



CAPÍTULO 11

LA EDUCACIÓN ES UN NUEVO NACIMIENTO

1. Introducción

2. “Condiciones” para educar

La educación es una tarea por naturaleza siempre inacabada e incierta.

La práctica educativa debe mezclarse con la realidad de la vida.

La educación siempre acontece en un sujeto corpóreo.

Se educa siempre a partir de algún principio y para algún fin.

Superar la tentación del miedo a educar.

Educar es necesario inspirar confianza en el otro

La educación es inseparable de la esperanza

La educación es testimonio

La educación es acogida, hospitalidad

3. Consideraciones finales

4. Referencias bibliográficas

LA EDUCACIÓN ES UN NUEVO NACIMIENTO

Pedro Ortega Ruíz
Universidad de Murcia

Un siglo marcado perdurablemente por el odio hacia el otro hombre, el desprecio cotidiano hacia él y la sordera ante su llanto, somete a todos a la tentación del nihilismo, una de cuyas crueles vicisitudes es el individualismo (C. Chalier, 1995, La utopía de lo humano, pág. 9).

Mi intervención ante Uds. es un llamado a hacer una educación a la altura de las exigencias éticas de aquellos a quienes nos debemos, nuestros alumnos y alumnas. Mi propuesta educativa pretende ayudar a aquellos que dedican su trabajo diario en las instituciones educativas a hacer de su labor un servicio a los que han de *nacer de nuevo* a través de la educación. Aunque resulte poco agradable, y quizás molesto, necesitamos identificar nuestras necesidades, poner nombre a nuestras carencias si queremos ofrecer propuestas educativas razonables que reclaman de todos una respuesta *ética e inaplazable*. Desde estas claves se ha de entender mi propuesta educativa que se inscribe en la corriente de pensamiento de la *pedagogía de la alteridad*. Y la entiendo como una respuesta al individualismo que nos invade y que nos ha hecho indiferentes y sordos al llanto de tantas víctimas que reclaman ser oídas y reconocidas en su dignidad, como afirma C. Chalier (1995).

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el título de esta conferencia tenga resonancias arendtianas, sin embargo no pretendo adentrarme en un discurso que se aleja de lo que constituye el soporte ético y antropológico levinasiano de la educación en la alteridad. Sí tomo de Arendt la genial

intuición de definir la educación como un *nuevo nacimiento*. Levinas y Arendt comparten la experiencia de ser víctimas de la irracionalidad del nazismo y haber sido discípulos de Heidegger. Y en ambos nos podemos apoyar para sostener que la educación es un acontecimiento ético, una *radical novedad*, si bien desde presupuestos éticos distintos. Es verdad que Lévinas nunca escribió sobre educación, pero su ética da soporte a una concepción de la educación que se piensa y se hace *desde el otro y para el otro*; que ayuda al nacimiento de una nueva criatura que rechaza ser la reproducción mimética de lo Mismo (del Yo). La *natalidad* puede significar muy bien lo que en sí es educar: la radical novedad del nacimiento de otro por el que el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). “Hay algo de reconocimiento en cada niño, y precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene” (Bárcena, 2006, 15).

El recién nacido es alguien a quien hay que atender, alguien a quien hay que acompañar, alguien a quien hay que acoger, alguien de quien debemos responder o hacernos cargo. “El educador no puede renunciar a su función más primaria: ayudar a un nuevo *nacimiento* de *alguien* que asuma la responsabilidad de vivir no sólo con los otros, sino también *para* los otros en sociedad para transformarla” (Ortega, 2007, 84). De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe en los términos de una ética de la hospitalidad, de una moral del acogimiento, de recibimiento” (Bárcena, 1999).

La educación tiene su mejor expresión en el nacimiento o comienzo de algo nuevo. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad que acontece y, a la vez, interrumpe la tranquilidad de un mundo ya construido. Es la radical novedad. Todo recién llegado ha venido a este mundo para comenzar algo nuevo, algo que hasta su llegada estaba sin iniciar y que será para otro irrepetible. “La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (Arendt, 1996, 34). Hospitalidad, recibimiento, protección, cuidado, acogida, términos arendtianos que evocan el hecho de la llegada del recién nacido al mundo, encuentran en la ética lévinasiano un perfecto encaje, aunque provengan de planteamientos éticos distintos. En Lévinas, la ética es responsabilidad sin límites, la respuesta compasiva “al huérfano y a la viuda”, invocando, no principios formales, sino la desnudez del rostro del otro, su vulnerabilidad y necesidad. En Lévinas la ética es una “cuestión de entrañas” que rechaza tener que justificarla con argumentos de razón; es *responsabilidad y hospitalidad*. Y ya no será entendida como una finalidad de la acción educativa, sino como condición de la posibilidad misma de la educación.

Como nacimiento de una nueva criatura, la educación está sujeta a unas

“condiciones” que la hacen posible. Al igual que el ser humano necesita de un entorno favorable para su nacimiento y desarrollo armonioso, también la educación, en cuanto alumbramiento de un ser nuevo, exige unas condiciones o circunstancias para que el recién nacido se apropie de conductas éticas o responsables, es decir, sea una persona *educada*. No es posible en los humanos sustraerse a la servidumbre de las circunstancias. Éstas nos condicionan siempre, para bien o para mal, también en la educación. Les propongo hacer un esfuerzo para identificar las “condiciones” de la tarea de educar. Quizás, entonces, podremos descubrir que en la orientación que damos a nuestra tarea de “educar” se refleja también el modo o estilo de vida que adoptamos en nuestras relaciones con los demás. Nuestro modo de enseñar y educar es un reflejo de nuestras relaciones con el mundo y con los demás. *Nuestro modo de educar es también nuestra manera de vivir*. Quizás sea ésta la clave a la que le deberíamos prestar más atención: la *coherencia* entre lo que enseñamos o decimos en los salones de la escuela y lo que practicamos en nuestra vida diaria.

Estimo que, a pesar de tantas horas dedicadas a la tarea de la enseñanza, no le hemos dedicado el tiempo necesario a reflexionar sobre nuestra *responsabilidad de educar*, como si enseñar conocimientos y competencias para “saber pensar y hacer” abarcase toda nuestra función educadora. A veces, hemos pensado que la mera reproducción de las prácticas contrastadas de nuestros mayores, o nuestro sentido común, ya eran suficientes para realizar con éxito nuestra tarea de educar. Y, por paradójico que nos parezca, todavía *hay muchas preguntas* por hacer en educación que aún esperan respuesta. Las reflexiones que siguen sólo intentan ayudarnos a encontrar la mejor manera de cumplir con nuestra tarea de educar y preparar a nuestros alumnos para que se inserten en el mundo y lo hagan más habitable y *más humano*. En esta tarea, nuestra responsabilidad es acompañarles, escucharles y que se sientan escuchados y acogidos en *toda* la realidad de su vida, pues nada de lo humano es ajeno a la educación.

2. “CONDICIONES” PARA EDUCAR

La acción de educar está envuelta en una serie de “circunstancias” que la hacen muy compleja, y que es del todo necesario tenerlas en cuenta para que no demos pasos en falso. Deberíamos ser muy prudentes (yo diría sabios) a la hora de abordar la tarea de educar. El respeto a aquellos a quienes pretendemos ayudar en la construcción de su vida ética (*responsable*) nos exige actuar con toda prudencia y, a la vez, con audacia para actuar en el momento oportuno, allí donde se juega el presente y el futuro de la vida de nuestros educandos. Acompañar a otro a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como *humano*, exige tomarse en serio la vida del otro y también la propia. Nada hay más serio e importante en nuestra vida, como educadores, que poder ayudar a

otro a edificar su vida, y edificarla en el reconocimiento de la dignidad propia y la del otro.

En otros lugares he expuesto las raíces éticas y antropológicas de la pedagogía de la alteridad y sus señas de identidad que encuentran en Lévinas su principal referente (Ortega, 2004; Ortega, 2007; Ortega, 2010; Gárate y Ortega, 2013; Ortega, 2013; Ortega, 2014). He hablado de una ética que se construye desde la antropología (no desde la ontología), que arranca desde la finitud del hombre, desde la contingencia, desde la memoria y la alteridad. En este trabajo me limitaré a señalar las claves o “condiciones”, a modo de señales de tráfico que, de alguna manera, trazan una línea de actuación en la acción educativa. J. Delors afirmaba ya en su célebre “Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI” que ni la política educativa, ni los centros, ni los profesores, ni los orientadores, ni las familias, ni ninguna institución de la sociedad civil se han preocupado de formar explícitamente en dos de los cuatro pilares fundamentales propuestos por los organismos internacionales, a saber: “aprender a ser” y “aprender a convivir juntos”. Las condiciones para educar que a continuación se exponen inciden en estos dos objetivos que J. Delors propone para la educación, y que se centran exclusivamente en el papel inexcusable y determinante del maestro

2.1. La educación es una tarea por naturaleza siempre inacabada e incierta

Con demasiada frecuencia los profesores-educadores piensan y actúan por inercia, como si en educación ya estuviese todo dicho; basta con acudir (se piensa) a las hemerotecas y a la experiencia de nuestros mayores para ser un buen educador. Ignoran que el discurso sobre la educación nunca está definitivamente cerrado, tampoco la praxis educativa. Nada de lo que sucede al ser humano es ajeno a la educación, y mientras vive está sometido a múltiples “circunstancias” que cambian con el devenir del tiempo. *No hay sobre la educación una última palabra*, como tampoco la hay sobre la vida del ser humano. Nos movemos siempre en la incertidumbre, la provisionalidad y el cambio, más aún en la era de la modernidad que nos ha tocado vivir. “La modernidad ha socavado todas las certidumbres que se daban por sentadas. Y lo ha hecho no sólo debido a los avances de la ciencia y la tecnología, sino también debido a la pluralización del entorno social moderno... La modernidad ha creado una situación en la cual se hace difícil alcanzar certidumbres” (Berger, 1994, 158-159).

La antropología también nos describe al ser humano instalado en lo contingente y lo relativo, en lo frágil y lo contradictorio, en lo humano y lo inhumano. Es nuestra manera de existir y de vivir. El ser humano es un ser siempre en tensión, entre lo que es por herencia y lo que quiere ser o no lo es todavía. Es un ser en despedida. “Esta tensión

entre “lo que hemos heredado” y “lo que deseamos ser”, este hiato entre el “mundo” y la “vida”, esta imposibilidad de ser plenamente sólidos y coherentes, es lo que caracteriza a la condición humana corpórea” (Mèlich, 2010, 42). Pretender llevar a la educación certezas o palabras “definitivas”, ajenas a la condición humana, intentar blindarnos a la posibilidad del fracaso, es abocar a las jóvenes generaciones a situaciones del todo ideales a las que no pueden dar respuestas, porque escapan de la “trama de la vida”, responden a un mundo imaginario. Y pretender que “nuestras” respuestas sean también las “suyas” significa ignorar que la vida de cada uno nunca se reproduce miméticamente en la vida del otro; ello conduciría inexorablemente a la frustración y al fracaso, iría en contra de lo que es educar en tanto que ayudar a las jóvenes generaciones a instalarse en su mundo cotidiano; “una instalación que comporta constantes procesos de interpretación de su entorno físico y humano o lo que es lo mismo: en continuas contextualizaciones a tenor de los cambios que impone la propia biografía de los seres humanos” (Duch, 2004, 90). Cada individuo y cada generación se ven obligados a “inventar” respuestas nuevas a las situaciones también nuevas a las que se deben enfrentar, si bien es cierto que nunca partimos de cero, porque las claves desde las cuales nuestros mayores resolvieron sus problemas permanecen, para bien, en nuestra memoria. Es nuestra herencia cultural y la deuda siempre pendiente con nuestros mayores. Habría que asumir, en nuestro discurso y en nuestra praxis, que nuestro análisis de la realidad que hoy nos envuelve puede dejar de ser útil mañana; que nuestro modo de abordar el presente en educación se puede tornar desfasado en la siguiente generación. La educación es como el agua del río, si nos sentamos a contemplarla nunca veremos la misma. Ésta discurre delante de nosotros y nunca vuelve hacia atrás.

La huida de la incertidumbre que envuelve a toda actividad humana ha propiciado la aplicación de una metodología científica al ámbito de la educación que le es del todo ajena porque desconoce la singularidad y especificidad de su objeto: *el ser humano*. La pretensión de hacer ciencia en los procesos educativos nos ha llevado a intentar el control de todas las variables que intervienen en un proceso educativo, olvidando que no hay posibilidad de controlar la multitud de variables que intervienen en el mismo, ni tampoco extrapolar sus resultados. Estos dependen siempre de la circunstancia o contexto en que se produce la acción educativa y de las características personales de cada sujeto, del todo singulares e irrepetibles. *En educación siempre está todo por decir y hacer*, como el mismo ser humano, siempre en camino, en despedida, “haciéndose” con las herramientas disponibles en cada momento. “La incertidumbre es el hogar de la persona moral y el único terreno en el que puede brotar y florecer la moralidad” (Bauman, 2009, 130). Incertidumbre, precariedad, contingencia, riesgo, fracaso, limitación... estas son las

herramientas y el equipaje con el que nos vemos “obligados” a resolver la tarea de tener que existir como humanos. Pero también las “circunstancias” que siempre nos acompañan en la tarea de educar, como en la vida misma.

2.2. La práctica educativa debe mezclarse con la realidad de la vida

“La educación no consiste sólo en la preparación para la vida y la ciudadanía desde el punto de vista económico. También es, como insiste Dewey, la vida misma” (Noddings, 2002, 23). Si la educación es la vida misma, ayudar a vivir *humanamente*, el educador debe “bajar” allí, a la vida, donde se resuelve la existencia de cada individuo, lo que Ortega y Gasset diría: nuestra “circunstancia”. El educador debe ser un conocedor de la vida, un *experto en humanidad*. Ésta es, quizás, una de nuestras asignaturas pendientes y nuestra mayor carencia en educación: asumir que la *circunstancia* o *situación* forma parte del contenido mismo de la educación, aquello que le da sentido y vida a la acción educativa; en otras palabras: asumir en la práctica que el ser humano es, por naturaleza, un *ser histórico*. “Hasta ella (la escuela) han de llegar los problemas, las realidades sociales. Y ella debe salir al encuentro de la realidad inmediata del barrio y de la ciudad donde se halla enclavada” (Santos Guerra, 2010, 38). Si no se educa para la vida, ¿qué sentido tiene entonces la educación? Una ojeada a nuestro discurso educativo nos permite constatar su tendencia irreprimible a instalarse apática y acriticamente en el mundo de las “bellas ideas”, en un teatro metafísico en el que los actores no representan los sufrimientos y las esperanzas de los hombres y mujeres de su tiempo, trasladándolos a un mundo ideal en el que sólo fluyen palabras e ideas carentes de sentido, incapaces, por tanto, de preparar a los educandos para conocer, interpretar y juzgar la realidad de su tiempo, para instalarse en el mundo y transformarlo.”Si la escuela es un islote separado de los problemas, si es una campana de cristal aislada de la realidad, si su curriculum solamente está referido a cuestiones que nada tienen que ver con la vida, no es posible la auténtica educación del ciudadano” (Santos Guerra, 2010, 38).

Constató que ha habido por parte de muchos profesionales de la enseñanza una trágica deserción de la *trama de la vida*, de la realidad que viven nuestros alumnos; que se ha creado una “realidad” artificial que sólo ha existido en el mundo cerrado de nuestros centros educativos y desde él se ha pretendido orientar y configurar la vida de los estudiantes. Es cierto que valores como justicia, libertad, tolerancia, solidaridad... han formado parte de nuestro discurso, pero han permanecido sólo en el mundo de las ideas y no han venido acompañados (referenciados) por experiencias concretas de hombres y mujeres de nuestro tiempo. La explotación, la exclusión y la pobreza de nuestros conciudadanos han sido ignoradas o expulsadas de nuestras aulas, como si

éstas no formasen parte de la historia real de nuestra vida; y la esperanza y la alegría, la iniciativa y la innovación, el coraje y la audacia tampoco han tenido influencia en la vida de la escuela. Y la educación, en tanto que está enraizada en la ética, “no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir *su palabra*, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza” (Ortega, 2007, 75-76). Ha habido una ausencia *dramática de la pedagogía de la experiencia*, una huida de la realidad. ¿Cuántos alumnos se confían a sus profesores en sus momentos de dificultad, de crisis emocional o conflicto con los padres o compañeros? ¿Cuántos educadores se han interesado por las condiciones de vida socio-económicas de sus alumnos para acompañarlos y expresarles su cercanía y solidaridad? Con demasiada frecuencia se ha ignorado la realidad de la vida de cada educando, se ha ocultado su realidad *histórica* y sólo se ha querido ver su cara más “amable”.

En la raíz de esta imagen deformada del educando quizás podamos encontrar la *falta de coraje* y de realismo en los educadores para asumir aquello que el ser humano es: un haz de sentimientos, aquello que nos incomoda de la realidad: la precariedad, la debilidad, la incertidumbre y la inseguridad, unidas al sufrimiento como elementos ineludibles de nuestra existencia. En última instancia, ha habido *miedo al hombre mismo*, a lo que somos. Y desde un mundo ideal, inexistente es imposible educar. “Lo único que podemos hacer como seres humanos es reconocer nuestro tiempo y nuestro espacio, y comenzar desde aquí, desde donde estamos, desde nuestra tradición, desde nuestra época” (Mèlich, 2002, 74), desde la única manera que tenemos de existir. ¿Alguna vez nos hemos preguntado si aquello que enseñamos a nuestros alumnos es lo que ellos demandan o responde a sus intereses y necesidades, si les ayuda a ser sujetos competentes ética y profesionalmente? ¿Nos hemos preguntado si nuestra acción educativa ayuda a cada educando a construir *su* proyecto de vida a partir de sus aspiraciones personales; si les ayudamos a “leer” la realidad social en la que están insertos para desvelarla y transformarla según criterios de justicia y solidaridad?

La enseñanza se ha convertido, con demasiada frecuencia, en una praxis monótona, repetitiva, de contenidos prefabricados, elaborados lejos del contexto en el que se aplican de un modo indiscriminado; ha devenido en una enseñanza *in-significante*. Y una enseñanza que vive de espaldas a la vida, es decir, in-significante, es una enseñanza destinada a la muerte. Y no se educa repitiendo el pasado, sino inventando, dando nuevas formas de vida al presente. Con toda razón afirma H. Arendt (2005) que el hombre,

aunque ha de morir, no ha nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo. Reinventarse, a partir de su “circunstancia”, es la condición inexorable del ser humano para afrontar la aventura de su existencia, también de la educación para no devenir en pura retórica.

2.3. La educación siempre acontece en un sujeto corpóreo

Los seres humanos no somos puros sujetos “cognoscentes”, una cabeza de ángel sin cuerpo. El ser humano no se entiende, ni existe al margen de los condicionantes que cada uno establece con su mundo a través de la corporeidad. No hay posibilidad alguna de lo humano al margen de la *corporeidad*. El hombre, a través de la historia, o bien se ha situado en un ámbito idealista, y en tal caso el sujeto de la educación acaba siendo un ente ideal, descarnado, sin cuerpo y sin historia, es decir, un alma pura; o bien asume que es un ser corpóreo, que la corporeidad y todo lo que ella implica no puede ponerse entre paréntesis, sino que es un componente esencial de la existencia humana. Durante siglos la educación-enseñanza ha estado vinculada a la primera opción (se ha hablado mucho de la educación de la inteligencia y muy poco de la educación de los sentimientos) ignorando u olvidando que la educación “se hace” en sujetos de carne y hueso, que piensan, aman, sufren y gozan; que el ser humano es un todo, una unidad no divisible en compartimentos estancos. Se ha olvidado, como diría Ortega y Gasset, que “Las raíces de la cabeza están en el corazón”.

La existencia humana (también la educación) está atravesada por la *corporeidad*. La vida de cada uno de nosotros es un texto escrito, tejido de historias (vidas) que hemos heredado de un mundo biológico, y a la vez cultural, a través del cual pensamos, amamos y vivimos. Es el trasunto de nuestra vida. En esta realidad biológica y cultural discurre la educación, no en otra. Por ello, si se quiere educar no nos es permitido ignorar lo que somos: corporeidad, contingencia, vulnerabilidad. En esta *realidad corpórea vivimos y existimos*. Ésta es contenido necesario de la tarea de educar. Y cuando borramos las señales de nuestra corporeidad desnaturalizamos la educación y la convertimos en un ejercicio inútil. Introducir la *corporeidad* en los contenidos de la educación significa rescatar al hombre de una visión “angelical”, idealista y hacer de la finitud, la limitación y la provisionalidad categorías antropológicas. Pero afirmar “que los seres humanos seamos *corpóreos* no significa que todo se *reduzca* al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos, “pasa” por el cuerpo” (Mèlich, 2010, 100). Una educación enraizada en el ser humano descansa en una antropología corpórea, en una antropología de los sentidos; descansa sobre una antropología de la *piel* y de la *carne*. Por ello una educación que parte de los sentidos es una educación a “ras de tierra”, una educación *encarnada*. Se educa siempre a un sujeto *histórico* (de carne y hueso), situado

en un contexto, a un sujeto singular y concreto, no a un individuo abstracto, sacado fuera del tiempo y del espacio.

2.4. Se educa siempre a partir de algún principio y para algún fin

“Educar sin antropología no deja de ser un sinsentido. Es caminar sin dirección y sin meta, y convertir la educación en un vulgar adiestramiento” (Ortega, 2007, 62). No es posible educar sin saber qué es el hombre, cómo piensa y vive, y hacia dónde se le debe orientar. La antropología y la ética marcan esencialmente todo proceso educativo. A pesar de ello, no se ha analizado suficientemente el papel indispensable que ambas desempeñan en la acción educativa. Sin antropología y ética nuestro discurso y nuestra praxis educativa caerían en la nada, en un sinsentido, en la “an-arquía” (sin principios). Nuestro discurso tiende a pasar por alto o infravalorar el análisis de las *claves* desde las cuales pensamos y educamos, desde las creencias (valores) en que vivimos, como dice Ortega y Gasset (1975). El discurso en educación se ha presentado no pocas veces como una página débilmente trazada, neutra o indiferente a las influencias del medio y de la cultura. Este discurso aparentemente objetivo y científico, “hace descansar la educación sobre principios neutros o indiferentes, inocuos para cualquier finalidad de la acción educativa. Y no es así. No hay discurso y práctica educativa que no estén apoyados en presupuestos antropológicos y éticos que guían y condicionan la acción educativa en un determinado sentido” (Gárate y Ortega, 2013, 125). Una lectura o un texto neutral, objetivo y desinteresado no sólo es imposible, sino tampoco deseable. Todo discurso es una interpretación ideológica y profundamente contextual. El neutralismo ingenuo sencillamente no existe. “En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos normas de actuación. Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones” (Tourinán, 2014, 124).

En la sociedad globalizada del conocimiento, la técnica, desprovista de referencias éticas, parece ser la razón última de todo lo que nos rodea. Incluso la crisis que afecta a gran parte de las naciones es entendida como una crisis de crecimiento económico, no como una crisis de valores éticos. Se perfila y promueve, de este modo, una visión economicista del ser humano, mutilado de toda referencia a los valores morales que pueden fundamentar una visión humanista del mundo. “La ética suele ser mirada con desprecio burlón. Se considera contraproducente, demasiado humana, porque relativiza el dinero y el poder. Se la siente como una amenaza, pues condena la manipulación y la degradación de la persona” (Papa Francisco, 2013, 59). El desarrollo científico y técnico

parece ser la panacea para resolver todos nuestros males. Pero la técnica no es la medida de todas las cosas, sino el ser humano y su dignidad. Resultan, por tanto, difíciles de entender propuestas educativas que priman lo científico y lo técnico en detrimento de lo ético y lo moral, como la pedagogía anclada en la racionalidad tecnológica, refractaria a un discurso ético del que le resulta muy difícil desprenderse. “El modelo industrial, la tecnología informática, el procesamiento de información y el pensamiento mercantil han penetrado con fuerza en la escuela y constantemente oímos a teóricos y administradores educativos que utilizan estos modelos para definir la práctica de la educación” (Van Manen, 2003, 86). Estos discursos se refieren casi exclusivamente al *hacer* para el futuro y no al *ser* ahora. Es el lenguaje de los *inputs*, de la evaluación de resultados, de la satisfacción del cliente. Es un lenguaje incorpóreo del que sistemáticamente se ha excluido toda referencia a los valores éticos.

Se ha olvidado que en educación hay un hilo conductor, a veces invisible, que le da sentido y dirección. Ha habido una cierta resistencia a poner en orden los elementos que son indispensables para construir un discurso educativo coherente. A los profesionales de la educación les ha sido más fácil recoger de otros lo que han ido encontrado en el camino, sin un mínimo análisis de su bondad o pertinencia a un proyecto educativo. Y edificar un discurso educativo con “agregados diversos”, a veces contrapuestos, lleva en sí mismo una contradicción. Estimo que ha predominado en los profesores-educadores el interés por los resultados en la enseñanza, por el hacer de cada día, más que por la pregunta insoslayable: “¿para qué educamos?”. Y sin hacernos esta pregunta, la ayuda que prestamos al otro (educando) se hace arbitraria e irreconocible. Sin ética y antropología la tarea del educador-profesor se convierte en un “ir y venir”, sin dirección ni sentido.

En el discurso pedagógico se detecta la tendencia a desvirtuar el contenido de los valores en la educación (Buxarraís, 2013). Así se dice que “el objetivo fundamental de la educación, y de la educación en valores, es hacer personas felices, lo que significa que los/as educadores/as deben ayudar a las personas a asumir plenamente su humanidad con sus luces y sus sombras, y desde ella construir cada uno su propia personalidad, su propia manera de ser en el mundo, de forma racional y autónoma, pero con un profundo sentimiento de cuidado por el otro” (Buxarraís, 2013, 61). En primer lugar, he de decir que me parece “extraña” la distinción entre “educación” y “educación en valores”. Toda educación es, por naturaleza, educación en valores o no es educación. En segundo lugar, me parece poco afortunado atribuir a la educación la finalidad de hacer personas “felices”. ¿Qué significa una persona feliz? Yo, al menos, no sabría responder a esta pregunta. La palabra “felicidad”, como finalidad ética y moral, no tiene cabida en la ética

lévinasiano que se mueve en la deuda siempre pendiente con el otro, del que soy rehén. No hay felicidad o tranquilidad posible mientras el explotado y marginado, los sufrientes de este mundo no recuperen su dignidad. No es el objetivo de la ética, ni tampoco de la educación, ofrecer ni garantizar la felicidad a nadie, sino dar la respuesta debida al otro, compadecerlo, hacernos cargo de él, aunque ello nos complique seriamente la vida. Buscar la propia felicidad cuando se educa no constituye un objetivo a conseguir. Esto está en las antípodas de lo que es educar en cuanto renuncia y salida de sí mismo para que el otro sea *alguien, crezca y se alumbre una nueva criatura*, por expresarlo con palabras de H. Arendt. Puede responder a la ética del cuidado (*care*) en la que se inspira la autora Buxarrais en su propuesta de educación en valores. Pero esta corriente de pensamiento no sale del círculo vicioso del “Yo” al negarle al otro (tú) la primacía en la relación ética. Al final, negando la relación asimétrica, desigual en la relación ética del yo y del tú, como sostiene Lévinas, se cae inevitablemente en lo Mismo, en el “Yo” de la moral kantiana.

2.5. Superar la tentación del miedo a educar

A veces, el desconocimiento de lo que es “educar”, la impaciencia para escuchar, nos ha llevado a una actitud de parálisis, de resistencia y miedo a educar (González, 2015). Hemos considerado que nuestra tarea educadora es tan decisiva para la vida de nuestros alumnos que el peso de esta responsabilidad nos ha paralizado. Es el miedo *ético*. Con ello hemos cerrado la puerta a toda posibilidad de ayudar y acompañar, de acoger al otro en “su” circunstancia, en su manera de vivir; en una palabra, hemos cerrado la puerta a *educar*. Quizás, nos hemos visto obligados a decir a nuestros educandos una palabra “segura” que les oriente en sus primeros pasos en la vida; quizás nos hemos considerado modelos no “adecuados” para ser imitados por ellos; quizás hemos pensado que tanta responsabilidad escapa del ámbito de nuestra tarea “humilde” de profesor. Y se olvida que, en educación, no hay modelos acabados y perfectos, libres de toda mancha, ni los profesores (maestros), ni los padres somos los únicos referentes éticos en la vida de los educandos. Se olvida que la inseguridad y la incertidumbre forman parte de la educación como de la vida misma; son nuestros inseparables compañeros de viaje. Quizás nos ha faltado humildad para mostrarnos ante nuestros educandos desde *la verdad de nuestra vida*, con sus luces y también con sus sombras, con nuestro verdadero equipaje, con lo que en realidad somos. Debemos asumir sin complejos o reticencias algo que es elemental en un proceso educativo: que nunca se educa sin *exponernos (mostrarnos)* ante el otro, sin permitir que el otro se convierta en nuestro compañero de viaje. Y esto, inevitablemente, comporta resistencia y miedo a correr el riesgo de vernos *expuestos* ante los demás. Resistencia a iniciar un camino sin garantía de éxito.

De otra parte, el miedo a educar nos lleva al *miedo a innovar*. Nos sentimos más “seguros” ante un discurso que nos presenta la acción educativa como una actividad reglada, controlada y evaluada en todos sus parámetros. “Aún siguen vigentes paradigmas que durante años han configurado la enseñanza intentando, en vano, someterla a niveles de control y racionalidad equiparables, en sus propósitos, a los procesos industriales” (Ortega, 2007, 60). Con ello (se piensa) habremos conjurado la incertidumbre que envuelve a todo proceso educativo y estaremos en condiciones de predecir o adelantar el futuro. Los hechos, sin embargo, son bien distintos. Los procesos educativos son como el agua que se escapa por entre los dedos de la mano cuando pretendemos atraparla; son muy reacios y resistentes a todo control. Por ello hemos de contar en nuestro discurso y en nuestra praxis educativa con la provisionalidad y la incertidumbre de los resultados, desde la convicción de que todo proceso educativo es por naturaleza único e irreplicable, como el mismo ser humano (Ortega, 2010). De aquí que hablar de innovación y cambio en educación es una simple redundancia. No es posible educar sin cambio e innovación, porque nunca estaremos ante un individuo que viva siempre en una misma situación o circunstancia. Como bien señala Fullan (2002) la innovación es consustancial a la educación. Sin ella se convierte en rutina, repetición inerte de lo ya dado y dicho, mensaje sin significado porque sus interlocutores no responden a las claves desde las cuales se expresan y sienten.

Hay otra forma de miedo a educar, y esta se expresa con más cautela. Es el miedo a enseñar o transmitir a los educandos otras formas de pensar y vivir no compartidas por las elites que ostentan el poder socio-político, que suele coincidir con el poder económico. Es el miedo *político*. La educación es siempre una propuesta liberadora de la persona en toda su integridad, es una resistencia al mal, y no puede ser usada para domesticar y anestesiar a las jóvenes generaciones a las consignas del poder establecido. Es una responsabilidad ética del maestro enseñar a “leer el mundo”, es decir, desvelar las contradicciones de las prácticas culturales, sociales y políticas que lo conforman (Chomsky, 2007). La educación es una denuncia de la justicia, es resistencia al mal para que “la esperanza de la injusticia que atraviesa este mundo no sea lo último, que no tenga nunca la última palabra” (Horkheimer, 2000, 169).

2.6. Educar es necesario inspirar confianza en el otro

“En donde no hay confianza, los procesos de transmisión se tornan irrelevantes, superfluos y, por lo general, provocan actitudes que van desde la indiferencia y la desorientación hasta la desesperación” (Duch, 2004, 187). Una de las condiciones esenciales en la acción educativa es que el educador merezca la *confianza del educando*,

que sea una persona en quien se pueda confiar. “Una pedagogía que no se base y, al propio tiempo, no genere confianza es una *contradictio in terminis*” (Duch, 2004, 187). La educación es un largo camino lleno de riesgos y dificultades, un camino doloroso e incierto en sus resultados. Iniciar un largo viaje sin la confianza en la persona que nos acompaña se hace muy difícil, y más aún esperar un final exitoso. La confianza en el otro (educador) nos da la seguridad de sentirnos acompañados, que alguien está a nuestro lado. Si el educador no es una persona *creíble* en la práctica de la acogida, de la escucha y del cuidado del otro, es difícil que inspire confianza para acercarse a él y *confiarse* a él.

La confianza en el educador es una necesidad muy sentida en el educando, más aún en una sociedad cuyas instituciones han perdido gran parte de su poder configurador. Casi todo se resuelve en el anonimato, en una “tierra de nadie” en la que el individuo se siente desprotegido, a la intemperie, en una sociedad líquida (Bauman, 2003). En esta situación de inseguridad, de falta de asideros y referentes ético-morales el profesor-educador puede ser una ayuda, una palanca en la que apoyarse para el adolescente-joven que inicia la andadura de su vida moral. Y para este acompañamiento, la confianza recíproca se hace indispensable. *Confiar-se al otro*, al educador-maestro, es un abandono y entrega de alguien (educando) que sólo espera ser acogido y acompañado en su trayecto vital. Y la confianza se da a una persona que se muestra *veraz* en su vida, que no oculta sus debilidades ni se escandaliza de las debilidades del otro, que busca no tanto agradar, cuanto permanecer al lado del otro para acompañarlo en su camino, que no rehúye las dificultades. Es sintomático que las publicaciones sobre educación no incidan con más insistencia en la necesidad del cuidado y atención al educando (Noddings, 1992) y se centren, casi exclusivamente, en aquellas variables que “aseguran” mayores rendimientos académicos, como si estos fuesen suficientes para asegurarnos el éxito en la vida.

2.7. La educación es inseparable de la esperanza

“Nos pasamos la vida transformando, construyendo porque esperamos algo nuevo y distinto. Ernesto Bloc dice que en un mundo donde no haya condiciones para que brote algo nuevo en sí mismo, sería una locura completa y solitaria” (Gárate y Ortega, 2013, 38). Si el ser humano es un ser instalado en la espera, que vive permanentemente en adviento, siempre reinventándose a sí mismo para seguir existiendo, la educación es una práctica y una escuela de esa esperanza. “Quienes albergan la esperanza son padres “auténticos”, madres “auténticas” y profesores “auténticos” para los niños. Abandonamos nuestra responsabilidad cuando no sabemos o no queremos demostrar cómo hay que vivir una vida de esperanza... Ser padre o madre o profesor es tener expectativas y esperanza para el niño” (Van Manen, 2003, 84-85). Sin esperanza el educador no se

pone en camino, no arriesga su tiempo y su esfuerzo, no comparte con el otro la verdad de su vida. La educación es un proceso *liberador* que se nutre de la utopía de que es posible otra realidad, otro modo de ser y vivir en cada educando. “El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 1992, 45). La espera del educador se alimenta de la “pedagogía del hombre”. Pretende que todos los educandos puedan hablar y escucharse, reconocerse en la igualdad de su dignidad, liberados y reconciliados entre sí. La espera del educador, al igual que la de todo ser humano, se presenta siempre envuelta en la incertidumbre, en la oscuridad; es una espera incierta, arriesgada, no exenta de sufrimiento; es siempre esfuerzo, sacrificio, paciente espera.

En la tarea de educar se hacen presentes las dificultades que hacen arriesgada la acción de educar. Acompañamos y acogemos al otro con las herramientas limitadas y precarias para que éste haga *su* camino, quizás el viaje más decisivo de su existencia humana. Pero acompañamos siempre en la esperanza, no exenta de incertidumbre. La falta de ilusión que se detecta en tantos profesores, la apatía por su tarea, la resignación ante su fracaso,... no son más que muestras de la pérdida de la esperanza, de su renuncia a educar. “El fenómeno del profesor quemado no es necesariamente un síntoma de un esfuerzo excesivo, de tener demasiado trabajo. Es la situación en que uno ya no sabe por qué hace lo que está haciendo. Ese quemarse constituye la prueba de la desesperanza” (Van Manen, 2003, 88). La esperanza es quizás una de las virtudes más olvidada en la educación. La sociedad actual rechaza todo aplazamiento del éxito en la vida. Vive instalada en un presentismo que hace dudar de la existencia misma del futuro. Vivir es realizar el presente. Desde esta concepción de la vida y del hombre se hace difícil la espera. Para educar es necesario saber esperar, practicar pacientemente la espera activa. Es una forma de estar presente en la escuela, un modo de vivir con los alumnos. “Esperar es construir, pero nuestra construcción nunca es definitiva, ni perfecta. Necesita una remodelación y adaptación constantes porque las cosas en los humanos nunca están del todo acabadas. Se hace indispensable la vigilancia y el amor necesarios para seguir construyendo en la esperanza” (Gárate y Ortega, 2013, 38). Acompañar, día a día, al que empieza a caminar, sin garantía de llegar al final del trayecto, exige vivir en la esperanza para no desfallecer. Y sin esperanza no es posible vivir, pero tampoco educar.

2.8. La educación es testimonio

La educación lleva en su misma raíz la exigencia de una pedagogía *testimonial*. El encuentro ético con el otro (que siempre ocurre en la educación) se da desde la

coherencia entre la palabra y la vida, entre el discurso y el testimonio. La educación, en tanto que acogida al otro, más que “explicar”, *muestra*. “Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros” (Ortega y Romero, 2013, 75). La educación, al contrario que la instrucción, se mueve en el ámbito de la experiencia, del testimonio. El aprendizaje de saberes y competencias es una actividad que puede ser, en alguna medida, planificada y evaluada, ser sometida a normas. Es decir, puede estar regida por la *tecne*. Es lo que llamamos “instrucción” o “enseñanza”. La educación, por el contrario, se resiste a todo control, responde a situaciones que no pueden ser previamente definidas por contener un amplio grado de incertidumbre. Es la acción que, podríamos decir, entra en el ámbito de la *praxis*. Ambas son acciones (*tecne* y *praxis*) distintas, aunque no contrapuestas (Reyero, 2009).

El educador no puede limitarse a ser un buen “profesional” que aplica a su trabajo los conocimientos y estrategias disponibles; tendrá que ser, además, *testimonio*. “Del mismo modo que el poeta o el médico, además de 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. El testimonio se desliza entre los intersticios de sus palabras, en los espacios vacíos de su lenguaje” (Mèlich, 2010, 279). La relación maestro-alumno (educando), más que una relación basada en la competencia profesional-técnica, es una relación *testimonial*. “Esta iniciación o introducción a una vida ética, que es la educación, viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, desde el testimonio ético del otro” (Gárate y Ortega, 2013, 87). Hay *maestría* (ejercicio de *maestro*) cuando hay *testimonio*, cuando la relación maestro-alumno es una relación atravesada por la experiencia del cuidado y la atención responsable al otro, para que “el otro” pueda nacer y crecer *diferentemente* a su maestro. “El educador, al estilo de Séneca, cree en aquello que enseña, lo expresa en su conducta, y si utiliza la *techné* retórica *es para que la verdad proferida constituya al ser del oyente*” (Santos, 2013, 482). Educamos no con el discurso, no mediante el *logos*, sino con el testimonio de la *verdad ética* que habla por sí sola, sin intermediario alguno.

2.9. La educación es acogida, hospitalidad

Las condiciones que acabo de exponer no son suficientes para *educar* sin la *hospitalidad*, *sin la acogida al otro*. Y no me refiero a la actitud ciudadana con la que acogemos a quienes nos visitan. Hablo de la ética de la *acogida*, de la *hospitalidad* por la que nos hacemos cargo, responsables del otro. “Allí donde se produce la *educación* se produce un *encuentro* no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en

un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de *radical alteridad*” (Ortega, 2007, 62-63). El otro (educando) no pide al educador el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a su capacidad de acogida. El alumno (educando) nos reclama que lo miremos como *alguien* que nos demanda una relación desinteresada y gratuita, una relación de donación y acogida. No nos pide que le reconozcamos como otro igual a nosotros en dignidad. Nuestra responsabilidad hacia él es anterior a todo juicio moral. “El prójimo, como escribe E. Lévinas (1999, 148) me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido”.

En la ética lévinasiano “el otro”, en sí mismo, es pregunta que demanda una respuesta; el otro no es nadie ajeno a mí, forma parte de mí, hasta el punto de que la estructura antropológica del hombre está *quebrada* por la ineludible presencia del otro. “El sí mismo, en su plena profundidad, es rehén de modo mucho más antiguo que es Yo, antes de los principios” (Lévinas, 1999, 187). Pero hay preguntas que sólo se pueden responder, no con palabras, sino con la vida. M. Buber (1993), en el comienzo de su obra *Yo y Tú* escribe que son estos dos pronombres personales las únicas palabras que los seres humanos las decimos con toda el alma. La respuesta a las preguntas para las que no tenemos respuesta la recibimos, de alguna manera, en el *encuentro con el otro*. Y la recibimos, no porque el otro nos la dé ya formulada, sino porque el *otro ya es la respuesta* silenciosa, pero elocuente, que buscamos sin saberlo.

Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de la responsabilidad de tener que responder del educando, de hacerse cargo de él, porque hasta que éste no ocupe un lugar en la vida del educador, no será *real* la significación ética del otro, su inevitable pregunta “por lo suyo”. La educación es acogida y responsabilidad; es, en su misma raíz, un acto de *amor*, porque sin amor el educador sólo se busca a sí mismo o se centra en el aislamiento de su “yo”, y entonces es incapaz de ver al otro (educando) y alumbrar una nueva existencia. La educación implica el abandono de un estéril aislamiento del “yo” para afirmar al otro. Sin renuncia al “yo” sólo hay imposición y dominio, pero no reconocimiento del otro en toda su dignidad.

En una sociedad tan fuertemente afectada por la indiferencia, la apatía y el individualismo como la nuestra, proponer una educación fundamentada en el amor podría entenderse como un “brindis al sol”, una utopía. Sin embargo, si desterramos la utopía del amor en la educación habremos negado la posibilidad misma de educar. ¿Qué otra cosa es educar sino ayudar al alumbramiento de un nuevo ser, de un nuevo proyecto de vida que

todavía se está gestando? Educar y alumbrar una nueva vida son la misma cosa. Ambos son fruto del amor.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Puede parecer (y así lo es) que me he centrado en aspectos muy específicos del educador como alguien que ayuda al alumbramiento de una nueva criatura. No ha sido en modo alguno olvido o desconsideración de otras variables que inciden poderosamente en cualquier proceso educativo. He resaltado conductas y actitudes del educador que están más directamente vinculadas con la ética lévinasiano y su influencia inevitable en el discurso y en la praxis educativa. Aspectos, hasta ahora, insuficientemente tratados por no formar parte, todavía, del discurso mayoritario de la pedagogía, deudora en gran parte de una ética y antropología kantianas, refractarias a una ética y antropología apegadas al tiempo y al espacio, a la corporeidad y a la contingencia. Es el discurso kantiano que ha propiciado el desplazamiento del hombre a un mundo metafísico de las “bellas ideas”, y en el que ha discurrido, durante mucho tiempo, nuestro discurso y nuestra praxis en educación. No faltan intentos de salvar esta distancia entre discurso y práctica educativa, entre la escuela y la sociedad. Y se buscan soluciones que podrían considerarse como “salidas de emergencia”, cuando la respuesta sólo está en la filosofía desde la que educamos, en nuestra concepción del mundo y del hombre, en nuestra manera de ver al otro y situarnos ante él, es decir, en una nueva filosofía de la educación que tenga al “otro” (educando) como punto de partida y de llegada, no en estrategias didácticas que nos faciliten una mejor comunicación con el educando o una mayor adaptación y comprensión de los contenidos curriculares. El cambio necesario no es estratégico, de implementar nuevos recursos didácticos, sino ante todo ético que nos permita situar al educando en el centro del proceso educativo (Ortega y Romero, 2014). Se hace necesaria “otra educación” entendida como acogida y responsabilidad hacia el educando, no como sujeto aprendiz de conocimientos y competencias. Una educación más centrada en el ser ético ahora que en el saber para el futuro.

Algunos autores (Gale y Densmore, 2007) han identificado las carencias o fracaso de la escuela en: a) el aislamiento docente; b) la falta de diálogo y entendimiento; y c) la escasa cultura de participación y cultura social. Factores que llevan a los profesores a sentirse incapaces para afrontar los retos de una sociedad que demanda una escuela más abierta a la realidad de su entorno. Proponen como respuesta a esta situación concebir la enseñanza como una cuestión pública y no sólo como un asunto privado, y un papel distinto de los profesores como activistas políticos en las comunidades y no como observadores pasivos. Democracia radical, actitud crítica con la sociedad y activismo político son los

tres elementos que estos autores proponen para el ejercicio profesional docente. No creo que este diagnóstico y solución sean suficientes. Desde este modelo de educador, tan presente en el ámbito pedagógico, quedan fuera o no se subrayan explícitamente conductas y actitudes esenciales que definen a un educador y que hacen posible su tarea educadora: amar, acoger, escuchar, atender, ayudar y cuidar al otro (educando). Es decir, ayudar al nacimiento de una nueva criatura por la que el mundo se renueva sin cesar, por emplear las hermosas palabras de H. Arendt. La educación es liberadora por definición, es ética y es responsabilidad. No puede haber una educación que no se proponga la formación de personas libres para una sociedad también libre, responsables del bien común.

Permítanme que acabe mi intervención ante Uds. con unas consideraciones a modo de conclusión de lo aquí expuesto:

3. 1. Estimo que hoy son necesarios educadores que se arriesguen a educar, que hagan suyas las esperanzas y frustraciones de tantos estudiantes que les demandan una respuesta ética, es decir, responsable; que bajen de su cabalgadura, como el buen samaritano, y se hagan cargo de ellos. Es necesaria una nueva filosofía de la educación que se convierta no sólo en un modo nuevo de enseñar, sino en una nueva forma y estilo de vida (Ortega, 2010). Escuchar hasta la extenuación a nuestros alumnos es la necesidad más urgente a la que debemos responder los educadores.

3. 2. Considero que es indispensable reivindicar en la educación el carácter histórico del ser humano. Esto conlleva entender la educación como una tarea original, incierta y arriesgada; que no se puede educar sin tener en cuenta el contexto-situación en que vive el educando, pues no se educa en “tierra de nadie”.

3. 3. Estimo que es necesario, si se quiere educar, atreverse a “cruzar a la otra orilla” en un viaje sin retorno para acoger al otro (educando) en su situación. “Nadie es capaz de responder del otro desde la solidaridad, ponerse en el lugar del otro, hacerse cargo de él, como dice Lévinas, si no es desde el amor. La educación (hacerse cargo del otro) no es fruto de un ejercicio intelectual, sino de la renuncia generosa a uno mismo para afirmar al otro, porque el otro ha entrado a formar parte de mi vida” (Gárate y Ortega, 2013, 96).

3. 4. Confieso que es difícil dar un giro tan profundo no sólo en el discurso, sino también en la praxis educativa como aquí se propone. “Quemar las velas” y lanzarse a la aventura de un camino todavía por roturar, no está al alcance de todos. Exige renuncia a lo ya dado y transitado, renuncia a repetir lo mismo; exige estar siempre en camino y

ligero de equipaje porque en educación nada está dicho y hecho para siempre; exige estar atentos a la realidad de la vida para que ésta sea el locus donde nos encontremos maestros y discípulos.

3. 5. “No vivimos tiempos de quietud y sosiego, sino de grandes interrogantes y convulsiones que nos obligan a los educadores a estar vigilantes para tratar de encontrar la respuesta más adecuada y en el momento adecuado. Los totalitarismos nos pueden sorprender con nuevas manifestaciones, con formas nuevas de negación de la dignidad humana, si es que con las ya conocidas no tenemos bastantes. Pero es posible, como dice Arendt (1999), que sobre el totalitarismo todavía no se haya dicho la última palabra” (Ortega, 2007, 85). La pedagogía de la alteridad que les propongo no es una pedagogía “blanda”, tranquilizadora de las conciencias. Es una pedagogía radical que aborda la existencia del ser humano en toda su realidad socio-histórica, en la única manera que le es posible vivir. Estoy convencido de que sólo una educación que tenga como punto de partida y de llegada al otro en la realidad de su existencia, es decir, una educación al servicio del hombre, puede llevar a la construcción de una sociedad fundamentada en la justicia y la solidaridad, una sociedad asentada en la cordura humana que aleje de entre nosotros la amenaza de la destrucción. El desarrollo de la ciencia y la tecnología, si no están al servicio del hombre, si no ayudan a vivir más humanamente, no son armas para el progreso, sino para la decadencia de la humanidad. Es indispensable un rearme ético-moral que favorezca el reconocimiento de la igual dignidad de todos los hombres y mujeres; que haga de la praxis de la justicia y de la solidaridad un compromiso inaplazable y promueva la construcción de una casa común más habitable y más humana para todos. En la era de la globalización, la suerte de un pueblo es la suerte de todos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación, en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (1999). La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana. *Revista de Educación*, 318, 189-210.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt, una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México, DF: FCE.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Berger, L. (1994). *Una gloria lejana*. Barcelona: Herder.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Madrid: Trotta.
- Buber, M. (1993). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós.
- Buxarraís, M^a. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación, *Edetania*, 43, 53-67.
- Chalier, C. (1995). *La utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.
- Chomsky, N. (2007). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Duch, Ll. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali, B. C.: Cetys-Universidad.
- González, Y. (2015). *Educación sin miedo a escuchar: claves del acompañamiento respetuoso en la escuela y la familia*. Barcelona: RBA.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelos de justicia*. Madrid: Trotta.
- Lévinas, E. (1999). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Berkeley: University of California.
- Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad, en M. S. Katz; N. Noddings y K. A.

- Strike (eds.). *Justicia y cuidado*. Barcelona: Idea Books.
- Ortega y Gasset, J. (1975). *Historia como sistema*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortega, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 503-524.
- Ortega, P. (2007). La tarea de educar, en M. T. Yurén y S. S. Araújo (coords.) *Caleidoscopio. Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, pp. 59-89 México: Universidad Autónoma de Morelos.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, 37, 13-31.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-421.
- 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. y Romero, E. (2014). Subject's Recuperation in Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (1), 86-93.
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad, en P. Ortega (edit.). *Educar en la alteridad*. Murcia: Redipe-Editum.
- Papa Francisco (2013). *Evangelii Gaudium*. Madrid: San Pablo.
- Reyero, D. (2009). El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal, *Revista Española de Pedagogía*, 244, 409-425.
- Santos, M. (2013). Educación y construcción del Self en la Filosofía Helenística según Michel Foucault. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 479-492.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, enero-abril, 23-47.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación: Actividad común externa y elementos estructurales de la intervención*. La Coruña: Netbiblo.

