



# SEMINARIO HORIZÓNICA.

**LA UTOPIÍA POSIBLE 2022.**  
**Identities en la Formación Docente.**  
MODALIDAD VIRTUAL  
INTERNACIONAL

**24 a 26**  
**MARZO**  
**2 0 2 2**

**MORELIA**  
**MICH.**  
**MÉXICO**

**INFORMES:**  
Ing. Soledad Corona Abarca  
e-mail  
[ensmmich@gmail.com](mailto:ensmmich@gmail.com)

teléfonos  
**443 326 43 11**  
**443 308 52 58**  
**443 308 57 68**

## **Pedagogía de la alteridad e identidad profesional del docente**

Línea: Enfoques de investigación educativa sobre identidad profesional del docente.

*Ramón Mínguez Vallejos*<sup>1</sup>  
Universidad de Murcia (España)

### **Resumen**

El objetivo de esta ponencia consiste en delinear las características más sobresalientes de la pedagogía de la alteridad. Esta pedagogía nace en el seno del grupo de investigación ‘Educación en valores’ de la Universidad de Murcia, como alternativa a los modelos predominantes de educación moral. Está inspirada en la filosofía del pensador lituano E. Levinas, del que deriva una ética y una antropología que antepone responder del otro como principal seña de identidad. En este modelo se perfilan cuatro categorías pedagógicas que completan un modelo alternativo de educación. La identidad profesional del docente en esta pedagogía se configura en torno a los valores de la acogida, la compasión, el testimonio y la respuesta responsable del otro hacia la figura del alumno de quien debe responder el docente a la altura de los tiempos actuales.

*Palabras clave:* pedagogía, alteridad, docente, ética, educación, compasión, testimonio, acogida y responsabilidad.

### **Breve introducción**

Desde comienzos de este siglo, en el seno del grupo de investigación “Educación en valores” de la Universidad de Murcia (España), se fue fraguando una nueva perspectiva educativa: la pedagogía de la alteridad. En particular, a partir de que el prof. Pedro Ortega Ruiz escribiera la ponencia: “*De la Ética de la Compasión a la Pedagogía del Encuentro*”, en el marco del XX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación (Murcia, 1997), se han sucedido un conjunto de investigaciones y publicaciones que, llegado al tiempo presente, se ha consolidado en el espacio académico universitario como un planteamiento pedagógico original, presentándose como una de las alternativas a educar de otro modo.

---

<sup>1</sup>Catedrático de Universidad, docente e investigador. Dirección postal: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Universidad de Murcia. 30100 Murcia (España). E-mail institucional: [rminguez@um.es](mailto:rminguez@um.es)

¿Por qué la Pedagogía de la Alteridad? ¿Es realmente otra pedagogía? ¿Cuáles son sus señas de identidad? Estas y otras preguntas por el estilo surgen con toda razón ante lo anunciado anteriormente. Aquí pretendemos hacer una aproximación no sistematizada a esta pedagogía, aunque en lo posible rigurosa y fiel a lo que hoy se reconoce como tal. El hecho de que esta pedagogía haya irrumpido hace algunas décadas en el escenario del pensamiento y la práctica educadora no debería ser tomada como algo anecdótico o casual. Su desconocimiento entre el profesorado, o la ausencia de textos ampliamente difundidos, justifica esta aportación en el marco del seminario *Horizónica: La utopía posible 2022. Identidades en la formación docente*<sup>2</sup>.

Además, la puesta en marcha de esta nueva pedagogía en el escenario educativo no es posible sin la decidida participación del docente, principal agente de quien depende en última instancia que esta pedagogía se convierta en realidad. La aplicación de esta pedagogía en el ámbito de las aulas y en cualquier espacio formativo, implica la plasmación de unas señas de identidad docente que pretendemos esbozar en este documento.

## **1. La emergencia de otro modo de pensar y hacer educación**

A lo largo del pasado siglo han estado presentes dos modelos de educación moral en el pensamiento occidental que han configurado dos estilos distintos de educar en la práctica: la teoría del juicio moral del norteamericano L. Kohlberg (2009) y la educación del carácter (Naval y Bernal, 2017). Algunos autores (Puig, 1996; Escámez, 2003) mencionan a un tercer modelo: la clarificación de valores. Sin embargo, a nuestro juicio, este modo de educar en valores morales responde más a una particular metodología de enseñanza-aprendizaje que a un modelo educativo en el sentido de ofrecer un modo de construir la dimensión moral de la persona.

Por su parte, la educación moral entendida como desarrollo del razonamiento moral presupone que es posible educar la moralidad de la persona con la discusión de cuestiones morales cuya finalidad es la de favorecer el crecimiento hasta alcanzar estadios o niveles de razonamiento moral óptimos. Lo que se pretende realmente es lograr un pensamiento moral basado en principios morales, de modo que lo moral en este modelo de educación es aprender a razonar sobre la base de criterios morales. Se ha admitido que este modo de educar es más propio para sociedades plurales y democráticas. Sin embargo, se le ha

---

<sup>2</sup> <http://redridipd.com/seminario-horizontica-la-utopia-posible/>

criticado que no deja de ser una educación abstracta, más preocupada por la forma de razonar desde unos criterios supuestamente objetivos, libre de valoraciones concretas. Con este modelo, se ha pretendido desarrollar una moral universalista y formalista, independiente de cualquier cultura o sociedad.

Por otra parte, la educación del carácter se ha apoyado en la ética aristotélica, según la cual una persona es moral no solo porque conoce intelectualmente el bien, sino que, además, mantiene un estilo de conducta virtuosa, ajustada a normas y valores culturales, esto es, a la tradición de la comunidad a la que pertenece. Se trata de una educación moral tradicional que concede mayor importancia a la cultura de una comunidad en tanto que, a través de manifestaciones culturales, permite realizarse como ser humano en una sociedad. Aunque este modelo de educación moral sigue siendo aplicado, no deja de ser una perspectiva dedicada a la transmisión de contenidos morales tradicionales y a la socialización homogénea de los individuos en una determinada cultura. Es, por tanto, un modo de socializar al individuo en un molde cultural determinado.

Aunque ambos modelos de educación moral han pretendido transmitir una determinada concepción del ser humano (como ser racional o como un ser cultural), lo cierto es que se les ha criticado la insuficiencia de ambas concepciones antropológicas como impulsores de una formación integral que responda a los desafíos actuales que tiene planteado el hombre contemporáneo (González-Carvajal, 2017). Con todo, la necesidad de educar moralmente a la persona no se ha resuelto con estos modelos y queda pendiente la preocupación por dar respuesta cabal a la pregunta de cómo educar moralmente a la persona a la altura de estos tiempos.

Educación moral la habido siempre. En la entraña misma de cualquier planteamiento educativo de la moralidad radica la pregunta por lo bueno y lo malo en nuestra conducta. O, mejor dicho, desde siempre el hombre se ha preguntado en qué consiste una vida digna, libre y plena, poniendo a su servicio las inmensas posibilidades que les ofrece el mundo. Pero también, se ha tropezado con profundos desequilibrios que le han llevado a una vida penosa, de sufrimiento y de esclavitud. Por eso, en su raíz, el hombre ha pretendido lograr una vida gozosa, a la vez que no ha conseguido desasirse de sus inevitables limitaciones (Duch, 2020). Lo cierto es que, durante mucho tiempo, el hombre de los últimos tiempos ha depositado una enorme confianza en los avances científicos y técnicos, creyendo que así lograría eliminar los males que asolan a la humanidad. Sin embargo, hay problemas que no tienen solución científico-técnica y que no dependen de la razón, sino de otras

dimensiones que dejan entrever que el ser humano es un ser vulnerable, no solamente racional, social o individual.

¿Qué quiere decir que somos por naturaleza vulnerables y qué implica ello en la educación? Partir de la idea de la vulnerabilidad humana es lo mismo que admitir que nosotros somos frágiles, que estamos expuestos a los demás y que el mundo no está a nuestra entera disposición (Mèlich, 2021). Optamos por la vulnerabilidad como una de las principales categorías antropológicas que mejor define al ser humano y le permite desarrollar su condición humana aquí y ahora. A partir de esta categoría se entiende mejor que el hombre es un ser vivo que necesita del otro para vivir como ser humano, porque nuestra vulnerabilidad nos demanda ser prójimo, esto es, “aproximarnos al otro y vivir para el otro” (Levinas, 2005, 132).

Durante mucho tiempo se ha educado sobre la base de una filosofía que entendía al ser humano y al mundo por lo que es, por su esencia o por su sustancia. En ello, la filosofía y determinada antropología ha buscado definir la esencia humana o lo que es lo humano. Pero lo humano no tiene una esencia inmutable o una sustancia que perdura a lo largo de los tiempos, sino que somos seres instalados en un tiempo y en un espacio caduco. Es decir, somos seres circunstanciales, históricos o contruidos desde una cultura. Por ello, resulta contradictorio educar partiendo del supuesto de que el hombre sea un animal racional, cuya principal meta educativa está subordinada al individuo, a su libertad y lo racional, cuando en realidad nos educamos en un espacio y tiempo concreto, dependiendo de los demás, conviviendo inexorablemente con el otro y nos realizamos como humanos en una gozosa o conflictiva relacionalidad humanizadora.

La pregunta educativa que aún queda por resolver es que, hasta ahora, las distintas iniciativas educativas se han dirigido hacia la autodeterminación del individuo como un yo aislado de los demás, lo cual ha contribuido a una falsa calidad de vida y a una aparente integración social, porque hoy día predomina en nuestra sociedad una cultura donde el egoísmo y la ausencia de compromisos y obligaciones hacia el otro ha encerrado al individuo dentro de sí mismo, dando lugar a una profunda crisis educativa (Duch, 1997) que no acierta en desentrañar hacia qué educación se deben encaminar los esfuerzos por alumbrar individuos capaces de superar las actuales dificultades. Con el tránsito de la Modernidad a la Postmodernidad, se percibe con mayor nitidez la necesidad de “cultivar una ética que induzca no dañar al otro” (Gutiérrez, 2019, 123), a la vez que una pedagogía que aspire a reconocer y hacerse responsable del otro, con el compromiso de asumir el

cuidado de cada alumno en la imperiosa necesidad de que el docente testimonie con su quehacer educativo la certeza de educar en la alteridad.

A partir de estos presupuestos, la pedagogía de la alteridad es deudora de una determinada perspectiva teórica-práctica o, mejor dicho, del modo en que se construye conocimiento de la educación y cómo responde a problemas educativos relevantes. De modo breve, y apoyándonos en Siegel y Biesta (2022), esta pedagogía parte del supuesto de que la educación es un campo de estudio teórico a la vez que práctico. Con ello pretendemos indicar que el foco de atención de esta pedagogía se sitúa tanto en la práctica educativa como también en su dimensión teórica. Así, esta pedagogía pretende aportar conocimiento con el que pudiera apoyar a los docentes en su labor profesional. Pero esta construcción teórica no aspira a convertirse en una disciplina académica más (filosofía o psicología, p. ej.), lo que llevaría al desarrollo de construcciones teóricas ya conocidas (filosofía *de la* educación, psicología *de la* educación, etc.), sino a consolidar un conocimiento propio que trate de cuestiones educativas.

Plantearse una cuestión educativa no es lo mismo que plantearse una cuestión filosófica, psicológica o sociológica acerca de la educación. Si la educación es un fenómeno con señas de identidad propias, entonces la pedagogía de la alteridad deberá comenzar por preguntarse lo que es de lo que no es educación, porque con bastante frecuencia los modos de educar se están sustituyendo por otros no educativos. Por ello, la pedagogía de la alteridad se plantea algunas cuestiones teóricas importantes que son necesarias tratar desde la práctica educadora. Sin embargo, se ha dado más prioridad en la práctica educativa a la aplicación de técnicas y a la obtención de resultados “exitosos”, que a la contribución de una praxis realmente valiosa para educar.

Con relativa frecuencia se ha despojado a la tarea de educar de su carácter ético o axiológico (¿para qué educar?), como también se ha evitado preguntar hacia qué modelo de hombre y de sociedad se intenta contribuir con la acción educativa. Estas cuestiones se han considerado algo marginales, extrañas a una perspectiva que pretendía hacer de la educación una tarea eminentemente científica. El giro producido desde los años 60 del pasado siglo en el uso de métodos empíricos y la evaluación de resultados a gran escala (desde el 2000 con el programa PISA), junto al predominio de la perspectiva tecnológica en la acción educativa desde hace varias décadas (Sarramona, 2003), ha contribuido a desplazar el interés de educar hacia cuestiones claramente cuantitativas, mientras que

otras centradas en la reflexión e interpretación de cuestiones fundamentales, especialmente para la práctica educativa, han sido minoritarias o anecdóticas.

Con lo enunciado más arriba, se intenta justificar que esta pedagogía no pretende tratar a la educación, ni a su principal agente (el docente), como si fueran un objeto o cosa, susceptible de tratamiento positivista, sino como modos propios de “educar personas”, porque en eso debería consistir realmente la acción de educar. Y para ello, se necesita de una determinada perspectiva, cercana en el acontecer cotidiano de los sujetos protagonistas de su proceso educativo.

## **2. La pedagogía de la alteridad**

Desde lo anterior emerge una cuestión que identifica a la pedagogía de la alteridad: ¿Quién es el otro (alumno) para mi (docente)? “Cuando entra en escena el otro comienza la ética” (Eco, 1997, 103). Admitida esta cuestión como punto de partida, resulta que la inevitable presencia del otro en la persona de cada alumno interpela al docente a responder de él. A la vez, preguntarse quien soy yo-docente para cada alumno es reconocer la importancia del otro para mi como base necesaria para una conducta ética. Por ello, la respuesta a la pregunta del otro es el marco de referencia y horizonte normativo por el que da comienzo cualquier acto educativo (Mínguez, 2011).

Este marco encuentra su fundamento en autores contemporáneos como la prof. Judith Butler (2020, 2012), el filósofo francés E. Levinas (2005, 2002, 2001) o el prof. J. C. Mèlich (2021, 2010). En conjunto, lo ético no responde a argumentos de razón, al principio kantiano de autonomía como única fuente de responsabilidad, sino al principio de heteronomía como fundamento de la responsabilidad en la relación educativa (Mèlich y Bárcena, 1999). No es el yo en forma de docente quien determina lo que es obligatorio, sino la demanda del otro en forma de alumno vulnerable y necesitado quien ordena responder de él (Ortega y Romero, 2019). Así pues, hay ética en el proceso educativo no porque el docente sepa lo que le conviene al alumno según el conocimiento de lo que es bueno y de lo que es malo, sino porque hay experiencia del sufrimiento del otro concreto, porque se responde a su situación de vulnerabilidad, porque se es sensible a su sufrimiento y se responde a esa situación violenta de marginado o excluido “sin esperar nada a cambio” (ibídem, 53).

Como se podrá percibir, estamos ante un nuevo planteamiento educativo, otro modo de entender lo que significa educar, cómo es la relación educativa, quién es el alumno y cómo educar siendo docente. Partiendo de la idea levinasiana de que educar es transmitir el sentido de la alteridad al que es educado (Hocquard, 1996), se pone de manifiesto el contenido fundamental de esta pedagogía: educar en la alteridad (Ortega, 2014). En otros términos, educar es cuidar del otro en su vulnerabilidad, acoger, acompañar y procurar que el alumno se sienta reconocido como alguien, no como algo o ignorado entre muchos.

Por eso, aquí educar se distingue de adoctrinar cuando solo hay transmisión de unos contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) que son objeto de una enseñanza institucionalizada, mientras que aquella, para que la educación sea “educadora”, es necesario que ocurra un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2014), una experiencia singular de aprender a vivir como ser humano (Ortega y Romero, 2020).

Con ello, intentamos afirmar que la pedagogía de la alteridad no es una forma más de aprender al uso, sino otra forma de educar que parte del otro y para el otro. Es hacerse responsable del otro como alumno en su situación concreta (Mínguez, 2012a y b); es compadecer y compadecerse ante situaciones de vulnerabilidad en el cotidiano convivir (Mínguez y Pedreño, 2019); es acoger como forma de hospedar al otro, siendo el docente quien se convierte en testigo de lo que enseña, compartiendo su modo de ser persona con sus alumnos (Gutiérrez y Mínguez, 2019, Mínguez, 2016). No se debería perder nunca el punto de vista de lo que humaniza y confiere sentido a la actividad educadora. Por eso, el docente es en esta pedagogía sensible a la situación del alumno, comprometido con el otro alumno cuando asume responsabilidades en su tarea educadora y se implica en el mundo del aula y del contexto en el que se encuentra. Cabría afirmar que, desde esta perspectiva, el docente es más educador que instructor.

El enfoque educativo que le damos aquí a la pedagogía de la alteridad coincide con lo que el prof. Biesta (2017, 162) denomina como pedagogía del acontecimiento: “la educación digna de su nombre, es decir, educación que no solo se interesa por la cualificación y la socialización solo puede operar en formas frágiles. Por esta razón, el acto de creación educativa es como el de traer (o mejor, llamar) al otro a la vida”.

Con lo dicho hasta aquí, se ha pretendido reflejar un esbozo de lo que es la pedagogía de la alteridad. No es otra forma de enseñar y aprender contenidos escolares, sino un nuevo modo de pensar y hacer educación. Esta perspectiva es sostenida por investigadores vinculados al grupo de investigación de “Educación en Valores” de la Universidad de



Murcia (Gárate, 2018; Gárate y Ortega, 2017, 2015; Mínguez, 2016, 2014, 2011; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Ortega, 2004; Ortega y Romero, 2019; Ortega y Mínguez, 2007, 2001a y b, 1999; Osuna, Díaz y López, 2016; Pedreño, 2020).

El conjunto de estas publicaciones presentan unos rasgos comunes: deriva de la ética del filósofo lituano-francés E. Lévinas y de la ética de la compasión; parte de la situación concreta de cada individuo e integra la experiencia como contenido educativo básico (relatos y narraciones de experiencia de vida de crecimiento personal); predomina la actitud de atención hacia la persona del otro como alumno, mostrándose en el lenguaje de la mirada compasiva, la escucha abierta al otro y su cuidado amable y cordial; es hacerse cargo del otro y responder a su llamada en cuanto ser frágil o vulnerable.

Estos rasgos han sido categorizados en cuatro valores o dimensiones básicas de la alteridad que educa: la responsabilidad (o mejor, responsividad), la compasión, la acogida (o mejor, hospitalidad) y el testimonio. Somos conscientes de que aún debería haber más publicaciones que relacionen la pedagogía de la alteridad con problemas educativos relevantes. Sin embargo, esta pedagogía podría dar respuesta a la situación de sufrimiento en la que se ven envueltos aquellos alumnos que viven en contextos de exclusión o precariedad social. Entendemos que esta pedagogía aporta ideas y orientaciones muy innovadoras para dar respuesta educativa ante esa situación (Mínguez, 2016; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018).

Tenemos constancia de la investigación realizada bajo la dirección de la Prof. Cecilia Osuna en tres ciudades de Baja California (Ensenada, Tijuana y Mexicali, México) que emplea los contenidos de la Pedagogía de la Alteridad como descripción de los factores que están relacionados con el abandono escolar (Osuna, Díaz y López, 2016). Los resultados obtenidos fueron agrupados en tres categorías: función de la familia, relación interpersonal del docente con el alumno y función de la escuela. Entre ellos merece destacar que hay asociación entre abandono escolar y la ausencia de supervisión y apoyo por parte de los padres, indicadores de ausencia de valores de la alteridad como la acogida y la responsabilidad en el ámbito familiar; por otra parte, la relación interpersonal docente–alumno fue bastante escasa en términos de pedagogía de la alteridad, lo cual trajo consigo la ausencia de interés por el estudio, la carencia de expectativas escolares y otros factores psicológicos como la baja autoestima y motivación para superar las dificultades. Profundizar en la responsabilidad de los padres hacia sus hijos en riesgo de exclusión

educativa, como profundizar en la acogida y responsabilidad de la relación educativa dentro del marco escolar fueron las principales recomendaciones de esta investigación.

Aunque estemos necesitados de más investigaciones sobre la pedagogía de la alteridad como respuesta a situaciones en las que el otro en la figura del alumno sea asumido desde el planteamiento antropológico de la vulnerabilidad humana, la cuestión de la alteridad no ha dejado de ser uno de los asuntos que más impacto ha producido en el pensamiento educativo. Y ello proviene de la influencia que ha ejercido la obra de Emmanuel Lévinas como el filósofo de la ética o de la alteridad entre teóricos y prácticos de la educación.

Este filósofo, uno de los más importantes pensadores del siglo XX, aunque no haya dejado ningún escrito sobre educación, no hay duda alguna de que ocupa un destacado lugar en la filosofía de la educación porque, en este ámbito de reflexión, se admite cada vez más que *sin ética no hay educación* y que esta sin la alteridad perdería su irrenunciable identidad. Son bastantes los filósofos de la educación (Barnet, 2021; Briançon, 2019, 2012; Chinnery, 2010; Biesta, 2016, 2017; Joldersma, 2014; Katz, 2019; Matanky, 2018; Standish, 2019; Strhan, 2012; Tood, 2016; Zhao, 2018) que coinciden en señalar que Levinas es fundamentalmente importante para repensar la educación en este tiempo.

Sería sumamente extenso hacer un detallado análisis de las obras en el ámbito de la filosofía de la educación centradas en la ética levinasiana y sus implicaciones educativas. Pero en relación a este asunto baste indicar que, con la pedagogía de la alteridad, no se pretende abundar en el terreno filosófico de la educación. En cambio, pretendemos hacer teoría educativa de la alteridad a partir de las experiencias en una determinada realidad educativa: aquella en la que el alumno y el docente se encuentran inmersos en escenarios más proclives a vivir situaciones de fragilidad y vulnerabilidad humana.

Durante las dos últimas décadas, han surgido un conjunto de publicaciones en el ámbito de la teoría educativa que han tratado aspectos fundamentales de esta nueva pedagogía. En unos casos, se han centrado en comprender el significado de la alteridad y desentrañar la ética como núcleo central de la educación (Bárcena & Mèlich, 2014; Biesta, 2006, Chinnery, 2003; Egéa-Kuehne, 2008; Joldersma, 2014; Lamarre, 2010; Mínguez, 2011, 2014; Ortega, 2004; Ortega & Mínguez, 2001a; Todd, 2008). Otros trabajos se han centrado en la ética de la compasión como fundamento de la pedagogía de la alteridad (Mèlich, 2010, Ortega, 2016) o sobre la antropología que en ella subyace y sus implicaciones educativas (Mínguez, Romero y Plana, 2016).

Otros trabajos se han dedicado a cuestiones más pedagógicas como las relaciones profesor–alumno (Joldersma, 2002; Säfström, 2003), el currículo (Standish, 2008; Winter, 2014), a debatir el objetivo educativo de la autonomía con su opuesto de heteronomía (Bárcena & Mèlich, 1999; Kodelja, 2008; Strhan, 2012), a la construcción de la ciudadanía (Mínguez, 2012b), a la educación intercultural (Ortega, 2013), o reflexiones y propuestas educativas sin sustrato de evidencia contrastada (Gárate y Ortega, 2015; Mèlich & Boixader, 2010; Ortega & Gárate, 2017).

En conjunto, afirmamos que existe un volumen nada despreciable de publicaciones en donde la pedagogía de la alteridad se está consolidando como un nuevo modelo de educación. Coinciden en señalar Atterton y Calarco (2010, p. X) que, desde finales del pasado siglo, se ha producido una revitalización del pensamiento levinasiano entre investigadores y profesionales de la educación. Este notable interés se observa en que sus postulados son empleados para reflexionar, y aportar orientaciones generales, sobre “los problemas sociopolíticos más acuciantes de nuestro tiempo”. Así, son abordados varios asuntos: el problema del hambre en el mundo (Bernasconi, 2010), el valor de la vida de los animales (Atterton, 2012; Perpich, 2008), o la ecología como asunto humano (Llewelyn, 2010).

Además de las publicaciones mencionadas, es de destacar otras cuya temática es más amplia y dispersa, como es el de la educación para la no violencia (Hanan, 2014), educación ambiental (Hardy, 2002), educación moral (Biesta, 2000), aprendizaje servicio (Sherman, 2016), pedagogía inclusiva (Veck, 2014), pedagogía responsiva (Woo, 2014), o el problema de la sostenibilidad y la educación para el desarrollo sostenible (Mínguez y Pedreño 2021). Como se puede apreciar, la ética levinasiana muestra una gran potencialidad para pensar sobre educación que, en modo alguno, cabe suponer un inminente agotamiento de interesantes aportaciones acerca de los múltiples problemas educativos.

## **2.1. Dimensiones y praxis de la pedagogía de la alteridad**

La reciente publicación de Pedreño (2021) en la que realiza una revisión sistemática de la literatura existente entre 1997 y 2021 acerca de la pedagogía de la alteridad, nos ofrece unas pistas muy valiosas para encauzar la práctica de la pedagogía de la alteridad. Entre ellas, destaca la importancia de que el otro, en la figura del alumno o del docente, es una de las cuestiones centrales en el discurso y la praxis de esta pedagogía, de donde

la relación que se establece entre ambos agentes se caracteriza, de entrada, por una relación de acogida o de hospitalidad.

Si bien este valor ya ha sido mencionado más arriba, conviene poner de manifiesto que el rasgo básico de la *acogida* en la pedagogía de la alteridad es la recepción gratuita del otro. No se trata de una recepción recíproca en donde uno queda en deuda con el otro, sino que el acto educativo de acoger al otro es una *relación de servicio*. Si la educación de la alteridad comienza y termina en el otro, entonces el protagonista de esta educación es el otro en la figura del alumno a quien el docente está ligado a acogerlo, acompañarlo y servirlo. De no ser así, no habría educación, sino dominio e imposición del docente en el alumno. De ahí que educar en la alteridad es hacer que el otro construya *su* proyecto de vida, no aquel previamente pensado por el docente.

Desde esta visión de la alteridad como acogida del otro, la relación educativa discurre en la experiencia concreta de recibirlo y reconocerlo en su singularidad; además, de acompañarlo en su proceso de construcción personal y de estar a su servicio en función de sus circunstancias. Educar en la alteridad desde el valor de la acogida no consiste en enseñar más contenidos instructivos, sino en generar un clima (*êthos*) educativo en el que el docente está a disposición del alumno, a la espera de responder del otro que demanda ayuda sin previo aviso (Ortega y Romero, 2022). Dicho clima se configura con la escucha y el reconocimiento atento del otro, esto es, la disponibilidad del docente a mostrarse acogedor, acompañante y servidor de la demanda de ayuda y cuidado del alumno. Con la acogida, por tanto, se intenta que la educación discurra por espacios humanizadores, espacios donde el otro es reconocido y atendido como alguien valioso.

Otro de los valores centrales en esta nueva pedagogía es el *testimonio* como forma de ser y comportarse con el otro. Más arriba se ha indicado que esta pedagogía no sirve para enseñar y aprender contenidos escolares, sino para educar en valores que son declarados y escasamente atendidos en la práctica escolar cotidiana.

La categoría-valor del testimonio o del docente como testigo de lo que educa ha sido identificada en las investigaciones de Pedreño (2020), Becerra (2021) y Ramírez (2021) a nivel de práctica educativa. Si ser testigo de esta pedagogía es lo mismo que salir de sí mismo y dedicarse más al otro que a mí, entonces el docente “dedicado” siempre es recordado más por su preocupación y atención hacia el otro-alumno que hacia él mismo. Estar atento a la realidad de la vida del alumnado es fiel reflejo de ser testigo de esta nueva pedagogía. Pero, para ello, es necesario que el docente “abra los ojos”, vea la

realidad del otro que se educa y se deje interpelar por ella. Saber mirar, estar atento a lo que sucede en la vida de cada cual, es uno de los contenidos centrales de esta pedagogía para que los docentes implicados logren descubrir formas concretas de educar (dedicarse) al otro a partir de sus circunstancias concretas.

Hacer experiencia de este valor en la práctica educativa es poner al docente en condiciones para que responda del otro-alumno que, con su sola presencia, solicita que se le atienda. Responder a la demanda del otro es lo que significa la *responsabilidad* en la pedagogía de la alteridad. Esta categoría, a diferencia de la anterior, ha sido ampliamente identificada en las investigaciones anteriores, pero parcialmente comprendida. Decimos en parte, porque ese valor se ha asociado con la idea de cumplir con las obligaciones administrativo-legales que le son asignadas al docente y dar cuenta de las consecuencias de su cumplimiento.

Sin embargo, el sentido levinasiano de responsabilidad se comprende realmente cuando se acepta la idea de que soy responsable del otro más que de mí mismo; es decir, respondo del otro aún a mi pesar. En ese sentido, la responsabilidad educativa (Mínguez, 2012a) es aproximarse al otro que se educa, hacerse cargo de él y acompañarlo en su proceso de construcción personal, cuidando de él y aportando los medios que necesita para superar sus dificultades educativas en su cotidiano vivir. La pedagogía de la alteridad pretende abundar en el sentido de responsabilidad que “responda” a la circunstancia concreta del otro para que pueda vivir y desarrollarse como miembro de un grupo humano (aula, familia, etc.).

La última categoría que se incluye en la pedagogía de la alteridad es el valor de la *compasión*. Quizá, de entrada, suscite alguna sospecha porque sea tomada como una debilidad, como un sentimentalismo retórico que conduce a la conmisericordia y acaba en el desprecio del otro. En nuestro caso, la compasión constituye uno de los principios éticos que mejor define a la pedagogía de la alteridad (Mèlich, 2010, Pascual, 2020). Al educar respondemos al otro en su situación de necesidad porque el docente se compadece de él. Y para que se produzcan acciones educadoras compasivas será preciso que el docente no se limite a cumplir con su deber. Necesita “salir de sí” para ver y adentrarse en la realidad personal de sus alumnos. Y cuando ve en directo a quienes sufren surge la conmoción que mueve a la acción justa y solidaria. Ver, detenerse, aproximarse, cambiar de rumbo y responder del otro son pasos necesarios para educar con compasión.

Si la seña de identidad de la pedagogía de la alteridad, quizá la más destacada, sea la de educar en la alteridad al otro, la compasión adquiere pleno sentido en esta pedagogía porque educar significa responder de modo compasivo al otro necesitado. Es el otro el punto de partida y de llegada de esta pedagogía que, además, pretende ser sensible al sufrimiento del otro en su situación de excluido o estar sufriendo situaciones de rechazo o discriminación socio-educativa (Mínguez y Espinosa, 2022).

### **3. Sobre la identidad del docente en la pedagogía de la alteridad**

Resulta bastante estimulante cuando el docente reclama ir más allá de su actual perfil profesional. Cada vez se demanda más que la tarea educativa se centre en abundar en los modos de ser humanos. Ya no se trata tanto de que la identidad profesional del docente se concentre en la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, hábitos, valores y competencias transversales por procedimientos no programados, ofreciendo así una imagen de técnico o experto docente, sino que, además, debería primar otro perfil que vaya más allá de aquel que se limita a transmitir contenidos determinados en planes o programaciones didácticas.

Desde esta percepción, emergen algunas cuestiones centrales que invitan a la clarificación de la identidad del docente en el marco de la pedagogía de la alteridad. En ese sentido, hay preguntas como ¿Qué rasgos deberían configurar la identidad profesional del docente? ¿Acaso solo debería ser identificado como un científico de la educación? En contrapartida ¿debe ser un “profesional de humanidad”? ¿Un sabio que con su modo de ser y de actuar contribuye a orientar a los educandos a que encuentren respuestas para integrarse en la vida que hoy reconocemos como cultura?

#### **3.1. La identidad del docente: ¿técnica, tecnológica o humanista?**

Parece una evidencia incontestable que la identidad profesional del docente que ha prevalecido durante las últimas décadas ha sido un fracaso. En el centro de esta problemática se haya la idea de convertir a la pedagogía en una “ciencia dura”, intentando acomodar el saber pedagógico a los modelos de las ciencias con pretensiones de univocidad y de verificación experimental. Desde esta cosmovisión, se ha visto al docente como especialista capaz de lograr “efectos educativos” (resultados, competencias, capacidades, habilidades,...), relegando a un segundo plano a los “afectos”, esto es, los aspectos cordiales de la educación que consisten en acoger y reconocer al otro para que

vaya construyendo su identidad como persona en un proceso prácticamente interminable, que en realidad estará presente en la mayor parte de su vida.

No son pocos los profesionales docentes que han depositado su confianza en el supuesto beneficio que proviene de la pedagogía tecnológica para la solución de los problemas educativos. Se ha creído, durante varias décadas de nuestro pasado más reciente (Sarramona, 2007), en la racionalidad tecnológica o instrumental como el mejor modo de pensar y hacer educación. Y ello ha contribuido a contemplar erróneamente la identidad profesional del docente como tecnólogo en vez de técnico.

Mientras que técnica es la habilidad para hacer algo que sigue ciertas pautas o reglas, la tecnología es un discurso, un razonamiento ligado a un modo de pensar que implica un determinado lenguaje. Dado que el hombre es un ser para la acción (además de pensar, sentir o querer) no puede dejar de ser técnico, tiene que utilizar los medios adecuados para la consecución de un fin.

Aplicado estas consideraciones a la identidad profesional del docente en relación a la pedagogía de la alteridad, conviene partir del supuesto de un docente adquiere el “oficio de enseñar” cuando sigue determinadas reglas que provienen de la experiencia y de los conocimientos disponibles. En cambio, un docente tecnólogo tiende a monopolizar el saber asentado en valores como la eficacia, la eficiencia, la utilidad, el progreso, etc. Así, un docente tecnólogo ofrece poder y seguridad, fascina. Pero lo importante del docente tecnólogo es la adecuación de los medios a fines ajenos a la educación misma, esto es, la instrumentalización al servicio de la mejor eficacia. ¿Qué consecuencias tiene esta instrumentalización del docente tecnólogo? A nuestro juicio, indicamos las siguientes: a) en tanto que las finalidades educativas no son científicas, no pueden ser objeto de racionalidad tecnológica; b) los valores de la tecnología educativa son la instrumentalización de la acción en aras de alcanzar la máxima eficacia; c) la persona o el educando no es asumido como protagonista del proceso, sino como un elemento más, un instrumento al servicio del sistema tecnológico; d) sólo es válido el discurso tecnocientífico. Como se ve, se produce una colonización de la tecnología educativa en la identidad profesional del docente.

Si bien es cierto que no se puede descuidar que la identidad profesional del docente conlleva una válida dimensión de eficiencia y eficacia para la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades, que permita a los educandos ir configurando las posibilidades futuras de hacerse un lugar en la sociedad, no menos importante es

reivindicar que el docente cultive lazos personales y sociales, en donde el alumno sea promovido como persona.

Creemos que esta dimensión “menos cognitiva” puede ser una contribución importante en la identidad profesional del docente como portador de la pedagogía de la alteridad en la que, según nuestro juicio, se integrarían algunos de los siguientes rasgos distintivos:

El ser del docente debería estar configurado por su capacidad de acoger al “otro” (alumno). Este rasgo nace de la idea de que educar es una demanda que viene del otro (Mínguez, 2011), que exige respuesta y acogida de la persona del otro, en hacerse cargo de él (Ortega, 2014). En la pedagogía a menudo se ha antepuesto el papel del docente frente al alumno, convirtiéndolo en tema o en objeto de conocimiento, a la vez que susceptible de ser tratado según unos objetivos previamente establecidos. Sin embargo, se ha olvidado con bastante frecuencia que el alumno no se ajusta a un patrón preestablecido, sino que solo es posible educarlo como alguien, no como algo o simple receptáculo de saberes.

La visión instrumentalizada del alumno en la práctica escolar ha contribuido a generar una amplia sensación de abandono, desarraigo y orfandad del alumno. Resulta bastante evidente de que en la escuela a menudo se respira una atmósfera de desafección por la pérdida o ausencia de vínculos, por la provisionalidad de las relaciones o por la vivencia efímera o puramente transitoria de lo que ocurre en el espacio de las escuelas; un desencanto más o menos manifiesto por la mezcla de experiencias y sentimientos encontrados. Un lugar que algunos prefieren “olvidar”, porque en realidad su paso por ella ha pesado más la soledad, la incomunicación, el no saber qué preguntar o el para qué aprender lo que allí se enseña. Se tiene la impresión de haber vivido la escuela como un espacio inhóspito, inseguro y descuidado. Y esta impresión no es otra cosa que un retrato de la situación del hombre contemporáneo, de su extrañamiento, de su despersonalización a la que la sociedad postcapitalista o postmoderna ha ido creando durante los últimos tiempos. Además, el alumno es percibido, recibido y tratado más como aquel que se encuentra alejado o extraño, cliente o usuario, que aquel cercano, próximo y reconocido como alguien importante que va a la escuela a cultivar relaciones personalizadoras.

Frente a esta realidad cotidiana, la identidad profesional del docente en esta pedagogía debería centrarse en la necesidad de convertirse en aquella persona que recibe y reconoce al alumno como persona. Y ello no debería hacerse desde una perspectiva abstracta, sino acogiendo al otro como es, en su realidad concreta. Acoger no significa declarar



formalmente que el alumno es persona, ni siquiera el deber solo de reconocerlo intelectualmente, sino que significa convertir a la escuela en un espacio cordial, un hogar de ternura y afecto, donde las personas (maestro, alumno) puedan encontrarse a sí mismas y relacionarse con los demás para recrear nuevos modos de estar en el mundo.

Pero atender la dimensión hospitalaria o de acogida del docente no quiere decir dejar aparte otra dimensión en la que tiene planteado un objetivo que debe ser llevado a cabo con profesionalidad. Y ese objetivo está estrechamente relacionado con el sentido de recuperar una racionalidad válida, alejada de irracionalismos actuales (como, por ejemplo, la confianza depositada en los medios de comunicación).

Esa nueva racionalidad tiene mucho que decir con los “abusos de la razón”, esto es, respecto de las corrientes de pensamiento actual que circulan bajo el lema de postmodernas. Algunas de ellas, subrayan que el tiempo de las certezas ha pasado, de que en nuestro tiempo circula el conocimiento de lo relativo y lo ambiguo, de lo fragmentario y lo transitorio o, dicho con palabras de Bauman (2013, 27), en el mundo moderno líquido “no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre”. Ante esta situación de claro nihilismo y fuerte relativismo cultural que impide plantear un modelo alternativo de educación, creemos que resulta posible alentar el compromiso y la acción personal de los docentes en su ámbito de influencia, ofreciendo alternativas al modelo intervencionista, masificador y deshumanizador del actual sistema educativo.

Otro de los rasgos más significativos del docente en esta pedagogía es que sea coherente entre lo que piensa, siente y hace en su tarea educadora. Confiar en lo que enseña el docente está a salvo cuando piensa lo que siente y hace, siente lo que piensa y hace, y hace lo que piensa y siente. Además, el maestro tiene que hacerse “próximo”, atento al otro, a través de la escucha y respondiendo a su pregunta. Sin el cultivo de las relaciones interpersonales se crea un clima de alejamiento respecto del otro. Cuando no hay confianza desaparece la calidez de la relación interpersonal, apareciendo actitudes de rechazo, de recelo, de lucha que, con frecuencia, acaban en situaciones de violencia.

“Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas, porque hasta que no haga un hueco al otro, se meta en la piel del otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será real la significación ética del otro” (Gárate y Ortega, 2015, 244).

Frente a la pérdida de confianza hacia la escuela, es decir, ante la inseguridad de lo que se quiere enseñar y para qué, por un lado, y el carácter efímero o superficial de la convivencia en la escuela, por otro, creemos que el docente debe promover vínculos

interpersonales generadores de confianza. Aprender a ser generador de confianza exige hacerse cargo de la situación concreta del alumno. Es como “pasar a la otra orilla” donde se encuentra el alumno. Además, es renuncia a cierto autoritarismo intelectual y moral. Habitualmente el docente ve al alumno desde cierta altura intelectual y moral. Sin embargo, no resulta sencillo “despojarse” de esa superioridad cuando se acerca al alumno y, menos aún, descender al lugar en el que se encuentra. Ello le exige salir de su “condición profesional” y ponerse a su servicio, aceptando la condición vulnerable del alumno. Por ello, es el docente quien está obligado a tomar la iniciativa de salir de sí mismo e ir hacia el alumno, no la de recibirlo de modo pasivo o indiferente. Debe darse al otro-alumno desde una actitud de servicio, de ayuda y gratuidad. Qué duda cabe que la salida de sí mismo supone un riesgo, porque implica afrontar lo nuevo y renunciar a seguridades, preguntándose por lo que tiene que ofrecer al alumno de conocimientos y experiencias.

Creemos que el docente no debe centrarse solo en su dimensión profesional como competente en conocimientos pedagógicos, sino también en su dimensión relacional, de salir al encuentro del alumno como persona y ayudarlo a que vaya construyendo su identidad al hilo de una cordial relacionalidad (Pedreño, Mínguez y Romero, en prensa). En tanto que el docente es generador de confianza contribuirá a que el alumno se fie de sus enseñanzas, le sirva como soporte indispensable para que se oriente en su proceso de construcción personal. Solamente cuando el docente sea testimonio de lo que piensa, siente y hace, será posible recuperar la necesaria confianza tan importante en el acto de educar.

## Referencias

- Atterton, P. & Calarco, M. (2010) (eds.). *Radicalizing Levinas*. SUNY Press.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barnett, R. (2021). Locating the philosophy of higher education – and the conditions of a philosophy of higher education, *Educational Philosophy and Theory*, <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2010545>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Becerra, D. (2021). *La pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante de bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Campus Mexicali*. [Tesis doctoral no publicada]. CETYS Universidad.
- Bernasconi, R. (2010). Globalization and world hunger: Kant and Levinas. En P. Atterton & M. Calarco (Eds.). *Radicalizing Levinas* (pp. 69–84). SUNY Press.
- Biesta, G. (2000). Levinas and Moral Education. *Philosophy of Education*. 1, 75–77.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.

- Biesta, G. (2016). The rediscovery of teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*. 48(4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Briançon, M. (2012). *La altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Publibook.
- Briançon, M. (2019). *Le sens de l'altérité en éducation. Enjeux, formes, processus, pensées et transferts*. ISTE.
- Butler, J. (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Butler, J. (2020). *Formas de resistencia de la violencia de hoy*. Taurus.
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of surrender: Levinas and the disruption of agency in moral education. *Studies in Philosophy and Education*. 22, 5–17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Chinnery, A. (2010). Encountering the philosopher as teacher: the pedagogical postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education*. 26, 1704–1709. DOI:10.1016/j.tate.2010.06.023
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Duch, L. (2020). *Salida del laberinto*. Fragmenta.
- Eco, U. (1997). *Cinco escritos morales*. DeBolsillo.
- Egée-Kuehne, D. (Ed.). (2008). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 15, 21-31. DOI: <https://doi.org/10.14201/3019>
- Gárate, A. & Ortega, P. (2017). *Una escuela con rostro humano*. CETYS Universidad.
- Gárate, A. (2018). Profesorado y Pedagogía de la Alteridad: el atareado rumor de una promesa. En R. Mínguez & E. Romero (coord.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación* (pp. 69–92). Octaedro.
- Gárate, P. & Ortega, P. (2015). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Ápeiron.
- González-Carvajal, L. (2017). *Luces y sombras de la cultura actual*. Sal Terrae.
- Gutiérrez, A. (2019). *Tránsito de la Modernidad a la Postmodernidad*. UCAV.
- Gutiérrez, M. & Mínguez, R. (2019). Formar para la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. En J. Vera (coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 261–265). G.E.U.
- Hanan, A. (2014). Education in Nonviolence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts. *Ethics and Education*. 9(1), 58–68. DOI: 10.1080/17449642.2014.890273.
- Hardy, J. (2002). Levinas and Environmental Education. *Educational Philosophy and Theory*. 34(4), 459–476. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2002.tb00519.x
- Hocquard, A. (1996). *Éduquer à quoi bon?* P.U.F. Educateur.
- Joldersma, C. W. (2002). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher–student relationship. En S. Rice (ed.). *Philosophy of education society yearbook 2001* (pp. 181–188). Philosophy of Education Society-University of Illinois.
- Joldersma, C. (2014). *A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces: Between Calling and Inspiration*. Palgrave Macmillan.
- Katz, C. E. (2019). Levinas and Education. En M. L. Morgan (Ed.). *The Oxford Handbook of Levinas* (pp. 495–514). Oxford University Press.
- Kodelja, Z. (2008). Autonomy and heteronomy. En D. Egée-Kuehne (ed.). *Levinas and education* (pp. 186–197). Routledge.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (2009). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Lamarre, J. M. (2010). Lévinas: seule l'altérité enseigne. En J. Ardoino & G. Bertin (Dir.). *Figures de l'autre* (pp. 185–194). Téraèdre.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Llewelyn, J. (2010). Pursuing Levinas and Ferry toward a newer and more democratic ecological order. En P. Atterton & M. Calarco (Eds.). *Radicalizing Levinas* (pp. 95–112). SUNY Press.
- Matanky, E. D. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy of Education*. 52(3), 412–427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>

- Mèlich, J. C. & Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía*. 57(214), 465–484. [https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/3La\\_palabra\\_del\\_otro.pdf](https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/3La_palabra_del_otro.pdf)
- Mèlich, J. C. & Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética de la educación*. Graó.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mínguez R. & Pedreño, M. (2019). La compasión ante el reto de las migraciones: propuesta pedagógica. En A. D. Arrufat y R. Sanz (Coord.). *La ciudadanía como labor permanente* (pp. 119–141). Tirant lo Blanch.
- Mínguez, R. & Espinosa, J. L. (2022). *La compasión: una propuesta de educar contra el mal*. I Seminario Internacional de Pedagogía de la Alteridad [Documento no publicado]. CETYS Universidad y Universidad de Murcia.
- Mínguez, R. & Pedreño, M. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta alternativa. En E. González & R. Mínguez (Coord.). *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 29–46). Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.
- Mínguez, R. (2011). 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, R. (2012a). La responsabilidad educativa en tiempos de crisis. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*. 42, 107–125. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/238>
- Mínguez, R. (2012b). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. En J. M. Touriñán (Coord.). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 279–302). Netbiblo.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*. 363, 210–229. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178.
- Mínguez, R. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista de Educación y Pensamiento*. Nº 23, 7–26. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/58/46>
- Mínguez, R., Romero, E., & Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*. 29(4), 1237–1251. <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Mínguez, R., Romero, E., & Pedreño, 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>
- Naval, C. y Bernal, A. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck. [http://dia.austral.edu.ar/Educaci%C3%B3n\\_del\\_car%C3%A1cter\\_y\\_de\\_las\\_virtudes](http://dia.austral.edu.ar/Educaci%C3%B3n_del_car%C3%A1cter_y_de_las_virtudes)
- Ortega, P. & Mínguez, R. (1999). The role of compassion in moral education. *Journal of Moral Education*. 28(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/030572499103278>
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Paidós Ibérica.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001b). *Los valores en la educación*. Ariel.
- Ortega, P. & Mínguez, 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, P. & otros (2014). *Educar en la alteridad*. Editum y Redipe.
- Ortega, P. & Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. 62, 5–30. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/227-06.pdf>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*. 71(256), 401–421.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. 74(216), 243–264. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>

- Ortega, P., & Romero, E. (2020). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 33(1), 89–110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Ortega, P., y Romero, E. (2022). *La acogida en educación a partir de Levinas*. I Seminario Internacional de Pedagogía de la Alteridad [Documento no publicado]. CETYS Universidad y Universidad de Murcia.
- Osuna, C., Díaz, K. M., & López, 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>
- Pascual, J. R. (2020). *El principio compasión*. PPC.
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/99561>
- Pedreño, M. (2021). Relación educativa y teoría de la alteridad de E. Lévinas: una revisión sistemática. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativos*. 59, 147–167. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.59.82](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.82)
- Pedreño, M., Mínguez, R. & Romero, E. (en prensa). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/3881>
- Perpich, D. (2008). *The Ethics of Emmanuel Levinas*. Stanford University Press.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Ramírez, M. (2021). *La responsabilidad ética de los formadores de docentes de la BENUFF: una valoración desde la pedagogía de la alteridad*. [Tesis doctoral no publicada]. CETYS Universidad.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*. 22(1), 19–29. DOI: 10.1023/A:1021181326457
- Sarramona, J. (2003). La perspectiva tecnológica en la acción educativa. En Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 159–204). Universidad de Murcia.
- Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica. En J. Boavida y A. García del Dujo (Eds). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos* (pp. 593-608). Imprensa das Universidades de Coimbra.
- Sherman, G. L. (2016). Service Learning in Light of Emmanuel Levinas. *Studies in Philosophy and Education*. 35(5), 477–492. DOI: 10.1007/s11217-015-9493-0
- Siegel, S. T., & Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 34(1), 33–48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Standish, P. (2008). Levinas and the language of the curriculum. En D. Egéa-Kuehne (Ed.). *Levinas and education* (pp. 56–65). Routledge.
- Standish, P. (2019). Positing Alterity, Positing Metaphysics: A Short Note on Alistair Miller on Levinas. *Journal of Philosophy of Education*. 53(1), 214–223. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12341>
- Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility*. Wiley-Blackwell.
- Todd, S. (2008). Welcoming and difficult learning: Reading Levinas with education. En D. Egéa-Kuehne (Ed.). *Levinas and education* (170–185). Routledge.
- Todd, S. (2016). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory*. 48(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Veck, W. (2014). Inclusive pedagogy: ideas from the ethical philosophy of Emmanuel Levinas. *Cambridge Journal of Education*. 44(4), 451–464. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.955083>
- Winter, C. (2014). Curriculum knowledge, justice, relations: The schools white paper (2010) in England. *Journal of Philosophy of Education*. 48(2), 276–292. doi: 10.1111/1467-9752.12061
- Woo, J-G. (2014). Teaching the unknowable Other: humanism of the Other by E. Lévinas and pedagogy of responsivity. *Asia Pacific Education Review*. 15, 79–88. DOI: 10.1007/s12564-013-9301-x
- Zhao, G. (2018). *Levinas and the Philosophy of Education*. Routledge.