



CAPÍTULO 12

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD ANTE EL FENÓMENO DE LA EXCLUSIÓN: CUESTIONES Y PROPUESTAS

1. Introducción
2. Tiempo de crisis y exclusión social
3. ¿Educar de otro modo?
 Ética de la compasión y educación en y para la responsabilidad
 Educar para la inclusión y la equidad
4. Referencias bibliográficas

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD ANTE EL FENÓMENO DE LA EXCLUSIÓN: CUESTIONES Y PROPUESTAS

Ramón Mínguez Vallejos

Universidad de Murcia

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

A pocos analistas sociales y expertos de la educación se le escapa la certeza de que este siglo es un tiempo de fuertes convulsiones que trastorna no sólo la vida personal y colectiva de amplios sectores de la sociedad, sino también a nuestro sistema educativo. El mundo de la educación es el escenario, desde hace varias décadas, de profundas alteraciones y solicita cambios de modo urgente; cambios que afectan tanto a la organización de la enseñanza como a la mentalidad de sus protagonistas. Y ello nos lanza el reto de pensar y hacer otra educación, de imaginar la educación desde presupuestos nuevos y de mejorar la práctica educativa desde otros métodos de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los desafíos más urgentes que lanza la sociedad actual es la cuestión relacionada con aquellos que, con el paso del tiempo y por circunstancias diversas, van quedando al margen de la sociedad o terminan por convertirse en excluidos. No resulta difícil de admitir que el dinamismo inmanente de nuestra sociedad genera continuos conflictos y turbulencias. Y en ella misma aparecen situaciones en las que amplios sectores de la población se ven excluidos y marginados. Por lo que estamos ante un fenómeno que adquiere la condición de nuevo por su actualidad y singularidad. Ya no se trata de individuos que sufren situaciones de explotación o son minusvaloradas sus capacidades, sino el hecho de que aun siendo reconocidos como sujetos válidos, en cambio, son etiquetados como sobrantes. Estar excluido de la sociedad es vivir instalado en la precariedad, sin tener un lugar estable en el que afianzar su condición

de ciudadano (Raya, 2004). La exclusión acelera la acumulación de carencias como una educación insuficiente, un deterioro de la salud y la pérdida de vínculos sociales por lo que la persona excluida se encuentra incapacitada o imposibilitada de ejercer los derechos que le corresponde como miembro de la sociedad (Tezanos, 1998).

De lo afirmado se intuye la *existencia de una organización social excluyente*, que produce víctimas y prescinde de ellos. O cabe presuponer que nuestra sociedad está afectada en su misma raíz por la exclusión de personas sin que importe su condición. Vivimos instalados en una cultura del descarte, donde el ser humano no sólo es considerado como un bien de consumo, un ser prescindible, sino también como un sujeto sobrante. No hay estructura social, al menos de carácter liberal y capitalista, que garantice el que cualquier ciudadano esté libre de la amenaza de ser desechado o de permanecer en ella como “interino permanente” (Castel, 1995). Así, el argumento de la compasión se ha convertido en imprescindible demanda por su importancia central como respuesta necesaria al problema social de la exclusión, porque no basta con proclamar el derecho a la igualdad de oportunidades como principio normativo de nuestra sociedad, sino de algo más que dé un sentido integrador e inclusivo a nuestra vida en común. De no atender a tal demanda, seguirá siendo válido el diagnóstico de que “nuestra sociedad se ha vuelto despiadada” (Sachs, 2012, 16).

A raíz de las consideraciones anteriores, hemos de buscar fuentes de bienestar a largo plazo más profundas, que favorezcan mayor equidad e inclusión de todos en este mundo. Pero los incesantes acontecimientos actuales, por más terribles y cuantiosos que sean, parecen volver vana cualquier esperanza de ver mejorar a hombres y mujeres gracias a la educación. La idea de progreso y bienestar para todos a menudo se ve esfumada a medida que las personas aumentan su nivel de formación, pero no despierta en ellas el valor de compadecerse ante el drama de los excluidos.

Bien es sabido que la cultura del bienestar, y la educación intelectual que en ella se promociona, ofrece una especie de anestesia que hace ver el sufrimiento injusto de muchos individuos como un gran espectáculo que de ningún modo produce una alteración en la conciencia y comportamiento de aquellos considerados como “incluidos sociales”. A raíz de las premisas anteriores, considero que el problema de la exclusión es una cuestión fundamental en el mundo de la educación. Problema que demanda “hacer otra educación”, porque la que hasta ahora se ha hecho, de un modo u otro, ha sido un *espacio productor y receptor* de exclusión y desigualdad.

Ojalá se pudiera afirmar que la educación, en sus distintas modalidades, no excluye o que, por fortuna, contribuye a la igualdad de oportunidades. Pero los datos aportados por distintos organismos e instituciones dibujan una realidad muy

diferente. A poco que se adentre en ellos, se percibe la necesidad no sólo de un acertado diagnóstico, sino también de encontrar claves que permitan descubrir caminos de solución a los problemas de exclusión y desigualdad. Al reflexionar sobre la crisis no es nuestra pretensión el deseo de querer reconstruirlo todo por inercia, cayendo así en la mera repetición o en la tentación de sumarse a la última moda de quien se acomoda sin horizonte al vaivén de los tiempos que corren. El ámbito educativo, como espacio de transmisión de conocimientos, habilidades y valores, le corresponde ser encauzado desde el horizonte pedagógico según el cual mitigue la exclusión y la desigualdad. Sólo así se podrá encontrar un sentido nuevo a lo que se debe hacer y para qué en el escenario de una nueva educación.

Lógicamente, no pretendemos reflexionar acerca de todos los factores implicados en la crisis actual. Solamente atenderemos aquellos que, a nuestro juicio, están más relacionados con lo que el prof. Lluís Duch (2001) ha denominado *crisis pedagógica*, porque la situación actual en la que está la educación es consecuencia, entre otras, de una escasa presencia de valores morales o también la tendencia a la desaparición del *ethos* de la vida de las personas. El último Informe de la Fundación FOESSA (2014, cap. 7) expresa con nitidez que la salida de la crisis dependerá del tono moral que se integre en la vida individual y colectiva.

Como respuesta a esta situación, aquí se propone una mayor atención a la dimensión ética de la educación. Dimensión que se materializa en un *ethos* democrático, un estilo de vida guiado por valores morales dentro y fuera de las aulas. De donde se sigue que educar para la inclusión y la igualdad es la otra cara de formar ciudadanos en los valores propios de una sociedad pluralista y democrática. Entendemos que una respuesta necesaria a los problemas que afectan hoy a la educación, en su faceta de exclusión, es el ejercicio de una ética de la compasión y de una pedagogía de la alteridad (Ortega y otros, 2014), que se materializa en la recuperación de las “víctimas”, de los excluidos, marginados o sin voz; es decir, poner en el centro de la tarea educativa a las víctimas de la exclusión y la desigualdad, dar la voz a los “sobrantes” o “invisibles” que van engrosando nuestras estadísticas del paro, de la marginación social, de nuestras tasas de abandono escolar y del fracaso educativo. La lucha contra la exclusión necesita reinventar la educación como comunicación y personalización. Contra la fragilidad de las relaciones personales que convierte en trivial e insignificante a personas en riesgo de exclusión, es necesario anteponer la proximidad, la interacción cara a cara, para evitar la distancia y la inercia del olvido. Sólo la cercanía de crear un clima acogedor puede rehacer la progresiva destrucción de la persona en ambientes degradados.

2. TIEMPO DE CRISIS Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Es ampliamente admitida como característica común de esta época la idea de que estamos viviendo un tiempo de profundos cambios, un tiempo de crisis. Por momentos, aparecen noticias esperanzadoras de que la crisis se está superando o, por el contrario, se vuelve a ese sentimiento de malestar general que se refleja en multitud de rostros y acontecimientos. Lo cierto es que no escapamos de una sensación generalizada de estar inmersos en una época de fuertes contrastes, convulsa y sorprendente, en medio de una continua precariedad y fragilidad de la vida humana.

Pero ¿en qué consiste esta crisis? Es obvio que el malestar es general y alcanza a cualquier ser humano con independencia de su condición. De ahí que se trate de una crisis de carácter *global*. Al decir esto, estamos dirigiendo nuestra mirada a algo mucho más radical que algunos lo califican de crisis de nuestra civilización (Fernández Buey, 2009). No se trata de una cuestión coyuntural, sino de un asunto de profundo calado que afecta a las creencias y vigencias culturales más arraigadas, a los criterios ideológicos y morales, a la cultura cívica a partir de la cual las personas deciden lo que está bien y lo que está mal (Fundación FOESSA, 2014). Nos referimos al trasfondo social desde el cual percibimos el mundo, cómo nos relacionamos con los demás, cómo vivimos, a qué aspiramos, cómo llegamos a donde estamos, etc. Está en crisis pues “nuestra concepción global, dentro de la cual ciertos rasgos particulares de nuestro mundo aparecen ante nosotros con el sentido que tienen” (Taylor, 2014, 277). A nuestro juicio, lo que está en crisis es el modo de comprender la realidad, de comprendernos a nosotros mismos y el fundamento normativo que da sostenimiento a la ciudadanía.

Por otra parte, esta crisis viene condicionada por la emergente *mundialización*, que está creando un mundo único, desigual y antagónico. Uno de sus rasgos más destacados es la homogeneización de la vida social y el predominio del pensamiento único, que nivela las costumbres, fragiliza las relaciones humanas y convierte a la cultura del consumo en el nuevo modelo cultural sobre el que circula la vida privada y pública de las personas. Impone pues una civilización de masas y un imperialismo cultural del que va creciendo una población sobrante. Junto a la tendencia del máximo beneficio material, bienestar y seguridad de sus miembros, cada sociedad relega a multitud de individuos que no consiguen estos estándares sociales a situarse en el terreno de la marginación, fuera de la sociedad.

Hoy la figura del excluido nace de la misma sociedad que expulsa y prescinde de personas y grupos. El dinamismo de la exclusión está en el núcleo más íntimo de

la sociedad supuestamente cohesionada. Hoy se habla de “población sobrante”² para expresar que ser explotado es un privilegio porque supone tener trabajo y eso representa la puerta de entrada a disfrutar de derechos, a la capacidad de consumo y a ser sujeto de protección social. Los excluidos (personas sin hogar, personas de edad avanzada o con discapacidad y enfermedades crónicas graves, familias de renta baja, los migrantes y determinadas minorías étnicas, etc.) se ven afectados desproporcionadamente por múltiples formas de privación, por lo que nadie puede ser considerado responsable de su situación. La exclusión es un sufrimiento y una injusticia que ninguna de sus víctimas quisiera desearla para sí.

Además, la exclusión contribuye a la existencia de contextos disgregados, fragmentados, que inhabilitan las relaciones interpersonales y así los excluidos se van descolgando de las estructuras de acogida (familiar, escolar, comunitaria,...) hasta convertirse en sujetos pasivos de una situación sobrevenida sin ningún tipo de apoyo. Por último, esto trae consigo la ruptura de las vinculaciones sociales y la pérdida de las motivaciones personales. Ser excluido significa que nadie cuenta con él para nada, un inútil de la sociedad atrapado en una situación de agotamiento, porque se ha debilitado la confianza en sí mismo, la capacidad y la motivación suficiente como para salir de ese bucle perverso. Los excluidos son personas y grupos que permanecen fuera de los círculos habituales de socialización y viven de las prestaciones sociales. A fin de cuentas, ocupan una zona que podría llamarse “tierra de nadie”.

La exclusión, como cuestión social, constituye un continuo entre la pobreza y la vulnerabilidad. Porque en este mundo, caracterizado por el éxito económico y el privilegio de unos pocos a disfrutar de derechos, crece una zona de marginalidad habitada por parados, drogodependientes, contratados temporales, y aquellos que eluden responsabilidades o se evaden de los problemas que le afectan. Hay niños que nunca se encuentran a gusto en la escuela, porque son niños que pertenecen a las periferias urbanas, niños sin hogar. Hay jóvenes en busca de su primer empleo que vagan de una pequeña tarea a otra. Y hay adultos que deambulan hacia ninguna parte porque, una vez rotas sus vinculaciones, se instalan en la precariedad y en la inutilidad. Todo ello, en conjunto, ocurre como si buena parte de los “incluidos sociales” redescubriera, con sorpresa la presencia de “ninis” que viven aquí y ahora, pero que son considerados

2 *El Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la renta mínima europea e indicadores de Pobreza (2014) señala en el apartado 3.2 que “el 24,2% de la población de la Unión Europea, 119,7 millones de personas, se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social”. Y más abajo añade: “con una tasa del 27,1%, los niños (menores de 18 años) son uno de los grupos más expuestos al riesgo de pobreza o exclusión social de toda la población”, en Dassis y Boland (2013). Renta mínima europea e indicadores de pobreza. Bruselas: Comité Económico y Social Europeo. Recuperado de: http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/ces1960-2013_00_00_tra_ac_es.pdf*

como sobrantes o restos flotantes de este mundo (Cavero, 2012).

Y, en cambio, esta realidad no puede pasar desapercibida. Con frecuencia, no vemos lo que hay que ver³. Por ejemplo: no podemos tomar conciencia de la realidad de la exclusión si pasa desapercibido de que muera de frío un indigente en la calle o que un adolescente abandone la escuela. Eso es exclusión. No es tolerable que se reclamen más recursos para los niños de nuestra escuela cuando otros ni siquiera tienen oportunidad de asistir a ella. Eso es desigualdad (inequidad). Cuando alguien no tiene lo necesario para vivir (alimento, vivienda), o porque las deudas a banqueros obligan que se lo lleven todo, esa situación no es solamente injusta, sino radicalmente inhumana. Esta situación revela dos situaciones que nos interpelan como ciudadanos de este mundo: la pobreza y el sentimiento de indignación ante la injusticia. Tanto la indiferencia hacia la pobreza como el desprecio hacia aquellos que no tienen nada que ofrecer revelan el hecho de que gran parte de seres humanos se olvidan de que todos debemos disponer de lo necesario para vivir con un mínimo de dignidad humana. Y éste es quizá uno de los desafíos más difíciles que se nos plantea en este siglo con importantes consecuencias para la educación: aprender de las experiencias de sufrimiento, de marginación y olvido de las personas en situación de vulnerabilidad extrema para contribuir a erradicar la pobreza, la exclusión y la desigualdad.

Además de global, la crisis presenta otros rasgos que la convierten en un hecho singular y específico de nuestra época. Es decir, la crisis también es *histórica*. Con ello, intentamos alejarnos de cualquier discurso abstracto para poner el acento en lo que está ocurriendo. Nos encontramos en medio de una particular situación que está poniendo en peligro a nuestra civilización y el futuro de nuestro planeta. Nunca como ahora se han visto sacudidas nuestras certezas más fundamentales que hacen posible la vida entre los seres humanos. A poco que pensemos, dicha afirmación pretende dejar atrás cualquier adorno apocalíptico para tomar conciencia de que existen a nuestro alcance poderosas posibilidades de destrucción con tendencias negativas (destrucción del medio ambiente, capacidad aniquiladora de las armas, etc.), como también medios positivos para erradicar los males que aquejan a la humanidad.

Así pues, hoy se habla de crisis en los modos de trabajo y de producción a consecuencia de los rápidos avances tecnológicos, con el consiguiente aumento del desempleo, la precariedad de la vida laboral y un fuerte crecimiento de personas y colectivos en riesgo de exclusión social (Fundación FOESSA, 2014; Zamora, 2014). También se habla de una profunda crisis de representación y de participación

3 *La reciente foto de Alan Kurdi (02-09-2015), el niño sirio aparecido sin vida en la playa turca de Bodrum, se ha convertido en una nueva imagen-símbolo de la crisis migratoria. Una vez más, es la terrible constatación del sufrimiento injusto de vidas inocentes, un icono más de la exclusión.*

ciudadana porque los partidos políticos están perdiendo credibilidad, o porque se percibe un amplio sentimiento de desconfianza hacia los dirigentes políticos y las instituciones tradicionales ante los continuados casos de corrupción política, de evasión y malversación de fondos públicos (Índice de Percepción de la Corrupción, 2014). Por otra parte, la emergencia de nuevos totalitarismos, nacionalismos y sentimientos de xenofobia están poniendo en serio riesgo la convivencia con el otro diferente. Además, la transformación del papel de la mujer en su faceta personal, familiar y laboral está contribuyendo a una profunda reestructuración de la vida social y familiar (Astelarra, 2007). También los avances científicos y tecnológicos en biotecnología y manipulación genética ponen en riesgo un adecuado ejercicio de la libertad, la justicia y la solidaridad entre generaciones actuales y futuras (Blanco y Nuñez, 2014). Por último, la radicalización de algunas posturas fundamentalistas que provienen de las tres religiones monoteístas (Islam, Cristianismo y Judaísmo), sitúan a la religión como un instrumento de confrontación bélica entre países de cualquier lugar del mundo; por lo que, lejos de convertirse en un asunto privado, la religión adquiere mayor relevancia en el mundo actual (Oller, 2008). Casi sin darnos cuenta, se está abriendo una brecha profunda en la convivencia entre ciudadanos de distintas etnias, culturas y confesiones religiosas, poniendo en tela de juicio a nuestras certezas fundamentales que están ligadas a hondos interrogantes acerca de la condición humana.

Cada una de estas facetas de la crisis podría convertirse en objeto de un amplio debate junto con otras situaciones aquí no mencionadas de las que, de modo detallado, no tendríamos una respuesta definida, ni siquiera formada. ¿Cómo responder ante conflictos de tan hondo calado como los que acabamos de señalar? Con lo reseñado en párrafos anteriores, pone en claro que se trata de una crisis difícil de entenderla en toda su amplitud y profundidad. Tal es su complejidad que resulta aventurado señalar cuál es el compromiso que cada uno debería asumir para contribuir a una respuesta satisfactoria y mejorar nuestra vida como seres humanos. Entonces, ¿qué actitud adoptar ante la crisis?

Cabría, en primer lugar, una posición ingenuamente optimista ante la necesidad de hacer cambios. Se parte del supuesto de que lo nuevo es siempre mejor y que la humanidad ha avanzado siempre hacia el progreso como modo de superar los problemas y las dificultades. Este optimismo podría ser avalado por las numerosas iniciativas puestas en marcha bajo fórmulas de emprendimiento, crowdfunding y microcrédito. En efecto, son fórmulas novedosas para la creación de empleo y de competitividad, que lógicamente repercutiría en un aumento significativo de los ingresos y el bienestar de los ciudadanos. Otros problemas como los grandes desequilibrios entre ricos y pobres,

el hambre en el mundo, las enfermedades o la crisis ecológica podrían paliarse con el avance de las tecnologías o las nuevas técnicas de producción. Basten ambos ejemplos para afirmar que la postura optimista no garantiza por sí misma que el solo progreso económico, científico y tecnológico cambie la situación actual. Puede haber mejoras en muchos escenarios de la crisis actual, pero no alejan la alarma de terribles experiencias en el futuro. Por ejemplo, no estamos libres de sufrir nuevas recesiones económicas o giros negativos de la riqueza y del poder político. La constante amenaza de guerra nuclear o el sentimiento de amenaza bélica por parte de grupos fundamentalistas, por ejemplo, no calma la sospecha de la capacidad de irracionalidad y autodestrucción del hombre.

Cabría depositar buenas dosis de esperanza a fuerzas impersonales e indeterminadas tales como el flujo de capitales y el dinamismo del mercado, según el cual por la inercia de su misma actividad procuraría éxito económico y bienestar a cada individuo. Sin embargo, la actitud presuntamente positiva de centrarse en el beneficio propio es incapaz por ella misma de atender a la indigencia ajena, ni tampoco ayuda al otro a salir de la pobreza más extrema. Es decir, la creencia optimista de que el crecimiento económico logrará mayor equidad y la inclusión de todos jamás ha sido corroborada por la realidad de los hechos. Esta suposición es un reflejo de la confianza ciega en la buena fe de los ricos y de los que controlan el mercado (Hardoom, 2015). Mientras que tales convicciones sean aceptadas como normas del buen funcionamiento social, los pobres y los excluidos tendrán que esperar a recibir lo que les toque en forma de prestación social. Y las políticas sociales aportan signos en dirección contraria a la igualdad y a la inclusión social.

Frente al optimismo, la posición pesimista es aún más fuerte en denunciar los aspectos más destructivos de cualquier acción de cambio. El miedo al cambio preside la mentalidad pesimista que no es capaz de tolerar la incertidumbre y adopta posiciones conservadoras que llegan a convertirse en una parálisis de la inteligencia y la voluntad. Parálisis esclerótica que impide hacer algo provechoso, no sólo porque haya poco o nada por hacer, sino que la catástrofe es inevitable y la única salida viable sería la de refugiarse, defenderse o blindarse hasta la venida de otra época más favorable. Junto a esta actitud estéril va ligada otra. Comparte el diagnóstico pesimista respecto de la realidad, pero adopta una posición pragmática: si no se puede arreglar la situación global de esta crisis, al menos hagamos lo que se pueda hacer. Una actitud posibilista que separa la acción individual o colectiva de cualquier consideración ética. Cargada de hipocresía o cinismo, tiende a ignorar las demandas de justicia, de responsabilidad y de solidaridad, tan necesarias para la construcción de una sociedad más humana.

¿Qué podemos extraer de todo esto? Parece sensato aprender de los déficits que han provocado esta crisis. A juicio de la prof. Adela Cortina (2010), venimos padeciendo en conjunto una crisis de confianza, una situación de opacidad. En donde no hay confianza las acciones de cualquier índole se vuelven irrelevantes y provocan actitudes de indiferencia y desorientación. Recuperar la confianza en instituciones y en quienes influyen en la vida de los otros exige elegir lo que se considera mejor, justificar la elección y asumir de forma responsable y transparente las decisiones que se tomen. Si la desconfianza en tiempo de crisis está asociada con el engaño, los intereses creados y la opacidad moral, sólo podrá haber confianza allí donde los *testimonios* sean visibles; es decir, gracias al compromiso de “hombres y mujeres que son capaces de ofrecer a través de su vivir cotidiano, algo de luz en medio de las opacidades, perplejidades e inconsistencias del mundo de su entorno” (Duch, 2004, 188). Y ello implica que una de las medidas en las que hay un amplio acuerdo es que la educación debe estar al servicio de la persona, de toda persona especialmente débil, frágil o en riesgo de exclusión social o educativa para dar sentido a su vida y dignificarla. De este modo, educar consiste en acompañar a niños y jóvenes en su formación como personas libres y responsables de su vida y de las demás, marcados por la búsqueda del saber, capaces de renovarse y redescubrir sus capacidades para un buen ejercicio profesional, a la vez que ciudadanos implicados con los valores que configuran el modelo de justicia y de sociedad que aspire a la inclusión y equidad para todos. No es aquel que sólo se limita a reclamar derechos de justicia, igualdad y solidaridad, sino quien responde del futuro común, marcando el rumbo de los acontecimientos hacia una sociedad más digna y humana. La persona educada es aquella capaz de encontrarse consigo misma y con los otros comprometida con la inserción social de todos.

3. ¿EDUCAR DE OTRO MODO?

Los claroscuros de la situación actual demanda el impulso de una educación promotora de una sociedad inclusiva y equitativa y encontrar un camino que conduzca hacia ella. Paradójicamente, a pesar de las medidas adoptadas a favor de la inclusión y de la igualdad de oportunidades, la educación ha estado de espaldas a la realidad de los excluidos, marginados o sin voz. Bajo unos parámetros de utilidad y de convencionalismo, se ha evitado dar cuenta de lo que les ocurre a las víctimas de la exclusión, de lo que les pasa como sujetos inmersos en esa realidad.

Sin embargo, se ha extendido entre nosotros un amplio mutismo, una indigencia léxica, sintáctica y retórica que nos ha alejado de un conocimiento lúcido, crítico y articulado sobre los problemas que afectan a las personas excluidas y

marginadas. Y esto es reconocido como el hecho de que hoy vivimos en una *crisis gramatical*, es decir, que no somos capaces de *empalabrar* (expresar con palabras) la experiencia humana. Ocurre que la vida humana es tan importante que, casi sin darnos cuenta, tiende a pasar desapercibida. Y necesitamos no sólo el conocimiento acerca de la realidad humana, sino también poner de relieve la misma realidad humana. Junto a ello, sucede que las grandes palabras (justicia, verdad, solidaridad,...), a causa de su adulteración y perversión, han perdido valor porque no sirven de orientación y concierto a personas y grupos sociales (Duch y Chillón, 2012). Incluso, insertos en esta sociedad del conocimiento y con gran abundancia de información, lo cierto es que nos sentimos desorientados. Y sin embargo, deseamos transformarla en conocimiento significativo. Pero no hay relación directa entre estar informado y orientar nuestro pensamiento y comportamiento hacia un horizonte ético de carácter humanista.

Resulta muy llamativo, y a la vez alarmante, que los profundos vaivenes de la economía, la política y la cultura ocurran justamente cuando más desorientados nos encontramos. Esta crisis ha irrumpido en los últimos años y nos ha sorprendido especialmente cuando estamos inmersos en una sociedad consumista, hiper-individualista, con una profunda desafección e inhibición respecto de los asuntos públicos y, en suma, bajo un espíritu del tiempo que aparentaba prosperidad y bienestar para todos, revelándose hoy como una peligrosa trampa.

Los que trabajamos en educación no escapamos del vértigo actual. En concreto, la institución educativa o, mejor dicho, la educación institucionalizada, se halla deplorablemente afectada por ese espíritu del tiempo. Resulta evidente que esa educación está sumida en un amplio mutismo presidido por una mentalidad instrumental que da prioridad a intereses económicos y financieros sobre cualquier consideración social y humanista. Lamentablemente, la educación de hoy no se entiende como el espacio donde habita el saber, sino que se ha convertido en una institución sometida a los vaivenes de lo productivo y de la lógica economicista. Resulta bastante evidente que los fines educativos institucionalizados tienden a estar subordinados al mercado, mucho antes que a la sociedad. Hoy la escuela está más inclinada hacia los saberes instrumentales (*know-how*) que hacia los saberes humanísticos. Pero lo más grave de esta tendencia es que se ha llegado a confundir el sentido genuino de la educación por la simple instrucción o, incluso, el adoctrinamiento.

Se ha quebrado por tanto la ilusión ilustrada de que la escuela podría por sí sola satisfacer todas las necesidades educativas de sus educandos. En su lugar, surge la necesidad de asignar un nuevo sentido a la escuela: vincular su labor con otras fuentes de información, otros contextos y otros escenarios. Y, de este modo, la

educación desborda el marco escolar para recuperar los mundos de la vida cotidiana y buscar nuevos vínculos con la familia, la calle, la comunidad y la comunicación social. La escuela necesita redefinir sus funciones, mostrando lo que es capaz de hacer y lo que no puede hacer: en lugar de aceptar reformas que persiguen la adecuación del perfil formativo al mercado laboral, la escuela debe abrirse y ser más permeable a los dinamismos comunitarios, a las familias, a las organizaciones sociales y religiosas. La escuela no puede entenderse ya como espacio blindado por la Administración Educativa, sobrecargada de competencias. La escuela debe conferir mayor sentido educativo a su labor, iniciando a niños y jóvenes en las formas de la vida, en crear cultura y dar significado a los acontecimientos, en comprender el mundo y en transmitir las reglas de la vida humana. Haber minusvalorado la formación humanística (Nussbaum, 2005), en favor de otras más científicas o tecnológicas, supone poner en peligro no sólo el abandono de la cultura que configura el carácter de las personas y los pueblos, sino también una alarmante degradación de la convivencia. Así pues, de lo dicho se desprende la idea de que la escuela presta mejor servicio educativo cuando también le presta especial atención a los aspectos cualitativos de la vida, a los valores que han ido consolidando las sociedades como el sentido solidario, el respeto a las diferencias, la cooperación entre los pueblos y la construcción del mundo como un hogar común. Mientras que la escuela solamente esté centrada en los aspectos cuantitativos y administrativos del aprendizaje, la educación de las personas estará empedrada de dificultades que impiden activar el sentido liberador y habilitador de vivir como seres humanos.

Educar a favor de la inclusión exige reflexionar sobre algunas condiciones básicas en las que se educa ahora para hacer una educación distinta.

1. Se ha educado de espaldas a la experiencia de los educandos, especialmente de aquellos que han sufrido de modo más directo y en carne propia situaciones de exclusión y de desigualdad. Mientras que no demos la voz y nos preocupemos por escuchar de primera mano lo que pasa y les pasa a los educandos en riesgo de exclusión y de desigualdad, será muy difícil educar de otro modo. “Ha habido un silencio cómplice sobre los problemas y situaciones que dañan gravemente la dignidad y la libertad de nuestros conciudadanos y alumnos, víctimas de la exclusión social, pobreza, xenofobia, [...] Estas situaciones “anómalas” no han merecido siquiera una reflexión pedagógica” (Ortega y Romero, 2013).

2. ¿Por qué se ha llegado a esta situación? ¿Por qué los pobres, los inmigrantes, los diferentes culturales, “los otros” que no hablan nuestra lengua, han sido ignorados o simplemente no han existido en lo que se aprende en educación? Quizás tengamos que encontrar la explicación a esta “anomalía” en una antropología y una ética de la “lejanía y del alejamiento” de unos hacia otros (de los incluidos hacia los excluidos, de los integrados hacia los marginados), antropología y ética que se ha olvidado de la experiencia, de eso que pasa y me pasa (Larrosa, 2009).

a. *¿Qué antropología?* Se ha dado prioridad a la imagen del hombre como ser racional, a una imagen a partir de la cual se supone que hay un núcleo esencial: la naturaleza humana que se distingue por su *logos*, por su capacidad de hablar y de razonar. Este es el núcleo más íntimo que hay que cultivar en todos los seres humanos, porque es su atributo más básico, inmutable y universal. Y esta es la esencia o la substancia del ser humano, objeto de atención educativa (Rombach, 2004). Esta visión abstracta, alejada del mundo de la vida de las personas, opera en un mundo absoluto y eterno. Viene a ser la confirmación de que la razón nos dice qué es lo mejor y cómo debemos actuar porque encuentra en lo superior (Dios, la Naturaleza, el Cosmos) las claves de lo perfecto⁴ (Taylor, 2014).

b. *¿Qué ética?* Gran parte de la educación ha sido un reflejo de una ética de los grandes principios (la Verdad, el Bien, el Saber), alejada de la realidad concreta de los seres humanos. Se ha educado en un escenario abstracto -“teatro metafísico” en palabras de Mélich (2010)-, donde lo único que importa es seguir lo bueno de la vida buena. En la antigüedad lo bueno era seguir “la inclinación de la naturaleza porque provenía de la Providencia Divina” (Taylor, 2014, 215). En la modernidad, seguir la vida buena es “la satisfacción por la victoria de la razón, pues lo que más soy es voluntad racional” (Taylor, 104, 215). Esta ética abstracta, que encierra al hombre en sí mismo, en un yo impermeable, lo incapacita para insertarse en “su”

⁴ Dicho en palabras de Taylor (2014, 205): “Es verdad que en la vida humana hay imperfecciones [...] Únicamente el mundo superior, el “cielo”, es un ejemplo perfecto de orden; y por lo tanto, tiene sentido convocarnos para que lo imitemos y, al hacerlo, abandonamos nuestras prácticas desviadas”.

mundo y convivir con el otro, le hurta la forma de responder de él y ante él. Es esta una ética indolora, ajena a lo que acontece en la vida humana, una ética incapaz de dar cuenta de las relaciones del hombre con el mundo y con los demás. Es una ontología que sólo se reconoce deudora de los “grandes principios” (derechos humanos, valores universales...) (Ortega y Romero, 2013).

3. El sufrimiento humano es ajeno a los objetivos y contenidos actuales de la educación; por lo que una educación que no pone en la cancelación del sufrimiento su centro de interés educativo es muy probable que se convierta en cómplice de las situaciones de exclusión y desigualdad porque no ayuda a tomar conciencia de esa situación ni intenta encontrar soluciones reales a partir de las situaciones concretas de sus afectados. A veces, se deja en manos de la Administración Educativa la solución de los problemas de exclusión y desigualdad. Se trata de medidas parciales y de escasa eficacia. Mientras, el grueso de la educación queda igual, porque se ha aceptado que las normas reguladoras de nuestro sistema social son apropiadas para garantizar la libertad y la igualdad de todos. Pero los hechos son tozudos y ofrecen una realidad muy distinta de la deseada. Con el solo reconocimiento formal de los derechos, las personas no quedan liberadas de cualquier acontecimiento excluyente, ya sea en forma de pobreza física o económica (los sin techo), cultural (analfabetismo), social (soledad, déficits de comunicación social) y espiritual (desorientación, vacío interior).
4. La escuela se ha dedicado más a constatar el fracaso educativo en la adquisición de conocimientos y habilidades que en activar procesos formativos de construcción personal. Se ha potenciado más la adquisición de conocimientos y competencias para el desempeño de unas determinadas funciones sociales que el desarrollo de la identidad personal y social de niños y jóvenes. Ello refleja la incapacidad de la escuela en no haber sabido descubrir las posibilidades de los excluidos y marginados, de tal modo que se han marchado con la sensación de que no han sido reconocidos como personas valiosas. Ser digno y valioso constituye una tarea necesaria y rehabilitadora de la educación con los marginados y excluidos.
5. Los educandos en riesgo de exclusión y desigualdad están inmersos en una realidad caracterizada por la soledad en medio de la multitud, por la

incomunicación, el no saber qué preguntar, dónde buscar ayuda o qué ayuda buscar. Además, se han sentido aislados, han vivido en carne propia el aislamiento personal de compañeros de clase y del profesor. ¿Habría alguien capaz de estar atento al marginado o excluido y ofrecerle algo distinto que conocimientos, tareas, competencias y saberes?

6. El educador debe poner en marcha otra educación cuando quiere estar atento a la necesidad del excluido, de modo que no éste se sienta huérfano, extraño, desprotegido, despersonalizado. Se trata pues de acoger cordialmente, de responder a la experiencia concreta del otro, no a la idea de la exclusión o de la marginación, ni tampoco al cumplimiento de unos programas escolares diseñados por especialistas. La experiencia exige percibir el dolor y sentir la necesidad de atender al otro en su necesidad.

A partir de estas condiciones, las exclusiones llaman a las puertas de la escuela, sabiendo que ella puede contribuir tanto a la desigualdad y exclusión de educandos, como también a su erradicación. Hay una educación productora de nuevas exclusiones, en la medida en que aumentan las desigualdades y otra liberadora en tanto que construye valores e impulsa comportamientos para una sociedad más justa. El compromiso con la exclusión requiere recrear el papel de la educación en varias direcciones convergentes. Qué duda cabe que el futuro de los excluidos dependerá de la transformación de las estructuras sociales mediante medidas políticas, económicas, culturales y sociales, pero será difícil de que ciertamente se logren si no va acompañada de un cambio en cómo pensar la educación desde otros presupuestos. Entre ellos, es preciso recuperar la cuestión sobre el sentido de la educación que ha de prepararse para abordar nuevas necesidades, siempre que se opte por otra educación que no esté solamente al servicio de una civilización del trabajo.

3.1. Ética de la compasión y educación en y para la responsabilidad

Si toda pedagogía es deudora de una antropología y una ética, la educación como acogida y responsabilidad que aquí proponemos hunde sus raíces en la ética lévinasiana. Reconoce que la ética es una relación de responsabilidad para con el otro, de radical dependencia del otro de la que no se puede desprender. “El sujeto es responsable de su responsabilidad, incapaz de sustraerse a ella sin guardar la huella de su deserción. El sujeto, antes de ser intencionalidad, es responsabilidad” (Lévinas, 1993, 72). Y responsabilidad irrevocable, irreversible, irrecusable, sin remontarse a una elección previa; “como la obediencia a una orden que se acata antes de haberla

escuchado” (Lévinas, 1993, 75). En Lévinas, la relación ética cuestiona al yo. Y este cuestionamiento parte siempre del otro (Lévinas, 1987). Si el sujeto, como afirma Lévinas, es responsabilidad, toda acción educativa debe ayudar al sujeto a ser responsable, es decir, capaz de responder no sólo al otro, sino del otro. Cuando se educa no nos limitamos a transmitir unos determinados conocimientos, destrezas o competencias, permaneciendo ajenos o indiferentes a la realidad de la vida de cada educando, a su circunstancia y contexto. Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da la educación. Por ello la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el otro.

Ello hace que postulemos un modelo de educación que se apoya en presupuestos éticos y antropológicos que “explican” al ser humano no como un ser en sí y para sí, propios de la ética y moral kantianas, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, “ni en un movimiento reflexivo de sí sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino tan sólo en el movimiento de una respuesta... a la llamada de la alteridad” (Chalier, 1995, 73). Es la dependencia y “obediencia” al otro, en la más radical heteronomía, la que nos hace sujetos morales (Lévinas, 1987).

A partir de estos presupuestos, nuestra propuesta se centra en la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2010). Sustentado en la filosofía de E. Lévinas, esta educación consiste en atender al otro de quien soy responsable y quien me solicita una respuesta. E invita a presentar algunas ideas nuevas. Educar desde la pedagogía de la alteridad significa anteponer al otro, a ese ser concreto en su tiempo y en su espacio. Es la persona sufriente y necesitada de mí lo que importa en última instancia. Es el educando, inmerso en su mundo vital, quien reclama de mi ayuda.

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 acoge la alteridad del otro se convierte en rehén suyo. Y ello obliga a acompañar, prestar atención y ser sensible a la necesidad concreta del otro aún a mi pesar (Mínguez y Hernández, 2013). De ahí se deriva una idea clave sobre la que reposa esta pedagogía: atención personal a ese otro. No hace falta que las acciones educativas estén reguladas y controladas para que se pueda atender al otro, sino que es preciso dejar al aire las iniciativas que van unidas a la espontaneidad con la cercanía a los educandos necesitados de ayuda. Por lo que, para nosotros, la educación con sentido ético que busca la integración debe realizarse como un ejercicio de proximidad.

¿Qué significa educar con sentido de proximidad? El mundo de la exclusión

muestra de modo insistente a niños y niñas desmotivados, a familias fragilizadas, a padres desconcertados, etc. Por lo que la respuesta “ética” contra la exclusión educativa sólo es apropiada cuando se incorporan en la práctica educativa acciones de acompañamiento vinculadas a la vida cotidiana, a las experiencias vitales y no sólo a los espacios escolares. Anteponer la compañía a la organización escolar, la interacción cara a cara frente a la distancia de la relación maestro – alumno, es la que hace posible que la educación sea un proceso que integra conocimientos y experiencias, expectativas y habilidades, que vincula el mundo vital de los excluidos con el deseo de aprender. La proximidad, la comunicación y personalización se convierten así en vehículos adecuados que impulsan el clima cálido y acogedor donde permite reconstruir espacios de integración social.

El filósofo francés A. Camús (1997), en su obra *El primer hombre*, refleja muy bien el significado de la educación como ejercicio de proximidad en la figura de su maestro de la infancia, “uno de esos seres que justifican el mundo, que ayudan a vivir con su sola presencia” (p. 39). Presencia que sin duda le salvó de su pobreza e ignorancia, porque “en la clase del señor Bernard, por lo menos la escuela alimentaba un hambre más esencial... el hambre de descubrir” (p. 127); no se dedicó a enseñar por lo que le pagaban, “los acogía con simplicidad en su vida personal; vivía con ellos, contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido; les exponía sus propios puntos de vista, no sus ideas” (p. 128).

Así pues, educar en un clima de acogida es educar para otros objetivos que incorpora los afectos a la razón, los sentimientos a la inteligencia, que incluye habilidades no cognitivas como la resiliencia, la perseverancia y la determinación, aspectos básicos de la formación del carácter de la persona (Shechtman, DeBarger, Dornsife, Rosier y Yarnall, 2013). Es una educación que se abre a la implicación personal y al compromiso ético; que obliga, a fin de cuentas, a no pasar de largo de las situaciones concretas de precariedad y vulnerabilidad humana.

A lo anterior se suma que la relación de proximidad con los excluidos y marginados puede derivar en una relación puramente asistencial. Con frecuencia, la asistencia social se mercantiliza y se convierte en negocio lucrativo. Ejemplos de ello los encontramos en la asistencia hospitalaria o en la atención a ancianos. Un sistema asistencial que se limita a cumplir con criterios puramente económicos origina insensibilidad, lo cual no deja lugar al encuentro con la persona del otro. Por lo mismo, una educación que se limite a cumplir con los objetivos establecidos funcionalmente, es incapaz de aportar aquello que más necesitan los sujetos de la exclusión y la marginación, a saber, educadores que les escuchen, que comprendan sus sentimientos

y muestren compasión con ellos.

Sin la disposición a compartir sufrimientos y alegrías, la vida de la escuela se vuelve fría y hasta puede llegar a convertirse en insoportable. Los afectos no se pueden regular ni pueden estar ajustados a normas. Son algo tan personal a lo que solamente se puede motivar e inspirar. Por lo que, ante las situaciones de necesidad, hace falta que el educador se percate primero de las necesidades más perentorias de cada educando, comprender su situación y ponerse en disposición de actuar. Esta disposición aumenta en la medida en que el educador se deja conmover por la situación de necesidad, cuando siente compasión por él (comparte sentimientos) hasta acercarse al educando y asumir el riesgo de dejarse conducir por su situación, no dando un rodeo ante la presencia del otro sufriente, excluido o marginado, sino donde construye espacios en los que se atenúa el sufrimiento y se vive de modo ‘felicitante’.

3.2. Educar para la inclusión y la equidad

La escuela y los espacios educativos tienen que presentarse como un *lugar de acogida* de la persona del estudiante, donde sea reconocido y promovido como tal. Con ello queremos decir que la educación sea pensada y desarrollada como casa y mano abierta a los educandos, especialmente en riesgo de exclusión y desigualdad. ¿Y ello por qué? Es bastante obvia la situación de despersonalización y extrañamiento que viven las jóvenes generaciones. No me estoy refiriendo a determinados conflictos personales, familiares o sociales que sufren en su medio más cercano. Me refiero a las dolorosas experiencias vividas que han dado como resultado una ruptura generacional a causa tanto de la imposibilidad de disponer de las condiciones adecuadas para continuar con su proceso de construcción personal (desprotección familiar, escasez de apoyo educativo, ausencia de apoyo personal,...), como también de la incapacidad de la generación adulta de transmitir a la generación joven los principios o ideales que le animaron a luchar y alcanzar una vida digna. Junto a esto, la sensación de vivir de forma discontinua y desarraigada que se manifiesta en la pérdida o ausencia de vínculos (ruptura familiar, discontinuidad de proyectos comunes), ha ido desembocando en la disolución de la identidad personal y colectiva.

De ello fácilmente se deduce que la acción educativa, en particular del docente, debe centrar su atención en la necesidad de convertirse en experiencia de acogida, en respuesta a la pregunta que viene del otro. Ello nos obliga a cultivar vínculos personales que sirvan para el aprendizaje del diálogo, de la solidaridad y del respeto al otro especialmente débil como valores que van tejiendo el sentido de comunidad.

Además de convertirse en un ámbito de acogida y de reconocimiento de la

persona del otro, la escuela y su tarea educativa deberían renovarse como un lugar abierto al *discernimiento constructivo*, porque la realidad actual exige de nuevas respuestas. Se trata de impulsar un ímpetu creativo e innovador que no quede encerrado en verdades fijas e inmutables. Si la escuela es un espacio donde se cultiva el saber, en su seno debería darse el esfuerzo por generar algunas certezas básicas que impliquen la realización de los valores como respuesta a los desafíos del presente.

Quizá esto sea difícil. Es bien conocido que el saber no es algo que se posea como algo cerrado y definitivo. Todo lo contrario, el saber o el conocer no son una posesión, sino una búsqueda. Y no es adoptado por la fuerza, sino convencido de su capacidad de conmover y enamorar. Ello implica que, en medio de un inmenso mar de saberes fragmentarios, hay un camino que discurre en aprender a descubrir la pregunta del otro, del estudiante que difícilmente puede expresar sus preocupaciones, sus necesidades e interrogantes de modo claro y preciso. No pocas veces el discurso docente ha caído en la rutina y en una especie de discurso hueco, precisamente porque las palabras y la acción del docente no dan respuesta a las preguntas del estudiante. Para que todo esto sea real, habrá que poner en movimiento el valor del diálogo en su dimensión intelectual de ser riguroso por la búsqueda de la verdad con el otro, como en su dimensión cordial de escucha atenta del otro, de reconocer al otro en su verdad y de apasionarse por encontrar la verdad que contribuya a la realización de otros valores como la justicia, la solidaridad y la igualdad.

Siguiendo con este hilo argumental, la escuela ha dejado al margen la formación moral de sus estudiantes porque dicha educación ha estado, y muchos casos aún lo sigue estando, instalado en un discurso y en una práctica educativa idealista, sin contexto ni historia, en una visión instrumental de la formación que ha sucumbido a intereses ajenos a la propia persona del educando. Por ello, no se puede educar sin referencia al “aquí y al ahora”, a las indispensables coordenadas espacio-temporales en las que necesariamente se inserta toda acción realmente educativa. No podemos olvidar la estrecha relación dialéctica entre el contexto concreto en el que el alumno vive, piensa y siente y la formación moral que aquí se propone.

Desde esa referencia, el educador no puede actuar como profesor en el sentido de aportar un discurso lógico, informativo, sino como maestro que no habla sino que muestra, su expresión es evocadora, inspiradora, sugerente. De ahí que el maestro, a diferencia del profesor, se mueve en el ámbito testimonial. Con su presencia, sus palabras, su silencio, el maestro muestra o da testimonio de una realidad que no responde al lenguaje de la lógica, de la razón científica. Sin embargo, su testimonio no es algo irracional. Su forma de expresar es afectiva, sensible, una razón del corazón. Es

el caso del maestro que muestra y no demuestra, que expresa y no explica.

A medida de que el docente asuma que su comportamiento y su enseñanza es también testimonio de valores que evitan la exclusión y la desigualdad, la relación con el alumno dejará de verse como una relación estrictamente “profesional” de enseñanza / aprendizaje, sino una transmisión testimonial. Es decir, el educador educa no por lo que enseña, demuestra o explica, sino por lo que muestra con su experiencia de vida (Mèlich, 2010).

Asumir este planteamiento, a nuestro juicio, significa que educar en valores morales es una acción singular e irrepitable, como singular e irrepitable es la realidad de cada educando; que es necesario contar con el contexto social en el que vive cada educando como punto de partida en la acción educadora; que la educación en valores morales discurre por derroteros distintos de la formación científica y técnica, lo cual implica admitir que no hay un lenguaje único, sino múltiples y ambivalentes. A consecuencia de esto, creemos que es posible ayudar a los educandos a adquirir el equipaje necesario para descifrar e interpretar la realidad de su entorno, a leer los acontecimientos y a encontrar las claves de interpretación de su propia existencia.

De lo afirmado, parece evidente que se opta por una educación en y para la responsabilidad (Mínguez, 2011), responsabilidad que se traduce en responder a las demandas/problemas del tiempo presente y al alumno que se educa en la escuela. Y porque la educación tiene una responsabilidad hacia las nuevas generaciones no puede dejar de formarlos en valores para hacer frente a las situaciones del presente. Más arriba apostábamos por una nueva ética (de la compasión de raíz lévinasiano) que se hace cargo del otro y otra educación que dé respuesta a sus necesidades. De igual modo el educando, en la medida de sus posibilidades y desarrollo personal, también debe vivir como ciudadano comprometido con dar respuesta a los graves problemas morales del presente: el deterioro medioambiental; el problema de la desigualdad e injusticia en el mundo y el diálogo con el diferente cultural (Ortega y Mínguez, 2001a).

Aún a riesgo de ser juzgado de parcialidad, creemos que los valores más urgentes en la educación en valores morales no deberían alejarse de aquellos centrales como el diálogo, la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y la paz. La justificación de estos valores, su enseñanza y aprendizaje abre nuevas cuestiones de orden claramente didáctico tan interesantes como imposibles de abordar en los límites de este texto. A pesar de ello, tales cuestiones han sido ampliamente atendidas en otros lugares (Ortega y Mínguez, 2001b, Ortega, Mínguez y Saura, 2003).

Un compromiso real, decidido y responsable de la educación en valores en la escuela de nuestro tiempo nos invita a dar un paso más para superar otras dificultades

que puedan paralizar nuestra labor educadora. Conviene no olvidar que la finalidad de la tarea educativa en la escuela es lograr una *transformación* de los jóvenes que han pasado por sus aulas. Transformación que se materializa en que tengan más y mejores conocimientos, nuevos sentimientos e ideales a los que aspiran realizar en su vida futura. No es suficiente que los docentes se conformen en “cumplir con el deber” como aquel que rutinariamente cumple con su obligación. Es necesario superar el cliché del docente que se limita a desarrollar la necesaria competencia profesional de sus alumnos. Debe suscitar una transformación que ponga en juego nuestra capacidad de contribuir a algo mejor.

Por decirlo de forma metafórica, la educación debería “dar vida a lo nuevo”, aunque no depende exclusivamente de ella. Es decir, engendrar nuevos ciudadanos que se hagan presentes en el mundo. Como sea, el resultado será fruto de un proceso interior de madurez y creatividad personal, en un proceso que va configurando lo nuevo a partir de los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes han ido recibiendo, asimilando y aceptando. En este proceso, el docente nunca puede esperar un resultado preestablecido de ellos, por lo que no puede descartar lo diferente y lo inédito; alentará a que se enfrenten a desafíos reales, a estar atentos a los riesgos que implican las situaciones y a buscar sin descanso la mejor solución.

Desde una disposición abierta al diálogo, el docente promoverá en sus estudiantes la responsabilidad de aprender y de madurar los contenidos y los valores, como las capacidades y habilidades que configuran a un profesional competente. Es muy importante, a pesar de todo, que para traspasar las palabras elocuentes, las buenas intenciones y los mejores ideales es necesario el arduo itinerario del esfuerzo, de la disciplina y el camino de perseverar para obtener los mejores resultados. Con el tesón de dar sí lo mejor, de profundizar en los conocimientos y capacidades, de comprender y comprometer la propia persona en la realización de los valores, sólo así será posible dar lugar a nuevos ciudadanos. No se trata, pues, de formar personas que sean útiles para la sociedad, sino con capacidad de transformarla. Todo ello implica que la escuela sea un espacio que se pueda relativizar las propias convicciones, donde se aprenda a ser paciente para esperar los mejores resultados y generosidad para perseverar y permanecer firme por entregar a los demás lo mejor.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astelarra, J. (coord.) (2007). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en: <http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT16.pdf>
- Blanco, A. y Núñez, M. P. (2014). *La Bioética y el arte de elegir*. Madrid: Asociación de Bioética Fundamental y Clínica. Disponible en: <http://www.asociacionbioetica.com/imagenes/publicaciones/ficheros/publicacion-fichero-46.pdf>
- Camus, A. (1997). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*. 21, 27-36.
- Cavero, T. (2012). *Crisis, desigualdad y pobreza. Aprendizajes desde el mundo desarrollado ante los recortes sociales en España*. Intermon-Oxfam España. Disponible en: http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Informe_IO_Crisis_desigualdad_y_pobreza_300113.pdf
- Chalier, C. (1995). *La utopía de lo humano*. Zaragoza: Ríopiedras Editorial.
- Cortina, A. (2010). Aprendiendo de la crisis. Una lectura ética (199-214). En A. Costas Comesañas (Coord.). *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá*. Almería: Fundación Cajamar.
- Duch, L. (2001). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*, Barcelona: Herder.
- Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- Fernández Buey, F. (2009). La crisis de la civilización. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. N° 105, 41-51.
- Fundación FOESSA (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa. Disponible en: <http://www.foessa2014.es/informe/>
- Hardoom, D. (2015). *Riqueza: tenerlo todo y querer más*. Oxford: Intermon-Oxfam. Disponible en: <https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documentos/files/riquezaTenerloTodoQuererMas190115.pdf>
- Índice de Percepción de la Corrupción (2014). Publicado por Transparency International (<https://www.transparency.org/>). Disponible en: http://www.transparencia.org.es/ipc__s/ipc_2014/indice_ipc_2014.htm

- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. Mexicali (México): CETYS Universidad.
- Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. 14(3), 191-210. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11357
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Oller, M. D. (2008). *Construir la convivencia. El nuevo orden mundial y las religiones*. Barcelona: Cristianisme i Justícia. Disponible en: <https://www.cristianismeijusticia.net/files/es157.pdf>
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*. 37, 13-31
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b). *Los valores en la educación*, Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y otros (2014). *Educar en la alteridad*. Murcia: Editum – REDIPE.
- 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.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflictos en las aulas*, Barcelona: Ariel.
- Raya, E. (2004). Exclusión social y ciudadanía: claroscuros de un concepto. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. 9, 1-18. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/raya1.pdf>
- Rombach, H. (2004). *Antropología estructural*. Barcelona: Herder.
- Sachs, J. (2012). *El precio de la civilización*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Schechtman, N., DeBarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S. y Yarnall, L. (2013). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Disponible en: <http://tech.ed.gov/files/2013/10/OET-Draft-Grit-Report-2-17-13.pdf>

Taylor, Ch. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gedisa.

Tezanos, J. F. (1998). La exclusión social en España. *Temas para el Debate*, 49, 63-97.

Zamora, J. A. (2014). *La crisis y sus víctimas*. Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.

