quehacer educativo con responsabilidad ética y, por ende, acoja y acompañe al otro, en sus potencialidades, limitaciones, singularidades, contribuyendo de la mejor manera posible en su construcción como sujeto, orientando al mismo tiempo para que establezca relaciones éticas con los demás.

El perfil del docente demanda cada vez más trascender del rol tradicional determinado en el currículo o en el proyecto institucional hacia modos más humanos de educar para la construcción de la identidad del estudiante como persona. De manera que plantear el perfil del docente dentro de la pedagogía de la alteridad es integrar a la configuración generalizada algunos rasgos distintivos, tales como: una actitud de acogida hacia el otro (estudiante); es una disposición de recibir, reconocer, aceptar y valorar al estudiante tal y cual es como persona. Acogida que significa convertir la institución en un espacio cordial, un hogar, donde los estudiantes y los docentes puedan encontrarse a sí mismo y cultiven relaciones interpersonales para construir nuevas formas de vivir en el mundo. Ser coherente entre lo que siente, piensa y hace en el quehacer docente; en el proceso de enseñanza, la confianza en el docente se manifiesta cuando este actúa de acuerdo con lo que siente y piensa, cuando el docente es testimonio de ello. El docente es generador de confianza cuando promueve los vínculos interpersonales y contribuye a que el estudiante crea en sus enseñanzas, sirviendo de apoyo fundamental para orientar su proceso de construcción personal. Otro rasgo sería desprenderse del dogmatismo intelectual y moral de la superioridad que habitualmente el docente proyecta hacia el estudiante; así pues, el docente toma la iniciativa de salir de sí mismo para ponerse al servicio del estudiante en una actitud de atención y ayuda.

Metodología

La metodología para la realización de la reflexión teórico-conceptual se enmarcó en el enfoque cualitativo, sustentado en una revisión bibliográfica de la literatura, utilizando como método el análisis documental. El propósito de la revisión fue realizar una valoración de las investigaciones publicadas de una manera organizada, específica y analítica. Asimismo, explorar los enfoques metodológicos y diseños de investigación utilizados en los estudios empíricos, que al ser evaluados permitan identificar las ventajas, inconvenientes y dificultades presentados en las propuestas metodológicas (Guirao Goris, 2015).

La revisión bibliográfica se aplicó con la intención de identificar las aproximaciones teóricas acerca de la pedagogía de la alteridad, los aspectos más relevantes documentados hasta la fecha, conocer las propuestas metodológicas y los resultados de las investigaciones sobre el tema en contextos educativos. Lo anterior, para identificar las categorías principales de los textos seleccionados, con el fin de interpretar y reflexionar acerca del paradigma teórico.

Para organizar la revisión de la literatura, se siguieron los pasos básicos involucrados en la realización de una revisión, utilizando cuatro fases: (1) diseño de la revisión, (2) realización de la revisión, (3) análisis y (4) estructuración y redacción de la reseña (Snyder, 2019). A continuación, se presenta el desarrollo metodológico del estudio, y se describen las consideraciones específicas del proceso.

En la primera fase, la revisión planteó los propósitos expuestos anteriormente y responder a las preguntas: ¿cuáles son las características que presenta el paradigma educativo de la pedagogía de la alteridad? y ¿qué temáticas se manifiestan dentro de las investigaciones empíricas acerca de la pedagogía de la alteridad? Con base en los interrogantes, se desarrolló la estrategia de búsqueda de la literatura relevante, referida en la siguiente fase.

En la segunda fase se realizó la revisión, iniciando con una búsqueda no sistemática de la información en bases de datos, a partir de descriptores como: “pedagogía de la alteridad”, “pedagogía de la alteridad” AND “paradigma educativo”, “pedagogía de la alteridad” NOT “alteridad”, en un periodo de publicación comprendido entre 2015 y 2025. Lo anterior, arrojó un total de 1545 documentos, desglosados así; Scopus: 11, Dialnet: 82, Redalyc: 102, Google académico: 1350. Para la selección de los documentos se consideraron como criterios de inclusión

los autores representativos, artículos de investigación y libros, y como criterios de exclusión los artículos de disciplinas diferentes a la educación o pedagogía, los documentos sin acceso o incompletos, los artículos sobre el término o concepto “alteridad”, artículos duplicados, conferencias, reseñas y textos. La elección de la muestra se efectuó en una etapa preliminar aplicando los criterios de exclusión, obteniéndose 1513 documentos excluidos y 32 documentos para lectura, de los que se seleccionaron 17 para la reflexión. Por ello, se realizó una búsqueda adicional de artículos relacionados con las categorías de la pedagogía de la alteridad y la ética de Lévinas, incluyendo 17 documentos, de los cuales se toman 5 en el marco teórico y 12 para incluir en la reflexión, el total de fuentes analizadas fue de 29.

En la tercera fase se utilizó como técnica para el análisis de los textos y documentos seleccionados en la muestra final: el análisis documental (Marcelino Aranda et al., 2024). Este consistió en la clasificación y organización de la documentación según grandes temas, características y elementos comunes para establecer jerarquías. Para el análisis se realizó una lectura comprensiva orientada a discernir el contenido, la intención y el sentido plasmado por el o los autores del documento. Posteriormente, se da significado a los textos a través de la interpretación.

Como última fase, producto del análisis de los textos seleccionados para la revisión emergieron las siguientes categorías para construir y redactar el artículo de reflexión: la pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación, las características o señas de identidad: responsabilidad, acogida, compasión, testimonio y esperanza; la relación educativa y las investigaciones empíricas acerca de la pedagogía de la alteridad.

Reflexión

La reflexión desarrollada no pretende proporcionar un aporte conceptual o intelectual desde las disciplinas académicas como la filosofía, la sociología y la literatura, que fundamentan la pedagogía de la alteridad, sino consolidar una conceptualización inicial o preliminar que aborde el planteamiento y sus implicaciones educativas; es decir, una fundamentación pedagógica. Con ello se pretende enfocar la interpretación al constructo teórico del paradigma educativo, las características y la praxis de la pedagogía de la alteridad, así como a las investigaciones empíricas.

La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación

La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación moral está cimentada en la ética material de Horkheimer, Adorno y principalmente en la ética y antropología de Lévinas (Ortega Ruiz 2004, 2013, 2016), soportes teóricos que le confieren los rasgos que la identifican. A saber, en este paradigma la educación, según Ortega Ruiz (2016), es: 1) deudora de una circunstancia, abarca al individuo en toda su realidad específica, en su contexto y su circunstancia. El ser humano es un sujeto histórico y esta condición hace que la relación educativa sea necesariamente contextual; desconocer el contexto del sujeto que se pretende educar originaría una acción educativa incompatible e inútil, porque es en las circunstancias en las que vive el estudiante, en donde día a día se desarrolla su existencia humana y es a partir de las circunstancias que se debe educar y no desde un mundo distinto al que vive.

2) Es respuesta a un sujeto como alguien único, concreto, que tiene una historia de vida. La educación en la alteridad está vinculada al otro como sujeto circunstancial; por ello, no hay posibilidad de establecer principios universales que sirvan de referente para orientar los valores éticos y la acción educativa; porque no puede haber un lenguaje universal, sino el lenguaje de alguien, en su biografía y situación particular. No hay respuestas educativas universales, se responde por el otro como ser único, excepcional, particular, en su circunstancia, en el tiempo presente.

3) Es acogida, responsabilidad; en educación, responder por el otro significa que el docente:

Acoge al otro y responde de él renuncia a su yo para que el otro sea alguien reconocido y afirmado en su dignidad de persona; desciende del pedestal de su superioridad intelectual y moral para asumir la vulnerabilidad (necesidad) humana del otro, elevando así al otro por encima de él; entiende su tarea educativa como un servicio, no sólo la entrega de un saber. (Ortega Ruiz, 2016, p. 255)

4) Es resistencia al mal. En su discurso, Horkheimer y Adorno (1994 como se cita en Ortega Ruiz, 2016) defienden la necesidad del individuo de ser capaz de resistir la injusticia y la opresión, de hacer suya la causa histórica de los otros, develando los mecanismos a través de los cuales se

multiplica y perpetúa el sistema de opresión. En la pedagogía de la alteridad, la educación de la resistencia se fundamenta en una ética de denuncia de las víctimas invisibles, de crítica frente a las injusticias del presente. Es una respuesta solidaria y compasiva con las víctimas, una necesidad de originar la moralidad en la singularidad del ser humano en la experiencia de vida de cada persona (Ortega Ruiz, 2016).

5) Es memoria. La educación en la alteridad pretende hacer memoria y justicia de aquellos que nos han precedido; es condición infaltable para entender el presente,

Lo que ahora somos y cómo vivimos no se puede entender sin el legado de los otros que nos han precedido. Con ellos también tenemos una deuda y una responsabilidad irrenunciable: que su trabajo y su vida no hayan sido en balde. (Gárate Rivera & Ortega Ruiz, 2013, p. 174)

6) Es testimonio; transita en la experiencia de la vida. En la relación tanto ética como educativa, el docente transmite su modo de vivir y de relacionarse con los otros a través de la experiencia. Es una relación surcada por la atención y el cuidado responsable del otro, para que el otro pueda hacer y crecer diferentemente de su docente.

Educación conlleva, para Ortega Ruiz (2020), considerar “la condición histórica del ser humano, hacer de la “circunstancia” contenido necesario de la acción educativa” (p. 29), y si la circunstancia nos obliga a ser responsables en algún momento, la situación actual es, sin duda, una obligación moral apremiante. Porque son diversas las situaciones que actualmente se presentan en el mundo; se está ante crisis socioeconómicas, políticas, medioambientales que han generados problemas como la violación de derechos humanos, conflictos armados, pobreza, desigualdad, exclusión social, migraciones, cambio climático, entre otros. Ante estas realidades, según el autor, es necesario la construcción de una nueva sociedad, y en esta tarea es esencial el papel de la educación. Sin embargo, no es suficiente el modelo actual (científico-tecnológico), es pertinente “otra educación” que responda a las situaciones del momento presente. Es la pedagogía de la alteridad como paradigma educativo condicionado a las circunstancias, esa otra manera de educar, traducido, “en educar en la responsabilidad, es decir, hacer de la ética el eje vertebrador de toda la acción educativa” (Ortega Ruiz, 2020, p. 26) que demanda a la sociedad asumir la responsabilidad de educar para vivir en paz con el otro (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2018) y con la naturaleza (Ortega Ruiz, 2020; Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2023a), desde la justicia y la solidaridad

(Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2018, 2023a) y contra la exclusión y marginación social (Mínguez Vallejos, 2016).

La pedagogía de la alteridad viene a dar respuesta ética contra la exclusión social y educativa, según Mínguez Vallejos (2016), en la acogida del otro y de los otros (sentido de comunidad), en el sentido de proximidad, en la compasión por el otro necesitado y vulnerable. Para esto, expone el autor, la acción educativa del docente debe convertirse en una experiencia de acogida; ello obliga a que se creen “vínculos personales que sirvan para el aprendizaje del diálogo, de la solidaridad y del respeto del otro” (p. 22), excluido y vulnerable, y, junto con los valores, ir construyendo el sentido de comunidad. En la praxis educativa es pertinente incluir acciones de acompañamiento vinculadas al contexto y a las experiencias de vida de los excluidos, con el objetivo de promover la proximidad y la comunicación como medios que permitan reconstruir espacios de integración social.

También, es la educación para la integración social no solo de las personas, sino de las culturas, uno de los enfoques de la pedagogía de la alteridad como modelo de educación para la paz (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2018). Formación que se fundamenta en el concepto universal de los derechos humanos y en la práctica de los procesos democráticos. Asimismo, hace parte de esta la práctica de la justicia, porque la paz se establece por medio de relaciones justas entre las personas y entre las poblaciones, en la responsabilidad frente al otro, del otro, en la solidaridad compasiva.

La transformación hacia una sociedad socialmente pacífica y equitativa supone, también, cambiar la disposición de nuestra relación con la naturaleza para la consecución de una sociedad sostenible. Es necesario establecer una orientación ética que ayude a abordar mejor los problemas ambientales: una ética de la tierra, un llamado a la responsabilidad en torno a la tierra, a través de sentir la vulnerabilidad y el daño al sustento vital de esta (Joldersma, 2017); es reconocer los límites de las capacidades productivas sobre la biosfera, partiendo de la austeridad (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2023a) en el uso de los recursos naturales. El medio ambiente y el entorno humano están interrelacionados, actuar sobre uno influye sobre el otro. Por ello, cada vez que se cuida y protege el medio ambiente se está cuidando y preservando al ser humano que vive en él. Considerar la naturaleza como un sujeto de derecho que se debe respetar es una condición esencial para una vida pacífica en el planeta (Ortega Ruiz, 2020).

Características o señas de identidad

Producto del trabajo y de la colaboración entre investigadores y docentes de la Universidad de Murcia y CETYS Universidad, en el Seminario Interinstitucional sobre Pedagogía de la Alteridad (verano 2021 y Primavera 2022), se presenta el libro *Pedagogía de la alteridad: un compromiso ético con otro modo de educar*, coordinado por Mínguez Vallejos y Linares Barboa (2023), que recopila en sus capítulos la descripción de las características o señas de identidad en la pedagogía de la alteridad: responsabilidad, acogida, compasión, testimonio y esperanza; planteamientos del paradigma educativo que no pretenden representar como una teoría pedagógica terminada, sino como un proceso que continúa en consolidación y reflexión. A continuación, se presenta la interpretación de cada una de ellas.

Responsabilidad

El término responsabilidad, como valor, puede recibir múltiples interpretaciones. Etimológicamente la palabra responsabilidad proviene del latín *responsum*, qué significa responder. Según la Real Academia Española (RAE, 2017), la responsabilidad se define como “la obligación moral de alguien de responder de algo o de alguien, o de hacerse cargo de sus consecuencias”. Asimismo, hace referencia al término como cualidad de responsable. Considerando que la palabra responsabilidad está formada por el sufijo- *idad*- de cualidad y el sufijo latino *-bilis*- que denota capacidad (que es capaz de, que puede). El término responsabilidad se refiere entonces a la capacidad y obligación de responder de algo, de alguien o hacerse cargo de los compromisos. La responsabilidad es la cualidad que tiene una persona de responder de manera ineludible de algo o por alguien.

Para Lévinas (como se cita en Ortega Ruiz, 2023), la moral es responsabilidad, pero no una reflexión moral producto de la dignidad de las personas, sino más bien de la relación más esencial y natural que se instaura entre los seres humanos, una relación de yo y del tú, la cual resulta ineludible para la configuración de lo humano como constituyente de la subjetividad, de manera que se habla de una antropología que concede una especial trascendencia al otro. Es la responsabilidad con el otro lo que hace posible la humanidad de la persona: “El hombre libre está

consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros. Nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una vulnerabilidad extrema” (Lévinas, 1974, como se cita en Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2023b, p. 91).

La responsabilidad en el otro podría plantearse como propuesta en la construcción de escenarios educativos con una finalidad más humana. Hacer pedagógico el discurso levinasiano, para Gutiérrez Sánchez y Pedreño Plana (2023), permite formular desde sus postulados una aproximación de una relación educativa basada en la responsabilidad con el otro. La relación interpersonal ser -para el- otro, puede configurarse en las relaciones intersubjetivas que se establecen en el contexto educativo, entre docente y estudiante. Desde esta perspectiva, explican los autores, en la pedagogía de la alteridad el docente es responsable del otro, responde al y por el estudiante, dentro de la relación educativa. Ello, se entiende como alguien que se pone en el lugar del otro, abandonando el yo y asumiendo las circunstancias del otro, atendiendo las necesidades concretas que se desprenden de las situaciones y el contexto en el que vive el otro (estudiante).

La responsabilidad como hecho existencial reclama al docente ser responsable de los estudiantes. Esto significa, según Sobón (2018), que el docente es responsable de todo lo que sucede en la vida del estudiante, tanto en los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje como de todos los problemas y cargas que hacen parte de la vida de ellos, sus aspectos comportamentales, errores, omisiones, desarmonía, éxito e incluso la felicidad. Es esa responsabilidad la que obliga al docente a acercarse, educar y amar a los demás como “otros” y no como objetos. Es el poder que lo inspira y motiva.

Dentro de las implicaciones educativas que suponen considerar la responsabilidad como característica de la pedagogía de la alteridad, Gutiérrez Sánchez y Pedreño Plana (2023) abordan la concepción del currículo y de la metodología. En la elaboración del currículo se busca que la dimensión ética sea incorporada como finalidad del proceso educativo y no como un contenido, como actualmente es vista. Esta idea conlleva asumir una propuesta de contenidos que nace de las necesidades e inquietudes del estudiante y de su relación social, en la cual interviene no solo el docente y el estudiante, sino también el contexto social en que se inserta la experiencia educativa. Partiendo de una propuesta curricular formulada desde una visión personal y contextualizada, el docente articula las estrategias organizativas y metodológicas que posibilitan la narración de las vivencias, siempre dependiendo de la respuesta al estudiante concreto. De manera que, según las

autoras, “las actividades, los recursos, los tiempos y espacios de aprendizaje están al servicio de la experiencia que surge en la relación educativa” (Gutiérrez Sánchez & Pedreño Plana, 2023, p. 79), lo que hace que estos elementos no puedan ser planificados de antemano, planteando una metodología flexible, ya que la finalidad educativa es la respuesta al otro como sujeto único con una circunstancia concreta, y no el método. Por ello, desde este planteamiento pedagógico no se indaga el qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar, sino cómo responder pedagógicamente a la realidad del otro (Gutiérrez Sánchez & Pedreño Plana, 2023).

Acogida

La acogida como rasgo de la pedagogía de la alteridad, según Ortega Ruiz y Romero Sánchez (2023b), es una expresión de la responsabilidad en respuesta a la demanda del otro; nace del sentimiento de poner fin al sufrimiento del este, a su situación de necesitado, respondiendo con ayuda y cuidado, haciéndose cargo de él. Pero esta acogida no puede considerarse ni emplearse como una estrategia que tenga, entre otras cosas, el objetivo de facilitar o promover la convivencia, la solidaridad, la tolerancia o demás valores asociados, tampoco se identifica con muestras de filantropía o con actos altruistas. Pues se acoge sin esperar compensación, se da desinteresadamente; en la ética levinasiana, la acogida, “se ubica en un ámbito de la responsabilidad hacia el otro, en la radical exterioridad del otro que me obliga a responder de él, incluso a nuestro pesar” (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2023b, p. 93).

La reflexión sobre la acogida, desde la antropología de Lévinas, tiene derivaciones en la concepción del ser humano. Como infiere Porcel Moreno (2022), la hospitalidad “entendida como una acogida de alteridad que me acontece y me ocupa” (p. 1382), constituye un rasgo de la existencia humana; el sujeto acoge en el momento en el que permanece abierto al que viene de afuera, al otro, y es ahí que siente la apelación de alteridad, así que, de algún modo, el sujeto está llamado a la hospitalidad. Desde la percepción de alteridad, el encuentro es una clara referencia a la relación entre yo y el otro, una disposición a la acogida y la hospitalidad que se representa en la aceptación y el reconocimiento de la persona en toda su realidad, de quien es necesario hacerse responsable (Viveros Chavarría & Vergara Medina, 2014).

La acogida (hospitalidad) es un objeto de enseñanza o de aprendizaje. Como expresión, se muestra y se exterioriza. Es actitud de responsabilidad del docente, quien acoge plenamente al estudiante sin conocerlo y dándole la bienvenida a cada uno (Furman, 2019). En educación, Ruitenbergh (2015), basada en la ética de la hospitalidad de Derrida, quien a su vez se fundamenta en la ética de Lévinas, considera que la hospitalidad en la educación “sólo puede inventarse de nuevo cada vez en un contexto concreto, con un anfitrión y un invitado determinados” (p. 70); es decir, puede solo surgir en determinados casos y es desafiada por cada situación, porque el gesto de acogida a un estudiante en particular no puede reducirse a un gesto de acogida a un otro visto solo como ejemplo de su contraste social (Ruitenbergh, 2018). De manera que la autora piensa en la hospitalidad como las prácticas, acciones y gestos que permiten a una persona acceder a un espacio que antes estaba cerrado para él, un lugar que anteriormente no lo tenía o veía para sí mismo (Ruitenbergh, 2023).

A su vez, la hospitalidad educativa, vista como hospitalidad relacional, espacial y afectiva, se vuelve viva en la práctica al generar espacios de acuerdo flexibles entre el docente y el estudiante que puedan dar forma a su ser y devenir, y ofrezca un lugar seguro para todo tipo de vulnerabilidades (Zembylas, 2020). Esta acogida reside en generar un clima educativo en el aula que promueva la confianza (Osuna Lever et al. 2016), la escucha activa, el aprendizaje moral, el reconocimiento del estudiante como alguien con valor en sí mismo, su rostro, su nombre, “alguien” a quién acompaña en el proceso de construcción de su proyecto de vida (Mínguez Vallejos & Gutiérrez Sánchez, 2024).

El inicio del proceso educativo desde la acogida parte de las vivencias del otro (estudiante); pero las circunstancias de vida son muy distintas en cada persona, las vivencias son singulares, y no hay una situación igual para todos, cada uno tiene una forma particular de construir su vida de acuerdo con el momento y lugar que lo condicionan. La acogida se hace a alguien específico y sucede siempre en el contexto del presente, esto implica asumir la biografía y el contexto sociofamiliar del estudiante. Por tanto, considera Ortega Ruiz (2023), el docente debe llevar al aula experiencias de vida en las que se practique la acogida (hospitalidad) al otro, pero no vivencias programadas; esta perspectiva de la educación requiere descubrir las conductas éticas de la vida real, que son muestras de acogimiento y ayuda a los demás. Por ello, la labor del docente es enseñar a los estudiantes a examinar e interpretar las experiencias de acogida en las personas de su realidad

y pensar en el aula como lugar de encuentro. Además, implica para el docente “*ser experiencia de acogida*”, por lo cual la acción educativa gira en torno a transmitir y mostrar una experiencia de proximidad al estudiante; al ser *referente de acogida*, “El maestro muestra, da testimonio. Es entonces cuando el discípulo aprende, aprende ‘por contagio’, por mimesis, y descubre lo que el manual no puede enseñar” (Mèlich, 2010, como se cita en Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2023b, p. 104).

Compasión

Un acercamiento a la realidad puede llevar a percibir el sufrimiento innecesario producto de la violencia, los abusos y la opresión que han padecido millones de personas en el mundo, como hecho innegable que dificulta una vida digna para el ser humano. Frente a los acontecimientos que transgreden la dignidad humana y ante el sufrimiento injusto de cualquier persona, independientemente de su condición particular, surge cada vez más la necesidad de reconocer, conmoverse y acercarse a ese ser humano que sufre, o que ha sufrido; resulta evidente una educación en la compasión (Mínguez Vallejos & Espinosa, 2023).

El significado que han tratado de atribuirle a la compasión como característica en la pedagogía de la alteridad no es la del sentimiento inerte de lástima que causa el sufrimiento ajeno, ni de la indiferencia a las causas que lo ocasionan. Es, por el contrario, un encuentro con el otro vulnerable, es un compromiso de ayudar y cuidar al otro, es también el de transformar las estructuras injustas que producen la marginación y la exclusión (Mínguez Vallejos & Espinoza, 2023; Ortega Ruiz & Mínguez Vallejo, 2007).

Por otra parte, considerando la literatura del Antiguo Testamento, Mínguez Vallejos y Espinoza (2023) se acercan a una interpretación histórica y académica de la palabra compasión: esta proviene del hebreo *rahamin*, que denota a “entrañas de misericordia” y que procede de la palabra *rehem*, que significa “entrañas” (útero materno). Se refieren entonces a la compasión “como un sentimiento interior unido a las entrañas, al igual que una madre se anuda estrechamente con el hijo” (p. 148).

En la ética de la compasión, Mèlich (2010, como se cita en Jaramillo Echeverri, 2018) toma como ejemplo de la respuesta ética al otro que sufre, la parábola del buen samaritano del Evangelio de Lucas (Lc 10,30-37). En el versículo,

Un doctor de la ley le pregunta a Jesús: ¿Quién es mi prójimo?; Jesús le responde, narrando la historia de un hombre que venía de Jerusalén a Jericó y fue asaltado por unos ladrones, que lo hirieron y lo dejaron medio muerto. Sucedió que, andando un sacerdote por aquel camino, lo vio y pasó de largo, luego pasó un levita, que hizo lo mismo. Pero un samaritano que iba de camino, llega donde él estaba y, al verlo, fue movido a misericordia. Acercándose, vendó sus heridas, lo puso en su montura, lo llevó a una posada y cuidó de él. Al otro día, al partir, sacó dos denarios, se los da al posadero y le dice: “Cuídamelo, y todo lo que gastes de más yo te lo pagaré cuando regrese.” Pregunta Jesús al doctor de la ley - ¿Quién, pues, de estos tres te parece que fue el prójimo del que cayó en manos de los ladrones? Él dijo: - El que usó de misericordia con él.

Dilucidando la parábola, Jaramillo Echeverri (2018) infiere que a la pregunta ¿Quién es mi prójimo? Jesús no le responde al doctor de la ley quién es su prójimo, sino que le pregunta de quién él es prójimo, porque lo significativo como constituyente del sujeto ético, no es quién es mi prójimo, sino de quién soy prójimo yo, a quién me aproximo.

De ahí que, educar en la compasión es *hacerse el prójimo*. Esta figura, es alguien que se hace prójimo cuando la compasión se encarna en la vida de la persona, me hago próximo cuando ante la llamada de alguien vulnerable, necesitado, maltratado, olvidado, me acerco y respondo comprometiéndome a ayudarlo, atenderlo y cubrir sus carencias. En consecuencia, la aproximación y la relación con el otro, es lo que convierte al compasivo en prójimo. En el marco educativo hacerse el prójimo supone el hacerse cargo de todos los involucrados, sin que nadie sea excluido (Mínguez Vallejos & Espinosa, 2023).

Para situar la compasión dentro del planteamiento de la pedagogía de la alteridad es necesario impulsar y favorecer algunas acciones que ayuden al aprendizaje de la compasión en los estudiantes. Mínguez Vallejos et al. (2016) centran este proceso en cómo aprender a ser compasivos con el otro. Para ello, plantean una dirección educativa que presenta tres fases. La primera fase consiste en *hacerse cargo de la realidad del otro*, del que sufre, acercándose a su situación, es ver que el otro sufre. La siguiente fase es *cargar con la realidad* de la persona que

soporta, lo que implica acciones como acercarse, ayudarlo y cuidarlo; es padecer con él, aliviar su angustia y compartir su situación. A nivel educativo, habría compasión cuando el docente siente el sufrimiento del estudiante y no le resulta indiferente. La tercera fase sería *encargarse de la realidad* para pretender un ambiente que ocasione menor angustia; desde la educación construir un nuevo estilo de educar que pueda contribuir en la superación de las condiciones de vulnerabilidad y fragilidad que pueda padecer el estudiante.

Testimonio

Los seres humanos somos individuos narrativos, los relatos que nos narran a lo largo de la vida proporcionan los esquemas mentales con los que reconocemos e interpretamos nuestro entorno y el mundo. De acuerdo con la antropología levinasiana, el sujeto contiene rastros del pasado que no ha vivido personalmente, rasgos de la historia de la humanidad que solo pueden transmitirse a través de un diálogo con el otro (Castillo, 2024). Es así como los objetos que están en nuestra realidad, sus características, organización, las acciones que generan, las relaciones entre ellos están determinadas por las historias que nos han y hemos transmitido (González Palacios, 2023). En la pedagogía de la alteridad el testimonio se presenta como una forma de relato-acción que configura y transforma nuestra humanidad desde la narración de la experiencia de vida.

Como recurso pedagógico, el término testimonio lo define Uribe (2018) como “un relato emitido por un sujeto que ha padecido una experiencia, al que le ha sobrevenido algún acontecimiento” (p. 105). Es decir, el testimonio sería visto como un medio narrativo que manifiesta la experiencia de vida, que se asocia con el sentir, el sufrimiento y el dolor o con el deleite y el disfrute de esta, más que con la investigación de la condición y legitimidad de lo vivido (González Palacios, 2023). En el sentido cotidiano, el testimonio se desarrolla en el contexto diario, está presente en la vida diaria (Standish, 2020).

Por su parte, el sujeto que da el testimonio es el testigo; para referirse al testigo existen dos palabras en latín: *testis* (tri-stans), de la que deriva testigo “aquel que se sitúa como tercero” (*ter-stis*) en una disputa, y *superstes*, que se refiere al que ha vivido una determinada realidad o acontecimiento y está en condiciones de dar un testimonio al respecto (Bárcena, 2010). El testigo *superstes* es aquel que puede realmente testimoniar porque ha sobrevivido a una experiencia, en

calidad de víctima y puede contarla; ha hecho de eso que le pasa(o), que le ha supuesto incertidumbres, angustia, sufrimiento, un recorrido de lo exterior a su interior, y se ha convertido en un aprendizaje.

La finalidad del testimonio como categoría de la educación se da en la correspondencia que existe entre el testimonio y la ética; afirma Mèlich (2012): “no se puede educar éticamente a través de proposiciones o de teorías, sino solamente a través del testimonio, es decir, mediante la transmisión de una experiencia, mediante la narración de una experiencia” (p. 67), ya que crean un recuerdo que es la huella de un pasado imborrable y que nos coloca ante el otro ausente, a quien solo se le puede recibir, acoger, escuchar. Por ello, la memoria continúa viva cuando es transmitida, cuando se da evidencia de ella. Igualmente, para el autor, el testimonio es uno de los elementos esenciales de la educación; a través del testimonio se da la transmisión de la experiencia que conecta las vivencias del pasado con las del presente, y la abre a un futuro, con el propósito de que el pasado no se olvide, de que quien la reciba pueda reconstruirla y aprender de ella; sin el testimonio la educación sería únicamente transmisión de conocimientos.

La educación en la alteridad más que declarar, demuestra; el docente transmite no una definición de los sucesos del mundo, sino la experiencia de vida, de su forma de relacionarse y estar con los demás (Ortega Ruiz, 2016). Como testigo no se presenta como un experto- modelo o ejemplo a seguir, como un poseedor del conocimiento de lo bueno y lo malo, un conocedor del camino o de la verdad; sino que da y transmite su vivencia, no con la ideología de hazlo como yo, para hacer ejemplo a los demás, sino el de hazlo conmigo para ser acogido por quien lo recibe (Mèlich, 2006, como se cita en González Palacios, 2023). En el aula, el docente-testimonio puede también abrir mundos por medio del poder del desear y amar de la palabra y del saber que esta sabe vivificar, que sabe mantener una promesa (González Palacios, 2023). El compromiso de que el acceso a la historia, la cultura y a su herencia que se transmite en la escuela, puede abrir las puertas a una vida más satisfactoria. El sentido del testimonio implica atestiguar con las acciones el valor de lo que se está haciendo y el lugar que ocupa en las propias vidas de las personas que realizan actividades valiosas con un propósito (Standish, 2020).

Para el uso del testimonio como herramienta formativa en el aula, González Palacios (2023) propone actividades en las que se recupere la memoria como elemento reflexivo y crítico de los hechos históricos ocurridos, abordando sucesos a nivel internacional y nacional a fin de

poner en diálogo, desde las diferentes perspectivas, los testimonios de las personas que hicieron parte de estos acontecimientos. En el ámbito local, trabajar la remembranza de los adultos mayores para que compartan las experiencias que le han acontecido lo largo de su vida, en el lugar donde viven. Asimismo, actividades relacionadas con el patrimonio nacional o local que permitan construir el archivo histórico y el reconocimiento de la complejidad de las vivencias en el tiempo y el espacio; ello realizando visitas a lugares de patrimonio cultural de la humanidad, museos, sitios emblemáticos, entre otros. Otra herramienta pedagógica es el conversatorio con personas que hayan vivido o sobrevivido, de manera directa o indirecta, a condiciones de violación sistemática de los derechos humanos, con el objetivo de que el testimonio de las víctimas cree conciencia histórica para que estos hechos no se repitan.

Esperanza

Las circunstancias actuales han causado en la sociedad un estado de desesperanza frente a la crisis que se presenta en cada aspecto que la establece, tornando una sociedad negativa. Ante este flagelo que ha ocasionado el mundo contemporáneo, la esperanza se requiere como equilibrio, en la posibilidad de recuperarnos como humanidad; es decir, la esperanza subsiste desde la posibilidad y la promesa de un cambio, para una sociedad más humana (Gárate Rivera & Becerra Polio, 2023).

Desde los principios de Marcel, Fromm y Bloch, a juicio de Gárate Rivera y Becerra Polio (2023) el concepto de esperanza, como categoría en la pedagogía de la alteridad, presentaría tres dimensiones. La primera, es la relación intersubjetiva que surge de la interacción y la conexión con el otro, que es imprescindible para originar la esperanza, es “la espera de algo o de alguien” (p. 173). La segunda, es la búsqueda de sentido, la cual está sujeta a buscar el sentido de la vida, del mundo, de las cosas, en medio de la desesperanza; es la necesidad de salir de ese estado, desde la posibilidad de encontrarse con alguien que se interese por su condición, lo ayude y lo acompañe para que surja de nuevo la esperanza. La tercera, es la posibilidad de cambio hacia un mundo diferente que permita la construcción de escenarios más humanos para una sociedad que recobre la confianza en las relaciones con los otros. Además, consideran los autores una cuarta dimensión en el término, lo teológico, que vincula el concepto con la fe, desde la concepción bíblica que

refiere: “Es, pues, la fe la certeza de lo que se espera, la convicción de lo que no se ve” (Hebreos 11,1).

Educar desde la esperanza para Gárate Rivera y Becerra Polio (2023) requiere del escenario esperanzador que se daría de una acogida que fue antecedida por el encuentro y la identificación de expectativas, la cual lleva al compromiso mutuo de construir un proyecto formativo y de vida que estaría sostenido continuamente por la esperanza. Cimentar este proyecto a partir de la pedagogía de la alteridad, según los autores, supone ser consciente de las circunstancias en las que vive el estudiante, del contexto espacial de la institución, del proceso formativo del docente y de la dimensión histórica de los sujetos involucrados. Asimismo, afirman que trabajar esta categoría desde contextos de fragilidad, marginalidad y profunda desigualdad social tiene un mayor impacto y posibilidad de éxito, cuando el sujeto tiene carencias, demanda una ayuda, un acompañamiento, está buscando el rompimiento de la precariedad.

De igual manera, educar para la esperanza exhorta al docente a cultivarla a través de su discurso, con su ejemplo, con su forma de comprender y solucionar los problemas; a originar expectativas y el sentido de la espera en el estudiante que le hagan ver la vida con optimismo en medio de un mundo en crisis. Otros elementos que complementan al docente ético serían: “ser un buscador permanente del conocimiento; pensar, crear, poner en práctica formas innovadoras de manejar tal conocimiento; saberse y vivir como un sujeto con sentido de la ciudadanía, un ser activo y participativo del entramado de la comunidad” (Gárate Rivera & Becerra Polio, 2023 p. 183).

La relación educativa

En la pedagogía de la alteridad, de inspiración levinasiana, el punto de partida de la relación ética, y también educativa, es el “encuentro”, el cara a cara en donde el yo encuentra el otro (Mínguez Vallejos et al., 2016; Mínguez Vallejos & Gutiérrez Sánchez, 2024). Un encuentro que se da de manera imprevista, como un acontecimiento que sacude al sujeto, lo estremece y le activa para responder al otro.

La relación educativa que se establece entre docente-estudiante no es recíproca, es asimétrica, porque el docente se hace responsable del estudiante sin esperar nada a cambio, sin

esperar una respuesta de él: “Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida” (Lévinas, 2001, como se cita en Mínguez Ruiz et al., 2016 p. 176). Es el docente quien se acerca al estudiante para iniciar la acción educativa, lo cual conlleva, según Mínguez Vallejos et al. (2016), a salirse de sí mismo y escuchar al otro para que pueda asumir la situación de este como suya. A estar comprometido con darse al otro, en una actitud de servicio, sin priorizar sus sentimientos o deseos personales es relacionarse con él, en una mayor conciencia personal, humanizadora y de comprensión afectiva.

El diálogo y la compasión dentro de la relación educativa, según Mínguez Vallejos et al. (2016) se convierte en valores de identidad en la pedagogía de la alteridad. A través del diálogo el docente inicia su actitud de acogida al otro, en la escucha atenta recibe la experiencia de vida del estudiante, y la toma como suya. Para que esto ocurra, indican los autores, en el diálogo se incorporan actitudes como la disponibilidad, amabilidad y entrega del docente al estudiante. Ligado a estas, van la confianza y la sinceridad, ya que la presencia de estas actitudes hace que el docente sea visto y percibido como persona honesta e íntegra. Se genera de este modo una relación intrínseca que se expresa en empatía, cordialidad y honestidad. Asimismo, los autores entienden la compasión como condición esencial de las relaciones interpersonales, que se edifica desde el sentimiento como respuesta servicial para identificarse con la situación y comprender el modo de pensar y actuar del estudiante, en derivación de ello, encargarse de la realidad.

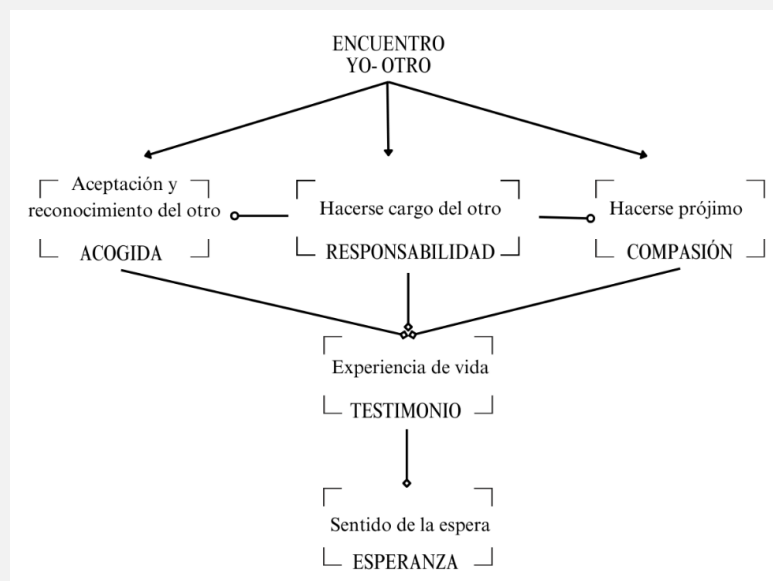
Según Vila Merino (2019), para que adquiriera sentido y provecho, la relación educativa debe surgir de la experiencia, de la necesidad de conocer y observar las vivencias propias y de los otros, es decir, las historias de vida. Ya que las biografías configuran a los estudiantes y los docentes, y permiten manifestar cómo llegaron a ser quienes son. El estudio realizado por Arbiol González (2018) explora la experiencia (historias) de educadoras sociales para develar el conocimiento particular, asociado, que su práctica educativa genera de la experiencia vivida. Saber que ha dado origen a la relación educativa con el otro y los demás, a una relación de alteridad. Tomando la indagación narrativa, y mediante la práctica investigativa de la conversación y el relato, realizada por dos años, la autora reconoce elementos de la pedagogía de la alteridad en las educadoras. En el reconocimiento y la autorización para estar en la relación, el permiso del otro para encontrarse. En el aprender a no juzgar al otro, cuando nos ponemos en su lugar y se acepta

tal cual es. En la disposición de escucha “amorosa” y la atención al otro; es decir, disposición de acogida, para que la relación exista.

Tomando las interpretaciones teóricas y conceptuales acerca de la pedagogía de la alteridad y las implicaciones educativas planteadas por los diversos autores que se presentan en esta reflexión, en la Figura 1 se representan las conexiones que se establecen entre la relación educativa docente(yo) -estudiante (otro) y los rasgos de identidad de la pedagogía de la alteridad: responsabilidad, acogida, compasión, testimonio y esperanza.

Figura1

La relación educativa en la pedagogía de la alteridad



Nota. Elaboración propia.

A saber, el inicio de la relación educativa es: el “encuentro” del “yo (docente) con el otro (estudiante)”, vista como una actitud de acogida del docente, que acepta y reconoce al estudiante tal y como es, en todas sus dimensiones. Es la responsabilidad de hacerse cargo de él, desde el sentimiento de compasión que suscita su situación de necesidad, vulnerabilidad o sufrimiento, al hacerse prójimo y en el testimonio que se genera de las experiencias de vida, tanto del docente como del estudiante, el cual transmite la forma ética de vivir y de vincularse con los demás; todo

ello para que el estudiante desde la narrativa del testimonio mantenga la esperanza de que el proceso formativo puede lograr la transformación de la vida.

Investigaciones empíricas acerca de la pedagogía de la alteridad

Lo que se ha interpretado hasta esta parte, ha pretendido ser un bosquejo del paradigma educativo pedagogía de la alteridad. Ahora bien, en lo relacionado con las investigaciones empíricas, la revisión de la literatura en los últimos 5 años arrojó pocos artículos que aproximen esta pedagogía a la práctica. Las publicaciones presentan dentro de sus estudios la pedagogía de la alteridad y otros aspectos como la práctica docente (Osuna Lever et al. 2024; Pedreño Plana et al. 2022), la formación de futuros profesionales en educación (Peñuelas García & Gómez Molina, 2022), la deconstrucción de la xenofobia y la construcción del nos-otros (Chinchilla Fallas & Vindas Gómez, 2022), y en las tesis doctorales se relacionan a temas como: la relación ética del profesor con el estudiante en el bachillerato (Becerra Polio, 2021) y la responsabilidad ética de los formadores de docentes (Ramírez Rangel, 2021).

Metodológicamente las investigaciones de Pedreño Plana et al. (2022) y Osuna Lever et al. (2024) son de tipo cualitativo, desarrolladas desde el método de estudio de caso y técnica de muestreo de bola de nieve; en el modelo categorial coinciden en ambos estudios en las dimensiones de testimonio, acogida, responsabilidad y compasión. En relación con los resultados del análisis, Pedreño Plana et al. (2022) evidenciaron manifestaciones de la acción educativa del docente en la categoría de testimonio, categoría con mayor presencia en el relato de los docentes del estudio, en la cual, según los participantes, es importante que exista coherencia entre los valores personales del docente y la transmisión de estos valores al alumnado. Asimismo, manifiestan que el docente se considera un modelo de conducta, tanto dentro como fuera del aula de clase. Además, en la comparación de los dos escenarios donde se realizó la investigación con docentes de básica primaria de España y México, concluyen los autores que no se manifestaron de manera diferente las categorías de la pedagogía de la alteridad en la práctica docente, en lo concerniente al contexto geográfico donde se desarrolló.

Del mismo modo, en la investigación de Osuna Lever et al. (2024), dentro de los resultados evidenciaron que el profesorado se identifica con su vocación para la docencia en la importancia

de conocer al estudiante como persona y el tiempo que se necesita para ello. Igualmente, destacan que el profesorado genera actividades en las que pueden participar los estudiantes con necesidades educativas especiales, acciones que fomentan la igualdad e inclusión en el aula, y que las autoras consideran signos de responsabilidad en la pedagogía de la alteridad. Además, revelaron que la escucha activa y el fortalecimiento de los lazos emocionales por parte del docente son momentos que crean ambientes de confianza y reflejan rasgos que se pueden denominar como acogida.

Por otra parte, entre los documentos encontrados en la búsqueda se hallaron las tesis doctorales de Becerra Polio (2021) y Ramírez Rangel (2021), investigaciones de tipo cualitativo, con método biográfico–narrativo a través del modelo de historia de vida de los participantes y muestreo intencional, que presentan en común el objetivo de identificar características de la pedagogía de la alteridad en los docentes seleccionados para el estudio y en las dimensiones del modelo categorial: acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de la espera.

En los resultados, evidencia Becerra Polio (2021) que las categorías de la pedagogía de la alteridad se manifestaron solo en unas de sus señas. Por ejemplo, en la categoría de acogida, los docentes manifestaron encontrarse atentos a las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes, y en propiciar un ambiente de confianza durante sus clases. En la categoría de testimonio, los participantes “concluyeron que el testimonio es fundamental para su relación con el estudiante porque se observan como modelos de conductas, guías o acompañantes de vida” (p.186). Por su parte, Ramírez Rangel (2021) concluye que en el discurso de los docentes aparecen señas de la pedagogía de la alteridad con diferente nivel respecto a la teoría, en mayor aparición se manifiesta la responsabilidad y en menor relevancia la compasión. A la par, describe las cualidades que corresponden con los que educan desde la pedagogía de la alteridad, tales como generosidad, empatía, dignos de confianza, amigables, humildes, comprensivos, optimistas, entre otros.

Cabe destacar que el tipo de instrumento utilizado en todos estos estudios fue la entrevista a profundidad semiestructurada. Además, a nivel metodológico sugieren Osuna Lever et al. (2024) y Pedreño Plana et al. (2022), para investigaciones futuras, el uso de otros instrumentos que complementen la recolección de datos y otros enfoques para la obtención de información más precisa.

En el estudio de Chinchilla Fallas y Vindas Gómez (2022) uno de los objetivos fue la realización del taller de capacitación docente a partir de la pedagogía de la alteridad, como espacio educativo para la prevención y acción ante la problemática de la xenofobia, empleando como estrategia el diálogo para obtener las vivencias de las personas migrantes como testimonio. Como conclusión se extrajo que la ejecución del taller promueve la transformación no solo educativa, sino también social, en el objetivo de dismantelar la xenofobia y construir la alteridad.

Conclusión

Teniendo en cuenta que en la escuela continúa predominando el discurso y la praxis educativa de perspectiva científico-tecnológica, la educación en valores morales suele quedar relegada a un segundo plano. En este contexto, la pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación moral, viene como un planteamiento pedagógico paralelo al proceso de formación integral del estudiante como ser humano, ya que trasciende de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias para establecerse desde la relación educativa que se da entre el docente y el estudiante; una relación ética que, a partir de los fundamentos éticos y antropológicos de Lévinas, define y constituye la acción educativa, en respuesta al otro en su total alteridad.

Como planteamiento, la pedagogía de la alteridad manifiesta posibilidades y limitaciones en su ejecución; es así como existe la oportunidad de introducir este planteamiento de cambio axiológico dentro de las instituciones educativas que busquen transformar su entorno social y comunitario, considerando el carácter humanitario que ostenta. Por otra parte, se presentan limitaciones desde la necesidad de una formación docente sobre los fundamentos teóricos, la práctica y la acción educativa en la pedagogía de la alteridad, de manera que el docente tome este paradigma como cimiento de su ideología pedagógica y de vida. Unido a ello, el rol actual del docente como guía, orientador o mediador para el aprendizaje de conocimientos, habilidades, competencias, entre otras, hace que se encuentre sujeto a un currículo cerrado, lo cual es obstáculo para la implementación autónoma de esta pedagogía.

Por otra parte, concurre el consenso sobre cinco características en la pedagogía de la alteridad: acogida, responsabilidad, compasión, testimonio y esperanza que dan solidez a este planteamiento educativo, pero sin pretender presentarse como una construcción teórica acabada.

Al considerar los mínimos hallazgos de esta pedagogía en las investigaciones empíricas, se hace evidente la necesidad de seguir trabajando en este constructo para extender su aplicación a entornos educativos reales, a través de la exploración de líneas de investigación sobre la praxis educativa vinculadas a las acciones educativas que el docente realiza ante los fenómenos sociales y culturales que afectan a sus estudiantes y que denotan rasgos de la pedagogía de la alteridad. Caracterizar los aportes que las diversas experiencias pedagógicas suscitan en el desarrollo humano de los estudiantes desde la acogida, la compasión y la esperanza. La implementación del testimonio como herramienta pedagógica y su contribución en el aprendizaje y la reflexión del estudiante desde la experiencia del otro. Asimismo, estudios sobre la formación profesional del docente mediante el diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención orientados a mejorar sus prácticas pedagógicas, competencias socioemocionales y/o bienestar laboral, con base a las características de la pedagogía de la alteridad, intervenciones que pueden estar enfocadas en tópicos como: la acogida y la hospitalidad en el aula, educar en y para la esperanza, y la responsabilidad ética del docente.

De esta manera, como paradigma, la pedagogía de la alteridad pretende contribuir con la transformación del profesorado frente a esta sociedad de desigualdades, indiferencias, frialdades e individualismos. Circunstancias que desafían al docente en la búsqueda de nuevos modos de educar que favorezcan la formación del estudiante como ser humano y en la construcción de su proyecto de vida. Es así que como la pedagogía es una invitación al profesorado de hoy que desee educar de un modo más humano, para una transformación positiva de la sociedad.

Referencias

- Arbiol González, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 109-129.
<https://doi.org/10.14201/TEOREDU3021109129>
- Arboleda Aparicio, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de Educación y Pensamiento*, (21), 7-23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>

- Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(3), 33-47. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/2068>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Editorial Paidós.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético* (2 ed.). Miño y Dávila.
- Becerra Polio, D. (2021). *La pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante en el bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali* [Tesis de doctorado, Centro de Enseñanza Técnica y Superior]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/1021>
- Castillo, K. (2024). “Society is the present of teaching”: Teaching as a Phenomenon in Levinas's Unedited Lecture Notes [“La sociedad es el presente de la enseñanza”: La enseñanza como fenómeno en las notas de clase inéditas de Levinas]. *Educational Theory*, 74(4), 572-586. <https://doi.org/10.1111/edth.12658>
- Chinchilla Fallas, S., & Vindas Gómez, B. (2022). La pedagogía de la alteridad en la deconstrucción de la xenofobia y la construcción del nos-otros: Una mirada desde la percepción de las personas docentes de Educación Cívica de la Dirección Regional de San José Oeste. (2022). *Perspectivas*, (25), 1-17. <https://doi.org/10.15359/rp.25.8>
- Furman, C. (2019). Hospitality: welcoming the unknown student [Hospitalidad: dar la bienvenida a la estudiante desconocido]. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 116-130. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707298>
- Gárate Rivera, A., & Becerra Polio, D. (2023). Esperanza y educación para encontrar el mundo perdido. En R. Mínguez Vallejos & L. Linares Borboa (Coords.), *La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 162-186). Octaedro.
- Gárate Rivera, A., & Ortega Ruiz, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. CETYS-Universidad.
- González Palacios, C. (2023). El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo. En R. Mínguez Vallejos & L. Linares Borboa (Coords.), *La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 39-161). Octaedro.

- Guirao Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2).
<https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez Sánchez, M., & Pedreño Plana, M. (2023). La responsabilidad en Lévinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano. En R. Mínguez Vallejos & L. Linares Borboa (Coords.), *La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp.61-86). Octaedro
- Jaramillo Echeverri, L. G. (2018). Ética, educación y alteridad: la exposición del otro en la escuela. *Revista de Investigaciones*, 18(32), 96-105.
https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/issue/view/numero_32_2018/pdf_32
- Joldersma, C. (2017). Earth Juts into World: An Earth Ethics for Ecologizing Philosophy of Education [La Tierra se adentra en el mundo: una ética de la Tierra para una filosofía ecologizante de la educación]. *Educational Theory*, 67(4), 399-415. <https://doi.org/10.1111/edth.12257>
- Joldersma, C. W. (2001). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship [Pedagogía del otro: una aproximación levinasiana a la relación profesor-alumno]. *Philosophy of Education Archive*, 181-188.
https://www.philofed.org/_files/ugd/803b74_697bb2354da94ae3a9e39d119876d611.pdf
- Magendzo Kolstrein, A. (2007). Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 70-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140505>
- Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M., & Camacho Vera, A. (2024, noviembre-diciembre). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Mèlich, J. C. (2000). La fi de l'humà. Com educar després de l'holocaust? [El fin del humano. ¿Cómo educar después del holocausto?]. *Enrahonar: an International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 81-94.
<https://raco.cat/index.php/Enrahonar/article/view/31980>
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial.

- Mínguez Vallejos, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/8294>
- Mínguez Vallejos, R. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión cuestiones y propuestas. *Revista Boletín Redipe*, 5(3), 11-28. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/20>
- Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, B. E., & Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Mínguez Vallejos, R., & Espinosa, J. (2023). La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad. En R. Mínguez Vallejos & L. Linares Borboa (Coords.), *La Pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp.113-138). Octaedro.
- Mínguez Vallejos, R., & Gutiérrez Sánchez, M. (2024). La pedagogía de la alteridad: implicaciones teóricas, investigadoras y de práctica educadora. En J. Touriñán López & A. Rodríguez Martínez (Coord.), *Pedagogía y Educación, En Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestiones Conceptuales* (pp. 193-223) REDIPE <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9384847>
- Mínguez Vallejos, R., & Hernández Prados, M. (2013). Hacia otra educación en la sociedad de conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 14(3), 191-210. <https://doi.org/10.14201/eks.11357>
- Mínguez Vallejos, R., & Linares Barboa, L. (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Ortega Ruiz, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol62/iss227/7>
- Ortega Ruiz, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*, 215(235), 503-524. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol64/iss235/2>
- Ortega Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2586>

- Ortega Ruiz, P. (2016, mayo-agosto). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol74/iss264/7>
- Ortega Ruiz, P. (2020). Educar después de covid-19. una mirada desde la pedagogía de la alteridad. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 24-29. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.993>
- Ortega Ruiz, P. (2023). Prólogo. En R. Mínguez Vallejos & L. Linares Borboa (Coords.), *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp.11-32). Octaedro.
- Ortega Ruiz, P. (2024). El “otro” en la antropología de E. Levinas. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 21-34. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i1.2063>
- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejo, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 19(1), 117-137. <https://doi.org/10.14201/3249>
- Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 95-116 <https://doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2023a). Educar en una sociedad herida: una propuesta desde la pedagogía de la alteridad. *Foro de Educación*, 21(1), 207-223. <https://doi.org/10.14516/fde.950>
- Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2023b). La acogida en educación a partir de Lévinas. En R. Mínguez & L. Linares (Coords.), *La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 87-112). Octaedro.
- Ortega Valencia, P. (2012, febrero-mayo). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/355>
- Osuna Lever, C., Becerra Polio, D., & Medina Barrios, M. (2024). La práctica docente en la educación básica en México: Una aproximación desde la Pedagogía de la alteridad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57129>

- Osuna Lever, C., Díaz López, K., & López Ornelas, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 185-200. <https://doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- Pedreño Plana, M., Mínguez Vallejos, R., & Romero Sánchez, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Peñuelas García, E. M., & Gómez Molina, I. A. (2022). Formación del profesorado desde la pedagogía de la alteridad: caso particular UPNECH Campus Nuevo Casas Grandes, Chihuahua. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 7010-7036. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3933
- Porcel Moreno, M. (2022). La hospitalidad como debate filosófico en Derrida y Lévinas: ¿un fenómeno im-posible? *Revista Portuguesa de Filosofía*, 78(4), 1367-1386. https://doi.org/10.17990/RPF/2022_78_4_1367
- Ramírez Rangel, M. (2021). *La responsabilidad ética de los formadores de docentes de la BENUFF: una valoración desde la pedagogía de la alteridad* [Tesis de doctorado, Centro de Enseñanza Técnica y Superior]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/1286>
- Real Academia Española. (2017). Responsabilidad. En *Diccionario del estudiante*. Recuperado en 7 de enero de 2025 de <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/responsabilidad>
- Ruitenbergh, C. (2015). *Unlocking the World: Education in an Ethic of Hospitality* [Desbloqueando el mundo: Educación en una ética de la hospitalidad]. Routledge.
- Ruitenbergh, C. (2018). Hospitality and Embodied Encounters in Educational Spaces [Hospitalidad y encuentros corporizados en espacios educativos]. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 257-263. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9604-9>
- Ruitenbergh C. (2023). Repensando la hospitalidad educativa en la crisis climática. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(20), 163-181. <https://doi.org/10.63314/CEFJ9099>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O...¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23, 85-123. <http://hdl.handle.net/10183/79336>

- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines [Revisión de literatura como metodología de investigación: una visión general y directrices]. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2019.07.039>
- Sobón, K. (2018.) Ethical action of a teacher in Lévinas' ethics of responsibility [La acción ética del docente en la ética de la responsabilidad de Lévinas]. *International Journal of Ethics Education*, 3, 157-168. <https://doi.org/10.1007/s40889-018-0056-4>
- Standish, P. (2020). Lines of Testimony [Líneas de testimonio]. *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 319-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12413>
- Uribe, J. A. (2018). El testimonio de las víctimas como recurso pedagógico. Aportaciones para el posconflicto colombiano. *Praxis & Saber*, 9(20), 97-118. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8297>
- Vila Merino, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>
- Viveros Chavarría, É., & Vergara Medina, C. (2014, febrero-abril). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 61-69. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/465>
- Zembylas, M. A (2005). Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning [Pedagogía del Desconocimiento: Testimonio de la Incognoscibilidad en la Enseñanza y el Aprendizaje]. *Estudios de Filosofía y Educación*, 24, 139-160 <https://doi.org/10.1007/s11217-005-1287-3>
- Zembylas, M. (2020). From the Ethic of Hospitality to Affective Hospitality: Ethical, Political and Pedagogical Implications of Theorizing Hospitality Through the Lens of Affect Theory [De la ética de la hospitalidad a la hospitalidad afectiva: implicaciones éticas, políticas y pedagógicas de teorizar la hospitalidad a través de la teoría del afecto]. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 37-50 <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09666-z>