

La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad

Pedro ORTEGA RUIZ

Universidad de Murcia

Introducción

No es posible, o al menos se hace difícil, entender un texto sin su contexto. Sin contexto no puede haber ni significado ni comprensión. “Escuchar las palabras, leerlas, es, consciente o inconscientemente, buscar contexto, situarlas en un todo con sentido” (Steiner, 1998, 33). Algunas cuestiones de las aquí expuestas responden al actual debate planteado entre los pedagogos españoles sobre modelos (paradigmas) en educación, y específicamente en educación moral. Hoy puede afirmarse que la discusión es muy abierta. Si hasta hace tan sólo una década podía hablarse de la predominancia del modelo kohlbergiano en la educación moral, hoy otros enfoques se hacen presentes en la investigación pedagógica y en las propuestas educativas. La cuestión de fondo que pretendo desarrollar es: ¿Qué tipo de relación se establece entre el maestro y el alumno?; ¿qué es el alumno para el

profesor? ¿Un mero objeto de conocimiento o alguien con quien es necesario establecer una relación moral? La respuesta que se dé a estas preguntas condiciona toda su actividad. Se ha investigado mucho sobre las variables que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero se olvida que la percepción que el profesor tiene de su relación de educador con el educando, su actitud ante él es una variable decisiva en el proceso educativo, si pretende hacer “algo más” que transmitir conocimientos y enseñar destrezas o habilidades.

Mi propuesta es que la relación más *radical y originaria* que se establece entre maestro y alumno, en una *situación educativa*, es una relación *ética* que se traduce en una actitud de *acogida* y un compromiso con el educando, es decir, *hacerse cargo de él*. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación *ética* que la define y constituye como tal acción educativa. Esto nos obliga a una revisión completa tanto de los contenidos como de las estrategias actuales en educación moral. Y obliga, además, a enfocar la educación moral desde otro paradigma que tenga como protagonista no el sujeto autónomo de la moral kohlbergiana y de la ética discursiva, de raíces kantianas, sino la primacía del *otro* que nos constituye en sujetos morales cuando respondemos de él. Cualquier discurso pedagógico es deudor de una antropología y de una ética, está situado y responde a un contexto, es alimentado por las experiencias a la luz de una tradición. Por ello no hay pedagogía sin

experiencia ni ubicación. Nuestra propuesta de educación moral hunde sus raíces, se ubica en la ética levinasiana, con fuerte implantación en la última década en el centro europeo, que encuentra en el reconocimiento del otro su punto de partida, lo que nos lleva a situarnos, por coherencia, en un nuevo modelo de educación moral: la *pedagogía de la alteridad*.

1. La insuficiencia del paradigma tecnológico en educación

Durante décadas, se ha pensado y realizado la educación desde el patrón de la eficacia. El control de las variables que operan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en la preocupación prioritaria de la investigación y praxis pedagógicas. “Dar cuenta”, explicar lo que sucede en el aula ha sido y es la gran aspiración del saber pedagógico. Con ello se ha aumentado, sin duda, el nivel de *racionalidad* y optimización de la acción educativa, superando una etapa de prácticas vinculadas exclusivamente al sentido común o a la experiencia acumulada. Pero esta preocupación por la eficacia y el control de los aprendizajes (Ainscow y otros, 2001), sin duda necesaria en la acción educativa, no ha dado lugar, en la misma medida, a una enseñanza *mejor* en todas las dimensiones de la persona. Una pedagogía más racional y científica no ha dado paso a una pedagogía con *rostro humano*. Aún siguen vigentes paradigmas que durante años

han configurado la enseñanza intentando, en vano, someterla a niveles de control y racionalidad equiparables, en sus propósitos, a los procesos industriales. No estoy abogando, con estas afirmaciones, por volver a tiempos pasados, ni tampoco renunciar a introducir nuevos elementos que eleven el nivel de racionalidad en los procesos educativos. Sí digo que el uso predominante de la *razón tecnológica* en la enseñanza (Sarramona, 2003) convierte a nuestros alumnos en máquinas especializadas de una gran eficacia, pero que si se quiere llegar a ser un individuo *más humano*, no se puede relegar a un segundo plano la apropiación de los valores morales que hacen del “homo sapiens” un ser *humano*. En las aulas existe toda una trama de relaciones que no pueden explicarse mediante metodologías de corte positivista: intersubjetividad, interacción, comunicación, ética...; en las aulas fluye una corriente de vida (el mundo de la vida, en expresión de Husserl) que se resiste a ser explicada desde metodologías positivistas (Abdallah-Preteuille, 2001).

La creciente demanda social de una mayor *profesionalización* de los docentes ha dado lugar a una más intensa incorporación de las nuevas tecnologías de la información en las aulas, a una docencia más regida por criterios de racionalidad tecnológica, a un control mayor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a una evaluación más ajustada de los resultados académicos que, aun siendo objetivos plausibles en la enseñanza, no son, por sí mismos, criterios suficientes de calidad (Braslavsky y Cosse, 2003). La denominada “pedagogía tecnológica”, de fuerte implantación

en la pedagogía española de las últimas décadas, hunde sus raíces en este enfoque racional-tecnológico de la educación (Vázquez, 2003). Pero si estamos seguros de haber hecho una enseñanza más racional-tecnológica, no lo estamos tanto de haber ayudado a la formación de ciudadanos, hombres y mujeres libres; que si en teoría hemos asumido que debemos educar a la persona en *todas* sus dimensiones, también es verdad que ésta la hemos reducido, en la práctica, a la sola inteligencia o desarrollo de destrezas y habilidades, olvidando, como decía Ortega y Gasset (1973) que las raíces de la cabeza están en el corazón. Una simple revisión de la metodología de la enseñanza, incluso de la educación en valores, nos muestra el predominio de las estrategias cognitivas sobre las socio-afectivas. El interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc., no han formado parte del equipaje de una persona *educada*. Tal enfoque ha tenido sus consecuencias inmediatas en una educación “intelectualista” centrada no en el alumno, en el desarrollo de toda su persona, sino en los intereses de la escuela y demandas de la sociedad; y se ha traducido en el mantenimiento de formas organizativas que son un contrasentido, si lo que se quiere realmente es facilitar el aprendizaje *valioso* de todos los estudiantes (Escudero, 2001); ha cortado los lazos de comunicación de la escuela con la realidad de su entorno, perpetuando la minoría de edad de los alumnos y ha generado un autismo en la enseñanza que la incapacita para contribuir a la formación de personas adultas, capaces de insertarse en la sociedad, criticarla y transformarla.

2.Una nueva propuesta

Entre los filósofos y teóricos de la educación se va abriendo camino la necesidad de abrir un gran debate sobre la incorporación de un nuevo lenguaje y unos nuevos contenidos en educación; si el adiestramiento técnico-profesional, indispensable como objetivo educativo en los procesos de enseñanza, deba ir acompañado de *otros aprendizajes morales*, y situar entonces el discurso pedagógico no ya sólo en los medios, sino en el *qué y para qué* (Fullat, 1997); si es necesario, en una palabra, recuperar el discurso antropológico y ético que da sentido a la acción educativa (Escámez, 2003). Hoy ya se admite, al menos en el discurso pedagógico, que educar sin antropología no deja de ser un “sinsentido”, que es caminar sin dirección y sin meta y convertir la educación en un vulgar adiestramiento. Ello no significa dar la espalda a los logros que la investigación pedagógica ha conseguido incorporando conocimientos de otras ciencias para la construcción de saberes propios, explicando algunos procesos educativos “por algo más” que el sentido común o la experiencia acumulada. Significa más bien que, sin renunciar a hacer ciencia, la pedagogía se preocupe con la misma intensidad de los métodos de enseñanza y del *para qué* de la misma. El positivismo ha “cosificado” la acción educativa

convirtiéndola en una intervención supuestamente controlada en aras de la eficacia. Sólo ha visto una relación *didáctica*, procedimental entre profesor-alumno, ignorando que el fondo de la relación educativa entre ambos es o debe ser radicalmente *ético*. Allí donde acontece la *educación* se produce un *encuentro* no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable *del* otro, obligado a darle una respuesta en su situación de *radical alteridad*. Estamos, por tanto, ante una relación ética, no sólo profesoral-técnica entre profesor y alumno.

Hasta ahora, los máximos esfuerzos se han dedicado a cómo enseñar mejor unos determinados saberes que se han considerado como tarea, si no única, sí principal del profesorado. La competencia pedagógica se ha centrado en la programación de unos contenidos que se suponen preparan mejor a los alumnos para el ejercicio de una profesión. Por ello la literatura pedagógica habla siempre del alumno como *aprendiz*, de alguien que ha de adquirir prioritariamente conocimientos, destrezas o habilidades, y en segundo lugar actitudes y valores que se consideran necesarios para su inserción en la vida laboral y social. En definitiva, de alguien cuya función es transmitir (profesor) y de otro cuyo papel es ser receptor (alumno). Se dibuja así una acción unidireccional que deja al alumno sin más recurso que ser beneficiario de la actuación supuestamente benéfica del profesor. La responsabilidad de éste se agota en la programación de contenidos, la implementación de estrategias adecuadas para

el mejor aprendizaje, la creación de un clima adecuado de clase que favorezca el trabajo en el aula, etc. El profesor se percibe, se ve como enseñante, transmisor de saberes o conocimientos, pero no como *mediador moral* que facilita la construcción personal del educando.

Es muy deseable que los procesos de enseñanza-aprendizaje se inicien, en la medida de lo posible, a partir del conocimiento de las variables que operan en la situación de los educandos y de los objetivos o metas que se han de alcanzar, si se quiere una enseñanza regida por criterios de racionalidad. Sin embargo, nada de esto suple la inevitable *mediación* del profesor que, *desde lo que es*, es decir, desde la experiencia de los valores que transmite, se interpone entre lo que aprenden los alumnos y el modo o estrategias de cómo lo aprenden. Incluso los saberes científicos, considerados neutrales u objetivos, no se ven libres de esta mediación. Podría parecer que sólo la enseñanza de los valores, por su carga subjetiva, estaría afectada por esta dependencia, liberando al resto de los contenidos de la enseñanza de dicha interferencia. Nada de esto sucede. El profesor, no sólo por las estrategias que utiliza se hace presente y actúa en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino, además, por el crédito o autoridad *moral* que ejerce ante ellos. No es posible separar competencia pedagógica y competencia *moral* en la educación. A veces, el profesor confía a la eficacia de las estrategias que utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje la posibilidad de la apropiación del valor por parte de los educandos, dejando que las estrategias hagan por sí

solamente el milagro de la educación. Y esta acción “extraordinaria” nunca acontece. Cualquier actuación del profesor, en la aplicación de estrategias en el aula, aparece necesariamente *mediada* por su modo de estar y actuar en el aula, en definitiva, *por lo que es*. Es un “equipaje” del que no puede desprenderse, que siempre le acompaña en su actuación profesional en el aula.

Educación es y supone algo más que la simple implementación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje. Entiendo que la relación más *radical y originaria* que se produce entre educador y educando, en una situación *educativa*, es la relación ética que se traduce en *acogida*, no la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza; que la relación ética de *acogida* es lo que *define* a la relación profesor-alumno como relación *educativa*. Cuando se *educa* no se ve al educando como simple objeto de conocimiento, ni como un sujeto que debo conocer en todas sus variables personales y sociales para garantizar el éxito de la actuación profesoral, ni como un espacio vacío que se ha de llenar de saberes, ni como una prolongación de mi yo. “Entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo” (Mèlich, 1998, 149). Educación es llevar a término la prohibición de reducir lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, en palabras de Lévinas (1993). “Acoger al otro en la enseñanza... es acoger lo que me trasciende y lo que me supera; lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él, (de mi yo), de un mundo centrado en mí mismo, para

recibirlo” (Bárcena y Mèlich, 2000, 160). Por ello, la relación educativa entre educador y educando no es una relación *convencional*, profesional que se puede encerrar en un lenguaje en el que todos los problemas, transformados en cuestiones técnicas, pueden ser resueltos, controlados y dominados. Más allá de una actividad técnica o profesional, la educación, en sí misma, es un *acontecimiento ético*, una experiencia ética, no una relación entre profesor y alumno “rebosante de posibilidades morales” (Buzzelli y Johnson, 2002), ni un experimento en el que la referencia a la ética le venga “desde fuera”.

En la relación *educativa* el primer movimiento que se da es el de la *acogida*, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación ética es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer “otra cosa”. Pocas veces los educadores y pedagogos nos damos verdadera cuenta de lo que es y supone situarse *ante* un educando como *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Educar exige, en primer lugar, *salir de sí mismo*, “es hacerlo desde el *otro lado*, cruzando la *frontera*” (Bárcena y Mèlich, 2003, 210); es ver el mundo desde la experiencia del otro. Ello nos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el *otro* (el educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. En segundo lugar, exige la respuesta *responsable*, es decir, *ética* a la

presencia del otro. En una palabra, *hacerse cargo del otro*, asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento o alumbramiento de una “nueva realidad”, a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). Si la acogida y el reconocimiento son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo una fisonomía auténticamente humana (Duch, 2002), la *acogida* y el *hacerse cargo del otro* es una condición indispensable para que podamos hablar de *educación*. Y aquí está toda la razón de ser de la *educación*, su sentido originario y radical. No es posible educar sin el reconocimiento del otro (el alumno), sin la voluntad de acogida. Y tampoco es posible educar (alumbrar algo nuevo) si el educando no percibe en el educador que es reconocido como *alguien* con quien se quiere establecer una relación *ética*, y como alguien que es *acogido por lo que es y en todo lo que es*, no sólo por aquello que hace o produce. No es, por tanto, una relación ética que se establece respecto de un deber absoluto fuera del tiempo y del espacio; ni es un *factum* de la razón *pura* práctica al margen de toda experiencia, como sostiene Kant, sino relación o respuesta *deferente* no *al* otro, sino *del* otro concreto, singular e histórico que siente, goza, padece y vive, aquí y ahora, como afirma Lévinas.

Pero no sólo la educación se define como acogida, sino que la persona misma, desde el punto de vista antropológico, necesita ser acogido. “En el momento de nacer el hombre es un ser desvalido y desorientado; le faltan puntos de referencia fiables y, sobre todo, lenguajes adecuados para poder instalarse en el mundo, es decir, para humanizarse en el

mismo acto de humanizar su entorno... Para llevar a cabo esa tarea, con ciertas garantías de éxito, necesitará de un conjunto de *transmisiones* que le faciliten la inserción en el trayecto vital que le corresponde, en cuyo recorrido deberá ser *acogido* en el seno de una comunidad y *reconocido* por ella” (Duch, 2002, 11-12). Las posibilidades de ser acogido son indispensables para la constitución del ser humano como ser *humano* y *cultural*, porque éste no es sólo biología y naturaleza. Ello nos obliga a desechar cualquier interpretación “espiritualista”, desencarnada de la persona. Esta existe en unas circunstancias concretas, históricas. No se acoge a un ser abstracto sin pasado ni presente, sino a alguien que vive aquí y ahora. Y sus “circunstancias”, en su pasado y su presente, son inseparables del acto de la acogida. De otro modo, *hacerse cargo del otro* no dejaría de ser una expresión vacía, carente de sentido o un puro sarcasmo. Si esta relación ética de acoger al otro y hacerse cargo de él no acontece, se da sólo enseñanza, instrucción, pero nada más. Por ello, la acogida en educación impulsa al realismo y nos mete de lleno en las condiciones socio-históricas en las que vive el educando. La realidad del sujeto no se reduce a sus características o rasgos personales; también su equipaje socio-cultural, sus condiciones de vida forman parte de “lo que es” cada individuo y no pueden permanecer al margen de los procesos educativos; también estas condiciones de vida deben estar *afectadas* si no se quiere reducir la educación a una actuación neutral fuera del tiempo y de la realidad. Esta posición intelectual me sitúa en un nuevo modelo de entender y realizar los procesos educativos en general, y la educación moral en particular: la *pedagogía de la alteridad*, que

incorporando los elementos positivos de otros modelos o enfoques en la educación, responde mejor a las exigencias éticas, originarias de la educación. Nuevo paradigma que empieza a abrirse espacio en la reflexión y práctica pedagógicas europeas (Abdallah-Pretceille, 2001).

3. La pedagogía de la alteridad

En las últimas décadas se ha producido una eclosión en la producción de bibliografía sobre educación y valores. El estudio sobre la naturaleza del valor y las estrategias para su enseñanza llenan muchas páginas en nuestras bibliotecas (Ortega y Mínguez, 2001b). A la inquietud primera de la enseñanza de las ciencias ha seguido una preocupación y urgencia por la enseñanza de los valores. Pero nos hemos quedado en el *cómo* los enseñamos, en la didáctica; y aunque en sí misma sea una tarea necesaria que debemos seguir mejorando, sobre todo si continuamos acentuando el carácter de *experiencia* del valor, creo, sin embargo, que se nos ha escapado algo que debería haber sido *primero* en esta nueva andadura: el abandono de una concepción de la enseñanza con pretensiones impositivas, marcada por la idea de que el alumno es alguien que está de paso, usuario o inquilino provisional de un espacio y de un tiempo que al profesor sólo le compete administrar, reflejo de una escuela obsesionada por la regulación y la disciplina, más pensada para el mantenimiento de formas organizativas que para facilitar el

aprendizaje valioso de todos los estudiantes (Escudero, 2001). Deberíamos haber superado una escuela más pensada para continuar y reproducir, para repetir lo dado, que para crear, reinterpretar e innovar; y esto porque no es posible educar *para* los valores si no es desde una educación *en* los valores. Se ha pretendido hacer una educación “distinta” con la misma escuela que teníamos, conservando la misma estructura y formas de organización, la misma mentalidad gerencial y burocrática en su funcionamiento. Y esta difícil convivencia ha dado como resultado una situación esquizofrénica en gran parte del profesorado que se ha visto incapaz para planificar nuevos contenidos y estrategias de aprendizaje, acompañado, con frecuencia, por el desconcierto de los centros y de la propia administración educativa que no advirtieron a tiempo que las nuevas propuestas educativas exigían nuevas formas de organización y de enseñanza. Darling-Hammond (2001, 55) describe con acierto esta situación: “Al igual que las industrias manufactureras, las escuelas se desarrollaron como organizaciones basadas en la especialización de funciones y en la gestión mediante procedimientos cuidadosamente prescritos y diseñados para obtener productos estandarizados”, olvidando que la educación es un proceso singular e irrepetible, cuyos resultados son siempre inciertos.

Desde la *pedagogía de la alteridad*, el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder *del* otro por parte del profesor, en la *acogida* gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es *alguien* para el

profesor y que es *reconocido* en su singularidad personal. Sin reconocimiento del otro y compromiso con él no hay educación. Por ello, cuando hablamos de *educación* estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que *no soy yo*. “En esta aventura, lo que quizás aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para *responder* pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama” (Bárcena y Mèlich, 2000, 162). De lo dicho, parece concluirse que: a) no se puede educar sin *amar* porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, es incapaz de alumbrar una nueva existencia; b) el educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir; c) el educador es un escrutador incesante de la originalidad, de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al pensamiento único; d) educar es ayudar a inventar o crear modos “originales” de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables; y e) educar es ayudar al nacimiento de *algo nuevo*, singular, a la vez que continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada. “En la mejor de sus formas, escribe Steiner (1998, 155), la relación maestro-alumno es una alegoría del amor desinteresado”.

3.1. Qué significa acoger al otro?

En la pedagogía de la alteridad la *acogida del otro* significa sentirse *reconocido*, valorado, aceptado y querido *por lo que uno es y en todo lo que es*. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por “el otro” (educando) que irrumpe en nuestra vida (educador). Lévinas (1987, 75) lo expresa con estas palabras: “Abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, *recibir* del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayeútica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro”. *Acoger* es hacerse presente, desde experiencias valiosas, en la vida de los educandos como alguien en quien se puede confiar. En la acogida, el educando empieza a tener la experiencia de la comprensión, del afecto y

del respeto hacia la *totalidad* de lo que es, experiencia que puede ver plasmada también en los demás compañeros de aula porque ellos también son acogidos. En adelante, el aprendizaje de la tolerancia y el respeto a la persona del otro lo asociarán con la experiencia de ser ellos mismos acogidos, y no sólo en lo que la tolerancia tiene de respeto a las ideas de los demás, sino de aceptación de la persona concreta que vive aquí y ahora y exige ser reconocida como tal. La acogida, en educación, es reconocimiento de la radical alteridad del educando, de su dignidad inviolable; es salir de uno mismo para reconocerse en el otro; es pasión (del latín “pati”), donación y entrega. Nunca es un “estado”, sino, más bien, una “pasión”, un “pasar” por la vida escuchando, interpretando y respondiendo a las demandas del otro (Duch, 2002). Es negarse a repetirse o clonarse en el otro, para que el otro tenga su propia identidad. “Entre el padre y el hijo, como entre el educador y el educando o el maestro y el discípulo, constituyen formas de relación que se fundan en la discontinuidad del *quién*” (Bárcena, 2002, 513). Y a su vez, es también *responsabilidad* (del latín “respondere”, responder, respuesta), compromiso, hacerse cargo del otro. Es, en su raíz, un acto *ético*. Pero se puede responder *al* otro y *del* otro. En el primer caso, respondemos a una pregunta, como lo hace la ética kantiana; en el segundo, a una demanda, a una apelación, como se da en la ética levinasiana. Aquí hablamos, desde la pedagogía de la alteridad, de responder *del otro*. Y entonces, el modo más adecuado de definir la educación es como un *acontecimiento ético*, es decir, como un suceso imprevisible que irrumpe de repente y llega sin previo aviso, que nos pone delante del otro a quien no podemos dejar de

mirar y responder. A diferencia del simple “suceso”, del hecho, del que podemos “pasar de largo” y nos puede dejar indiferentes, sin afectarnos, el “acontecimiento”, por el contrario, nos interpela, nos saca de nuestro yo, nos afecta. Llevado este discurso a la educación, obliga a repensarlo todo porque el acontecimiento, al ser de suyo imprevisto, no se puede programar o planificar. Por eso, en la educación, hay un inevitable componente utópico que se resiste a la previsión y al control. Y nos lleva, además, a no separar en la educación lo que ésta tiene de “urdimbre” ética en su misma raíz. La acogida y el hacerse cargo del otro es una cuestión de actitud, de “entrañas” que escapa a toda forma de planificación y control.

Cuando hablamos de la raíz *ética* en la educación no nos referimos a la simple *deontología* que obliga al profesor, como a cualquier otro profesional, al cumplimiento de las normas establecidas o contrato adquirido, ni de unas reglas o normas que han de orientar la acción educativa en las aulas, del cumplimiento de un “deber” (Martínez, 1998). Tal obligación ética vendría impuesta “desde fuera”, sería externa a la misma acción educativa, vendría después. Aquí se habla de “otra cosa”, de algo distinto que es previo al cumplimiento del deber como profesor, de aquello que se sitúa en la fuente misma de la acción educativa y por lo que ésta se define. Cuando *educamos* damos una respuesta debida al *otro* para que, en una nueva realidad, sea *él mismo y vaya siendo él mismo*, construyendo una nueva existencia en una tradición y en una cultura. Y entonces instalamos, en el núcleo mismo de la

acción educativa, el componente ético sin el cual no habría educación, sino manipulación y dominio. El educador, entonces, *asiste* al milagro de un nuevo nacimiento, de una nueva criatura. Hace posible que “la sociedad humana no se mantenga siempre igual, sino que se renueve sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos” (Arendt, 1996, 197).

La educación como experiencia de *acogida*, no sólo en el profesor sino también en el alumno (reconocimiento del otro y hacerse cargo de él), facilita la creación de un *clima moral* en el centro y en las aulas como “condición ambiental” para el aprendizaje de los valores socio-morales. Obviamente, no entiendo la acogida como un recurso útil para “moralizar” la vida del centro con un listado de prescripciones que regulen el comportamiento de alumnos y profesores. Hablo de “otra moral”, la que nos hace responsables *de los otros* y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por el propio centro escolar. Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad ética para con los *otros*, aun con los desconocidos, significa que vivir no es un asunto “privado”, sino que tiene repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad. Significa, en una palabra, que nadie me puede ser *indiferente*. Frente a *cualquier* otro he adquirido una responsabilidad, una dependencia ética de la que no me puedo desprender aún antes de que él me pueda pedir cuentas. “El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo

asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro...yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto *suyo*. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy "sujeto" esencialmente en este sentido" (Lévinas, 1991, 91-92). Y esta responsabilidad para con el otro, "que viene sin previo aviso", es lo que me constituye en sujeto moral. La moral en Lévinas es *an-árquica*, no está referida a un principio previo universalmente válido. La universalidad moral en Lévinas no demanda el respaldo necesario de un principio abstracto que dictaría la conducta ante situaciones singulares; defiende más bien una moral sensible a los nombres y rostros concretos de las personas. "La moral no empieza, según Lévinas, por la voluntad de poner en práctica lo que se dice o enseña, aunque esto también convenga hacerlo, sino por consentir en dejarse atrapar por su imperativo, sin referencia retrospectiva a unos principios. Alimentar a los hambrientos, esconder a los perseguidos y hallar recursos para salvarlos no constituye el término de una reflexión llevada a cabo con total independencia de espíritu, aun cuando hubiera sido orientada por el hermoso principio de la dignidad de la naturaleza humana. La tremenda prontitud de los gestos que hay que hacer no da ni el tiempo de examinar los pormenores de la situación ni el de sopesar las consecuencias que le acarrearían a uno mismo" (Chalier, 2002, 27).

La relación de alteridad, cara a cara, de la que habla Lévinas es una relación ética originaria. La expresa a través de

la imagen del rostro: "El rostro se me impone sin que yo pueda permanecer haciendo oídos sordos a su llamada, ni olvidarle; quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria. La conciencia pierde su primacía" (1993a, 46). Y el mismo Lévinas explica qué es el rostro: "Este no es en absoluto una forma plástica como un retrato; la relación con el rostro es una relación con lo absolutamente débil, lo que está expuesto absolutamente, lo que está desnudo y, en consecuencia, con quien está sólo y puede sufrir ese supremo abandono que es la muerte" (1993b, 130). El rostro es significación, y significación sin contexto. El otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto concreto. El rostro es lo que no se puede matar, eso cuyo *sentido* consiste en decir: "No matarás" (Lévinas, 1991). Esta aparición del otro como rostro desvela su absoluta desnudez, su absoluta vulnerabilidad desde la que ordena "no matarás", mandato categórico y, a la vez, impotente. No es la dignidad de la naturaleza humana, el esplendor del hombre lo que "arrebata al alma y la convierte al bien, sino la debilidad y la miseria del prójimo. Y el espanto que sobrecoge ante esta desnudez no remite a uno mismo, al propio destino de uno: no es el corolario de ninguna "promesa de felicidad" (Chalier, 2002, 72). Su condición de "huérfano y de viuda", su extrema fragilidad suscita en el yo una responsabilidad infinita que le constituye en sujeto moral singular y libre. "Singular porque nadie puede responder por él o dar en su lugar una respuesta que es absolutamente intransferible. Libre porque el yo puede elegir abrirse al otro y escuchar su mandato u optar por la ignorancia activa, la violencia o aniquilación simbólicas" (Bello, 1997, 126). Con ello Lévinas se distancia de la versión

“intencionalista” del lenguaje sustituyendo la relación del hablante con su propia intención consciente por la relación con el otro. Al desmarcarse de ella, se aleja de la imagen tradicional de la autonomía, uno de los rasgos constitutivos de la ética clásica. Se aparta del principio kantiano de que sólo el sujeto dotado de una voluntad autónoma puede determinarse a actuar fundado en imperativos categóricos. Lévinas se sitúa, de este modo, en un campo hasta ahora no ocupado por nadie: la heteronomía localizada en la relación con el otro vulnerable que es quien al hacer, con su sola presencia, al yo responsable del otro, de forma intransferible y libre, lo constituye en sujeto moral (Bello, 1997). La ética, entonces, no comienza con una pregunta, sino con una respuesta, no sólo *al* otro, sino *del* otro. La moral tiene, por tanto, un origen heterónimo (Lévinas, 1987), no en la autonomía del sujeto moral ya constituido de la ética kantiana.

En Lévinas hay una clara voluntad de sustituir la autorreflexión, la autoconciencia, fundamento de la ética individualista, por la relación con el otro como propuesta de una moral alternativa; un distanciamiento de la ética como amor propio y el anclaje en otra que construye su significado a partir de la relación con el otro. Esta nueva concepción de la ética tiene unas inevitables consecuencias en la educación, y específicamente en la educación moral. Esto se traduce en el desarrollo de la empatía, del diálogo, de la capacidad de escucha y atención al otro (estar pendiente del otro), de la solidaridad compasiva como condición primera de una relación ética; pero también de la capacidad de analizar críticamente la

realidad del propio entorno desde parámetros de justicia y equidad, de asumir al educando en *toda* su realidad, porque al ser humano no se le puede entender si no es en su entorno, en la red de relaciones que establece con los demás. Ser persona *responsable* es poder responder *del* otro. Y ello no es posible sin la apertura al otro como disposición radical.

Entender la educación moral, desde la *pedagogía de la alteridad*, como acto y actitud ética de acogida, nos libera de un intelectualismo paralizante, y nos obliga a hacer recaer la actuación educativa no tanto en las ideas, creencias y conocimientos cuanto en la *persona concreta* del educando. Una mirada a la producción bibliográfica sobre la educación intercultural nos ofrece el mejor ejemplo de lo dicho. La *escolarización* ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo *cognitivo* como si sólo se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad; en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que *está detrás* de esa cultura. La tradición anglosajona y americana (del Norte) ha acentuado más los aspectos *culturales* que los antropológicos y morales. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona. Es el ser humano en la realización de su existencia concreta, dentro de *una* tradición y *una* cultura, quien debe constituir el sujeto de la educación intercultural. Esta no se reduce a la “comprensión intelectual” de las diferencias culturales. Es más bien un *hacerse cargo del otro*,

con su realidad presente y su pasado (Ortega y Mínguez, 2001a). No es tanto una pedagogía de la diferencia cuanto una educación para la *deferencia*, para “hacerme cargo de él (el otro), de su alegría y de su dolor, de su sonrisa y de su llanto, de su presencia y de su ausencia” (Mèlich, 2002, 115). G. Steiner (2001, 49) nos pone sobre aviso sobre los peligros que encierra la actitud de abandonarnos a la sola fuerza de las ideas y el riesgo de quedarnos en la sola comprensión “intelectual” de las diferencias culturales que una educación intelectualista inevitablemente conlleva. “Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía”. Nunca como en el pasado siglo se ha hablado tanto de derechos humanos, y nunca tanto se han atropellado. Las ideas y los argumentos no han sido suficientes para hacer posible la convivencia pacífica y parar la barbarie. El otro, diferente y diverso, nos exige ser reconocido, no tanto por sus ideas y creencias, sino por lo que es; más allá de cualquier razón argumentativa el otro se nos impone por la inmediatez de su rostro, por la dignidad de su persona. Se trata, entonces, de aprender a considerar al otro como otro, y no tanto en relación a su cultura o sus pertenencias diferentes; que no hay sujeto sin intersubjetividad, sin un tejido de relaciones intrínsecas con los otros sujetos. “Como ser en el mundo, escriben Abdallah-Pretceille y Porcher (1996, 49-50), y que no existiría sin él, mi conciencia libre se encuentra inmersa entre otros sujetos; ellos

también, cada uno en su singularidad en medio de las otras singularidades, persiguen su propio proyecto existencial, es decir, construyen su identidad. La situación de un sujeto, por consiguiente, está siempre ligada a la de los otros. Nunca está determinada por el aislamiento, por la separación, sino por una relación múltiple. En una palabra, no hay sujeto sin intersubjetividad, sin un tejido de relaciones intrínsecas con los otros sujetos...La condición fundamental para que yo sea sujeto es que todos los otros lo sean también”. Entender la educación desde la radical alteridad del educando significa plantear la educación como una acción responsable de afirmación del otro en todo lo que es, como acogida y reconocimiento de la persona, no de una parte de ella. Es la persona del educando quien se constituye en objeto de mi acogida, de mi dependencia ética, no sus ideas y creencias. Estas tan sólo le acompañan.

3.2. ¿Por qué la acogida en educación?

Antes hemos dicho que si no hay acogida, reconocimiento y compromiso con el otro no puede hablarse de *educación*, tan sólo de enseñanza o instrucción. Pero hay otras razones, si se quiere “pragmáticas”, que justifican este enfoque en la educación. En primer lugar, como *respuesta a la crisis de “transmisiones”* que afecta a la sociedad actual. La educación ocurre o sucede siempre en un espacio y tiempo concretos. No es, por tanto, un proceso ahistórico. Sucede

aquí y ahora. Y “el aquí y el ahora” de la educación aparecen hoy con unas características muy singulares. Si algo caracteriza al hombre de nuestros días (en la sociedad y cultura occidental) es que ha perdido sus raíces, está desarraigado. Ha perdido los vínculos con las tradiciones que en otro tiempo servían como anclaje en una sociedad y como resorte imprescindible en la identificación personal y cultural. “Hoy no tenemos, escribe Sábato (2000, 50), una narración, un relato que nos una como pueblo, como humanidad, y nos permita trazar las huellas de la historia de la que somos responsables. El proceso de secularización ha pulverizado los ritos milenarios, los relatos cosmogónicos...¿Cómo pueden ser falsedad las grandes verdades que revelan el corazón del hombre a través de un mito o de una obra de arte?” Ya nadie duda de que se ha producido una quiebra en los grandes principios que durante años han vertebrado la vida individual y social del hombre postmoderno; que las fundamentaciones antes válidas ya han dejado de tener sentido como puntos de referencia obligados en la vida de los individuos y grupos sociales, para convertirse en meras opciones que, a menudo, poseen una muy pequeña influencia en los asuntos sociales y culturales de nuestros días (Duch, 1997). El relato, la narración de las experiencias de vida de nuestros mayores han dejado de interesar a las generaciones actuales con lo que se pierden las claves de interpretación de “lo que está pasando”, las posibilidades de reinterpretar los valores para que hablen el lenguaje de hoy con los contenidos también de hoy. Las narraciones no nos retrotraen al pasado, nos ponen en condiciones de entender el presente. Sin narraciones, las jóvenes generaciones permanecen tartamudas, angustiadas

en sus acciones y en sus palabras. “Un universo humano sin narraciones acabaría siendo un mundo sin sentido, sin *ningún* sentido, sin otro sentido que el del mero presente, el del puro instante, al margen del trayecto temporal y, por lo tanto, independientemente de los ausentes (antepasados y sucesores). Un universo humano sin relatos sería un mundo sin memoria y sin esperanza; sería un universo en el que los *hechos* tendrían la última palabra” (Mèlich, 2004, 59). No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo, la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos (MacIntyre, 1987).

La imagen de la “persona eficaz” ha penetrado profundamente en las estructuras sociales y ha configurado un estilo de vida. Se constata un debilitamiento de las tradiciones comunes que en tiempos pasados ofrecían valores compartidos de referencia en los que, de alguna manera, los individuos podían participar. El problema de fondo es que, al desaparecer esas creencias fundamentales compartidas, resulta muy difícil encontrar una nueva base general de orientación que constituya el punto de encuentro en la convivencia social. No sólo a nivel social, también el individuo concreto ha quedado huérfano de modelos próximos de socialización. Nos encontramos metidos de lleno en “tierra de nadie”: los antiguos criterios han perdido su originaria capacidad orientativa, y los nuevos aún no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales la posibilidad de orientarse y situarse en el entramado social. Habermas (2002, 54) hace un juicio

acertado de la situación del hombre postmoderno en la sociedad “racionalizada”, huérfano de referentes para orientar su conducta. “En la medida en que la ciencia y la técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad, transformando de este modo a las instituciones mismas, empiezan a desmoronarse las viejas legitimaciones. La secularización y el “desmoronamiento” de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjunto, son la otra cara de la creciente “racionalidad” de la acción social”. Padecemos una crisis de “transmisiones”, de “destradicionalización” en la que resulta cada vez más difícil responder a la pregunta *¿quién soy?* porque no nos reconocemos en una comunidad en la que podamos percibir con claridad *¿quiénes somos?* En este contexto, la familia y la escuela desempeñan, todavía, una función esencial: ser una institución o estructura de *acogida*. Y *acoger*, en la sociedad del anonimato, es hoy una tarea prioritaria.

Y en segundo lugar, como *situación óptima* para el aprendizaje de los valores. La acogida del educando, en tanto que *experiencia*, constituye la situación más idónea para la apropiación o aprendizaje del valor. Diríamos mejor: los valores se aprenden en la *acogida*. Tradicionalmente, la enseñanza de los valores, como toda la enseñanza, ha tenido un fuerte componente *idealista*. La vieja tendencia de la filosofía occidental que nos hace percibir la realidad *sub specie cognitionis* se ha hecho demasiado presente en nuestros centros y nuestras aulas. Toda nuestra cultura (occidental)

está atravesada por estos dos enfoques: el idealista y el postidealista. Reyes Mate (1997) comenta el análisis que Rosenzweig hace en su obra: *La estrella de la redención* sobre tres figuras tan familiares y aparentemente materiales como la naturaleza, el derecho y el arte para desenmascarar la persistencia del talante idealista en nuestra sociedad occidental. Naturaleza, derecho y arte no son realidades originarias, sino *representaciones*, esto es, constructos de una actividad teórica. No se puede hablar de naturaleza sin partir de una teoría; otro tanto sucede con el derecho: se refiere a los hombres, pero estos pierden sus perfiles concretos, históricos. En cuanto al arte, no hay nada ingenuo en él, original, nada de mimesis. Y concluye R. Mate: “Lo grave de esos mundos irreales no es que, en cuanto representaciones sustituyan al mundo real, sino que esos mundos ponen en marcha sendos tipos de actividades prácticas, igualmente extrañas a la realidad, pero con las que tratamos de conformar el mundo... Por lo que se ve el idealismo no acaba en Hegel. Sigue siendo nuestra heredad” (1997, 133-34).

Los valores se aprenden si estos van unidos a la experiencia, o más exactamente si son *experiencia*. El valor no se aprende porque se tenga una idea clara y precisa del mismo. No es la claridad cartesiana de los conceptos la razón suficiente que mueve y hace posible el aprendizaje del valor, sino el hecho de su traducción en la *experiencia*. Y sólo cuando el valor es *experiencia* puede ser aprendido (Ortega y Gasset, 2001b). No otra cosa nos dice Ortega y Gasset cuando nos habla de las creencias (valores morales) como

estrato básico y profundo de la arquitectura de nuestra vida. “Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que *tenemos* estas o las otras ideas, pero nuestras creencias, más que tenerlas, las *somos*” (1973, 18). Los seres humanos nacemos con abundantes carencias y con casi todo por aprender. Actitudes, hábitos de comportamiento, valores constituyen el aprendizaje imprescindible para ejercer de humanos. Nadie nace educado, preparado para vivir en una sociedad de humanos. Pero el aprendizaje del valor es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo. Es decir, a una *experiencia* suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la “exposición” de un modelo de conducta no contradictoria y fragmentada. Más aún, se hace necesario un clima de afecto, de aceptación y “complicidad” entre educador y educando. El valor se aprende porque éste aparece atractivo en la experiencia del modelo que lo reproduce, hasta el punto de que no es tanto la bondad en sí del valor la que nos mueve o impulsa a su realización, cuanto el hecho de que éste se nos proponga en el contexto de una relación positiva, de afecto, de complicidad con el testimonio de un modelo. El niño-adolescente no aprende una conducta valiosa independientemente de la persona que la realiza. Se sentirá más atraído por ésta si la ve asociada a una persona a la que, de alguna manera, se siente afectivamente ligado (Ortega y Mínguez, 2001b). En la apropiación y aprendizaje del valor hay siempre un componente de afecto, de pasión, de amor, de complicidad entre educador y educando. Por ello, encuentro en la *acogida* la situación privilegiada para la enseñanza de los

valores. Esto nos debería llevar a una revisión profunda de la pedagogía de los valores, empezando por rescatar el carácter cotidiano, diríamos vulgar, del valor. Es decir, hacer del medio habitual de vida del educando, es decir, de su experiencia más inmediata, el marco más idóneo de la educación en valores socio-morales, asumiendo el riesgo de acercarse a una realidad, no pocas veces contradictoria, en la que conviven valores y contravalores. Pero siempre esta será la realidad que existe, la no inventada o la no convenientemente manipulada. Ello favorece la necesaria contextualización del valor presentado en un mundo *humano*. La propuesta artificial, descontextualizada del valor, tan frecuente en la pedagogía tradicional, difícilmente supera el ámbito de la noción, de la idea, del artificio o montaje, careciendo, por tanto, de la fuerza emotiva necesaria para *mover* al educando a la apropiación del valor. Y los valores no sólo se deben entender, sino también *amar y querer*, si se pretende que lleguen a constituir una fuerza orientadora de la propia existencia (Ortega y Mínguez, 2001b).

4. La pedagogía de la alteridad y el compromiso político

La pedagogía de la *alteridad*, como modelo de educación moral, que se inspira en la ética levinasiana no se queda en la

relación “intimista” “yo-tú” en la que sólo intervienen individuos singulares, presentes en el mismo tiempo y espacio. “El sujeto moral no puede responder únicamente del rostro singular cuya debilidad o extranjería le solicita, en este preciso momento, y abandonar a su suerte a los demás rostros, so pena de inmoralidad, so pena de confusión entre la debilidad y la tiranía” (Chalier, 2002, 103). Contempla, inevitablemente, la relación a un “tercero”. “El lenguaje, como presencia del rostro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al “yo-tú” suficiente y que se olvida del universo; se niega en su franqueza a la clandestinidad del amor en el que se pierde su franqueza y su sentido...El tercero me mira en los ojos del otro: el lenguaje es justicia. No decimos que haya rostro desde el principio y que, a continuación, el ser que éste manifiesta o expresa se preocupe de la justicia. La epifanía del rostro como rostro, introduce la humanidad...El rostro, en su desnudez de rostro, me presenta la indigencia del pobre y del extranjero” (Lévinas, 1987, 226). La presencia del *tercero* introduce los derechos de todos los otros y no sólo de un rostro único. La educación, desde la alteridad, tiene una necesaria *dimensión social*. Es *ética* y *política*, es compasión y compromiso. Y despojar a la educación de estas dimensiones es reducirla al más puro adoctrinamiento. En tanto que es ética, la educación no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir *su palabra*, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la

esperanza. La persona está intrínsecamente proyectada hacia el futuro, es anticipación, proyección de algo (Marías, 1996). Y en tanto que educación, es en sí misma un acto social y político. Lo político forma parte de la naturaleza misma de la educación, por lo que los problemas de ésta no son exclusivamente pedagógicos, sino esencial y profundamente políticos. Educar es necesariamente un compromiso ético con el mundo. Arendt (1996, 208) se atreve a decir que es un *acto de amor*. “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”. La finalidad de educar no se limita, por tanto, al ámbito de las características personales, “psicologizando” la educación, implica la formación del sujeto como ser social, incorporando *toda* la realidad de éste. Y entonces, la educación no puede sustraerse a la función de transformación de la realidad social en la que el educando vive, de modo que le permita la realización de un ideal (valioso) de persona que toda educación lleva implícito.

En el origen de esta educación moral no está la razón, como en la moral idealista, sino el sentimiento, el “pathos”, la solidaridad con los otros seres humanos en cuanto dignos de felicidad y reconocimiento. No es una facultad de la razón que nos inclina a obrar según el deber; pero tampoco es un mero sentimiento irracional. Es más bien una *afección* (sentirse afectado, sufrir) en la conciencia por el *reconocimiento* de los otros en sus circunstancias concretas. No hay, por tanto, una

exigencia absoluta que descienda de lo alto o se imponga desde la conciencia. Hay, más bien, una evidencia que se impone como un hecho “natural” que es la aspiración de los seres humanos, de todos los seres vivientes a la *felicidad*, al reconocimiento de su dignidad inviolable. Hay un sentimiento “cargado de razón” que intentar justificarlo con argumentos constituiría una burla o un sarcasmo para todos aquellos a quienes se les ha negado la dignidad. Para Lévinas, en un mundo poblado de “otros” o de un “tercero” la respuesta a estos puede ser de indiferencia, de apoderamiento o de reconocimiento y acogida. Es decir, la indiferencia que les niega cualquier estatuto de realidad, el apoderamiento que busca adueñarse de ellos a cualquier precio y la acogida por alguien que se reconoce en el otro. En estas situaciones, la presentación de los “otros” se hace a través de la transparencia de un rostro que se me presenta en persona. A este “espacio” de la presentación, Lévinas lo llama ética, pues la respuesta moral no es la “comprensión”, sino la “compasión” (cum-pati), entendida como cuestión de “entrañas”, de sufrimiento compartido, de calidad humana, en definitiva, como cuestión moral. En Lévinas (1993b, 133), la moral encuentra en la “com-pasión” su momento más completo: “Para mí el sufrimiento de la compasión, el sufrir porque otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho más compleja, y también más completa, de responsabilidad respecto del otro”

No es exclusiva de Lévinas esta interpretación de la compasión. También en Horkheimer (1986), desde presupuestos distintos, la compasión nos ofrece el verdadero

rostro de una humanidad real. Para él, la moral tiene lugar sólo allí donde los hombres se atienen a los sentimientos de indignación, compasión, amor y solidaridad, sin necesidad de apelar a una razón absoluta que los fundamente. Sentimiento que se expresa a través de dos formas históricas: la *compasión* y la *política* (Horkheimer, 1999). Mientras la historia sea para una mayoría de la humanidad historia de *sufrimiento* y esas mayorías queden fuera de la felicidad, en ella habitará la compasión. Esta no sólo está en el origen de la moral, sino que es una dimensión constitutiva de la misma. No es, por tanto, la compasión un sentimiento de “piedad lastimosa” paralizante de respuestas morales a la situación de indignidad de personas concretas. Es, por el contrario, “un compromiso político de ayuda y liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación” (Ortega y Mínguez, 2001a, 108). La compasión no suple a la justicia, es inseparable de ésta. En el fondo de la compasión late un sentido global de la justicia que se hace presente en el ser humano concreto que tenemos delante. “La compasión remite a la justicia, no se evade de ella” (Mardones, 2003, 223). El compadecido reclama una “deuda pendiente”, y el que compadece no hace sino dar lo debido. Pero podríamos caer en la tentación de considerar a los compadecidos como entes abstractos, sin historia ni geografía. Estos son en realidad los hombres y mujeres de nuestro tiempo “que han atravesado infiernos de padecimiento y de degradación a causa de su resistencia contra el sometimiento y la opresión” (Horkheimer, 1973, 169).

Si como acabamos de afirmar la ética es compasión y política, es acogida y compromiso, la *ética discursiva*, por el contrario, se nos muestra insuficiente para dar una respuesta ética a las situaciones concretas que afectan al hombre de hoy, para una educación moral que responda *del* otro, aquí y hoy. En el proyecto habermasiano de razón universal intersubjetiva existe el riesgo real de que la razón quede reducida al dominio de la argumentación por parte de los que tienen poder o competencia de habla, dejando a los “otros” al margen de toda posibilidad de participación efectiva en el discurso. Presupone una situación ideal de habla, caracterizada por la simetría pragmática entre los interlocutores, es decir, la distribución equitativa de la competencia comunicativa como igualdad de oportunidades para emitir y recibir actos de habla, lo que no deja de ser una “ilusión”. ¿Qué ocurre con los que no tienen voz para decir *su* palabra? Y es esta situación “ideal” de diálogo la que, en la práctica, se hace irrealizable, proyectando al hombre histórico a una situación de “exilio cósmico”, y la que produce el distanciamiento de las situaciones concretas donde se dan los conflictos y la vida misma de los interlocutores morales (Ortega y Mínguez, 1999). Y este “olvido” de las condiciones sociales que afectan a la vida concreta de todo ser humano constituye el punto más débil en la ética discursiva y su incapacidad para dar una respuesta *moral* a las situaciones reales que hoy el hombre tiene planteadas. Por lo que habría que apostar por una *pragmática real*, en lugar de centrarnos en señalar las condiciones de posibilidad de un diálogo racional que no han

de realizarse nunca en este mundo (Camps, 1991). También A. Cortina (1990, 209) se hace eco de las dificultades que encuentra la ética dialógica para abordar las situaciones históricas en las que se resuelve la vida de cualquier ser humano. “Si la ética de que tratamos se ha ocupado de algo parecido a una virtud, ha sido de la formación democrática de la voluntad, de la disponibilidad al diálogo. Pero ésta es una virtud “dianoética”, una virtud intelectual, que no guarda conexión con posibles virtudes “éticas”, con virtudes del carácter. No es extraño que tal restricción haya merecido el nombre de “intelectualismo moral”.

Esta es la razón por la que aquí se apuesta por una ética *material*, alejada de todo planteamiento idealista, incapaz de ofrecer respuestas que no sean sino razonamientos o argumentos formales tan atractivos como insuficientes. Y ello justifica la educación como ética y política, como acogida y compromiso, como acto moral que aquí se propone. No entendemos la educación como algo que acontece en “tierra de nadie”, sin sujeto histórico. Siempre será acción política, crítica y transformadora de aquellas situaciones que impiden la realización de la moral, es decir, de la justicia ligada al derecho a la felicidad para estos individuos concretos, y para todos. “La tarea de educar, escribe Mèlich (1998, 37), implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia. Sólo si decidimos que el mundo que hemos creado y en el que vivimos todavía merece la pena y que podemos recomponerlo, si nos hacemos responsables de él, estamos en condiciones

de transmitirlo a las nuevas generaciones. El que no quiera responsabilizarse del mundo, que no eduque”.

La pedagogía de la alteridad nos prohíbe seguir pensando y “educando”, en las circunstancias actuales, en las que millones de seres humanos se ven privados de libertad y son excluidos social y culturalmente, o perseguidos por pensar “de otra manera”, como si nada de esto tuviera que ver con la acción educativa. Supone superar o erradicar la antropología de la “indiferencia” o del “alejamiento”, variaciones antiéticas a la respuesta de Caín a Dios: “¿Es que quizás soy yo el guardián de mi hermano?”. Actuar desde la indiferencia, en una actitud cainita, me parece una grave irresponsabilidad y volver la espalda a aquellos que decimos que nos preocupan y queremos educar, y convertir la “educación” en un arma al servicio del poder totalitario. Educar, a la vez que es un acto ético de afirmación del ser humano y de todo lo humano, de reconocimiento de su dignidad, en una palabra, afirmación de la vida, es también una crítica y una denuncia de las situaciones y actuaciones que degradan y ofenden a los seres humanos. Es una pedagogía *negativa* orientada a evitar el mal, a negarse a aceptar la presente realidad inmoral, a resistir ante todo intento de negación de la dignidad humana. “La compasión (educación) solidaria si quiere ser eficaz debe mantener esta dialéctica negativa sin concesiones al mínimo optimismo del tiempo o de la situación histórica. La marcha hacia la humanización se hace mejor, con menos sobresaltos, por el camino de la eliminación del mal que por el diseño del bien” (Mardones, 2003, 227). Sólo así, como resistencia y

rechazo, la pedagogía negativa es creíble; en otro caso, es mera ilusión afirmativa. Pero la pedagogía de la alteridad es también una pedagogía de la *memoria* que intenta hacer justicia a los olvidados de la historia, que las víctimas del pasado no sean olvidadas, aquellos que fueron enterrados en vida y sepultados en el olvido, como si jamás hubieran nacido (Arendt, 1999). Intenta devolvernos la mirada del oprimido, ver el mundo con los ojos de las víctimas, de manera diferente, con otra perspectiva, invertidamente (Mate, 2003). Educar es también *contar una historia*, la de aquéllos que nos han precedido en la lucha por la justicia y la libertad, y en los que hoy nos reconocemos como lo que somos y hemos llegado a ser como *humanos*; la educación es también memoria y narración, es *rememorar* “porque una educación sin memoria es una educación inhumana” (Mèlich, 2004, 47). No se entiende una educación que tenga en cuenta sólo a los presentes en una relación ética. También los hombres y mujeres del futuro, y los que nos han precedido demandan de nosotros el ejercicio de la responsabilidad; éstos, para que el recuerdo, la memoria les prolonguen la existencia, los rescaten del olvido que es la muerte; aquéllos, para forzarnos a construir y edificar desde la gratuidad.

5. Algunas dificultades

Quizás pueda atribuirse a este modo de entender la ética y la moral tintes de un “irracionalismo romántico” al no

fundamentarnos exclusivamente en la razón. “La responsabilidad no descansa en un impulso parcial del corazón o en una intimidación ocasionada por la miseria: sigue siendo inseparable de la justicia para con el otro” (Chalier, 2002, 103), no es fruto del solo sentimiento, de la pasión. Nada tiene que ver, por tanto, con el emotivismo de Stevenson, reductor de lo moral a meros sentimientos individuales desprovistos de componentes de racionalidad. Más bien se trata de “otra racionalidad”, la de aquella que se niega a aceptar la razón como dominio, autoconservación o egoísmo; la que se resiste a reducir la razón *moral* a razón *instrumental* que descarta y relega lo mejor del sentimiento moral: el “pathos” y la compasión, la solidaridad y el amor como un resto de mitología. “Significa una racionalidad en la que tengan cabida todas las cuestiones, y no solamente las que pueden expresarse conceptualmente, o matemáticamente, o técnicamente. Una racionalidad que pueda tratar de todas las cuestiones concebibles, las cuestiones del ser y las cuestiones de la norma, así como las cuestiones de lo que se designa como existencia” (Mèlich, 1998, 48). Se trata de resistir a que el afán de dominio, la imposición y el poder triunfen sobre la compasión y la solidaridad con los seres humanos excluidos y humillados. Resistencia, dicen Horkheimer y Adorno (1994, 149), a “los enemigos de la compasión que no querían identificar al hombre con la desgracia. Para ellos la existencia de ésta es una infamia. Su sensible impotencia no toleraba que el hombre fuese compadecido”. No se trata de un sentimiento irracional, sino racional, “de otro modo” a como lo es la razón dominante, que no habla a favor de la moral, que no señala en la dirección en la que impulsa hacia delante el sentimiento

moral, sino en el sentido del egoísmo y del poder” (Sánchez, 2001, 227). Se trata, por tanto, no de la anulación de la razón, sino de la “reconstrucción” de la misma, de la rehabilitación de una razón *moral*, de una razón *autorreflexiva*, *autocrítica* y *anamnética* que resista a la seducción del poder, del dominio y sea capaz de reorientar el progreso hacia su fin humano, que quiebre la lógica del olvido y mantenga viva la memoria de los oprimidos y excluidos, el inextinguible impulso de los hombres hacia la felicidad (Horkheimer y Adorno, 1994). En definitiva, “la esperanza de que la injusticia que atraviesa este mundo no sea lo último, que no tenga la última palabra” (Horkheimer, 2000, 169). No debería ser necesario, en una sociedad construida sobre principios éticos, *fundamentar* o justificar la inviolabilidad de toda persona, su inalienable dignidad porque ello constituiría un agravio más a las víctimas, un desprecio añadido al dolor de los inocentes. “Me imagino, escribe Muguerza (2003, 20), que Kant se habría mostrado sorprendido ante la idea de que la dignidad humana... necesite o simplemente pueda ser sometida a *referendum* con vistas a consensuarla. Ante lo que crea un atentado contra la dignidad humana, se diría que la conciencia individual no precisa de consensos para pronunciarse en su defensa”. Pero es que tampoco la educación se puede entender adecuadamente si no incluimos en ella el “pathos”, el mundo de los sentimientos. Estos sentimientos juegan un papel en la historia personal más decisivo que el que desempeña la razón; y ellos son, en alguna medida, el lugar en el que se vive, el envoltorio de la vida personal desde el que se llega a los demás con posibilidades reales de presencia humana (Marías, 1993).

Por otra parte, es posible que alguien quiera encontrar contradicción en el origen heterónomo de la moral, como se deduce del pensamiento de Lévinas, y el carácter materialista de la misma en Horkheimer. No creo que exista tal contradicción. La compasión y la acogida, es decir, hacerse cargo del otro, responder *del* otro en el pensamiento levinasiano, no se contradice con el sentimiento “natural” de rebelión y protesta ante las víctimas ultrajadas y humilladas de Horkheimer. Es verdad que los términos *extranjero*, *viuda* y *huérfano* no son usados por Lévinas en modo referencial o denotativo para decir algo sobre sus características socioculturales, ni tampoco pretende construir conocimiento sobre determinadas situaciones sociales. Más bien los utiliza como materia simbólica para significar la relación de alteridad en su desnudez, más allá de la identidad de sus términos (Bello, 1997). El huérfano, la viuda, el extranjero, como expresión del rostro de cualquier ser humano en Lévinas, son los hombres y mujeres sometidos y explotados, necesitados de compasión en Horkheimer. El uno y el otro se apartan del formalismo kantiano, y frente a la situación concreta del ser humano dan la misma respuesta moral: la compasión como compromiso (hacerse cargo) y denuncia. Estaríamos ante una moral “materialista”, no formal, que da primacía al *otro* como sujeto moral (el extranjero, el huérfano y la viuda), y en el *otro* a un “tercero”, es decir, a todos aquellos que comparten con él la condición humana, en especial los humillados de la tierra. Ambos transitan por caminos paralelos para llegar a un mismo

destino y una misma posición intelectual: la afirmación del *otro* desde la compasión.

6. Nuevas demandas:

6. 1. Algo debemos cambiar

Aunque la escuela no sea la panacea para todos los males que afectan a nuestra sociedad, sí “es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático, orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia” (Yurén, 1995, 9). Si se quiere realmente educar a las nuevas generaciones para hacer una “nueva sociedad”, es indispensable introducir no pocos cambios en la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en la mentalidad de la mayoría de nuestro profesorado. Se hace necesario repensar lo que estamos haciendo, revisar a fondo la formación inicial y continuada del profesorado y los contenidos que se imparten, y no quedarse sólo en un cambio cosmético de las metodologías de la enseñanza para que todo siga igual. Superar “las inercias de una maquinaria escolar burocrática y reglamentista, más preocupada por la gestión del sistema que por la creación de

condiciones para su mejor funcionamiento” (Escudero, 2001, 22) e introducir nuevos contenidos en la educación moral, como son los problemas del ciudadano de hoy: violencia, corrupción, intolerancia, drogadicción, contaminación ambiental, pobreza, exclusión social, etc., y la propuesta de valores morales como la solidaridad, tolerancia, justicia, libertad, etc. La sola capacitación de los educandos para un más justo discurso moral es del todo insuficiente. La renovación pedagógica que se ha dado en los últimos años en cuanto a las *estrategias* de enseñanza en la educación moral debe dar paso a una discusión abierta sobre el modelo teórico de educación en el que fundamentamos nuestras propuestas educativas. Es este el que se debe cambiar para hacer una educación “distinta”. Pero se hace necesario tener claro el *sentido* del cambio, en qué dirección y para qué, asumiendo que todo cambio en la educación tiene una inevitable dimensión moral e intelectual, y que cambiar las vidas de los estudiantes requiere no sólo el saber intelectual, sino la preocupación, el compromiso y la pasión (Fullan, 2002).

6. 2. ¿Otra antropología y otra ética?

Estimo que es necesario plantear la educación, y en especial la educación moral, desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que, actualmente, inspiran la reflexión y la práctica pedagógicas. Hoy es necesaria una seria y detenida reflexión sobre el modelo

antropológico y ético (qué enseñamos y para qué) que sirve de apoyo a la práctica educativa. Nos hemos instalado en un modelo que ha entendido la educación desde un marco conceptual que ha priorizado la planificación tecnológica y sobrevalorado los resultados académicos y el éxito profesional. Y la *educación* no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, afecta, trastoca todas las dimensiones de la persona. Es la totalidad de ésta la que se ve comprometida en un proceso de transformación positiva, de modo que permita “un nuevo nacimiento”, el alumbramiento de “algo nuevo”, no repetido. Ello implica entender y “hacer” la educación como un acto ético de *reconocimiento* y de *acogida*, un *hacerse cargo del otro* con todo su pasado, con todo su futuro, pero sobre todo con *todo* su presente; exige concebirla como un compromiso con la vida, con el alumbramiento de *alguien* como ser nuevo, pero también como negación de toda forma totalitaria de comprender el mundo y al ser humano.

La pedagogía ha sido deudora, hasta ahora, del pensamiento kantiano que ha condicionado la reflexión y la práctica educativas, impregnándola de una visión idealista de la moral y del ser humano. En la práctica, se ha ignorado la existencia de otras antropologías que explican al hombre no *en sí y desde sí*, en la autonomía o autoconciencia, sino como una realidad abierta al otro, *con* el otro y *para* el otro. Es evidente que cualquier opción antropológica que se adopte tiene repercusiones necesarias en la ética y, por supuesto, en las propuestas educativas. Estas no se dan “porque sí”, al

azar, sino que aparecen directamente entroncadas con la posición antropológica que las inspira. Es un axioma que no hay educación sin antropología, que no hay educación sin una ética que la justifica. Pero ¿qué antropología, qué ética? Las imágenes y explicaciones del ser humano son muchas, y las éticas también. El problema en el que se ha encontrado la pedagogía es que sólo ha tenido como referente o soporte antropológico y ético la explicación individualista, monádica del ser humano, más concretamente la imagen del ser humano que se fraguó en la Ilustración y que la filosofía kantiana recoge en todas sus versiones. “No hay ningún tipo de duda acerca de que, sobre todo en la modernidad, las “antropologías de la lejanía” y del “alejamiento” son las que han facilitado más decididamente que el hombre pudiera hacer daño al hombre hasta llegar a convertir al hombre... en un exhombre” (Duch, 2004, 14-15). La hegemonía del pensamiento kantiano no ha hecho posible otra interpretación del ser humano. La afirmación de éste en su autonomía, en su condición de fin en sí mismo, la necesidad de establecer la incondicionalidad de la moral para alejarse de toda contingencia ha hecho del ser humano un ente abstracto, ideal, sin entorno, ahistórico. Y la necesidad de afirmar unos principios ha acabado por negar una realidad: que el hombre no se explica sin los otros, sin el otro; que aquél es una realidad dialógica, y que esta apertura al otro lo constituye y lo define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Lévinas, Mounier, et.). Por otra parte, los graves acontecimientos que han marcado el siglo XX (las dos guerras mundiales, el genocidio judío, el permanente conflicto palestino, los millones de seres humanos que mueren cada día por desnutrición, etc.) han roto todas las esperanzas puestas

por la Ilustración en la emancipación del ser humano. “El destino de su idea de una convivencia racional de individuos autónomos, de individuos no humillados, habría quedado sellado por la victoria de una forma de vida totalitaria”, escribe Habermas comentando la *Crítica de la razón instrumental* de Horkheimer, en un juicio sumarísimo sobre la Ilustración (Habermas, 1996, 117). Hay otras explicaciones o interpretaciones del ser humano que nos llevan, necesariamente, a *otra ética* y a otra moral y, por tanto, a otras propuestas educativas. No debería sorprendernos, por tanto, si desde otros presupuestos antropológicos y éticos se hacen nuevas propuestas educativas que responden, de otra manera, a modos distintos de entender al ser humano.

6. 3. La escuela y la realidad de la vida

La pedagogía necesita de una reflexión profunda no sólo sobre la vida en las aulas, sino también sobre lo que sucede en el contexto social e histórico en el que la acción y el discurso pedagógico necesariamente se insertan para que la realidad de la vida entre en las aulas. Hoy es necesaria una pedagogía que se base más en la importancia del *otro*, que comience en el otro, en su existencia histórica; que se *pregunte por el otro*. No es posible seguir educando como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, o hubiera ocurrido en el inmediato pasado, desde paradigmas que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando qué tipo de hombre y

mujer y de sociedad se quiere construir (Ortega y Mínguez, 2001b), e ignorando las condiciones sociales que están afectando a los educandos. Volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a educar. No se educa nunca en “tierra de nadie”. Y el compromiso con el otro, hacerse cargo de él exige asumirlo en toda su realidad histórico-social. De otro modo, ¿a quién pretenderíamos educar, para qué? La moral kohlbergiana y la ética discursiva, en su lenguaje y su contenido, se alejan demasiado de lo que “está pasando”, de las situaciones concretas que afectan a los educandos. Y las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación moral, liberando a la realidad del educando del reduccionismo psicológico que, hasta ahora, le ha acompañado.

El educador no puede renunciar a su función más primaria: ayudar a un nuevo nacimiento de *alguien* que asuma la responsabilidad de vivir no sólo *con* los otros, sino también *para* los otros en sociedad para transformarla. De otro lado, no puede ignorar que conocer la realidad que envuelve al educando exige desenmascarar las redes de “información” que ocultan y deforman la realidad. Educar es, también, preparar para juzgar críticamente lo que *está pasando* en las condiciones de vida de los educandos, “desinformando” respecto a los axiomas admitidos por el *statu quo* que intentan hacer coincidir la *verdad* con un determinado punto de vista o con la consecución de unas ventajas concretas (Duch, 1998). Sin desvelamiento de la realidad hay adoctrinamiento, pero no

educación. Se educa cuando se asume la totalidad de la vida de los educandos en *toda* su realidad. Y ésta no se puede desvincular de sus condiciones sociales. Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un acto de amor a todo lo que el educando es; que educar es un compromiso ético y político, es decir, *hacerse cargo del otro*.

Dirección del autor: Pedro Ortega Ruiz. Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. Universidad de Murcia, 30100. Murcia. Fax: 34 68 364146; E-mail: portega@um.es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001) *La educación intercultural* (Barcelona, Idea Books).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y PORCHER, L. (1996) *Education et communication interculturelle* (París, P. U. F.).

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORT, G. y WEST, M. (2001) *Hacia escuelas eficaces. Manual para la formación de equipos docentes* (Madrid, Narcea).

ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).

ARENDT, H. (1999) *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid, Taurus).

BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético* (Barcelona, Paidós).

BÁRCENA, F. (2002) Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo, *Revista Española de Pedagogía*, 223, pp. 501-520.

BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2003) La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima, en: J. M^a. Mardones y R. Mate (eds.) *La ética ante las víctimas* (Barcelona, Anthropos), pp. 195-218.

BELLO, G. (1997) *La construcción ética del otro* (Oviedo, Nobel).

BRASLAVSKY, C. y COSSE, G. (2003) “Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación”, en: AA. VV. *Calidad, equidad y educación* (S. Sebastián-Donostia, Erein).

BUZZELLI, C. A. y JOHNSON, B. (2002) *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power and Culture in Classroom Interaction* (N. York/London, Routledge Falmer).

CAMPS, V. (1991) El derecho a la diferencia, en: J. Muguerza y otros (eds.) *Ética día tras día* (Madrid, Trotta).

CHALIER, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas* (Madrid, Caparrós).

CORTINA, A. (1990) *Ética sin moral* (Madrid, Tecnos).

DARLING-HAMMOND, L. (2001) *El derecho de aprender* (Barcelona, Ariel).

DUCH, LI. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós).

- DUCH, LI. (1998) *Mito, interpretación y cultura* (Barcelona, Herder).
- DUCH, LI. (2002) *Antropología de la vida cotidiana* (Madrid, Trotta).
- DUCH, LI. (2004) Prólogo, en: J. C. Mèlich: *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- ESCÁMEZ, J. (2003) Los valores y la educación en España, en: AA. VV. *Teoría de la educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE), pp. 205-233.
- ESCUADERO, J. M. (2001) Prólogo, en: L. Darling-Hammond: *El derecho de aprender* (Barcelona, Ariel).
- FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación* (Barcelona, Octaedro).
- FULLAT, O. (1997) *Antropología filosófica de la educación* (Barcelona, Ariel).
- HABERMAS, J. (1996) *Textos y contextos* (Barcelona, Ariel).
- HABERMAS, J. (2002) *Ciencia y tecnología como "ideología"* (Madrid, Tecnos, 4ª edic., 2ª reimpresión).
- HORKHEIMER, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental* (Buenos Aires, Sur).
- HORKHEIMER, M. (1986) *Ocaso* (Barcelona, Anthropos).
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, TH. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- HORKHEIMER, M. (1999) *Materialismo, metafísica y moral* (Madrid, Tecnos).

- HORKHEIMER, M. (2000) *Anhelo de justicia* (Madrid, Trotta).
- LEVINAS, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme).
- LEVINAS, E. (1991) *Ética e infinito* (Madrid, Visor).
- LEVINAS, E. (1993a) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- LEVINAS, E. (1993b) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-textos).
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica).
- MARDONES, J. M^a. (2003) Salvar a Dios: compasión y solidaridad en la finitud, en: J. M^a. Mardones y R. Mate (eds.) *La ética ante las víctimas* (Barcelona, Anthropos), pp. 219-242.
- MARÍAS, J. (1993) *La educación sentimental* (Madrid, Alianza).
- MARÍAS, J. (1996) *Persona* (Madrid, Alianza).
- MARTÍNEZ, M. (1998) *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- MATE, R. (1997) *Memoria de Occidente* (Barcelona, Anthropos).
- MATE, R. (2003) En torno a una justicia anamnética, en: J. M^a Mardones y R. Mate (eds.) *La ética ante las víctimas* (Barcelona, Anthropos), pp. 100-125.
- MÈLICH, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad* (Barcelona, Anthropos).

- MÈLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- MÈLICH, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- MUGUERZA, J. (2003) La no-violencia como utopía, en: J. M^a. Mardones y R. Mate (eds.) *La ética ante las víctimas* (Barcelona, Anthropos), pp. 11-26.
- ORTEGA y GASSET, J. (1973) *Obras Completas* (Madrid, Rev. de Occidente).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1999) The Role of Compassion in Moral Education, *Journal of Moral Education*, 28, pp. 5-17.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001a) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001b) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel).
- SÁBATO, E. (2000) *La resistencia* (Barcelona, Seix Barral).
- SÁNCHEZ, J. J. (2001) Compasión, política y memoria. El sentimiento moral en Max Horkheimer, *Isegoría*, 25, pp.223-246.
- SÁNCHEZ, J. J. (2000) Introducción: Religión como resistencia y solidaridad en el pensamiento tardío de Max Horkheimer, en: M. Horkheimer: *Anhelo de Justicia* (Madrid, Trotta).
- SARRAMONA, J. (2003) La perspectiva tecnológica en la acción educativa, en: AA. VV. *Teoría de la educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE), pp. 159-201.

STEINER, G. (1998) *Errata. El examen de una vida* (Madrid, Siruela).

STEINER, G. (2001) *Extraterritorialidad* (Madrid, Siruela).

VÁZQUEZ, G. (2003) Aprender y pensar. Visión in(re)trospectiva del componente tecnológico-cognitivo del SITE, en: AA. VV. *Teoría de la educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE), pp. 13-54.

YURÉN, M^a. T. (1995) *Eticidad, valores sociales y educación* (México, UPN).

Resumen:

La educación moral como pedagogía de la alteridad

En este artículo, el autor defiende que la educación se define mejor como acogida y responsabilidad, y que esta relación ética entre educador y educando constituye la raíz originaria o elemento esencial de la educación. El autor propone un nuevo paradigma, la *pedagogía de la alteridad*, de inspiración levinasiana, como modelo distinto a los actualmente vigentes para una praxis e investigación educativas. La educación como acogida y responsabilidad facilita el aprendizaje de los valores y el clima moral del aula, y constituye un apoyo importante para los educandos en el momento actual de la crisis de

transmisiones. Desde este modelo, la educación es también denuncia y compromiso político. Ser responsable *del* otro, *hacerse cargo de él* es asumir las condiciones socio-históricas en las que el educando se encuentra. De otro modo, no estaríamos hablando de educar a personas de carne y hueso, sino a entidades espirituales.

Descriptores: educación, valores, ética, alteridad, responsabilidad.

Summary:

In this paper, the author states that education could be better defined as reception and responsibility and that this ethic relation between educator and pupil is the root or essential element of education. The author proposes a new paradigm, the *pedagogy of alterity*, with inspiration in Levinas, as a different model for educational praxis and research. Education as reception and responsibility facilitates the learning of values and the moral environment in the classroom, and it is a fundamental support for the students in the actual moment of crisis of transmissions. From this model, education is also political complaint and commitment. Being responsible *for* the other, *to take care of the other*, means to accept the sociohistorical conditions of the pupil. Otherwise, we would not refer to human people, but to spiritual entities.

Key words: education, values, ethics, alterity, responsibility.

