



I CONGRESO INTERNACIONAL

Orientar la educación de los jóvenes

12 y 13 de septiembre de 2013

Centro de convenciones, Mazatlán, Sinaloa

La educación moral como hebegogía de la alteridad

Dr. Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia (España)¹

*“Sólo una vida vivida para otros merece la pena ser vivida”
(Einstein)*

*“El incontestable valor está en la certeza de que
hay que poner al otro en primer lugar”
(Lévinas)*

Introducción

Hasta ahora, no han sido escasas las advertencias de eminentes pensadores y pedagogos sobre una “crisis silenciosa” que, como un cáncer, puede llegar a ser más perjudicial para el futuro de las personas (Nussbaum, 2010). Hoy que se busca más el crecimiento económico no se pregunta, en cambio, por el rumbo que estamos dando a la educación. El Premio Nobel de Literatura en 1913, Rabindranath Tagore (2012), afirmó que el hombre moral está cediendo cada vez más espacio al hombre comercial. Y ello es lo que, a su juicio, está causando un desequilibrio y un oscurecimiento de lo humano en la sociedad. Sus palabras no han perdido actualidad, aunque fueron escritas hace más de un siglo. Mientras que el objetivo prioritario de la gran mayoría de centros educativos ha sido la formación de científicos y tecnólogos para que aportasen rentabilidad a la sociedad, se ha olvidado con demasiada frecuencia que las personas están educadas cuando han aprendido a acercarse a los demás desde el respeto e interés por el otro, cuando las relaciones interpersonales no son meros vínculos de manipulación, cuando el otro no es visto como un mero objeto, sino como un ser humano.

Desde el comienzo de la modernidad hasta nuestros días, se ha extendido la tendencia a educar en todas las naciones del mundo generaciones enteras de personas utilitaristas (rentables), una educación centrada casi exclusivamente en lo efectivo (mentalidad científico-técnica) con la consiguiente desvaloración de lo afectivo (mentalidad humanista). Y ello ha conducido inexorablemente al predominio de un estilo de vida reconocido como la cultura del individualismo (Béjar, 1989). Cultura que se traduce en el olvido de los unos hacia los otros, en un conjunto de actitudes y comportamientos conforme a una filosofía que reduce las dimensiones personales del hombre concreto a todo lo que sea protección y beneficio del interés propio.

¹ Dirección del autor: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Universidad de Murcia (España). E-mail: rminguez@um.es

Este *modus vivendi*, tan común entre nuestros conciudadanos, está provocando un fuerte enclaustramiento de la identidad personal y una significativa incertidumbre en la convivencia que se manifiesta con nuevos fenómenos de violencia cuyos rasgos más destacados son el aislamiento del individuo y la exclusión del otro diferente. De ahí que los educadores, interesados por una educación integradora de las dimensiones de la persona, se han preocupado de modo creciente por la educación moral, la ética y la justicia social. Y en medio de esa preocupación por educar personas morales, íntegras, el pensamiento de Emmanuel Lévinas (reconocido como el filósofo de la ética) ha comenzado a adquirir envergadura en la teoría y praxis educativa actual². Curiosamente, este filósofo no escribió una sola palabra sobre educación; sin embargo, su pensamiento “se ha ido imponiendo lentamente como si fuera a pesar de él y a pesar nuestro” (Marion, 2002, 11). Y en el transcurso de su aparición se entrecruzan apasionadas amistades, controversias y convulsas enemistades.

Aquí tengo la modesta pretensión de establecer algunos rasgos destacables del pensamiento levinasiano, en tanto que lo ético reclama un espacio propio con claras implicaciones en cómo pensar y hacer una educación distinta. Evidentemente, no me dedicaré a analizar sistemáticamente sus postulados filosóficos; en cambio, abundaré en algunos de ellos como fundamento de otra educación, la pedagogía de la alteridad³. A la vez que me sitúo en esta propuesta educativa, estoy postulando la necesidad de otros presupuestos antropológicos y éticos que den sentido a una nueva acción educativa. Por último, desde tales presupuestos estaré en condiciones de esbozar algunos de los caminos a seguir para educar moralmente.

1. La filosofía de E. Lévinas como fundamento de la pedagogía de la alteridad

Tal y como he anunciado más arriba, en lo que sigue me dedicaré a reflexionar sobre algunas ideas básicas del pensamiento levinasiano que dan fundamento a la pedagogía de la alteridad. Es obvio que resulta imposible abarcar todo su pensamiento en los límites de este texto, por lo que destacaré algunos de sus aspectos introductorios y fundamentales que son inspiradores de esta nueva pedagogía.

² Existen evidencias de la influencia de Lévinas en la pedagogía: las investigaciones de filosofía educativa de Anne Chinnery (Simon Fraser University, Burnaby, BC-Canadá), o los estudios coordinados por Denise Egéa-Kuehne en Europa. En México, es reciente la divulgación del pensamiento levinasiano y sus implicaciones educativas a través del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS-Universidad (Mexicali, BC), dirigido por el Dr. Alberto Gárate Rivera. En España figuran los trabajos de filosofía educativa dirigidos por el prof. Juan Carlos Mèlich (Universidad Autónoma de Barcelona) y de pedagogía sistemática por los profs. Pedro Ortega Ruiz y Ramón Mínguez Vallejos (Universidad de Murcia).

³ Aunque el título de este texto indica “hebegogía de la alteridad”, mi propósito es no separarme de dicho planteamiento educativo. Sin embargo, las orientaciones prácticas que aquí se expongan irán dirigidas hacia los jóvenes. Por ello, he introducido el término “hebegogía” como la pedagogía aplicada a la juventud (en la mitología griega “Hebe” era la personificación de la juventud).

Del pensamiento levinasiano me fijaré en dos ideas que contribuyen a comprender la educación moral como pedagogía de la alteridad: el otro humano y la responsabilidad para con el otro. En nuestra época, cuando la formación de las personas está ajustada a una mentalidad tecnológica, se hace especialmente necesario volver la mirada sobre el hombre para explorar en su irrepetibilidad y encontrar su justa medida. Si la antropología contemporánea (Sahagún, 1994) ha desvelado que la persona humana se distingue de cualquier otra realidad como un ser *quién* en lugar de un *qué*, adquiere un relieve especial la consideración de que el hombre no sólo tiene que ser educado como un ser dotado de razón, sino que existe junto con los demás para descubrir la verdad y realizarse en este mundo. De ahí que la tarea de profundizar en la alteridad adquiera importancia de primera magnitud, especialmente atento a la relación con el otro (tú) humano.

Por su parte, el pensamiento de E. Lévinas es una filosofía de la (inter-)subjetividad entendida como experiencia con el “rostro del otro”. Para nuestro autor, esa experiencia está hecha de relaciones o interrelaciones en las que *lo moral* adquiere un carácter prioritario. En tanto que lo moral postula espacios de realización personal y social, el sujeto adquiere identidad mediante la responsabilidad con el otro en cuanto principio de individuación. La estructura fundamental de la subjetividad es descrita en términos éticos: “es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Lévinas, 2000, 79). De ahí que la responsabilidad para con el otro se convierta en otra de las cuestiones centrales del pensamiento levinasiano con nuevas y evidentes implicaciones para la pedagogía de la alteridad.

1.1. El significado del otro

Al aproximarme al pensamiento levinasiano me enfrento con algunas dificultades. En el marco de este texto, solo puedo destacar algunos puntos de interés a pesar de que mi aportación pudiera dar la impresión de un discurso algo superficial y simplificado. La cuestión del otro no será analizada en este contexto de modo sistemático, sin embargo, creo oportuno abordar aquellos rasgos necesarios de esa cuestión que estén en la base de la pedagogía de la alteridad. Ciertamente, este tema requiere un tratamiento más extenso, porque adentrarse en el pensamiento levinasiano es como viajar hacia el interior de una filosofía enigmática, clarividente y seductora (González R. Arnáiz, 1989).

La cuestión del otro en el pensamiento de E. Lévinas comienza con una fuerte crítica sobre la visión egoísta del sujeto. A lo largo de la historia de la filosofía, se estableció el modo de pensar el mundo desde el interior del sujeto sin apenas entrar a considerar la

pregunta por el otro. Esta *egología*⁴, especialmente impulsada con el cogito cartesiano, reduce el mundo hacia la conciencia de un yo. Descartes pone en duda lo que piensa y, mientras piensa, tiene la certeza de que existe como ser pensante. Lo que está fuera de esa conciencia, no hay nada cierto. “Mas he aquí que, desde la ventana, veo pasar a unos hombres por la calle: y digo que veo hombres, sin embargo, lo que en realidad veo son sombreros y capas, que muy bien podrían ocultar meros autómatas, movidos por resortes” (Descartes, 1977, 24). Haciendo una distinción entre el yo y el no-yo, fortalece la convicción de que lo pensado en el interior del sujeto es cierto y lo percibido desde el exterior es falso. De este modo, Descartes logra la certeza en lo que piensa y vive el sujeto por sí mismo.

Sin embargo, nuestro filósofo advierte del fracaso de la filosofía del sujeto: “Todo transcurre como si el Yo, identidad por excelencia, al cual se remontaría toda identidad identificable, fracasa consigo mismo, no llegara a coincidir consigo mismo” (Lévinas, 1993, 83). El Yo y su identidad llegan a la ruptura del hombre como fin en sí, por lo que el sujeto deja de ser pensado solamente desde su interior y comienza a ser valorado desde el exterior (Begrich, 2007), con lo que la cuestión del otro y de la alteridad adquieren significación. Y para escapar de este pensamiento que agota al sujeto en sí mismo, nuestro autor se interroga sobre un nuevo sujeto.

En un intento de forzada síntesis, Lévinas contrapone el mito griego de Ulises frente a la figura bíblica de Abraham para comprender la distinción entre el ser para sí y el ser para otro. Mientras que Ulises recorre una multitud de aventuras hasta que logra llegar a su hogar donde recupera su identidad, por su parte el patriarca Abraham, dispuesto siempre a obedecer, deja su hogar y se orienta hacia lo otro, hacia lo desconocido (Graves y Patai, 1969). Frente a la tradición filosófica que sigue el camino de Ulises, “cuya aventura en el mundo no ha sido más que un retorno a su isla, una complacencia en el Mismo, un desconocimiento de lo Otro” (Lévinas, 1993, 38), nuestro filósofo exige un giro hacia la alteridad sin retorno y sin llegada, algo que le falta al pensamiento para que ocupe hoy un lugar nuevo y singular.

Aunque el pensamiento cartesiano se sustenta en la imagen del hombre *solitario* y *racional*, con su “conciencia dudante” no fue capaz de pensar y de vivir en un mundo sin el otro. En realidad, a juicio de Lévinas, Descartes está dentro de una filosofía del otro aún sin reconocerlo: siendo cierto que el otro es silenciado por la conciencia del yo, la misma duda cartesiana abre la posibilidad al encuentro con el otro. “El mundo silencioso es un mundo que viene del otro” (Lévinas, 1977, 114). La única solución para frenar las dudas del pensamiento egológico es llegar más allá del propio cogito.

⁴ Se trata de la tendencia a pensar y actuar en búsqueda del interés propio, ignorando las consecuencias que puedan tener en los demás, cuyo beneficio o daño solo es casual. El otro y el mundo son solamente instrumentos al servicio de mi interés. Es la reducción del hombre a una sola dimensión: el yo solitario que piensa a los demás y el mundo para su servicio. Es el individuo encerrado y aislado de los demás.

Pero ¿Cuál es el contexto y significado por el que Lévinas plantea la cuestión del otro? La terrible experiencia del genocidio nazi y, más tarde, de los gulags soviéticos y los totalitarismos del siglo XX, en tanto que expresión extrema del mal, interviene en la obra de Lévinas como pregunta sobre el estado de un sujeto mutilado, del hombre que ha perdido su humanidad. Tales acontecimientos fueron reflejo de la nefasta consideración del diferente extranjero como enemigo y hombre-mercancía. Se trataba pues de la manifestación más evidente de que el hombre no valía nada, ni siquiera como un objeto a intercambiar, sino a destruir. Y no era por odio a cualquier diferencia, sino “por odio del *otro hombre* cómo se cumplió, con desprecio por toda moral y por toda ley, el horror nazi” (Poiré, 2009, 19).

Desde ese momento, la *Shoá* determina todo el pensamiento de Lévinas. Y desde esa determinación, le animó a pensar la gravedad misma de lo cotidiano, de comprender lo cotidiano como monotonía: “es el tran-tran⁵ de la existencia sin sentido y el aburrimiento, a través de la angustia por la situación política, por la cercanía de la guerra y del hitlerismo triunfante” (Poiré/Lévinas, 2009, 77). Entonces, se pregunta: ¿Cómo escribir, cómo pensar al hombre después del holocausto? A la luz del negro sol de Auschwitz no cabe pensar al ser humano desde una posición intelectual mantenida por la tradición, porque el “Yo pienso” es un esfuerzo por mantener la conciencia en el *siempre* de su identidad, solitaria e incapaz de compromiso con otros modos de ser. No en vano, Lévinas afirmó que el ser que se piensa en sí y para sí mismo “jamás tiene hambre”. Entonces, ¿qué queda? Pensar de otra manera, es decir, abandonar el solipsismo del yo y comenzar a mirar hacia fuera de sí mismo, poner al otro en primer lugar, desde el “después de usted” hasta la disposición por el otro, donde “el yo pueda ser dicho de otra manera y el ‘más allá’ pueda explicitar la infinitud de lo humano, en campos que no estén marcados de antemano, esto es, en la moralidad” (González R. Arnáiz, 1994, 199).

Frente a un modo de entender al hombre polarizado alrededor de una conciencia individual y autosuficiente, orientado hacia el conocimiento y el dominio del mundo en el que siente la lasitud de sí, la angustia como emoción del no-ser, se perfila una diferencia radical entre el yo y el otro. “La verdadera salida de sí mismo está en la obligación: en el ‘para el otro’, que introduce un sentido en el sinsentido del ‘*il y a*’. El Yo subordinado al *otro*” (Poiré, 2009, 75). Ante un sujeto que se define por la preocupación de por sí mismo, Lévinas opone un sujeto distinto que se preocupa del otro, y así funda un nuevo significado: el ser para con el otro. Pero el otro no tiene solo la capacidad de dar un nuevo significado, sino también otorga una nueva identidad: la responsabilidad para el otro que destruye toda posibilidad de encerrarse en el yo, a la vez que plantea un mundo con otros.

⁵ Posiblemente corresponda con el vocablo español “trama” en tanto que significa la ligazón de las partes de un asunto (por ejemplo, la urdimbre de la vida cotidiana).

1.2. La responsabilidad para con el otro

La cuestión del otro y la alteridad ocupa el primer plano del discurso filosófico de Lévinas, quien lo define como prioritariamente ético. Lévinas piensa la ética como un modo de ser en el mundo, no para convertir al hombre en una propiedad del mundo (en un solo estar “ahí”), sino en “un estar permanentemente abocado al “afuera” más exterior, a ése que le anuncia lo otro por excelencia: el otro hombre, el extraño inapropiable” (Lévinas, 2000, 12). Lévinas es el gran pensador del otro o el de la filosofía de la alteridad. Y desde este planteamiento, nuestro autor ha provocado un giro copernicano en la tradición filosófica, especialmente fenomenológica.

Pero ¿Quién es el otro? ¿De qué alteridad nos habla? La palabra alteridad proviene del adjetivo otro del que, a su vez, deriva el concepto filosófico de *otredad*. Alteridad y otredad coinciden en el significado de la condición de otro, lo cual se entiende como lo opuesto a lo mismo o a uno mismo. Identidad y Alteridad son dos términos relacionados, opuestos y complementarios. Pero es el otro quien hace posible la experiencia de la alteridad admitida y valorada como positiva o negativa. ¿Qué hace que el yo salga de sí mismo? ¿Qué es lo que hace que el yo se abra al otro?

La apertura hacia el otro no se origina en ningún acto de la conciencia intencional (yo quiero o yo deseo conocer), sino a partir de la condición frágil o vulnerable de cualquier ser humano que me arranca de mí mismo y me liga a él, me transporta y me integra en la vida del otro que no es precisamente la mía. “La apertura es la desnudez de una piel expuesta a la herida y al ultraje. La apertura es la vulnerabilidad de una piel que se ofrece, ultrajada y herida, más allá de todo lo que se puede mostrar” (Lévinas, 1993, 88). Esta apertura es la consecuencia de algo que aparece como inevitable en nuestras vidas. Se trata de la común experiencia de vivir como seres vulnerables, de sentirnos frágiles y llevar una vida precaria (Butler, 2006), a pesar de que la razón nos pueda proporcionar poder y seguridad. Ser vulnerable quizá sea la principal condición del ser humano concreto, porque se tienen muchas experiencias en la vida, pero no dejamos en ningún momento de ser vulnerables a todo. Así, “ser una experiencia de vulnerabilidad es la condición de quien se ve afectado, lo sepa o no, por todo; la de aquel a quien nada, en el fondo, le deja indiferente: todo puede herirle e, incluso, romperle por dentro” (Márquez, 2011, 23). Porque no podemos ser completamente indiferentes u objetivos de cuanto está ocurriendo a nuestro alrededor, la experiencia de la vulnerabilidad nos enseña a pensar y a vivir de un modo distinto, con y hacia el otro. Diría que dicha experiencia no nos libera de la posibilidad del sufrir, por lo que el sufrimiento forma parte de nuestra vida como “factor necesario para que la vida tenga sentido, crezca, madure y alcance alguna plenitud” (Parayre, 2008, 10).

Ahora bien, sería erróneo pensar la vulnerabilidad humana de modo simétrico. Todos no somos igualmente vulnerables o iguales en vulnerabilidad. “El hecho humano básico es que la vulnerabilidad es desigual o *asimétrica* entre unos y otros, o bien que unos y otros nos relacionamos desde nuestra vulnerabilidad asimétrica” (Bello, 2010, 119). Aquí es muy importante destacar que la vulnerabilidad no es un rasgo del otro en cuanto tal, sino que en ella “descansa *una relación con el otro* [...]. La vulnerabilidad es la obsesión por el otro o el encuentro con otro [...]. Encuentro que no se reduce ni a la representación del otro ni a la conciencia de su proximidad” (Lévinas, 1993, 90). Es el encuentro con el otro donde se revela la visión de la persona como un ser en relación. Del cambio anunciado en la antropología moderna (Sahagún, 1994), según la cual, el hombre busca espacios de realización personal en tanto que no descubre el sentido del yo en sí y para sí mismo, sino en el encuentro con el otro en el mundo, es posible afirmar, a partir de lo expresado, que la experiencia de la alteridad se convierte en el espacio necesario para el encuentro con el otro, encuentro que unos y otros se condicionan y se relacionan.

La categoría “ser-con” o relacionalidad (unos con otros) es uno de los indicadores más fiables para desplegar en la vida cotidiana nuestra humanidad o inhumanidad. De ahí comprendemos que en el encuentro con el otro, en la *inter-subjetividad*, es donde cada ser humano es centro de atención y se realiza como tal desde la apertura a todo y a todos. Esa apertura es como una emoción, un “estremecimiento de las entrañas” o misericordia que lleva al sujeto a *ser para el otro*, a tener que cuidarlo, tener que sufrir por él, estar en su lugar, soportarlo y consumirse por él. A fin de cuentas, ser responsable del otro aún a su pesar.

No resulta difícil admitir que vivimos los unos con los otros y que nos relacionamos desde nuestra vulnerabilidad asimétrica (Bello, 2010). Este modo de relación es clave en la ética de la alteridad, a diferencia de otras éticas que parten del supuesto abstracto de que todos los individuos son iguales en dignidad. Pero esta relación tiene una clara incidencia en el modo de actuar entre las personas porque no resulta nada fácil que el otro se adentre en la vida de cada cual. En cierto sentido, el prójimo me descentra: “El otro es lo que me impide ser un hedonista que quiere vivir en medio de los goces, un yo burgués dedicado a sus intereses” (Finkelkraut, 1999, 106). Además, como escribe Eco (1998, 105), “cuando entra en escena el otro aparece la ética”. Ello nos conduce hacia un comportamiento moral hacia el otro no sólo desde una posición intimista, sino también que el otro exige ser reconocido de modo ético en el mundo.

Admitir esta ética implica que soy responsable del otro sin posibilidad de opción; es decir, yo me convierto en rehén del otro. Ya no se trata de si yo deseo, puedo o decido si acepto o rechazo al otro. Tan sólo queda expresar que yo estoy ahí contigo y para ti. De ahí que lo original de la ética levinasiana sea que el yo está sujeto al otro. En el fondo, Lévinas quiere oponer el yo moderno, autosuficiente y autónomo, a un yo

sensible, vulnerable y receptivo del otro. El sujeto sólo es moral si acoge al otro como es y le responde en concreto. Y tiene un especial significado ser-para-el-otro: “Responder al otro es darse y dar, lo cual sólo puede hacerse efectivo a través de la sensibilidad y la corporalidad” (Pérez Quintana, 2007, 174). No es fácil ver en qué sentido podría llevarse más lejos el sentido de la responsabilidad levinasiana desde el sujeto humano que es en sí mismo hasta que se hace de otro modo; es decir, Lévinas lleva al límite la desnucleación del mismo sujeto hasta convertirlo en ser de otro modo. El uno-para-el-otro quiere decir expresamente que uno debe dar al otro, “es el ser que se deshace de su condición de ser: el des-inter-és” (Lévinas, 2000, 84). Un ente o un espíritu no pueden hacerse cargo del otro, sino sólo quien es cuerpo y sensibilidad, esto es, corporalidad. “La subjetividad humana, dice Lévinas (2006, 226), es de carne y hueso”. Es tan decisiva la relación del dar y dar-se con la corporalidad que determina al sujeto moral como cuerpo. Así pues, no deja de resultar especialmente sugerente esta identificación que hace Lévinas de la subjetividad con la sensibilidad y ésta con la corporalidad que se manifiesta en receptividad, paciencia y generosidad.

Pero, ¿cómo he de responder al otro concreto? Cuando nos relacionamos con otras personas, habitualmente accedemos al otro a través de los mecanismos de percepción. Y con la información que de ahí obtenemos, elaboramos la respuesta a la pregunta: ¿quién eres? Este modo de acceder al otro ha sido fuertemente criticado por Lévinas, porque toda la labor que el yo pueda hacer de comprensión, de objetivación y de comparación del otro, resulta imposible abarcarlo en una idea. Para evitar la cosificación del otro a través de un conocimiento objetivo y racional, Lévinas propone la categoría de rostro. Y utiliza este término como metáfora de la cara, dado que es la única parte de nuestro cuerpo que casi siempre va desnuda y más expuesta a la vulnerabilidad, en este caso fisiológica, pero que, en el fondo, no es más que una metáfora de la vulnerabilidad ética, la vulnerabilidad de nuestra sensibilidad humana. “Desde la sensibilidad, el sujeto es *para el otro*; substitución, responsabilidad, expiación. Responsabilidad, sin embargo, que no he asumido en ningún momento” (Lévinas, 1993, 90). Ser responsable es dejarse conmover por la debilidad, por la llamada de la debilidad del otro y dar una respuesta concreta.

Con lo dicho, la ética levinasiana insiste en atender al otro concreto, al prójimo o el que está cerca de ti con el que te encuentras de forma concreta y que necesita de tu ayuda. Ésta es la respuesta concreta del que es responsable del otro de tal modo que, en ningún momento, dicha respuesta quede atascada en explicaciones universalizables o en imperativos incondicionados. Tampoco esa respuesta es una simple emoción piadosa o una especie de suavizante de la conciencia que se manifiesta con evidente

frialdad e indiferencia, sino de un claro sentimiento de compasión⁶ por la suerte concreta del otro (Mínguez, 2012).

2. ¿Qué significa educar desde la pedagogía de la alteridad?

No resulta una tarea fácil traducir el pensamiento de Lévinas a la teoría y la práctica educativa. Durante mucho tiempo, el discurso y la práctica escolar han estado orientados desde unos presupuestos antropológicos y éticos distintos de los que parte nuestro autor. La pedagogía de la alteridad se nutre de algunos conceptos esenciales de la teoría levinasiana. Se podría resumir así: el otro concreto de quien soy responsable y quien me solicita una respuesta.

Esta perspectiva invita a presentar algunos planteamientos educativos coherentes con nuestro autor. Si la educación sirve para aprender a vivir en el mundo, y en él vivimos unos en relación con los otros, la pedagogía de la alteridad es un aprendizaje que se realiza en relación con el otro. Pero, paradójicamente, se ha educado sin hacerse cargo del otro educando, sin atender a su singularidad. En efecto, mucha de la práctica educativa se ha desarrollado en una suerte de educación “indiferente”, “a-pática”, alejada de lo que acontece en la vida concreta de los educandos, llevando irremisiblemente la formación de las nuevas generaciones hacia un modelo idealizado de hombre, modelo que se ha congratulado con el éxito de los derechos humanos como principios reguladores de la vida humana, pero que ha sido incapaz de detener las barbaridades, violaciones e injusticias ocurridas en nuestra sociedad “civilizada”.

Las últimas reformas educativas realizadas, al menos en Europa, se han orientado hacia la formación de competencias (Gimeno, 2008), apoyadas en la creencia de que las nuevas generaciones tendrán mejor calidad de vida si se adaptan a las exigencias de la actual globalización y a las necesidades emergentes de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, los resultados educativos muestran una formación despersonalizada, instrumentalizada y al servicio de una cultura individualista que busca la felicidad de la persona en el consumo de bienes materiales. Lejos de estos supuestos, la pedagogía de la alteridad es planteada aquí como una praxis educativa,

⁶ También reconocido como empatía o simpatía. En cualquier caso, estamos posiblemente ante un nuevo paradigma en las ciencias sociales y humanas. La identificación afectiva con el otro, entender el modo de pensar y actuar de los demás, comprender el mundo de los sentimientos, pensamientos y experiencias de otras personas, es considerado condición indispensable de las relaciones interpersonales en un mundo cada vez más abierto al encuentro con el otro diferente, al diálogo intercultural y religioso y a la posibilidad de colaboración para una política de convivencia pacífica que conceda prioridad a la persona [Vid. Rogers, C., y Rosemberg, R. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder; García-Baró, M. y Villar, A. (Coord.) (2008). *Pensar la compasión*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas y MEC; Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.) (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: DDB].

una ayuda moral, en la que el educador *está ahí* con y para el educando, que sufre y también se alegra de enseñarle para que se ayude a sí mismo a ser alguien valioso.

Educación desde la pedagogía de la alteridad significa anteponer al otro, a ese *concreto* en su tiempo y en su espacio. Es la persona sufriendo y necesitada de mí lo que importa en última instancia dentro de la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2010). Especialmente es el educando que está cerca de mí, inmerso en su mundo vital, quien reclama mi ayuda. Pero no cualquier ayuda que pueda confundirse con una acción arbitraria. Es dar testimonio de otro modo de educar, distinto y distante de lo que ha sido frecuente en la relación educativa: relaciones basadas en el miedo y preocupados cada uno por sí mismo. “Lo que importa no es lo que hacemos [los maestros] con los estudiantes, sino qué tipo de relaciones construimos con ellos y entre ellos” (Sidorkin, 2007, 108).

Así pues, la relación educativa apropiada en la pedagogía de la alteridad es la acogida del otro-educando en todo lo que es y como es. Desde el momento en que yo-educador se abre al otro-educando acoge la alteridad del otro y, al acogerlo, se convierte en rehén suyo. Esa apertura implica acompañar, prestar atención y ser sensible a la necesidad concreta del otro. Es estar dispuesto a responder a la llamada que me llega con las necesidades de los demás educandos, a *dar* lo que necesita *cada* otro para educarse.

2.1. La donación en la pedagogía de la alteridad

En términos generales, el dinamismo de dar o donar al otro va desde lo que uno es, o sea, expresar lo que uno lleva dentro de sí, hasta atender aquellas necesidades relacionadas con la vida física y cultural de las personas. La donación aparece como una alteración de una relación instrumental o calculadora. En tanto que en la donación se da algo gratuito e imprevisto, altera y cuestiona las relaciones humanas cosificadas e impide que se convierta en un simple intercambio. En contraposición a una donación interesada, la experiencia y verdad del don está al servicio de las personas. Por ello, la donación sólo puede pensarse desde la liberalidad, desde la entrega, desde el servicio al que no se le pone condiciones porque desborda la equivalencia entre lo que se da y lo que se recibe (Domingo y Domingo, 2013). En el fondo, la donación es fundamento de la vida moral (Gnada, 2010) y, por lo mismo, de la educación moral en clave levinasiana.

Desde la mirada de la donación, educar no consiste en la sola transmisión de conocimientos acerca de lo que el educador sabe o domina. Educar es dar lo que se ha aprendido, es comunicar lo que el educador atesora en su interior y verter al educando el deseo de aprender. A juicio de Torralba (2011), la práctica educativa de la donación se sustenta en tres pilares: la capacidad, el deseo y la esperanza. Es evidente que sin capacidad por ambas partes resulta imposible educar (-se); pero capacidad sin deseo

de salir de la ignorancia haría imposible el acto educativo. Más que técnica, la tarea educativa es *agápica*, expresión de amor incondicional hacia el otro, el deseo del bien del educando. Finalmente, educar es un acto de esperanza, la creencia de que todo esfuerzo y dedicación tendrá efectos beneficiosos para el educando. En conjunto, educar es dar lo que necesite el educando (conocimientos, saberes, lenguajes, actitudes, etc.) para que sea fecundo su proceso de construcción personal. Además de dar, educar es enseñar al educando a darse a sí mismo. A fin de cuentas, cada cual da lo que es y nadie pueda dar lo que no es.

Bajo esta perspectiva, la educación aparece “como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero” (Bárcena, 2005, 126). Y el educador trata de recibir a este recién llegado, de hacerle como un hueco vital en este mundo para que pueda desarrollarse cabalmente. Por su parte, el educando es un *desconocido*, un extranjero para el educador, alguien que no es, pero que puede llegar a ser. ¿A qué puede llegar? No se sabe, solo hay incertidumbre sobre quién será. Y ello exige un amplio ejercicio de *confianza* por parte del educador para que el educando pueda construir su identidad y llegar a ser alguien. También, confianza por parte del educando hacia el educador en cuanto que sabe qué es lo que necesita para educarse.

A este respecto, el educador no debe imponer sus conocimientos, sino debe estar orientado su comportamiento por el afán de decir y hacer la verdad. Se trata de despertar el deseo de conocer, de suscitar el interés por la verdad, como lo practicó Sócrates. No se debe enseñar con la actitud de quien cree saberlo todo o estar en posesión de la verdad absoluta. La verdad no se puede enseñar como si se tuviera todo el poder, no se puede mostrar bajo el lema de “acéptala o muere”. Es preferible enseñarla de modo cálido, como si fuera una invitación a saber. Y puede ocurrir que algún educando pregunte: “¿Para qué saber más? Seguramente la mejor respuesta que pueda darse sea ésta: para conocer mejor quienes somos, para poder decidir con más libertad y responsabilidad lo que yo quiero hacer en mi vida, para saber explicar y dar cuenta de todo aquello que está ocurriendo en mi entorno y en el mundo, para poder disfrutar más de lo que existe, para *ser más como humano* en definitiva” (Ortega y Mínguez, 2001a, 114). El conjunto de conocimientos y de actitudes en la búsqueda del saber y de apertura a lo desconocido, de *ser más* como realización ética, debe ser el impulso a meterse en una cultura que le servirá al educando como para estar protegido y sentirse a gusto. Y para que esto sea algo verosímil, es necesario un nuevo estilo de relación interpersonal entre educador-educando.

2.2. Estilo educativo de la pedagogía de la alteridad

A mi juicio, ese nuevo estilo de relación está marcado por dos actitudes básicas: la *acogida* del otro concreto y el *diálogo* que entablo con él. Acoger y dialogar comportan

los pilares básicos de una relación interpersonal valiosa en el marco de la pedagogía de la alteridad. La acogida nunca puede ser el cumplimiento de una orden, sino es una forma de expresión atravesada por un mundo de sentimientos que busca el bien del otro. “Es esta disposición de apertura al otro, de abandono y renuncia de sí mismo lo que hace que el otro me importe, me descentre para ponerme en el lugar del otro. Sólo así el maestro educa” (Gárate y Ortega, 2013, 149).

De este modo, educar no acaba en procurar un buen ropaje intelectual, sino también en el aprendizaje de un conjunto de valores claves para que el educando llegue a estar bien equipado en su vida como persona. Por ello, resulta decisivo que las escuelas y las aulas se conviertan en espacios de aprendizaje moral, expresión del respeto, de la confianza, de la responsabilidad y la esperanza. Sin un *ethos*, un clima moral presente en la vida de las aulas, será muy difícil que se llegue a educar moralmente.

Además de la acogida, el diálogo es otra de las actitudes básicas en la relación educativa. Un estilo dialogante, siempre dispuesto al encuentro, a la escucha y al entendimiento recíproco es el modo de comunicación por excelencia. Visto así, el diálogo como valor educativo presenta algunas exigencias claves. Además de la actitud de respeto y búsqueda de la verdad, ya anunciadas, es importante que el diálogo sea un espacio acogedor con el otro a través de la palabra, del gesto y de la presencia. Es como un ir más allá de lo que se dice y descubrir lo que cada uno es. Por ello, considero que el educador debe practicar la escucha activa entendida como “el arte de cargar, de acoger la experiencia ajena, personal y misteriosa, sobre las propias espaldas” (Bermejo y Martínez, 2012, 52).

Escuchar a cada educando es exigencia que no puede eludir el educador, porque lo más difícil en el diálogo es siempre escuchar a alguien que no sea ‘yo mismo’. Aceptar la existencia de otro (educando), distinto de mi (educador), requiere una atención exclusiva a todo aquel que, en cada momento de mi vida, necesita ser escuchado y ayudado. La escucha del otro es obedecer (del latín *ob audire*, escuchar al que está enfrente de mí, oír atentamente), es practicar esa atención que me obliga a entregarme a una tarea diferente y siempre nueva, como si fuera algo único que requieren las personas que me rodean. El educador tiene la oportunidad de reconocer o de pasar por alto la vida de cada educando. Sin embargo, ese reconocimiento que obliga a escuchar atentamente, no significa sumisión o desprecio a lo que él es, ni tampoco autoritarismo del educando hacia el educador, sino un estilo de comportamiento del educador como ser cercano al educando que le acompaña en su camino de crecimiento personal. No se trata de que el educador piense en lo que tiene que hacer o dejar de hacer con cada educando y en cada situación educativa, sino más bien de pensar en para quién hace lo que hace. A fin de cuentas, ese pensamiento está impulsado por una pasión ilimitada de ayuda concreta al educando.

La práctica de la escucha activa presenta algunas ventajas en la relación educativa: al sentirse escuchado, el educando expresará la confianza necesaria para ser sincero con el educador y con quienes le rodean; si es valorada su persona entre los interlocutores, se favorece una relación positiva y un clima tranquilizante que contribuye a eliminar tensiones innecesarias; al practicar la escucha activa, es posible profundizar en los problemas y tomar decisiones no apresuradas. Este modo de escuchar es una de las necesidades más sentidas en una sociedad tan autista o individualista como la actual. Pero una escucha atenta a la palabra con sentido, no hueca ni superficial. Es fácil reconocer multitud de palabras inoperantes e inexpressivas. Y esa inexpressividad, más conocida como crisis de la palabra, afecta también a la vida de las aulas. Del diálogo fundado en la escucha atenta y la palabra acogedora dependerá que las personas sean capaces de expresarse y concretar las experiencias que le humanizan.

Educar así nos aleja de una visión universalista de la educación desde la que han sido formadas muchas generaciones. También nos separa de una educación que deriva de un deber abstracto, como si educar se ajustase al cumplimiento de unos principios y reglas que regulan la actividad del educador. Y nos desmarca de ver al educando como un objeto, como si fuera un simple depositario de saberes, en la pretensión de controlar las principales variables que intervienen en la adquisición de conocimientos y habilidades que garantizan el éxito de la tarea educadora.

La educación que emana de la pedagogía de la alteridad es ética, no científica ni idealista. Parte del supuesto de que educar es hacerse cargo del otro en su fragilidad, de responder al otro como ser vulnerable. En tanto que cualquier ser humano está expuesto a cualquier tipo de fractura y puede quedar truncada su posibilidad de llegar a ser alguien valioso, la práctica educativa de la alteridad está relacionada con la transmisión de la vida y su crianza, especialmente con las generaciones futuras. Por lo que educar es *responder a este otro en su situación*, cuando el educador se preocupa y ocupa de él. Ello implica tanto la práctica de la compasión, el reconocimiento del otro necesitado de mi ayuda, como también el ejercicio de la responsabilidad en cuanto camino de reconocimiento de la alteridad y relación con los otros.

2.3. El aprendizaje de la compasión

No resulta fácil el aprendizaje de la compasión ¿Cómo explicar la compasión? ¿Es posible aprender a compadecer? Con bastante frecuencia se hace discurso de la compasión o se señalan conductas u organizaciones como formas de expresar la compasión. Sin embargo, no se deja escuchar el componente de *pasión* y percibir la reacción apasionada de personas ante situaciones de injusticia, como tampoco la demanda de justicia.

La compasión se convertía en una caricatura, en algo raquítico, si ella se quedase reducida a una comprensión intelectual sobre el sufrimiento injusto de millones de seres humanos. Por ello, llevando este argumento a la práctica educativa, deduzco que no se puede aprender a compadecer si da lugar sólo a la explicación de la misma. Mientras que explicar la compasión se mueve en el terreno de la lógica y del discurso, el sentimiento compasivo que da acceso al sujeto compasivo solo ocurre si hay experiencia. Conviene no confundir el aprendizaje de la experiencia con el aprendizaje de las explicaciones. Uno es el de instruir y explicar; el otro es de acoger y responder. Visto así, compadecer es acompañar y respetar, es estar ahí extendiendo mi mano amiga a otro, para dar lo mejor de mí en cada momento. Es el afecto y la relación personal lo que da acceso a la ayuda compasiva.

El aprendizaje de la compasión se expresa en la respuesta-responsable que yo doy al otro sufriente. De ahí que la praxis educativa de la compasión siempre está atrapada a la circunstancia concreta del educando. Y esa praxis nunca podrá llegar a ser una acción de validez universal porque se resuelve en la circunstancia concreta del educando.

Ahora bien, la vida cotidiana del aula pone a la vista situaciones que pueden ser motivo de acceso a la experiencia de la compasión. Y ello resulta bastante evidente cuando se constata la presencia de sujetos que sufren alguna discapacidad física o mental, bien sea de carácter hereditario o a consecuencia de alguna enfermedad sobrevenida. De igual modo, el incremento del maltrato entre iguales o entre maestro-discípulo reflejan estados sufrientes en los que la dignidad del otro está despreciada. Otras situaciones de carácter más general, como la violencia de género, el maltrato infantil, la exclusión social de personas vulnerables, etc., son manifestaciones de situaciones injustas y sufrientes desde las cuales se podría dar acceso a la compasión. Sin embargo, no comienza realmente el aprendizaje de la compasión sin el sentimiento que me une a la suerte del otro concreto como ser doliente que me demanda una respuesta-responsable.

Por su parte, la responsabilidad en la pedagogía de la alteridad implica, a nuestro juicio, centrar la atención en qué hacer para con el prójimo y cómo hay que hacerlo (Mínguez, 2012). Entendemos, de entrada, que nos hallamos situados en el terreno de la acción concreta y de la entrega personal. No estamos pues en el espacio exclusivo del saber sobre la responsabilidad, aunque no podamos prescindir de la luz que emana de la ética levinasiana para encauzar las energías personales hasta que lleguen a plasmarse en la conducta de educadores y educandos. A continuación, esbozamos un itinerario de la pedagogía de la alteridad en términos de responsabilidad.

2.4. Educación de los sentidos humanos y sentido de responsabilidad

Se puede comenzar por enseñar y aprender a mirar. Cuando aquí hablamos de *mirar la realidad* no es una figura retórica para dejarse deslumbrar por ella y ocultar la verdad que ella misma encierra. Hay discursos y personas que dan un rodeo ante la realidad y el sufrimiento del otro. Pero nunca deja indiferente a los que toman conciencia de esa realidad. El sufrimiento construye o destruye y hace salir lo bueno o lo malo que cada uno lleva dentro, dependiendo de las personas que están presentes en esa experiencia.

Es obvio que una de las vías de acceso a conocer esa realidad es a través de los sentidos humanos; en concreto, por medio de la vista. No hay lugar a duda cuando decimos que la realidad está a la vista o que la realidad se ve. Sería muy oportuno abrir los ojos a la realidad, despertar una especial sensibilidad de mirar a nuestro alrededor para tomar conciencia de lo que realmente está ocurriendo. Es como mirar con los ojos del otro. Saber mirar es estar atento a lo que ocurre a nuestro alrededor para que la experiencia se convierta en un medio de educar. No se trata de recurrir a grandes discursos, ni a personajes heroicos, sino a la vida cotidiana de los alumnos para educar con otra mirada.

En esta difícil y complicada tarea, es necesario que los educadores sean quienes a través de los distintos procesos de enseñanza – aprendizaje generen un espacio de confianza en donde la suerte del otro sea reconocida. Una educación basada en la desconfianza, en la palabra dogmática o idolátrica, constituye un potente destructor de lo que se transmite. Para que los procesos de transmisión inspiren confianza, los educadores son quienes tienen que ser testimonio de la acogida del otro (Mínguez, 2010). Esta forma de ser educador está más cerca de la figura del sabio que del técnico, sin que por ello, deba excluirse una a favor de la otra. Ambas formas de actuar educativamente son complementarias; sin embargo, en esta situación, la labor del educador no consiste tanto en mostrar la verdad de los conocimientos científicos, como la de aquel o aquella persona que ofrece a través de su testimonio soluciones puntuales y enmarcadas en un aquí y ahora muy concreto.

La presencia y el testimonio sabio del educador precisa de algunas condiciones pedagógicas. Duch (2004) señala que, frente a la incontenible aceleración de nuestro tiempo y degradación de nuestro espacio de convivencia, es necesario no solo la recuperación de la confianza e incluir el testimonio en la profesión docente, sino también la de establecer *ámbitos sosegados de convivencia* que nos permita reconducir el ritmo frenético de nuestra vida personal y comunitaria.

Frente a una sociedad que habla de oídas, la educación de la escucha atenta y de la palabra con sentido humano adquiere relevancia pedagógica de primera magnitud. Una educación de los sentidos abarca necesariamente al oído y a la voz. En efecto, ir más allá de aprender de oído, de lo que simplemente resuena, hacer un esfuerzo de comprensión de lo que se oye, son modos de insistir en que el educador debe transmitir

aquello que lleve a la reflexión y a la crítica, a encontrar criterios que ayuden a encontrar respuesta a los problemas actuales; además, escuchar la palabra del otro supone admitir que necesitamos del otro para que nosotros podamos ser responsables. Escuchar al otro significa reconocer que su palabra tiene valor y dignidad, que él no es algo sino alguien que pronuncia palabras en busca de respuestas. Al ponernos a la escucha del otro, éste es acogido y reconocido como alguien con quien vamos descubriendo cosas a compartir, rompiendo así prejuicios, muros de incomunicación y construyendo una sociedad acogedora en donde el otro no es un extraño, sino aquel que necesitamos para dar lugar al nacimiento de algo nuevo.

Por su parte, ponerse a la escucha de palabras depositarias de la experiencia de vida en común es un importante factor pedagógico para tomar conciencia de la realidad. Leer, escuchar e interpretar palabras, no sólo de tipo oral, sino especialmente a través de la lectura constituye una actividad bastante edificante de personas críticas frente a las pautas impuestas por los sistemas de moda y las formas actuales de vida que emanan de los medios de comunicación. Es cierto que la lectura está en crisis en nuestras instituciones escolares (García Padrino, 2005), crisis que entendemos como oportunidad para que la lectura no se convierta en un elemento despersonalizador, alienante o uniformador. Ello nos invita a que la lectura no sea una actividad aburrida, pasiva y desinteresada de la vida. Lo cual nos lleva a concebir la lectura como un proceso de toma de conciencia de la realidad frente a la amenaza de la brutalidad en todos los órdenes de la vida personal y común, frente a la irrelevancia de lo que se transmite como si fueran “drogas sociales” que adormecen la conciencia individual, frente a la obsesión por ir a la moda y al ritmo que marca el consumo de nuestra sociedad, frente a los desafíos del mundo contemporáneo (Innenarity y Solana, 2011; Jarauta, 2010); en definitiva, frente al alejamiento del otro y de su realidad destructora lo de humano.

2.5. Compromiso ético y político de la responsabilidad

Por otra parte, *cargar personalmente* constituye el eslabón siguiente de hacerse cargo del otro. ¿Qué otra cosa se puede hacer ante el sufrimiento del otro y ante su realidad concreta? Dar una respuesta que sea afirmación del otro para que se sienta protagonista de su propia vida.

Habitualmente, hay derroteros de la compasión y del reconocimiento que discurren por sentimientos de conmiseración, lástima o piedad hacia el otro necesitado. Nuestra conciencia nos induce a saldar una deuda para con el otro. Y esta conciencia se traduce en tareas de dar cuenta no sólo de lo que hacemos, sino de aquellas por las que nos hacemos responsable de ellos, que comprende el acercamiento, el cuidado y la ayuda. Estos derroteros no son exactamente equiparables a la respuesta ética que aquí

estamos proponiendo. Nos distanciamos de las teorías morales del cuidado (Noddings, 1986; Katz, Noddings y Strike, 2002, Torralba, 2006) y de las propuestas formativas del cuidado (Vázquez, Escámez y García, 2012). De igual modo, la pedagogía de la alteridad no es la pedagogía de la emoción (Bisquerra, 2008) o del tacto afectivo (Manen (1998). Estas pedagogías reducen la práctica educativa a una cuestión de afecto, de emoción que mueve a la persona hacia el cuidado, la atención y el tacto sensible con el otro; sin embargo, evitan una acción que no sea una afirmación radical del otro.

La pedagogía de la alteridad trata de acoger, en definitiva, con las propias entrañas la situación del otro, de compartir el sufrimiento del otro (cum-pati = padecer con). Al hablar aquí de compasión como componente central de la responsabilidad, no debe confundirse con un sentimiento de lástima que se sabe lejos de la situación del que sufre, y apostar por lo inmediatamente sentido a causa de la carencia, la privación y la necesidad del otro en su situación concreta (Ortega y Mínguez, 2007). Ambos se saben mutuamente vulnerables, débiles, lo cual invita a la reciprocidad asimétrica, a una acción de ayuda desde el puro don, desde el dar y el darse-al otro. Desde ahí, el camino de la compasión es acercarse al otro, arriesgarse y exponerse, no dar un rodeo o elaborar un discurso sobre las causas de su sufrimiento, su incomunicación o su sentimiento de soledad. La acción de hospedar al otro rompe con el trato impersonal y se impone la lógica de la cordialidad que es extraña a las diferencias de raza, cultura, lengua o religión. En el terreno educativo la acogida del otro supone anteponer la persona concreta a las propias ideas u opiniones para escuchar las del otro (Mínguez, 2010). La acogida del otro se sustenta en la confianza en el ser humano y en la posibilidad de salir de sí mismo para dar lugar al nacimiento de una nueva vida para ambos. Siempre que se acoge, el otro deja de ser un extraño y acontece la posibilidad de crear algo nuevo.

Si la educación para la responsabilidad se redujese sólo a compasión, ser responsable derivaría únicamente en acciones asistenciales o rehabilitadoras de la situación concreta del otro. Si además de la compasión y el reconocimiento, hay voluntad de que cada persona participe en la construcción de un proyecto común de sociedad, educar de modo responsable consiste en la creación de estructuras justas y solidarias que permitan la construcción de una sociedad que llegue a ser de otro modo. Hace más de una década, W. J. Clinton escribía en un periódico español (El País, 16/01/2002) un artículo con el título *La lucha por el siglo XXI* en el que describía con bastantes dosis de honestidad un horizonte posible para nuestro mundo: “la solución positiva dependerá de que todos podamos desarrollar un nivel de conciencia lo suficientemente alto como para comprender las obligaciones y responsabilidades que tenemos los unos con los otros. Para que la interdependencia sea un bien en vez de un mal, tenemos que reconocer que nuestra humanidad común es más importante que nuestras diferencias”. Si admitimos que el futuro depende más de lo que nos une que

de lo que nos separa, una educación en y para la responsabilidad de los unos con los otros debería impulsar también una cultura de la solidaridad y de la justicia social.

Una educación de la responsabilidad ética sitúa como centro de atención prioritaria a la persona y a su desarrollo. Por lo que el punto de partida ya no sería el otro concreto (más propio de una educación compasiva), sino la irrenunciable dignidad de la persona merecedora del reconocimiento de derechos humanos. De la inalienable dignidad de toda persona se deriva el derecho a una vida humana digna que incluye la solidaridad entre todos los seres humanos. Aunque la solidaridad sea un derecho, también es un deber para con todos. Es sentirnos solidarios de una historia común que nos hace cada vez más interdependientes. Es solidaridad con todos y cada uno de los seres humanos concretos, a quienes consideramos merecedores de justicia social y sujetos de derechos.

En este sentido, educar de modo responsable equivale a educar personas en los valores de la solidaridad compasiva y de la justicia social. Y para ello se requieren no sólo de acciones asistenciales, sino también de acciones comprometidas con el desarrollo de personas y pueblos. Estamos, por tanto, en el ámbito de la acción socio-educativa. Se trata de un encuentro, no sólo con la persona sufriente y con su situación concreta, sino también la de asumir un compromiso político que lleve a remover las estructuras sociales que generan injusticia, sufrimiento, dependencia y marginación (Ortega y Mínguez, 2001b). Nos situamos en una educación comprometida con la igual dignidad de todos, más vinculada a lo que Martha Nussbaum define como *el enfoque de las capacidades*. La pregunta clave que emana de este enfoque es “¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?” (Nussbaum, 2012, 38). Y esa pregunta lleva a centrar la atención en las oportunidades que dispone cada individuo para desarrollarse como ser humano. Se trata de un enfoque centrado en las capacidades que son valiosas para el desarrollo humano y en las oportunidades que se disponen para elegir y para actuar en la situación política, social y económica de los educandos. Desde esa perspectiva, educar significa el equipamiento de unas capacidades humanas en interacción con su entorno familiar, social y político.

Educar en esas capacidades es promover una educación que responda a las principales necesidades para un adecuado desarrollo humano, una educación que logre disminuir la pobreza física (poder vivir con buena salud, recibir una alimentación adecuada, disponer de un hogar apropiado y sentirse protegido física y moralmente); una educación comprometida con la erradicación de la pobreza cultural (que incluya la alfabetización y el uso del pensamiento y de la imaginación con garantías de libertad política y religiosa); una educación que desarrolle la dimensión social-relacional de la persona y así evite su soledad, su incomunicación, discriminación o marginación. Una educación, a fin de cuentas, que contribuya a la integración de las personas en una sociedad plural, justa, solidaria y pacífica.

3. A modo de cierre

Pero todo ello no puede hacerse si no se materializa en respuestas concretas que se dan a esos seres humanos concretos que presentan alguna de las deficiencias señaladas. Y la historia reciente nos aporta algunos ejemplos. Marta Nussbaum (1999) aporta el testimonio de los goyim como un modo de arriesgar la propia vida por salvar a extraños del horror nazi, a perder todo cuanto les era cercano y querido a favor de desconocidos, sin estar obligados a hacerlo. Chalier (2002), por su parte, señala el comportamiento valeroso de unos jóvenes, el grupo de la Rosa Blanca, que no quisieron ser cómplices de la barbarie y que se sentirían culpables si no se solidarizaban con las víctimas.

Hoy es urgente hacer justicia social y ser solidario con las necesidades de desarrollo de las personas. Y ello no consiste sólo en reclamar derechos, sino en adoptar la perspectiva de las víctimas, de los que sufren injustamente (Mate y Zamora, 2012). Situar la justicia en un marco abstracto de reglas universales dejaría inmune a oprimidos y aquellos que sufren injusticias. Adoptar la perspectiva de las víctimas, de aquellos que han sido privados de sus derechos, es exigencia y esperanza de recobrar una justicia y una educación que sea responsable de la suerte del otro (Ortega y Romero, 2013). Al querer educar así hay una pregunta que se hace inevitable: ¿quién es el educando para mí? ¿Qué relación establezco con él? Solo en la medida en que sea reconocido como alguien, habrá posibilidad de educar.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levinas. *Teología y cultura*. 4 (7), 71-81.
- Béjar, H. (1989). La cultura del individualismo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 46, 51-80.
- Bello, G. (2010). Alteridad, vulnerabilidad migratoria y responsabilidad asimétrica. *Dilemata*. Año 2, nº 2, 117-127.
- Bermejo, J. C., y Martínez, A. (2012). *Humanizar el liderazgo*. Bilbao: DDB.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kruwer España.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Lévinas*. Madrid: Riopiedras.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid, Alfaguara.
- Domingo, A., y Domingo, T. (2013). Filosofías del don. Usos y abusos de la donación en la ética contemporánea. *Veritas*. Nº 28, 41-62.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- Eco, U. (1998). *Cinco problemas morales*. Barcelona: Lumen.
- Finkelkraut, A. (1999). *La sabiduría del amor. Generosidad y posesión*. Madrid: Gedisa.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali: Ediciones Cetys.
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*. Nº extraordinario, 37-51.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gnada, A. (2010). El don como principio del actuar moral. *Moralía. Revista de Ciencias Morales*. 33, 409-427.
- González R. Arnáiz, G. (1989). De la ética como filosofía primera a la filosofía de la subjetividad en E. Lévinas. *Anales de Historia de la Filosofía*. Nº 7, 324-341.
- González R. Arnáiz, G. (1994). La filosofía de la subjetividad en E. Lévinas. En Sahagún Lucas, J. (Dir.). *Nuevas antropologías del siglo XX (185-221)*. Salamanca: Sígueme.
- Graves, R., y Patai, R. (1969). *Los mitos hebreos. El libro del Génesis*. Buenos Aires: Losada.
- Innenarity, D. y Solana, J. (2011). *La humanidad amenazada: gobernar los riesgos globales*. Barcelona: Paidós.
- Jarauta, F. (2010). Desafíos del mundo contemporáneo. En A. Costas (coord.). *La crisis del 2008. De la economía a la política y más allá*. El Ejido (Almería): Cajamar.
- Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (2002). *Justicia y cuidado: en busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea books.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Lévinas, E. (2006). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.
- Manen, V. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Marion, J. L. (2002). Prólogo. En G. González R. Arnáiz. *E. Lévinas: Humanismo y Ética* (pp. 11-17). Madrid: Eds. Pedagógicas.
- Márquez, V. (2011). *Conversaciones en Silos*. Madrid, Kailas.

- Mate, R. y Zamora, J. A. (2012). *Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética*. Madrid: Anthropos.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 22 (2), 43-61.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempos de crisis. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*. Nº 42, 107-125.
- Noddings, N. (1986). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*. Nº 37, 13-31.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer: implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 19, 117-137.
- Ortega, P. y Romero, E. (2013). La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 25 (1), 63-77.
- Parayre, T. (2008). Prólogo. En Parayre, T. y Roldán, B. *El caballo de Miguel*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Pérez Quintana, A. (2007). Ética de la responsabilidad sin ontología. Emmanuel Lévinas. En R. R. Aramayo y M. J. Guerra (Eds.). *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Poiré, F. (2009). Ensayo. En Poiré, F. *Emmanuel Lévinas: ensayos y conversaciones* (11-46). Madrid: Arena libros.
- Poiré, K. / Lévinas, E. (2009) Conversaciones. En Poiré, F. *Emmanuel Lévinas: ensayos y conversaciones* (48-116). Madrid: Arena libros.
- Sahagún, J. (1994) (Dir.). *Nuevas antropologías del siglo XX*. Salamanca: Sígueme.
- Sidorkin, A. M. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Barcelona: Octaedro.
- Tagore, R. (2012). *Nacionalismo*. Madrid: Taurus.
- Torralba, F. (2006). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: MAPFRE.

Torralba, F. (2011). *La lógica del don*. Madrid: Khaf

Vázquez, V.; Escámez, J., y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Edt. Brief.