

Ramón Mínguez Vallejos
y Luis Linares Borboa (coords.)

La pedagogía de la alteridad

Un compromiso ético
con otro modo de educar

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La pedagogía de la alteridad: un compromiso ético con otro modo de educar*

En la financiación de la edición de este libro han participado la Universidad de Murcia (España) a través del grupo de investigación Educación en Valores (E050-02) y CETYS Universidad (B.C., México) representado por el Instituto para la Formación Integral.

Primera edición: enero de 2023

© Ramón Mínguez Vallejos y Luis Linares Borboa (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19506-18-4
Depósito legal: B 23183-2022

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Corrección: Xavier Torras
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación	9
RAMÓN MÍNQUEZ VALLEJOS; LUIS LINARES BORBOA	
Prólogo	11
PEDRO ORTEGA RUIZ	
1. Pedagogía de la alteridad: origen y desarrollo de una propuesta educativa	33
LUIS LINARES BORBOA	
2. La responsabilidad en Levinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano	61
MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ; MARINA PEDREÑO PLANA	
3. La acogida en educación a partir de Levinas	87
PEDRO ORTEGA RUIZ; EDUARDO ROMERO SÁNCHEZ	
4. La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad	113
RAMÓN MÍNQUEZ VALLEJOS; JOSÉ LUIS ESPINOSA GARZA	
5. El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo	139
CARLOS ANTONIO GONZÁLEZ PALACIOS	
6. Esperanza y educación: para encontrar el mundo perdido	163
ALBERTO GÁRATE RIVERA; DORIS ELIZABETH BECERRA POLÍO	

Presentación

RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS; LUIS LINARES BORBOA

Un modo de comprometerse con la educación es de lo que trata este libro. Pero la tarea educativa, plasmada de múltiples formas, está inmersa en un continuo proceso de revisión a consecuencia de las innumerables determinaciones que la condicionan. Quizá el mayor compromiso de la educación sea con la vida, la vida del ser humano, aquella que le permita construir e instalarse en el mundo a un ritmo humano y humanitario.

Necesitamos nuevos itinerarios educativos que contribuyan a transitar por las sendas de la vida a velocidad asumible y a evitar los vertiginosos e indomables movimientos que se alejan de la mejor construcción de lo humano. Sin embargo, ser creíbles en educación pasa necesariamente por configurar otro modo de pensar y hacer educación. Y con este libro se refleja la confianza de aportar brújulas que reorienten la acción educativa en este tiempo tan incierto.

Aquí no se ofrecen soluciones puntuales, enmarcadas en el tiempo presente, a quienes buscan soluciones a sus problemas educativos. Inmersos como estamos en la receta fácil y la respuesta rápida, nos olvidamos de que educar implica ir caminando a paso sosegado, a fuego lento, como dando luz en medio de las opacidades que aparecen en el trayecto educativo.

Por eso, necesitamos de otra educación que conduzca a los seres humanos, aquí y ahora, a la búsqueda de sentido en un clima reconciliador, para hacer que la experiencia educativa de vivir sea convivir con el otro, responder a lo que incesantemente el otro plantea para que de verdad se pueda vivir de modo gozoso.

Este libro surgió como consecuencia natural de un proceso de madurez en la relación entre profesores de dos universidades, ubicadas en diferentes continentes: Universidad de Murcia (España) y CETYS Universidad (Baja California, México). Con más de dos décadas de fructífera colaboración docente e investigadora, lo último fue la puesta en marcha del Seminario Interinstitucional sobre Pedagogía de la Alteridad, desarrollado de manera virtual entre el verano de 2021 y la primavera de 2022. Fruto de ese encuentro son los textos que se recopilan en estas páginas.

La pedagogía de la alteridad, aquí planteada, entiende que la educación de la persona llega a ser tal, de manera plena, solo cuando asume su responsabilidad por el otro; traducida al ámbito pedagógico, el docente se convierte en responsable del otro, de cada alumno, cuando lo tiene frente a sí mismo, por lo que mostrarse acogedor, compasivo y esperanzado constituyen los rasgos de su nueva fisonomía profesional, el testimonio de hacer otra educación.

Y esto rompe con los esquemas educativos a los que estamos acostumbrados, pues lo fundamental no es que el docente sea meramente quien desarrolle competencias en el alumno con conocimientos y estrategias didácticas, sino que también, y primordialmente, se convierta en verdadero generador de confianza; esto es, en testimonio capaz de ofrecer nuevo vigor a la educación, desechando lo que inevitablemente es caduco a causa del paso envilecedor del tiempo y siendo sensible a las necesidades del otro-alumno.

La obra que aquí se presenta no pretende ser una teoría pedagógica acabada, sino que sigue en proceso de consolidación, y eso mismo provocó, como una necesidad natural, el compartir estas reflexiones para que aquellas personas inmersas en el campo educativo, pero insatisfechas con los modelos imperantes en la escuela, pudieran vislumbrar nuevos modos de pensar y hacer educación. Si constatamos que las relaciones personales se observan débiles en la sociedad, ese indicio, por sí solo, nos permite afirmar que la educación todavía tiene pendiente la tarea de fortalecer esos vínculos, y los profesores no podemos permanecer con los brazos cruzados ante el rostro del otro. Partiendo de la ética levinasiana, y ofreciendo unas bases antropológicas coherentes con ella, se propone, así, una pedagogía de la alteridad que pueda fortalecer el compromiso docente para ofrecer una educación encarnada, preocupada y ocupada por el otro.

Prólogo

PEDRO ORTEGA RUIZ

La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar.

E. LEVINAS

La revisión de la metodología de enseñanza en la educación moral nos muestra el predominio de las estrategias cognitivas sobre las socioafectivas. El interés por el otro, la solidaridad, la justicia, la libertad, la compasión, entre otras cuestiones, no han merecido la atención de gran parte del profesorado, más ocupado en los aprendizajes de otros contenidos que, se supone, son del interés del conjunto de la sociedad. Tal enfoque se ha visto reflejado en una educación *idealista*, alejada de las necesidades reales del sujeto y del bien colectivo de la sociedad. La educación moral no ha escapado a esta tendencia, y la predominancia del enfoque cognitivo-idealista así lo acredita. Es posible y deseable otro modo de educar como alternativa a una educación que se ha desentendido del *otro*, del ser humano que no puede prescindir del lazo de responsabilidad que le une al *otro*.

En este libro, *La pedagogía de la alteridad: un compromiso ético con otro modo de educar*, son más las preguntas que se suscitan que las respuestas que se ofrecen. En educación, dar respuestas a las múltiples preguntas que plantea el hecho educativo es siempre arriesgado, pues en él intervienen muy diversas variables difíciles de controlar. Al educador le cuesta no caer en la tentación de dar respuestas seguras, olvidando, así, que la educación es siempre

una aventura, un camino lleno de incertidumbres. El conocimiento que tenemos del ser humano es limitado y nunca podremos afirmar con rotundidad que el proceso de intervención trazado en educación nos llevará al objetivo previsto. Son tantas las variables que intervienen en la configuración de la personalidad de cada ser humano que nos resulta inaccesible en su totalidad. Podemos acercarnos a un *cierto* conocimiento de él y hacer conjeturas, asumiendo el riesgo de fundar una actuación educativa sobre una base no segura. Por ello, en esta obra no nos aventuramos a dar respuestas acabadas a la *cuestión moral*, solo pretendemos provocar un debate en torno a un nuevo modo de abordar la educación que responda a lo que el ser humano es en la estructura misma de su existencia: ser abierto al otro y dependiente del otro en su existencia como *humano*, un ser que se define como *responsable* del otro. Pero esta responsabilidad se ejerce en la historia, en las relaciones que el ser humano establece con los demás. Por ello, la *experiencia* de esas relaciones, y no el solo discurso, deviene en contenido indispensable de la acción educativa.

1. Pedagogía de la alteridad y ética material

A través de las páginas de este libro, se describen las características o señas de identidad de la pedagogía de la alteridad. A saber: responsabilidad, acogida, compasión, testimonio y esperanza de que siempre es posible el cambio a una vida más *humana*. Desde esta corriente de pensamiento, inspirada en la ética de Emmanuel Levinas, la educación se entiende como acogida y cuidado del otro; como un *hacerse cargo del otro* en toda su realidad. En una palabra: como *responsabilidad*. En la ética levinasiana, la responsabilidad no es el resultado de una reflexión moral sobre la dignidad de la persona; es, más bien, la relación más radical y originaria que se establece entre los seres humanos, entre el yo y el tú. Podemos afirmar que la ética levinasiana se reduce a una palabra: *responsabilidad*. La apertura al otro responde a la estructura radical del ser humano, es constituyente de la subjetividad.

Nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre es una responsabilidad por los otros. La vuelta a sí mismo se convierte en rodeo interminable. (Levinas, 1974, p. 131)

Si la ética se define como respuesta al otro en su situación de ser necesitado de ayuda y cuidado, la educación también participa de esta misma naturaleza: ayudar a responder *del* otro, a hacerse cargo de él. La responsabilidad es la piedra angular que sostiene todo el edificio de la ética levinasiana. Sin la responsabilidad, los términos *acogida*, *compasión*, *testimonio* y *esperanza*, aquí tratados, carecen de significación: son palabras huecas, vacías. Nadie *acoge* al otro, ni se *compadece* de él si no es por el *reconocimiento* de su responsabilidad hacia él, reconocimiento entendido como *movimiento interior*, ajeno a toda connotación *cognitiva* sobre la dignidad de la persona (Montero, 2019); nadie da *testimonio* del valor que propone si no es desde la responsabilidad hacia el otro a quien pretende ayudar en su proceso educativo; tampoco se puede *esperar* una educación y una sociedad más *humanas* sin un cambio en las relaciones interhumanas, fundamentadas en una ética que haga de la responsabilidad hacia el otro el referente de nuestra conducta.

La ética levinasiana no empieza con la pregunta: «¿Qué debo hacer?», sino con esta otra: «¿De quién soy yo prójimo?». No está centrada en el yo, sino en el otro de quien debo responder.

No hay ética porque sepamos lo que debemos hacer, sino precisamente porque no lo sabemos, porque no somos capaces de responder con seguridad [...] a la pregunta kantiana: *¿qué debo hacer?* No es posible responder *por adelantado* a una situación ética. (Mèlich, 2010, p. 89)

Acostumbrados a dar por supuesto el yo autosuficiente y absoluto de la antropología y la ética kantianas, la ética levinasiana da un rodeo, *pasando por el otro* para entender al ser humano; la subjetividad no nace de la reflexión sobre la dignidad de la persona, sino de un mandato inapelable del rostro indefenso, vulnerable del otro; no nace de la autonomía o autoafirmación kantiana, sino de la presencia del otro que demanda una respuesta responsable. Lo *humano* en Levinas hay que buscarlo en la relación asimétrica entre el otro y el yo, en la *sujeción* al otro, no en la relación igualitaria y recíproca de la antropología y la ética de Kant. La pedagogía de la alteridad, al igual que la antropología y la ética levinasianas, no contempla el yo idealizado, sin contexto, sino el ser humano histórico, frágil e indefenso que demanda

una respuesta responsable, el ser histórico que conocemos por la experiencia. Es la *zona opaca* de la ética idealista kantiana.

La ilusión de la Ilustración era la existencia del hombre universal. Pero, para ser universal, la Ilustración tenía que hacer abstracción del hombre real. Ahora bien, el hombre abstracto tiene el inconveniente de no existir. (Mate, 1997, p. 119)

La pedagogía de la alteridad concibe al ser humano como *alguien* siempre pendiente del otro, que se entiende *desde* el otro, porque en sí mismo no encuentra la razón de su existencia *humana*. Solo la respuesta ética al otro nos hace *humanos*.

Es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo. (Levinas, 2015, p. 79)

Esta concepción del hombre y de la ética anida en el núcleo mismo de la pedagogía de la alteridad y condiciona, obviamente, su discurso y su praxis educativa. La pedagogía de la alteridad tiene su origen en la ética, entendida como imposibilidad de desprendernos del otro sin arriesgar nuestra propia identidad como humanos; es un *viaje al otro* sin posibilidad de retorno; es renuncia al sí mismo para encontrarse con el otro, sin más equipaje que la propia fragilidad y vulnerabilidad de quien se siente necesitado de acogida y cuidado, porque «lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder» (Levinas, 1993, p. 23). En la pedagogía de la alteridad, ambos, educador y educando, se acogen y ambos emprenden un nuevo camino de *humanización* de su vida y de la comunidad a la que pertenecen. Es una nueva filosofía de la educación que lleva al educador al encuentro con el otro y a hacerse cargo de él. En una palabra: es *responsabilidad*. Pero esta responsabilidad no se ha de entender en un sentido intencional, husserliano, de alguien que toma conciencia de la necesidad del otro, sino solo como *respuesta* a la pregunta del otro: «¿Quién soy yo para ti?». La iniciativa siempre está en el otro vulnerable. Si la ética de Levinas se reduce a la responsabilidad, la pedagogía de la alteridad es también responsabilidad, es decir: responder *del* otro, hacerse cargo de él. En Levinas la primacía ética del otro es una cuestión fuera de toda discusión.

Si educar es ayudar a *responder del otro*, la respuesta ética se da siempre en un contexto o circunstancia. Siempre pensamos y hablamos desde un contexto sociocultural que nos condiciona y nos *explica*. Ello obliga a una educación con los pies en la tierra. Pretender educar haciendo abstracción de la urdimbre de nuestra vida es un brindis al sol. Si se ignora la *circunstancia*, la acción educativa se hace irreconocible e inútil, porque solo en un mundo *compartido* por la cultura, como forma de vivir y *estar en el mundo*, nos podemos comunicar los seres humanos; y solo en este mundo *compartido* es posible educar. Esta inevitable condición histórica del ser humano hace que la educación sea necesariamente *situada*, como el mismo ser humano que hace de la *circunstancia*, del tiempo y del espacio, su hábitat natural. La pedagogía cognitiva, centrada en el yo autónomo, ha ignorado que solo se puede entender al ser humano en sus relaciones con el mundo y con los demás, y fuera de este mundo de relaciones es irreconocible. En contraste, para la pedagogía de la alteridad, el carácter histórico, circunstancial, del ser humano es el punto de partida y el punto de llegada de toda educación.

Pero la respuesta ética en educación se da siempre a una persona específica, singular. No se responde a seres imaginarios, sino a individuos reales que tienen una biografía concreta. La educación no contempla seres universales, sacados del tiempo y del espacio, sino individuos concretos en la singularidad de su existencia. Por ello, no hay posibilidad alguna de establecer principios universalmente válidos que sirvan de referentes para orientar la acción educativa. En educación no hay un lenguaje universal posible, este es siempre el lenguaje de *alguien*, condicionado por *su* circunstancia o contexto. Ello hace inviable una educación programada a distancia, sin contexto, porque nunca puede acercarse a la realidad que vive cada educando y nunca puede dar respuesta a la pregunta que cada educando espera del educador. Es alguien concreto, en la singularidad de su existencia, quien espera ser acogido y ayudado en la construcción de *su* proyecto de vida.

La pedagogía de la alteridad es deudora, entre otros, de los filósofos Horkheimer, Adorno y Levinas, sobre todo de este último. Sin la aportación de estos autores, el discurso sobre la pedagogía de la alteridad carecería de fundamento. Es la ética *material*

la que responde de las situaciones de la vida real de cada individuo, no los mejores argumentos esgrimidos por la ética discursiva; es el ser humano, en su existencia histórica, de quien la ética debe responder, de sus relaciones con el mundo y con los otros. La filosofía idealista, por el contrario, solo nos ofrece una figura idealizada, una caricatura del ser humano desplazado al mundo de las *bellas ideas*, incapaz de suscitar en nosotros la pregunta por el otro, por las situaciones reales de su vida. El idealismo solo ve la realidad desde la perspectiva de lo *lógico*, desde el concepto, dejando fuera el mundo de la vida. Y es el hombre *histórico*, inexplicable fuera de su *circunstancia*, de quien el educador se debe ocupar y preocupar.

La ética formal kantiana, predominante en el discurso pedagógico y en la praxis educativa, no es la única manera que tiene el ser humano de responder a la demanda del otro. Hay *otro modo* de situarse frente al otro y relacionarse con él: la ética *material*, cimentada en la necesidad inapelable de responder *del* otro en su situación de necesidad. La ética *formal* ha sido incapaz de desenmascarar y denunciar las situaciones inhumanas en las que viven muchos hombres y mujeres. Con demasiada frecuencia, el sinsentido del sufrimiento injusto no ha encontrado más que declaraciones formales de condena, pero no una respuesta *compasiva* que haga propio el sufrimiento del otro. El *huérfano* y la *viuda* de los que habla Levinas son todos los que sufren en su vida la marginación, la miseria y la injusticia. Son aquellos a quienes, desde una perversa hermenéutica, se les ha explicado que su situación de marginación y miseria es debida a causas *naturales* o a un mal uso de la libertad. Esta indiferencia ante el sufrimiento de tantos inocentes no se ha topado con la resistencia y la denuncia debidas en la ética formal. Esta se ha mostrado reacia a asumir la existencia histórica del ser humano, a dar cuenta de lo que pasa en su vida real. Este es el discurso moral dominante, representante de «una figura bien concreta de la conciencia burguesa, que más que ofrecer un fundamento a la sociedad, es su producto y cumple una función determinada en ella» (Zamora, 2004, p. 259).

Es una moral que ha pasado por alto la corporeidad y la fragilidad del hombre, y que ha soslayado el lado más incómodo de la existencia humana.

Las filosofías metafísicas, en cualquiera de sus formas, han pensado la vida desde una razón descorporeizada, una razón sin relato y sin historia. (Mèlich, 2021, p. 15)

Por ello, hablamos de *exclusión*, pero no de *excluidos*; hablamos de inmigración, pero no de *inmigrantes*, de diferencias culturales, pero no de *diferentes*. (Ortega y Romero, 2019, p. 73)

La *corporeidad* es una forma de entender al ser humano que no encaja en una antropología idealista. Su autocomprensión no depende de un fundamento intemporal, universal y abstracto. Por el contrario, es netamente temporal, circunstancial, como circunstanciales son las situaciones en las que se desenvuelve su existencia. Ser corpóreo significa hacer de la circunstancia la única forma de vivir y existir, su hábitat natural. Y una educación que ignora la circunstancia, que no tiene como objetivo poner fin al sufrimiento injusto de víctimas concretas, queda reducida a un mecanismo que contribuye a la pervivencia y justificación del orden social imperante, a una educación in-significante, alejada de los intereses y necesidades de aquellos a quienes debe servir.

El porqué de la pedagogía de la alteridad hay que buscarlo en la ética material, que se hace cargo del otro en el contexto en el que vive; que no invoca argumentos sobre la dignidad y derechos del hombre, sino la necesidad de acoger y compadecerse del otro necesitado. Convertir la dignidad de la persona en criterio último para justificar una conducta no ha servido para detener la barbarie, ni la de antes ni la de ahora.

Si la necesidad de la eliminación del sufrimiento no fuera evidente, no sería posible ninguna moral en absoluto, pues esta no es otra cosa que la resistencia contra la inhumanidad. (Zamora, 2004, p. 272)

La defensa de los ultrajados, humillados, de los individuos a los que se les han arrebatado sus derechos, son aquellos a los que la ética kantiana ha dejado sin respuesta. Esta es la tarea de la ética material y de la pedagogía de la alteridad: la denuncia de las situaciones de inhumanidad que hacen imposible una vida *humana*. Es la denuncia de una sociedad que se basa en la frialdad y la indiferencia, «un conglomerado de gente fría que no

soporta su propia frialdad, pero que tampoco puede transformarla» (Adorno, 1998, p. 89).

La filosofía idealista ha configurado, durante mucho tiempo, el discurso y la praxis educativa, ha propiciado una huida de la realidad y, con ello, nos ha impedido leerla e interpretarla para hacernos cargo de ella. Ha habido más interés en decir qué enseñar y cómo hacerlo que en prestar atención al *otro*, en su contexto, sujeto de todo proceso educativo. La educación se ha considerado un instrumento para transmitir a las jóvenes generaciones lo que, desde otras instancias o intereses, se consideraba más adecuado para los educandos. Y en la educación nada se debe proponer sin tener en cuenta al otro, sin asumir su experiencia como contenido necesario de *su* proceso educativo (Ortega y Romero, 2021). Postular que la educación ha de partir de la experiencia del educando significa afirmar algo que nunca debería haberse olvidado: *siempre se educa a alguien en la experiencia de su vida*. Y, fuera de esta experiencia, habrá discurso, pero no educación. La pedagogía idealista, llevada del vértigo y la incertidumbre que provoca la experiencia del educando, se ha refugiado en un discurso y una praxis cuyo núcleo de pensamiento es la idea del hombre universal, ajeno a toda circunstancia. Pero, si se pretende educar, se vuelve indispensable la recuperación del sujeto como ser histórico en la acción educativa, la vuelta a la condición del hombre como ser necesitado de que alguien se haga cargo de él.

2. Ámbito de la pedagogía de la alteridad

La pedagogía de la alteridad viene a ocupar el espacio moral que la pedagogía de inspiración kantiana había ignorado. Son esas situaciones que envuelven nuestra vida para las cuales no tenemos argumentos de razón disponibles para justificar una determinada conducta; tampoco somos capaces de adquirir competencias morales que nos permitan responder adecuadamente a dichas situaciones, como demanda la educación del carácter. Son las *zonas oscuras* de la moral, de las que habla Waldenfels (2015), para las que solo hay respuesta desde la ética de la compasión y desde una educación que abandone el lenguaje metafísico en el que durante tanto tiempo se ha instalado y que haga

suyo el lenguaje que pone nombre al sufrimiento, al dolor y a la esperanza; que traduzca en sus propuestas otro modo de relacionarnos con los demás. Estas *zonas oscuras* de la moral no hacen referencia solo a actuaciones heroicas en situaciones límite; responden, también, a experiencias cotidianas en las que se ve envuelta la vida de cada ser humano. Son estas experiencias las que dejan marcada la huella de nuestras creencias o convicciones éticas, de lo que hemos sido y de cómo hemos vivido. La pedagogía de la alteridad asume la denuncia contra la invisibilización de las víctimas a las que se ha pretendido silenciar.

La historia de la educación, de inspiración kantiana, es una historia hecha de espaldas a las víctimas, ignoradas en su discurso y en su praxis. Las proclamas en defensa de los derechos humanos han sido una barrera demasiado frágil para resistir la barbarie. Y no es la invocación a principios éticos universales lo que nos conmueve ante el sufrimiento del otro, sino el sentimiento de compasión que nos produce su abandono y la necesidad de ayudarlo, la urgencia de romper las cadenas que lo oprimen y lo condenan a una vida inhumana. La denuncia de las situaciones injustas forma parte del contenido ineludible de la pedagogía de la alteridad. No es una pedagogía *blanda*, tranquilizadora de las conciencias, sino un compromiso por la construcción de estructuras sociopolíticas y económicas que favorezcan un *nuevo orden*, una nueva forma más justa y equitativa de distribuir el bienestar social.

Educar exige hacerse cargo del otro; pero este es un ser encarnado que, en su existencia, experimenta la necesidad de ser acogido y ayudado. Todos somos seres radicalmente necesitados del otro, *todos necesitamos ser acogidos y compadecidos*. La limitación y la precariedad del ser humano, junto con su necesidad radical de ser acogido y compadecido, las expresa Levinas en estos términos:

Despojado de su forma, el rostro está aterido en su desnudez. Es miseria. La desnudez del rostro es indigencia, y ya súplica en la lealtad que me señala. Pero esta súplica es exigencia. La humildad se une a la grandeza, y así, se anuncia la dimensión ética de la visita-ción. (1974, p. 60)

La acogida y la compasión no están vinculadas exclusivamente al dolor y al sufrimiento físico del otro, es la estructura radical

del ser humano la que demanda la acogida y la compasión. El ser humano es un ser radicalmente necesitado del otro, necesitado de compasión.

La pedagogía de la alteridad viene a dar respuesta no solo a las situaciones límite en las que se encuentra el ser humano, sino a cualquier situación, porque la condición de precariedad y necesidad es inherente al ser humano. Este es el ámbito y la tarea de la pedagogía de la alteridad: dar respuesta a los que no la hallan en un discurso alejado del ser humano histórico y de una praxis educativa *extraña* a los intereses y necesidades de los educandos, sujetos necesarios de *su* proyecto educativo. La pedagogía de la alteridad, por tanto, no contempla solo respuestas *excepcionales* para situaciones *excepcionales*; abarca toda la complejidad de la vida del ser humano, en la que es preciso responder a la demanda del otro, hacerse responsable de él. Es una pedagogía que entra en la urdimbre de nuestra vida para darle un sentido ético, es decir, *responsable*.

3. ¿Se puede enseñar a acoger, a hospedar y a compadecer al otro?

«¿Se puede enseñar la virtud?», preguntaba Sócrates. Si la virtud puede ser conocida y explicada, también puede ser enseñada. Sin embargo, para Schopenhauer, el origen de la compasión es algo *misterioso*:

Es algo de lo que la Razón no puede dar ninguna cuenta inmediata y cuyos fundamentos no se pueden averiguar por vía de la experiencia. Y, no obstante, es cotidiano. (Schopenhauer, 1993, p. 254)

La acogida (hospitalidad) y la compasión, como expresión de la responsabilidad hacia el otro, no están asociadas a la razón, sino al sentimiento de solidaridad con los otros seres humanos, heridos en su humanidad ultrajada. Son una afección, una *conmoción* interior provocada por el reconocimiento del sufrimiento del otro y su necesidad de ser acogido y compadecido. Pero no es un sentimiento irracional, sino un sentimiento *cargado de razón*; no es la anulación de la razón, sino la *reconstrucción* de esta.

Es una razón autocrítica que se impone a la indiferencia y al dominio sobre el otro.

Hay preguntas sobre la acogida y la compasión que tienen difícil respuesta: ¿por qué unos acogen y se compadecen del otro necesitado y otros no? ¿Por qué el buen samaritano del pasaje evangélico se compadeció del hombre herido y, en cambio, el sacerdote y el levita pasaron de largo? ¿A través de qué proceso se desarrolla en nosotros la compasión? Semejante proceso le parece a Schopenhauer (1993, p. 233):

[...] asombroso y hasta misterioso. Es, en verdad, el gran misterio de la ética, su fenómeno originario y el mojón más allá del cual la especulación metafísica no puede atreverse a dar un paso.

A diferencia del conocimiento que tenemos del desarrollo de la inteligencia en sus distintos estadios, la acogida y la compasión, como proceso, nos resultan desconocidas. Cómo se despierta y desarrolla en nosotros el sentimiento de acogida y de compasión al otro no lo sabemos. Es algo *misterioso*, decía Schopenhauer. La respuesta al otro necesitado, acogerlo y compadecerlo no es objeto de *comprensión*, sino de *compasión*, entendida como *cuestión de entrañas*. La acogida y la compasión no se aprenden, no se enseñan, como se aprenden y se enseñan los hábitos con la repetición de conductas. Nunca estamos preparados para una respuesta ética, siempre la improvisamos, porque esta es, por naturaleza, singular e imprevista. Desde la educación, solo se puede crear un *clima educativo* que facilite ponerse en lugar del otro, abrirse al otro; solo es posible llevar a las aulas experiencias de la vida en las que se practica la acogida al otro, la compasión y el servicio desinteresado. Pero nunca se pueden programar experiencias, porque estas simplemente *acontecen*, no se programan. Este enfoque de la educación requiere otro modo de mirar y ver la realidad; exige descubrir que hay conductas éticas en la vida real que son exponentes de la compasión y la ayuda al otro; y son respuestas que no siempre están vinculadas a conductas heroicas, por el contrario, forman parte de nuestro comportamiento cotidiano. Esta manera de educar exige en el educador la tarea constante de enseñar a los educandos a leer e interpretar las experiencias de acogida en las personas de su entorno, a entender el aula como espacio de encuentro, y su inter-

vención como facilitador para que el otro sea reconocido como *alguien* de quien debemos responder.

El discurso y la práctica de la educación moral nos han acostumbrado a considerarla desde dos enfoques posibles: el *cognitivo* o *idealista*, priorizando el desarrollo del juicio moral, y la *educación del carácter* o aprendizaje de hábitos virtuosos. Pero hay otro discurso que tiene en el sentimiento de *compasión* el origen de la respuesta ética. Son los sentimientos, tan ignorados históricamente por un enfoque idealista de la educación, los que juegan un papel en la historia personal más decisivo que el que desempeña la razón. Ellos son el envoltorio de la vida de cada uno, el ámbito en el que se vive. Empeñados en racionalizar la vida del ser humano, hemos pretendido trasladar al ámbito de los sentimientos el control que ejercemos sobre la actividad intelectual. Y nuestros sentimientos se resisten a dicho control, pertenecen a otro mundo que se nos escapa.

Del mismo modo que el poeta o el músico, además de la técnica, poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión, aunque no sepa (ni pueda) explicarla. (Mèlich, 2010, p. 279)

Es la experiencia, siempre precaria y provisional, el modo privilegiado de transmitir la compasión. Esta precariedad y provisionalidad, inherentes a la educación, producen miedo al fracaso y conducen a la búsqueda de la seguridad en las propuestas educativas. Ello explica la insistencia en el discurso *moral* (no ético) que nos proporciona la ética kantiana.

La ética, en cambio, nos deja a la deriva, nos deja indefensos, nos expone a la intemperie. No hay nada seguro, no hay fundamento o principio absoluto al que nos podamos aferrar. Todo está en nuestras manos. (Ortega y Romero, 2019, p. 190)

Y estas manos son frágiles, vulnerables, inseguras, siempre expuestas al fracaso. Somos *corpóreos*, demasiado débiles para escapar de la incertidumbre que envuelve a nuestra existencia, también a la educación. La presente obra, en sus distintas voces, es un exponente de este nuevo enfoque de la educación moral, entendida desde el *pathos*, desde la acogida y la compasión, esto es,

desde la ética y la *mala conciencia* de no haber sido lo suficientemente *humanos* en la respuesta a la demanda del otro.

4. Un nuevo paradigma en la educación

La ética levinasiana no se identifica con el discurso habitual de la filosofía moral. Ello significaría continuar con el discurso de la primacía de la razón práctica de Kant y construir sobre la conciencia y la autonomía del sujeto los cimientos de su identidad como sujeto. Y en Levinas es el afuera, el *otro*, quien nos constituye en sujetos cuando respondemos de él.

El sujeto es para el otro, su ser desaparece para el otro, su ser muere en significación. (Levinas, 2011, p. 106)

El otro es resistencia a desaparecer como *alguien*, es denuncia de toda instrumentalización, es interpelación que demanda una respuesta responsable, compasiva.

El rostro de la persona se revela como otro [...], como alguien, como una libertad que interpela, que provoca, que aparece como el que resiste a la totalización instrumental: no es algo; es alguien. (Dussel, 2013, p. 61)

Asumir este presupuesto teórico en la educación supone todo un vuelco, tanto en el discurso pedagógico como en la praxis educativa. Por ello, nos vemos obligados a explicitar en toda propuesta educativa en qué modelo de educación moral nos situamos y cuáles son los principios teóricos que sustentan dicha propuesta. Seguir apostando por modelos que hacen del desarrollo del juicio moral o del aprendizaje de hábitos virtuosos la estrategia principal, cuando no la única, para la educación moral, significa dejar al margen los sentimientos, elemento clave para explicar, de un modo coherente, nuestra conducta.

Influidos por una opinión pública que asigna a la institución escolar la función principal, cuando no la única, de preparar a las jóvenes generaciones para el desempeño de una profesión y su integración en la sociedad, hemos olvidado aquello que, para muchos jóvenes, es la única respuesta que esperan: *ser acogidos y*

ayudados. Y todos somos *extranjeros, huérfanos y viudas* necesitados de acogida y de compasión. Es la ética compasiva, como estilo de vida, la que conforma en nosotros un modo propio de *estar en el mundo*, la que nos obliga a juzgar nuestras relaciones con el mundo y con los demás desde la perspectiva del otro; es la ética compasiva la que da a la sociedad y a la institución escolar un rostro más *humano*.

Hago más las palabras de Mate (2011, p. 246):

Cada tiempo tiene su construcción ética que se mueve en torno a un eje específico. Para la ética de los antiguos, ese eje era el concepto de *virtud*; para los modernos, el *deber*, y para los contemporáneos, la *responsabilidad*.

El mismo autor explica por qué somos responsables de los otros:

Porque ante el sufrimiento de los demás no nos está permitido mirar a otro lado y, también, porque si el ser humano quiere conquistar a lo largo de su vida la dignidad moral, no puede remitirse a las exigencias de su conciencia, sino que tiene que hacerse cargo del otro. (Mate, 2011, p. 246)

Es la pregunta que nos interpela, ya desde los albores de la humanidad: «¿Dónde está tu hermano?». Y esta exigencia de responder del otro no caduca, siempre está vigente:

Cuando digo «cumpló con mi deber» estoy mintiendo, puesto que no estoy nunca liberado frente al otro. (Levinas, 2014, p. 84)

Una observación atenta a *lo que está pasando* nos advierte de la exigencia de una ética que inicie el cambio de una sociedad que se mueve por la moral del deber cumplido, de la *tranquilidad de conciencia*, a otra que se identifique con la responsabilidad como instrumento para la construcción de una sociedad más humana. Las muestras de fraternidad en la reciente pandemia o la corriente de solidaridad que ha generado la guerra de Ucrania son signos de una nueva forma de sentirnos humanos, dependientes unos de otros; signos de una nueva ética, de una manera nueva de estar y vivir en el mundo.

Tendríamos que dejar de pensar la ética en términos de «bien» o de «deber» e intentar imaginarla desde el tiempo, desde la pluralidad de perspectivas, desde las sombras y desde las ambigüedades, desde la vergüenza y desde la compasión. (Mèlich, 2021, p. 174)

Se hace necesario profundizar en el sentido de la responsabilidad que nos vincula a los demás. Desde la ética levinasiana, nadie nos es ajeno, forma parte de lo que somos como humanos. Citando a Dostoyevski:

Todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que ninguno. (Levinas, 1993, p. 133)

Se ha de iniciar un camino de vuelta del *logos* al *pathos*, de la ética de la sola razón a la ética de los sentimientos que, sin negar la razón, deja espacio al sentimiento, a la acogida y a la compasión.

La herencia griega nos ha dejado un legado cultural que nos ha liberado de un pensamiento mítico y nos ha introducido en la primacía de la razón, hasta el punto de convertirse en la única mediadora entre el hombre y el mundo [...]. Pero la Razón no es la única manera de entender al hombre y al mundo. Su absolutismo cierra las puertas a otras interpretaciones de la existencia humana que intentan abarcar al ser humano en su totalidad. (Ortega y Romero, 2019, p. 39)

Es necesario despegarse de una ética anclada en un pensamiento y lenguaje metafísicos y apostar por otra que «dé voz a lo que no suele tener voz, a lo singular, a lo precario, a lo limitado que hay en cada uno de nosotros» (Mèlich, 2021, p. 99). Urge impulsar otro modo de educar, un nuevo paradigma que responda a la realidad del ser humano, ser histórico que tiene que contar con la *circunstancia* para seguir existiendo.

El educador no puede desentenderse de su tarea más primaria: ayudar a un nuevo nacimiento de *alguien* que asuma la responsabilidad de vivir no solo *con* los otros, sino también *para* los otros en sociedad para transformarla. No vivimos tiempos de quietud y de sosiego, sino de grandes convulsiones que obligan a los educadores a estar vigilantes para tratar de encontrar, en

cada momento, la ayuda más adecuada y en el momento adecuado a aquellos de quienes debe responder.

Es el tiempo de la ética del buen samaritano, de la compasión como respuesta a la demanda del otro. Hay exigencia [...] de una ética de fraternidad que cambie la frialdad e indiferencia que permeabiliza todos los estratos sociales; hay exigencia de esta ética que inicie el cambio de una sociedad que se mueve por la moral del «deber cumplido», de la «buena conciencia», a otra sociedad que se identifica con la *responsabilidad* como palanca de la construcción social. (Ortega y Romero, 2019, p. 189)

Pero la responsabilidad hacia el otro no acaba en el tú singular; detrás del tú hay siempre un tercero que también pregunta por *lo suyo*:

La intriga de la alteridad nace antes del saber. Pero esta aparente simplicidad de la relación del Yo y del Tú, en su asimetría misma, está aún perturbada por la aparición del tercer hombre que se sitúa al lado del otro, el tú. El tercero es él también un prójimo, un rostro, una alteridad inalcanzable. (Levinas, 2014, p. 82)

Acoger, hacerse cargo del otro es el nuevo paradigma en educación que permite hacer frente a las muy diversas formas de degradación humana que padece nuestra sociedad. Si bien no podemos esperar que la educación sea la salvación de la humanidad, «porque la recomendación de amar... es ella misma un componente de la ideología que eterniza la frialdad» (Adorno, 1998, p. 90), ni pensar tampoco que algún día podamos vivir en un idílico paraíso en el que impere el orden y la justicia, sí consideramos que la educación, en medio de sus contradicciones entre la emancipación y la sumisión al poder establecido, constituye una contribución indispensable a la tarea de construir una sociedad más *humana* en la cual cada uno encuentre el modo óptimo de responder del otro. Construir una sociedad más *humana* no depende, exclusivamente, de la implantación de estructuras socioeconómicas y políticas justas. Las relaciones interhumanas de frialdad e indiferencia que llevan al individualismo y aislamiento social pueden hacer que la vida se convierta en una carga difícil de sobrellevar. Como afirma Rosa (2019, p. 452):

Si las estructuras de nuestro mundo de vida y las relaciones sociales establecidas en él están determinadas, punto por punto, en función de constreñimientos económicos y prescripciones jurídicas [...], entonces los imperativos sistémicos reemplazan a la acción orientada hacia el entendimiento mutuo.

Vivimos en una sociedad de valores anónimos y de males también anónimos en la que todo tiende a diluirse en el anonimato, a hacerse invisible. Y, si no sabemos ponerle nombre al *mal*, es imposible analizarlo y librarnos de él. Construir una sociedad más *humana* está unida a la práctica de relaciones éticas que implican tanto a las estructuras socioeconómicas como a las relaciones entre los ciudadanos como forma de relacionarse con el mundo y con los demás. Y en esta tarea la educación cumple una función insustituible.

Es obvio que en todo modelo educativo se ocultan, de forma más o menos explícita, una determinada antropología y una ética como forma de responder a la demanda del otro. La filosofía griega nos ha legado el uso de la razón como forma de situar al hombre en el mundo y de afrontar sus relaciones que le vinculan con los demás. El nuevo paradigma en educación no reniega de la razón, pero la obliga a considerar los sentimientos como elemento determinante en la conducta humana. Somos *logos*, pero también *pathos*, *razón y sentimientos*, imbricados en el obrar humano, como afirma Zubiri (1998, pp. 12-13):

El sentir humano y la intelección no son dos actos numéricamente distintos, cada uno completo en su orden, sino que constituyen dos momentos de un solo acto de aprehensión sentiente de lo real; es la inteligencia sentiente [...]. Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir.

Educar de otro modo exige no solo nuevas estrategias en la praxis educativa, sino, por encima de todo, un cambio de paradigma que asuma un nuevo concepto del ser humano, una nueva antropología y una nueva ética; asumir que el acceso al otro es, de entrada, *ético*, que trasciende un análisis fenomenológico.

¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! (Levinas, 2015, p. 71)

Es el trasfondo ético y antropológico que impregna la educación de inspiración kantiana el que queda cuestionado; su concepción idealista del hombre le hace incapaz de responder, en cada momento, a la demanda del otro que nos sale al encuentro. Este nuevo paradigma se reconoce en la antropología y ética levinasianas: entiende al hombre *desde* el otro y *para* el otro, no *frente* al otro ni *junto* al otro. El otro nos rebasa, nos desborda en su realidad antropológica y ética. La filosofía idealista contempla al otro como tema u objeto de conocimiento, como un otro ajeno (*alienus*) a nosotros de quien no dependemos para existir. El yo cartesiano es un ser autónomo, ontológico, ajeno a la ética como responsabilidad hacia el otro. Esta concepción antropológica viene de lejos, es tan antigua como la misma humanidad: «No sé, ¿soy acaso el guardián de mi hermano?», responde Caín a la pregunta de Yahvé, «¿Dónde está tu hermano Abel?» (Gn. 4, 9).

Levinas (1993, p. 136) lo explica así:

No hemos de interpretar la respuesta de Caín como si él se burlase de Dios, o como si respondiese como un niño [...]. La respuesta de Caín es sincera. En su respuesta falta únicamente lo ético; solo hay ontología: yo soy yo y él es él. Somos seres ontológicamente separados.

Y no es lo definitivo, lo autónomo y absoluto, lo que define al ser humano, «sino lo circunstancial y lo preposicional, lo relativo y lo dativo, lo frágil y lo contradictorio» (Mèlich, 2010, p. 15). La pedagogía de la alteridad parte de una concepción del hombre con los *pies en la tierra*, alejada de una concepción universal, abstracta, que sobrevuela el tiempo y el espacio. Es:

[...] el hombre que duda, sufre y goza, que vive en la incertidumbre y que, a pesar de las sombras que oscurecen su existencia, espera pacientemente y sigue caminando. (Ortega y Romero, 2019, p. 96)

En Levinas, la responsabilidad no proviene de la conciencia, no es el resultado de una reflexión sobre mi deber moral hacia el otro, no es un acto intencional que tenga como objeto al otro. El otro, en la desnudez de su rostro, es *significación* solo abordable desde la ética, no un objeto o tema de nuestro conocimiento, y como tal *significación* es una orden, un mandato:

El «No matarás» es la primera palabra del rostro [...]. Hay, en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo me hablase. (Levinas, 2015, p. 75)

Pero la *significación* no debe confundirse con una *idealización* del sujeto hasta el punto de que pierda su carácter histórico, su inmanencia. Es precisamente de la inmanencia de donde nace la trascendencia. Esta no es un salto al *más allá*, impelido por un imperativo exterior o ley universal que me obliga a salir de mí y entregarme al otro, como un mandato moral al modo kantiano. La responsabilidad levinasiana es anárquica, no se atiene a ningún principio que se sitúe por encima o al margen del propio individuo en su condición de ser necesitado.

Por eso no puede aceptar someterse a una ética como la idealista, en la que el hombre se realiza sometiéndose a un orden superior y, tampoco, a una ética de la *polis* donde el hombre solo es visto como parte del colectivo. El hombre es metaético: no objeto de la ética, sino fuente de la misma. (Mate, 1997, p. 144)

La responsabilidad levinasiana es la imposibilidad de decir «no», de negar al otro. Es la respuesta ética al otro el fundamento de la trascendencia, la que nos libera de nuestro yo enclaustrado; es el otro quien nos abre a la trascendencia cuando respondemos de él.

Es esta anarquía la que me hace decir «Heme aquí» o «Envíame» hacia el otro. Responsabilidad nunca absuelta y siempre de nuevo futura, que no está por venir, sino que adviene. Responsabilidad anterior a la deliberación a la cual he estado expuesto, consagrado antes de estar consagrado a mí mismo. (Levinas, 2014, p. 84)

La trascendencia no está *allá arriba*, sino dentro de nosotros cuando hospedamos y acogemos al otro, cuando nos hacemos responsables de él. La trascendencia es la responsabilidad misma, como apertura radical al otro, responsabilidad que no hemos elegido y de la cual no nos podemos desprender. Esta *nueva* trascendencia constituye, para Levinas, el sentido mismo de lo *humano*.

La pedagogía de la alteridad implica no solo un nuevo discurso y una nueva praxis, sino un *modo nuevo de ser y de estar en el*

mundo. A diferencia de cualquier teoría de aprendizaje que se limita a dar cuenta de los aprendizajes de conocimientos y competencias, sin que el educador se vea comprometido en su vida personal, la pedagogía de la alteridad implica no solo *otra manera de aprender*, sino también otra manera de *educar*.

Supone en el profesor un modo nuevo de pensar y hacer la educación, *un estilo de vida*. No es un traje o vestido que me coloco al entrar en el aula para quitármelo cuando salgo de ella. Es, por el contrario, una filosofía de la educación y también una filosofía de vida. La pedagogía de la alteridad, es decir, *educar desde el otro y para el otro*, penetra en todos los rincones de nuestra enseñanza, pero también en todos los rincones de nuestra vida. Implica una forma de ser y de vivir. (Ortega y Romero, 2019, pp. 85-86)

Es una forma de liberarnos de la *escolarización* de la educación, una herencia que sigue pesando sobre nuestro discurso y nuestra praxis educativa.

El presente libro no es una obra acabada. En educación siempre se empieza de nuevo, porque las situaciones que envuelven al ser humano son siempre cambiantes, imprevistas. Y es la experiencia, inseparable del contexto o situación, el punto de partida de la acción educativa. Ello obliga a *inventar* respuestas nuevas para cada momento o circunstancia. Pensar en respuestas educativas válidas para todos los contextos es ignorar lo que es la educación. Por ello, el lector solo puede encontrar aquí una propuesta provisional, adverbial, de *otro modo* de educar, de ayudar al educando a establecer relaciones éticas con el mundo y con los demás. Una propuesta que exige ser *contextualizada* en cada momento para que responda a las necesidades del educando, aquí y ahora. En esta obra se dan cita varias voces, pero suena una misma melodía inspirada en la ética levinasiana que hace posible que haya «en el mundo piedad, compasión, perdón y proximidad» (Levinas, 2011, p. 187).

La ética material que inspira a la pedagogía de la alteridad nos interpela sobre nuestra tarea docente e investigadora y sobre nuestro ser y estar en el mundo. No nos es permitido seguir anclados en una antropología y una ética idealistas que no se preguntan por las situaciones reales de la vida de nuestros conciudadanos. El otro, el individuo concreto que tenemos delante, es

el sujeto de la educación, no una idea preconcebida de él. La pedagogía de la alteridad es un intento de ser fiel al hombre de hoy, de responder, desde la incertidumbre, a la pregunta que constantemente nos dirige: «¿Quién soy yo para ti?». Y, sin responder desde la ética a esta cuestión, la tarea del educador pierde todo su sentido, deja de pensar la educación *desde el otro y para el otro*. Deberíamos estar vigilantes frente a un discurso que intenta reducirlo todo a ensayar nuevas estrategias de enseñar. Y el cambio en la educación no vendrá de la mano de un resucitado didactismo, sino de la honestidad de nuestras respuestas a las preguntas que todo individuo se hace sobre *su* proyecto de vida, de cómo ser responsable del mundo y de los demás.

Es, una vez más, la fuerza del *testimonio*, la credibilidad de lo que decimos y enseñamos la que mueve a otros a hacer suya la conducta ética como forma de vida. Es el magisterio insustituible de quien solo pretende acompañar y ayudar al otro en *su* proyecto de vida. Y esto solo es posible si hacemos de la educación un acto de amor, de servicio (diaconía) al otro, paradigma de la vocación humana.

En la existencia humana [...] la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya, y sitúa de golpe al yo como responsable del ser ajeno; responsable, es decir, único y elegido [...] el en-sí del ser que insiste en-ser es rebasado por la gratuidad de un fuera-de-sí-para-otro en el sacrificio o en la posibilidad del sacrificio, en la perspectiva de la santidad. (Levinas, 1993, p. 10)

Le deseo, amable lector, que estas páginas, más que respuestas a sus preguntas, constituyan un estímulo para seguir preguntando por la tarea inaplazable que llevamos entre manos: ayudar a las jóvenes generaciones a hacer de la ética el horizonte de su vida.

5. Referencias

- Adorno, T. W. (1998/2020). *Educación para la emancipación*. Morata.
Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia.
Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.

- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros*. Pretextos.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado.
- Mate, R. (1997). *Memoria de occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Anthropos.
- Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets.
- Montero, C. (2019). La compasión: diálogo con M. Nussbaum y E. Levinas. *Pensamiento. Revista de información e investigación filosófica*, 75 (285), 947-961. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i285.y2019.008>
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega, P. y Romero, E. (2021). 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>
- Rosa, H. (2019). *Resonancia*. Katz.
- Schopenhauer, A. (1993). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Siglo XXI.
- Waldenfels, B. (2015). La ética responsiva entre la respuesta y la responsabilidad, *Apeiron. Estudios de Filosofía*. 3, 205-214. <https://www.apeironestudiosdefilosofia.com/numero3>
- Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Trotta.
- Zubiri, X. (1998) *Inteligencia sentiente*. Alianza.

Índice

Presentación	9
Prólogo	11
1. Pedagogía de la alteridad y ética material	12
2. Ámbito de la pedagogía de la alteridad	18
3. ¿Se puede enseñar a acoger, a hospedar y a compadecer al otro?	20
4. Un nuevo paradigma en la educación	23
5. Referencias	31
1. Pedagogía de la alteridad: origen y desarrollo de una propuesta educativa	33
1. La seducción de un pensamiento	33
2. Los orígenes de esta propuesta pedagógica	34
3. Una breve aproximación al pensamiento de Levinas	37
4. ¿Qué es la pedagogía de la alteridad?	40
5. Las categorías centrales que van conformando la pedagogía de la alteridad	42
6. Los grandes temas que se han desarrollado en artículos de revista	47
6.1. La pedagogía de la alteridad	47
6.2. Ética y escuela	49
6.3. Actitudes y valores	49
6.4. Sentimientos y moral	50
6.5. Educación moral	51
6.6. Familia	51

6.7. Multiculturalismo e interculturalismo	52
6.8. Desarrollo y educación ambiental	53
7. Los autores más significativos	53
8. Conclusión: <i>forma mentis</i> que se vislumbra.	55
9. Referencias	56
2. La responsabilidad en Levinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano	61
1. Introducción	61
2. Del escenario vital y de la teoría de Levinas	63
2.1. De la ruptura: la transgresión del ser o la insurrección de un discípulo.	64
2.2. Del retorno: el abrazo a lo extraño y el resurgir de una tradicción.	65
3. La responsabilidad en Levinas.	67
3.1. La responsabilidad como sustrato y deber humano: interpretaciones desde la etimología del término	67
3.2. Implicaciones del yo responsable: de la libertad, la acogida y la justicia	69
3.3. Condiciones para el sujeto responsable: de la asimetría y la heteronomía.	71
4. La responsabilidad en clave pedagógica	73
4.1. Consideraciones previas.	73
4.2. ¿Qué supone introducir la responsabilidad en la relación educativa?.	75
5. Conclusión	81
6. Referencias	83
3. La acogida en educación a partir de Levinas.	87
1. Introducción	87
2. La acogida en Levinas	89
3. La hospitalidad (acogida) como gesto ético	97
4. Pedagogía de la acogida	98
5. La experiencia, punto de partida.	103
6. Conclusión	109
7. Referencias	111
4. La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad	113
1. Introducción	113
2. El mal como sufrimiento injusto, causa de la compasión.	115
3. La compasión, responder por el otro	120

3.1. Sobre la compasión	123
3.2. Levinas: la compasión hecha sensibilidad	126
4. Educar en la compasión: hacerse prójimo.	131
5. Conclusiones.	135
6. Referencias	136
5. El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo	139
1. Introducción	139
2. La vida como narración que se transmite	140
3. El <i>testimonio</i> , un término equívoco y poliédrico	141
4. La experiencia como aquello de lo que se da testimonio	142
5. Funciones y objetivos del testimonio y por qué es necesario en la sociedad actual	144
6. ¿Quién es el actor del testimonio y cómo lo transmite?	146
7. Se necesitan testigos que den testimonio, no modelos que den ejemplo	147
8. Testimonio y Holocausto	150
8.1. Primo Levi y la trilogía de Auschwitz.	150
8.2. Jorge Semprún y la escritura y la vida.	151
9. El testimonio como categoría ineludible en la educación.	153
10. Uso pedagógico del testimonio en el aula	156
10.1. El testimonio como recuperación de la memoria	156
10.2. Testimonio, memoria y patrimonio.	157
10.3. Testimonio, memoria y derechos humanos.	157
11. Conclusión	158
12. Referencias	159
6. Esperanza y educación: para encontrar el mundo perdido	163
1. Introducción	163
2. La caja de Pandora	164
3. El <i>principio esperanza</i> : el puente entre una persona y otra	167
4. Las dimensiones de la esperanza.	169
4.1. Los autores y sus contextos.	170
4.2. La esperanza: de la intersubjetividad, la búsqueda de sentido, la posibilidad del cambio y lo teológico	171
5. Formar desde y para la esperanza: el otro secreto de la caja de Pandora	178
6. Conclusión	184
7. Referencias	185

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:**

www.octaedro.com