

**LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD:
IMPLICACIONES TEÓRICAS, INVESTIGADORAS
Y DE PRÁCTICA EDUCADORA**

Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS

Catedrático de Teoría de Educación

Universidad de Murcia

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Campus Espinardo s/n. 30009 Murcia

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-267815084>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Minguez>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/P-4069-2014>

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=6602957333>

Academia: <https://murcia.academia.edu/Ram%C3%B3nM%C3%ADnguez>

Correo electrónico: rminguez@um.es

Marta GUTIÉRREZ SÁNCHEZ

Profesora titular de Teoría de la Educación

Universidad de Murcia

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Campus Espinardo s/n. 30009 Murcia

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3261975>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=NWPrrgcAAAAJ>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7302-9283>

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56662338600>

Correo electrónico: martags@um.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 5

1. Introducción
2. La emergencia de otro modo de pensar y hacer educación
 - 2.1. La condición vulnerable, presupuesto antropológico de la pedagogía de la alteridad
 - 2.2. Ética, alteridad y educación
 - 2.2.1. Responsabilidad ética y educación
 - 2.2.2. Algunas consecuencias de la ética levinasiana en educación
3. La Pedagogía de la Alteridad
 - 3.1. La investigación sobre la pedagogía de la alteridad
 - 3.2. Dimensiones y praxis de la pedagogía de la alteridad
 - 3.2.1. La acogida
 - 3.2.2. El testimonio
 - 3.2.3. La responsabilidad – responsividad
 - 3.2.4. La compasión
4. Sobre la identidad del docente en la pedagogía de la alteridad
 - 4.1. La identidad del docente: ¿técnica, tecnológica o humanista?
5. Consideraciones finales
6. Referencias bibliográficas

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: IMPLICACIONES TEÓRICAS, INVESTIGADORAS Y DE PRÁCTICA EDUCADORA

“Pocos asuntos han ejercido tan poderoso dominio sobre el pensamiento de este siglo que el tema de «el otro». [...] el problema del otro nunca ha penetrado tan profundamente como hoy en los fundamentos del pensamiento. No se puede separar la cuestión del otro de las cuestiones primordiales suscitadas por el pensamiento moderno” (Theunissen. 2013, p. 19).

Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS
Catedrático de Teoría de Educación
Marta GUTIÉRREZ SÁNCHEZ
Profesora de Teoría de la Educación
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo¹ nace, entre otros asuntos que circundan el pensamiento pedagógico, de dos cuestiones ampliamente debatidas y muy vinculadas en el terreno de la práctica de la educación. Una de ellas, de orden más general y otra, en cambio, de tipo más específico.

De entrada, es ampliamente admitido que en cualquier planteamiento pedagógico riguroso y con significado propio, la educación es deudora de una determinada perspectiva teórico-práctica o, mejor dicho, del modo en que se construye conocimiento de la educación y cómo responde este conocimiento a problemas educativos relevantes. A lo largo de numerosas publicaciones de calidad, el Prof. Touriñán ha insistido en la necesidad de construir conocimiento propio de la educación (Touriñán, 2016, 2018; Touriñán y Rodríguez, 1993); que este no debería confundirse con áreas culturales (Touriñán, 2022, 2017), y que dicho conocimiento debería permitir la habilitación de funciones específicamente pedagógicas, como la función de docencia, de apoyo al sistema educativo y la función investigadora (Touriñán, 2015; Touriñán y Sáez, 2015). Dicho de otro modo, y apoyándonos en Siegel y Biesta (2022), en este capítulo partimos del supuesto de que la educación es un campo de estudio autónomo a la vez que práctico.

Con ello pretendemos indicar que nuestro foco de atención se sitúa tanto en la práctica educadora como en la labor teórica e investigadora de la acción educativa. Así,

¹ Este texto es una ampliación y actualización de la ponencia titulada: “Pedagogía de la alteridad e identidad profesional del docente”, en el marco del *Seminario Internacional Horizontica: La utopía posible 2022. Identidad en la formación docente*, organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de Michoacán, la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) y la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente (RIDIPD) (22-26 de marzo de 2022).

pretendemos construir conocimiento con el que pudiera dar identidad profesional a los docentes. Pero esta construcción teórica no aspira a proporcionar el necesario aporte intelectual de “auténticas” disciplinas académicas (filosofía o psicología, p. ej.), lo que llevaría al desarrollo de construcciones teóricas ya conocidas (filosofía *de la* educación, psicología *de la* educación, etc.), sino a consolidar un conocimiento propio que trate de cuestiones educativas.

Plantearse una cuestión educativa no es lo mismo que plantearse una cuestión filosófica, psicológica o sociológica acerca de la educación. Si la educación es un fenómeno socialmente intencionado, no natural, entonces nuestro planteamiento debería comenzar por determinar lo que es de lo que no es educación, porque no son pocos los modos de educar que están siendo sustituidos por otros no educativos. Así, en relación a nuestro propósito, existen cuestiones teóricas importantes que son necesarias tratar para iluminar la práctica educadora. Esta necesidad viene justificada, además, porque en la investigación pedagógica se ha dado prioridad más a la reflexión de asuntos meramente prácticos de la educación, –esto es, al activismo o al hacer cotidiano en las aulas, incluso a la aplicación de técnicas y a la obtención de resultados supuestamente exitosos–, que a la contribución de un conocimiento realmente valioso para educar.

Entre otras cuestiones relevantes, se ha despojado a la tarea de educar de su carácter ético o axiológico (¿para qué educar?), como también se ha evitado preguntar hacia qué modelo de hombre y de sociedad se intenta contribuir con la acción educativa. Estas cuestiones se han considerado en los últimos tiempos como algo marginales, extrañas a una perspectiva que pretendía hacer de la educación una tarea eminentemente científica. El giro producido desde los años 60 del siglo XX en el uso de métodos empíricos y la posterior evaluación de resultados a gran escala (especialmente desde el año 2000 con el programa PISA), junto a la aplicación predominante de la perspectiva tecnológica en la acción educativa desde hace varias décadas (Sarramona, 2003) y de las “bienintencionadas” innovaciones educativas (Pérez Rueda, 2022), en conjunto, ha contribuido a centrar el interés investigador en arropar de cierto cientificismo a algunas propuestas cuantitativas o cualitativas, necesarias para responder a ciertas preguntas, mientras que otras, más centradas en la reflexión e interpretación de problemas básicos, especialmente graves para la práctica educadora, han sido minoritarias o anecdóticas.

Por otra parte, atendiendo a lo anunciado al principio de esta introducción, estamos convencidos de que la Pedagogía de la Alteridad muestra un claro interés por aquellos asuntos que son ciertamente “secundarios” en la educación actual. Hoy la educación, en sus variadas versiones, está más orientada hacia la construcción de esquemas mentales, el desarrollo de las múltiples inteligencias (Gardner, 2016), o de las competencias (Gimeno, 2011) con sus distintas adjetivaciones. En el fondo, este modo de pensar la educación presenta fuertes ecos racionalistas e idealistas, donde educar en la razón, en lo razonable, es lo que justifica el quehacer educativo. Inspirado en la pedagogía kantiana, el Prof. Lledó (2018) advierte que el ideal pedagógico a conseguir es, en sus propias palabras:

“una «promoción» de la inteligencia y un aliento de libertad. El apasionante camino que va de ese «quien» a un ser personal tiene que alimentarse de inteligencia y de autonomía. Una autonomía que es posible cuando desde la infancia se ha cultivado el desarrollo de la mente alejada de todo ese imperio vacío con el que se deforma, lenta e implacablemente, la fluidez de nuestras neuronas y produce, a lo largo de la existencia, una tara conceptual de la que no es fácil desprenderse” (Lledó, 2018, p. 6).

Con lo dicho, no se pretende rechazar la importancia del cultivo del razonamiento como elemento fundamental en la construcción de la personalidad humana. Sin ella no sería posible el desarrollo del discernimiento como dimensión básica de la persona. Pero, con la filosofía de la Modernidad como telón de fondo, el planteamiento educativo más aceptado en sociedades avanzadas se polarizó hacia la construcción de un ser “extraño”, inspirado en un idealismo o un trascendentalismo abstracto que no alcanzó a comprender la singularidad del ser humano, porque descartó la historia –la vida sensible y sentimental de las personas en un espacio y tiempo– como el principal escenario donde se producen las transmisiones más significativas de realización humana (Duch, 1997). Frente a este planteamiento, aquí propugnamos la pedagogía de la alteridad, inspirada principalmente en la filosofía de Lévinas (con aportaciones de la teoría crítica) y de una filosofía literaria (Mèlich, 2021, 2023), carente de esencias, lejana de la metafísica kantiana y de sus distintas ramificaciones, porque pone en peligro a la vida humana misma.

Antes de adentrarnos en los puntos aquí anunciados, creemos oportuno advertir que al insistir en el mundo de los sentimientos (el *pathos*) no nos referimos a la vulgarización del mismo, en tanto que emoción sentimentalista o melancólica, sino a esa dimensión de la sensibilidad que contribuye a acercarse a la realidad, comprenderla y transformarla, no desde una razón fría, calculadora y abstracta, sino desde lo que conmueve, lo que dinamiza a toda la persona y busca hallar el sentido de la realidad y el modo de configurarse como persona. Como se ve, el sentimiento (también, mundo afectivo de la persona), en el que se ubica nuestra perspectiva de la pedagogía de la alteridad, no anula a la razón ni es su radical opuesto, sino que la hace más cabal para comprender cómo somos y a qué aspiramos. En parte, coincidimos con algunas tesis de la inteligencia sentiente de Zubiri (1998) o de la razón cordial de Cortina (2007). A fin de cuentas, educar para realizarse como persona, feliz y cabal, es el modo de buscar el modo concreto de ser responsables, esto es, el modo de ser sujeto ético. Aquí esbozamos un modo de construir un modo de comportamiento moral para que cualquier persona sea humana y se humanice con el otro.

2. LA EMERGENCIA DE OTRO MODO DE PENSAR Y HACER EDUCACIÓN

Desde comienzos de este siglo, en el seno del grupo de investigación “Educación en valores” de la Universidad de Murcia (España), se fue fraguando una nueva perspectiva educativa: la pedagogía de la alteridad. En particular, desde que el Prof. Pedro Ortega Ruiz escribiera la ponencia: *De la Ética de la Compasión a la Pedagogía del Encuentro*, en el marco del VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación (Ortega, 1997), se han sucedido un conjunto de investigaciones y publicaciones que, con el paso del tiempo, ha consolidado un planteamiento pedagógico original en el espacio académico, más centrado en la moralidad de la persona, presentándose ahora como una de las alternativas a educar de otro modo (Mínguez y Linares, 2023).

Pero ¿es necesario un modelo nuevo de educar la dimensión moral de la persona? A lo largo del pasado siglo han estado –y aún siguen– presentes dos modelos de educación moral en el pensamiento occidental que han configurado dos estilos distintos de educar en la práctica: la teoría del juicio moral del norteamericano L. Kohlberg (2009) y la educación de las virtudes o del carácter (Naval, Bernal y Fuentes 2017). Algunos autores (Puig, 1996; Escámez, 2003) incluyen a un tercer modelo: la clarificación de valores. Sin embargo, a nuestro juicio, este modo de educar en valores morales responde a una

particular metodología de enseñanza-aprendizaje, con la que se ayuda a los estudiantes a elegir valores según sus creencias personales. Esta metodología parte del supuesto de que existe una pluralidad de valores, lo cual implica la imposibilidad de compartir un código moral común. Desde este posicionamiento, se admite tácitamente el inevitable relativismo moral, donde lo decisivo radica en la libre elección del individuo de aquellas valoraciones y opciones morales que mejor respondan a su subjetividad, fomentando así la errónea autonomía y el falso respeto a la moral de cada persona.

Por su parte, la educación moral entendida como desarrollo del juicio moral presupone que es posible educar lo moral de la persona a través de la discusión de dilemas socio-morales. Su finalidad es la de responder a la pregunta ¿Qué se debe hacer? Según el modo de argumentar un determinado comportamiento, y con el contraste con otros razonamientos, se va favoreciendo el crecimiento moral hasta alcanzar un determinado estadio de razonamiento moral. Lo que se pretende realmente es lograr una forma de razonar basado en unos criterios morales, supuestamente universales, de modo que lo moral queda limitado al aprendizaje de razones morales, dando más importancia a la forma que al fondo de ese razonamiento. Como aspecto beneficioso, se ha admitido que este modo de educar es válido para sociedades plurales y democráticas, porque contribuye a buscar el mejor argumento que justifique un comportamiento. Sin embargo, se le ha criticado que no deja de ser una educación abstracta, más preocupada por la forma de razonar desde unos criterios supuestamente generales, libre de valoraciones particulares. Con este modelo, se ha pretendido desarrollar una moral universalista y formalista, independiente de cualquier cultura o sociedad.

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

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

Educación moral la habido siempre. En la entraña misma de cualquier planteamiento educativo de la moralidad radica la pregunta por lo bueno y lo malo en nuestra conducta. O, mejor dicho, desde siempre el hombre se ha preguntado en qué consiste una vida digna, libre y plena, poniendo a su servicio las inmensas posibilidades que les ofrece el mundo. Pero también, se ha tropezado con profundos desequilibrios que le han llevado a una vida penosa, de sufrimiento y de esclavitud. Por eso, en su raíz, el hombre ha pretendido lograr una vida gozosa, a la vez que no ha conseguido desasirse de sus inevitables limitaciones (Duch, 2020). Lo cierto es que, con bastante frecuencia, el

hombre de los últimos tiempos ha depositado una enorme confianza en los avances científicos y técnicos, creyendo que así lograría eliminar los males que asolan a la humanidad. Sin embargo, hay problemas que no tienen solución científico-técnica y que no dependen de la razón, sino de otras dimensiones que dejan entrever que el ser humano es un ser vulnerable, no solamente racional, cultural o individual.

2.1. La condición vulnerable, presupuesto antropológico de la alteridad

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

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

Con una letra clara y distinta, el Prof. Mèlich (2014) refleja el contenido básico de la vulnerabilidad:

La vulnerabilidad (de *vulnus*, «herida») implica dependencia, relación. Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad de otro, al margen de la compasión. Pero lo que resulta decisivo es que, según una antropología de la vulnerabilidad, no existe posibilidad de superar este estadio de dependencia. Somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo (Mèlich, 2014, p. 314).

¿Por qué somos vulnerables? ¿Es lo propio de nuestra condición como humanos? Cabría afirmar, por ahora, que el ser humano no posee una naturaleza limitada a su biología o a su cultura, porque nacemos desnudos y pobremente dotados de condiciones naturales que nos garanticen vivir, en tanto que nuestro substrato natural es indigente, carente de los medios suficientes para hacer frente a infinidad de situaciones no deseadas como la enfermedad, el dolor o la muerte; también, nuestra sociedad no evita el que estemos expuestos a experiencias de la frustración, del sufrimiento o del mal en sus múltiples manifestaciones. Por lo que, si esto es lo común a todos los humanos, tal indigencia, bien sea de orden natural o cultural, nos empuja a una constante superación

de esas limitaciones y a imaginar que *la vida sin el otro resulta imposible* (Nussbaum, 2013). Entonces, diríamos con Gehlen (1993), que la carencia básica del hombre es su incompletud, lo que a la vez se convierte en el punto de partida para la construcción y transformación de lo que vamos siendo como humanos, para la recreación de espacios humanizadores, proyectando sobre ellos el sentido de lo que consideramos valioso y relevante.

Admitido que nos vamos haciendo humanos a través de procesos de imitación e identificación, solo es posible aprender a ser hombre o mujer de las personas con las que convivimos. No es fácil entender que el modo en que lo que vamos siendo, el modo de ingresar en la existencia no es consecuencia de una voluntad libre y autónoma, de un sujeto *per se*, ni tampoco de la habituación del comportamiento de los humanos a normas o criterios morales establecidos por la cultura en vigor, sino porque hay un otro que me demanda una respuesta ética. Así lo refleja Butler (2006, p. 165), «no comprendemos la situación de ser interpelados, la demanda que viene de otro lugar, a veces de un lugar indefinible, por la cual se articulan e insisten nuestras obligaciones». Por ello, somos *seres relacionales vinculados* a los modos de vivir de los otros. Pero el crecimiento de lo humano no está «en el ideal ilusorio de la superación del espíritu y del ser humano, sino en mejorar en el orden moral y jurídico a la luz de nuestros conocimientos» (Gabriel, 2016, p. 289). Por eso, ante todo, si somos deficitarios y vulnerables, deberíamos aunar los esfuerzos en el avance de los valores éticos dentro de nuestro contexto social y con lo que nos aporta la naturaleza. Y, «dentro de este horizonte de comprensión, el adjetivo *humano* ha tenido siempre un elemento de compasión y acogida del otro, como indica la parábola del samaritano: lo que nos hace *humanos* es la capacidad de *aproximarnos/aproximarnos* al otro, al que está más necesitado; y lo que nos hace inhumanos es precisamente pasar de largo ante la llamada del otro» (Beorlegui, 2019, p. 631).

De lo expresado, no resulta difícil admitir que se trata de una ficción el pensar y, en consecuencia, educar al ser humano en y desde el modelo de la autonomía o desde el modelo del cumplimiento de las normas morales en vigor, cuando ambos evitan al otro que demanda una respuesta ética. Justamente ambos modelos aún laten en no pocos relatos sobre lo que es y para qué educar, bien sea encaminado hacia aquel ideal de individuo soberano o moralmente virtuoso, que podrían vivir con otros ‘independientes’, o de buena voluntad, en cumplimiento de un contrato –pacto social– de no agresión mutua y respetuoso con el código moral en vigor. Con lo dicho, resulta bastante evidente que se trata de algo irreal tanto el hecho de no estar necesitado de nadie ni de nada, como dejar al libre albedrío de cada cual su deseo de actuar moralmente. Quizá esto sería la propuesta ideal o políticamente correcta de una vida realizada.

Pero este discurso, que sigue imperando en el pensamiento moderno de Occidente, ha producido no pocos cambios que se han ido plasmando en las sociedades supuestamente avanzadas. Fascinados por un mundo en desarrollo, el hombre moderno creía que estaba en posesión del “fuego prometeico”, que soñaba con transformar y superar toda limitación para alcanzar una especie de paraíso terrenal, donde la justicia y la felicidad estaba al alcance de las manos. La sustitución de Dios por la diosa Razón se encargó de consolidar los derechos humanos, garantizando la libertad, la igualdad y la fraternidad. Por su parte, la ciencia y la técnica, con sus espectaculares avances, alimentaba ese deseo de progreso ilimitado y se vislumbraba la venida inminente de una vida placentera, más ligada a un bienestar material, al ocio mejor que al negocio, y olvidando cualquier pasado austero. Respecto del comportamiento moral, todo quedaba

bajo la propia conciencia autónoma o encorsetado a la tradición cultural, porque la humana razón podría discernir por sí misma lo bueno de lo malo (Gutiérrez, 2019).

Aunque sigue estando presente en numerosos pensadores de la educación de que la defensa y realización de los derechos humanos sería más que suficiente para traer consigo una vida humanamente justa (Rawls, 2022), o aquel convencimiento de que el carácter moral de las personas –la virtud– se adquiere a través de la práctica individual (MacIntyre, 2013) y que ello conducirá a una vida feliz², los acontecimientos acaecidos en los últimos tiempos no dejan de poner en cuestión a tan loables deseos. El incesante crecimiento de sujetos vulnerables, colectivos empobrecidos y excluidos de la supuesta comunidad ideal de diálogo (Habermas), donde allí se determinarían los criterios verdad, justicia y bien, la numerosa ‘masa’ de los sin voz, la ‘sinrazón’ de los vencidos (Mate), el silencio de las víctimas, las personas condenadas a vivir en situaciones de constante precariedad y dependencia (Butler, Cavarero), los que, a fin de cuentas, son tratados como simple mercancía y descartados por esta sociedad explotadora y consumista (Papa Francisco, Mbembe), son la constatación de las múltiples manifestaciones de la vulnerabilidad humana que demandan una respuesta ética para llevar a cabo una vida decente.

Siendo consecuentes con lo anterior, es necesario insistir en que la vulnerabilidad es la condición humana que precede a la formación de la propia identidad. Eludir que somos dependientes, que venimos a este mundo no siendo deficitarios significa rechazar la posibilidad de aproximarnos a la vulnerabilidad de los otros. No cabe, por tanto, el hecho de deshacernos de nuestra condición vulnerable; si así fuera, no seríamos humanos, sino algo distinto, quizá trans-humanos. Y al no poder deshacernos de tal condición, estamos volcados ineludiblemente hacia el otro, hacia el contacto con el otro, «incluso cuando –o precisamente cuando– no hay otro ni sostén para nuestras vidas» (Butler, 2019, p. 44).

Reconocer nuestra condición de vulnerables es reconocernos que somos dependientes, cuerpo frágil necesitado de cuidados. A diferencia de aquel sujeto “autosuficiente”, que no siente el dolor, el sufrimiento o el fracaso, experimentamos en cada uno de nosotros el insoslayable límite de nuestra vulnerabilidad. Así pues, términos como interdependencia, responsabilidad, solidaridad, acogida del otro, cuidado, hospitalidad o compasión, adquieren mayor relevancia personal y social, alejándose de aquellos relatos que relegan a un segundo plano otros como el de la beneficencia, del altruismo o de las acciones voluntarias que pretenden ayudar a los demás, pero que no constituyen el bagaje básico y central de otro modo de ser humano, como tampoco están incluidos, por indispensables, en la mochila de la formación de las personas.

2.2. Ética, alteridad y educación

Siendo coherentes con ese ‘otro modo’ de pensar la educación, asumimos el presupuesto de que educar en y desde la alteridad se constituye en respuesta a la demanda del otro vulnerable y sufriente. Pero introducir este supuesto en educación pasa necesariamente por hablar del nacimiento (¿estallido, aparición?) del sujeto o de la subjetividad como primera categoría en esta nueva pedagogía.

Toda la obra levinasiana, mayoritariamente inspiradora de la pedagogía de la alteridad, esboza un movimiento en contra de la neutralidad, de la indiferencia o de una existencia sin existente (Lévinas, 1947/1986). Poiré (2009, cap. 1) afirma que dos puntos

² Lévinas (2015) recuerda que «la idea de felicidad es coextensiva a la idea de individualidad» (p. 100).

son claves para captar la originalidad del pensamiento levinasiano y el lugar tan novedoso que hoy ocupa, a pesar de las numerosas interpretaciones insuficientes que circulan en contextos académicos y con peligro de sucumbir a polémicas sin fundamento: a) frente al odio de todo hombre que se cumplió con la Shoah, «con desprecio por toda moral y por toda ley» (p. 19), «a la ruptura del sujeto [...] impersonal» (p. 20), le corresponde la afirmación de una subjetividad poderosa, «responsable por el otro, de una conciencia que no es un mero ser sino el *modo* del sujeto» (ibíd.); b) ese sujeto ‘poderoso’ es quien rompe con los principios neutros e impersonales que borran al otro, por lo que «el sujeto es para el otro, su ser es para el otro» (ibíd.).

No se trata, por tanto, de hacer un nuevo ser en medio del conocimiento y del saber, sino de un sujeto responsable por el otro y privado de su autonomía. Las palabras siguientes de Sartre (2012) evocan a un sujeto con responsabilidad ética: «el hombre, estando condenado a ser libre, lleva el peso del mundo entero sobre sus espaldas: es responsable del mundo y de sí mismo en tanto que modo de ser» (p. 338).

Así pues, la responsabilidad es la estructura fundamental de la subjetividad, donde la ética, entendida como responsabilidad y no como discurso (González R. Arnaiz, 2021), se anuda en lo más íntimo con lo subjetivo. La responsabilidad no es una actitud activa del sujeto frente al otro, sino «el recibimiento pasivo de una orden emanada del rostro del Otro en su revelación y, de esta manera, nada más que una imposición más allá del querer y del libre albedrío del sujeto» (Rocha, 2021, p. 6). Por ello, ‘soy sujeto’ porque soy responsable para con el otro. La subjetividad levinasiana es responsabilidad del yo al otro. Pero, ¿en qué consiste esta responsabilidad ética que nos habla Lévinas?

La ética no es considerada, en Lévinas, como un tipo particular de saber, porque cualquier conocimiento es el modo en el que los individuos intentan apresar el mundo y al otro en sí mismo; la ética no es la manera de captar o representar al otro y determinar qué se debe hacer o qué normas son justas o buenas para comportarse éticamente. En tanto que no estamos hablando de ningún tipo de saber, no cabe la posibilidad de equiparar a la ética con ningún contenido educativo, por lo que no se puede configurar saber alguno que pueda ser traducido en objeto de enseñanza-aprendizaje al uso. Si lo ético no es un saber, entonces no puede ser otra cosa que un responder.

Ante el otro no me quedo quieto para saber de él o contemplarlo sin más, le respondo. Es responsabilidad de mí para con el otro. La ética ya no pertenece a mi conciencia, tampoco es la aplicación de un pensamiento propio, ni siquiera el cumplimiento de un deber impuesto desde fuera (normas, leyes, códigos, etc.) o desde dentro de mí (conciencia). Es, parafraseando al propio Lévinas (2000), un lazo que *me* anuda con el otro como responsabilidad, «lo que de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, [...]. Decir: heme aquí» (p. 81).

2.2.1. RESPONSABILIDAD ÉTICA Y EDUCACIÓN

¿Cómo interpretar esta responsabilidad en educación? En otros escritos (p. ej. Mínguez, 2011, 2012a) hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre ella. De modo sucinto indicaríamos que:

1. El punto de partida ético de toda relación, también educativa, es *el cara-a-cara* donde el yo encuentra al otro, por lo que se hace imposible esquivarlo o evitarlo. El otro, con su mirada y su presencia ante el yo, no pertenece al mundo de las ideas o de las representaciones mentales del yo. No es una relación de conocimiento donde el otro es objeto del pensamiento del yo. El otro siempre es otro y aquí radica la extrañeza del otro, su radical alteridad o foraneidad

respecto del yo. Para evitar cualquier intento de dominar al otro, de convertirlo en un objeto de ‘mi’ conocimiento o de ‘mi’ pensamiento, Lévinas recurre a la expresión de ‘rostro’. «El rostro no es una idea: *el* que habla» (Lévinas, 2015, p. 179). «Dimensión de la palabra = encuentro con el Otro» (ibíd., p. 189). Lo define como «una demanda y una orden» (Poiré, 2009, p. 78), que va más allá de la percepción física de su cuerpo o de su realidad material. Al incorporar la palabra rostro, Lévinas pretende que el otro aparezca sin necesidad de adornos. «La desnudez es rostro. La desnudez del rostro no es lo que se ofrece a mí para que lo revele y que, por esto, me sería ofrecido, a mis poderes, a mis ojos, a mis percepciones, [...]. El rostro se ha vuelto hacia mí y esa es su misma desnudez» (Lévinas, 2002, p. 98). Con dicha expresión, Lévinas pretende señalar que el otro es, a la vez, una exposición de él sin defensa alguna –en su condición originaria de desnudez y miseria– y un hacerse cargo de él; es decir, no abandonarlo a su suerte. Mirar al otro como rostro significa que el otro ‘me habla’, ‘me’ incumbe por su condición frágil, vulnerable, y ello me lleva a ser responsable de él y por él. Por tanto, la responsabilidad para con el otro define la estructura de la subjetividad, de tal manera que lo que da inicio a ser sujeto –ético– es descubrirse como responsable, como teniendo que responder y responderle.

2. La responsabilidad en sentido levinasiano no es un mero atributo de la subjetividad o como si lo que constituye a la subjetividad sea el hecho de que yo por ser yo, soy responsable. Nunca la subjetividad nace del mismo sujeto, ni para él mismo, sino que «es, una vez más, inicialmente para otro» (Lévinas, 1982/2000, p. 80). Soy sujeto de respuesta porque el rostro del otro me habla. Esa necesidad de ‘tener que responder’, que Lévinas denomina exigencia, viene ineludiblemente de la relación o encuentro con el otro. Por lo que la responsabilidad no comienza en mí y por mí mismo, como si fuera un acto libre de mi conciencia o de mi voluntad, sino que mi responsabilidad comienza en el otro que me interpela y exige darme cuenta de que tengo que responderle y darle una respuesta. Es lo que denomina como ‘*dia-cronía*’, dar y darse, servicio al otro, aunque sepa que «se pueda o no hacer algo concreto por el otro» (Lévinas, 1982/2000, p. 81). Este significado de radical apertura al otro y de tener que responderle, el yo se convierte en sujeto responsable.

Pero la relación es totalmente asimétrica; es decir, el sujeto es responsable del otro sin la espera de recibir algo a cambio de lo dado. No hay reciprocidad, menos aún igualdad o equiparación, aunque por ello tenga que sufrir y ponga en riesgo mi propia vida: «soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida» (Lévinas, 1982/2000, p. 82). Y precisamente porque la relación no es recíproca entre el yo y el otro, el yo es sujeto en el sentido de sujeción al otro sin excusa alguna. Esta sujeción es total e intransferible, porque «nadie puede reemplazarme» (Lévinas, 1982/2000, p. 85). Así es la identidad inalienable de sujeto, según la cual nadie puede sustituir su responsabilidad para con el otro.

3. A consecuencia de lo dicho, la relación yo-tú no es una simple relación de reciprocidad y menos de dominio. Es una relación a “distancia”, no de indiferencia hacia el otro. Aunque el mismo Levinas (Poiré, 2009, p. 104) reconoce que comenzó a interesarse por la relación intersubjetiva Yo-Tú a partir de las tesis de M. Buber (2017), afirma que la relación Yo-Tú en Buber es simétrica, no reducible a sujeto-objeto, sino personal y dialógica, en tanto

que «frente al otro Yo me vuelvo un Tú» (Poiré, 2009, p. 37). Sin embargo, el pensamiento levinasiano subraya que esa relación es radicalmente asimétrica. Esa es la pequeña y principal diferencia. Al insistir en ello, Lévinas pretende que esa relación no sea equiparable a la reciprocidad, sino que frente al otro estoy obligado a responderle.

Esta irrecusable asimetría emerge de un doble sentimiento en el pensamiento levinasiano aparentemente contradictorio: por una parte, la tentación de poder ejercer la violencia hacia el otro y, por otra, la necesidad de cuidar de él. En la relación yo-tú existe la posibilidad de matar al otro, pero lo impide una prohibición: no matarás, inserta como principio milenarista de nuestra cultura europea (griega y judía).

Es el rostro del otro, en su cruda desnudez y carencia, lo que quiebra la violencia o la tentación de aniquilarlo, «rostro como la extrema precariedad del otro» (Lévinas, 2006, p. 148). Por lo que, en el pensamiento levinasiano, es necesario un encuentro con el otro, un choque del yo con el tú, para que se despierte el deseo de hacer el bien en él, no por un sentido de deber abstracto ('Debes hacer el bien'), sino por la radical miseria y debilidad del otro, como también con la conciencia de que nunca se llega a tiempo para evitar que el otro siga sufriendo.

En tanto que no vivimos como sujetos aislados unos de otros, la irrecusable voz del rostro del otro llama al yo exigiéndole a mostrar acciones no interesadas, cargadas de gratuidad y bondad, oponiéndose la debilidad de su rostro a la fortaleza o vanidad de un sujeto libre de cualquier responsabilidad hacia el otro. Tales acciones no se corresponden con un querer-hacer-el bien. No son actos deliberados y calculados, en espera de que el sujeto que hace el bien sea reconocido o digno de ser respetado. Por el contrario, hacer con gratuidad y des-interés el bien al otro es una actitud vital, un *cuidado ético* de responderle a él en lo cotidiano de la vida, en la relación generosa de la sociabilidad, donde responder del y al otro no es una decisión libre de mi voluntad, sino la obligación de tener que responder porque siempre es insuficiente y llega tarde.

2.2.2. ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LA ÉTICA LEVINASIANA EN EDUCACIÓN

Algunas derivaciones del pensamiento levinasiano en la educación caben formular a partir de lo expresado en este apartado. De la mano de Rocha (2021), coincidimos en la pregunta ¿es posible enseñar la ética de Lévinas? ¿Se puede enseñar a responder del Otro? Hay una opción que configura a la educación desde la óptica de la racionalidad y la visión de medios-fines, una visión idealista y universalista; y, en cambio, hay otra que incluye la ética como respuesta al Otro, como responsabilidad ética.

Por una parte, cabe centrar ahora la atención en que la educación actual está caracterizada por la instrucción y capacitación para una profesión. La educación en competencias o el desarrollo de habilidades técnicas para el ejercicio especializado en el mundo laboral correspondería a lo que Lévinas (2002) denomina como gozo, es decir, una educación organizada para el 'alimento' del yo y para el gozo del mundo, para estar dispuesto a vivir para mí mismo y para el disfrute personal de lo que me circunda. Ello justificaría que este tipo de educación forma al individuo hacia la racionalidad que concibe el dominio del mundo y de los demás como un medio para su uso, apropiación y explotación. Este modo de educar orientado a satisfacer el gozo personal de dominar el mundo y utilizar a los otros como medios para sus propios fines desembocaría en la configuración de un ser humano individualista.

Tal perspectiva de la educación es heredera del movimiento ilustrado cuya orientación específica ha estado centrada en el dominio del saber y en impulsar un claro

y evidente individualismo. Pero, en la actualidad, aparecen claros indicios que muestran que este modelo está crisis. Coulon (2021) señala dos versiones: por una parte, un proceso aceleradamente exponencial del individualismo hacia un hiper-individualismo con sus efectos mortíferos para el mundo y la humanidad; por otra, la vuelta a una mayor racionalidad es poco probable que sea suficiente para contrarrestar los efectos negativos que ya son más que evidentes.

Entre otros efectos, ese autor destaca algunos de ellos vinculados al movimiento de la posverdad (Espinosa, 2019) y del postmodernismo (García Ruiz, 2021), que se traduce, a grandes rasgos, como el fin de la era de los grandes relatos, la disolución de un horizonte común, la desaparición de una cultura de la deferencia y el florecimiento de dudosos ‘gestores’ de la ira (Sloterdijk, 2017), de la conspiración y del resentimiento. «En la era del resentimiento casi generalizado, escribe Coulon (2021, p. 236), la llamada a la racionalidad no puede funcionar, como si fuera un aumento cualitativo de energía, tal como ocurrió en la Ilustración. Solo un sentimiento más fuerte puede superar a otro»³. Este mismo autor propone poner en valor la fuerza subyacente de la vida como energía permanente de eterna novedad, de regenerar una mejor energía, fuente de apertura, conexión y construcción de un horizonte compartido de sentido. Siendo un loable deseo, su propuesta no va más allá de los mismos lemas ilustrados: desarrollar vínculos más fraternales, tomar conciencia de nuestra igual condición humana, comprometiendo la voluntad personal hacia la ayuda solidaria y vivir libres de cualquier resentimiento. Todo ello le conduce a subrayar que la educación jugaría un destacado papel de sensibilización de las jóvenes generaciones en asuntos ético-políticos hacia el saber ser y la capacidad de desarrollar vínculos respetuosos con el medio ambiente, los seres vivos y los demás seres humanos. En este contexto educativo, la ética no dejaría de ser tratada como una reflexión más que contribuye a saber sobre el bien o lo justo, hacia la consecución de un ego gozoso, pero no tiene por qué vincularse ni depender de la vida del otro.

Por otra parte, la introducción de la ética levinasiana en educación implicaría una valoración distinta de lo que significa educar. Si los contenidos educativos han sido valorados como medios privilegiados para la consecución de fines individuales en el anterior modelo educativo, la primacía de educar en conocimientos y habilidades para el desempeño de una profesión pierde ahora su valor absoluto en este modelo de educar de modo ético. No es lo mismo educar instrumentalmente para la capacitación profesional que con sentido ético. Mientras aquella actividad se limita al cumplimiento de unas obligaciones y tareas que corresponden a una determinada reglamentación sancionada socio-políticamente, la otra con sentido ético no está normativizada y está abierta a responder a la pregunta y/o llamada del Otro. «El encuentro con la alteridad del Otro particularizado, explicitada y reflejada en el rostro que se sitúa ante mí, viene marcado por unas pautas diferentes en las que no intento someter al otro ni neutralizarlo, sino que adopto ante él una actitud ética» (Fernández, 2015, p. 435).

A este tenor, educar con ética no consiste en limitarse a la formación humana en y para un determinado sistema cultural, político, económico o social. De hacerlo así, colocaría a la educación en un contexto histórico, relativo a una época concreta. Educar con sentido ético (levinasiano) es admitir que la responsabilidad *ante y por* el otro es un “absoluto” que no depende del momento histórico, ni de la voluntad humana, porque «se configura, por el contrario, como la condición de posibilidad misma de la constitución del yo» (Rocha, 2021, 13). Y es que el otro es lo esencial en la relación humana, es un tipo de relación con ese otro encarnado en determinadas figuras humanas. En palabras del

³ Traducción libre del francés al español por parte de los autores de este capítulo.

mismo Lévinas (2015, p. 180): «el débil, el pobre, la viuda, el huérfano, o el compasivo». Entonces, el otro no es aquel a quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que pretende dominarnos. Estas figuras humanas no representan un poder superior a cualquier otro, sino que su ‘poder’ radica en su alteridad. El hecho de que sea refractario a nuestro poder no representa un poder superior al nuestro. Todo su poder consiste en su alteridad.

Dicho lo cual, la alteridad es la presencia del otro como absolutamente otro (rostro). Y la presencia del otro ante mí como ‘rostro’ no deja de escucharse la pregunta que me interpela, que me interroga y yo no puedo dejar de responderle. Es, por tanto, la relación cara-a-cara la que permite el surgimiento del intercambio lingüístico, la que queda enmarcado desde el principio en el ámbito de la ética levinasiana. Es «recibir al otro más allá de la capacidad del yo» (Derrida, 1998, p. 39). Por lo que lo propio del lenguaje es hospitalidad, bondad, amistad. Es, a fin de cuentas, la acogida del otro que me pregunta por lo suyo y no puedo dejar de responderle.

3. LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Hace algo más de dos décadas, el Prof. Mèlich (2000) se preguntaba si era posible educar después del holocausto. Las terribles tragedias del pasado siglo no han sido consecuencia de la barbarie y de la brutalidad de personas incultas y carentes de formación (Chalier, 2002, cap. 1). Esta misma descripción podría aplicarse a los penosos acontecimientos acaecidos en estos últimos tiempos. Precisamente, tales catástrofes han surgido de mentes que se educaron en lugares altamente civilizados, por lo que la violencia y la inmoralidad han estado muy cerca de aquel modo de educar que buscaba el refinamiento intelectual.

A pesar de que seguimos sumidos en una profunda brecha que nos está llevando a una crisis mucho más funesta por su complejidad (climática, migratoria, religiosa, cultural, etc.), sin paliativo alguno parece que se tambalea sin control aquella sociedad supuestamente ‘civilizada’, en donde queda desechado el optimismo racionalista e individualista. El avance de la Modernidad, en su versión de razón instrumental, ha perdido toda su credibilidad; los valores de libertad, solidaridad y cooperación apenas resuelven los problemas de la humanidad porque siguen aumentando y se aprecia una preocupante aniquilación de la conciencia moral y la responsabilidad humanas. La idea de progreso científico-técnico, el florecimiento de un bienestar creciente, edificado sobre las cenizas del derrumbamiento de lo humano suponía, a todas luces, devolvernos hacia el lado oscuro de la condición humana y el fracaso más patente del proyecto moderno e ilustrado (Horkheimer y Adorno, 1969/1998). Así pues, la felicidad de las personas ya no se busca ni en la mente ni en el interior del propio individuo. Se despliega una incesante sensación de frustración porque las ideologías están muriendo, los avances científicos nos conducen hacia una falsa idea de satisfacción y bienestar personal y, cuando se pretende cambiar de rumbo, emerge una encrucijada de caminos sin saber muy bien hacia dónde nos dirigimos (Gabriel, 2021).

Con ello, la situación de crisis que seguimos arrastrando no ha dejado de tener un gran impacto en amplios sectores de la sociedad. Pero este impacto ha logrado conmocionar a muchos individuos hacia la búsqueda de otro modo de ser y vivir sin grandes pretensiones. Numerosas expresiones espontáneas (manifestaciones públicas, movimientos ciudadanos, protestas, declaraciones, etc.), durante los últimos años, han reflejado la necesidad de un cambio inminente sin mayor dilación. Con esto, no se sabía bien hacia qué sociedad y valores orientarse, pero se sabía muy bien qué sociedad y valores se rechazaban.

El mundo educativo no ha sido ajeno a estos acontecimientos, de donde emerge la necesidad de impulsar un nuevo rumbo al pensamiento y a la acción educativa. Con la Modernidad, especialmente a lo largo del siglo XX, las pedagogías se centraron sobre el alumno para convertirlo en sujeto autónomo y racional (teorías de Rousseau, Kant, Piaget, Montessori, Escuela Nueva, etc.). A su vez, redujeron lo educativo a procesos de aprendizaje, olvidando el sentido de la enseñanza y convirtiendo el aula en un lugar para la resolución de problemas, donde se manipulaba objetos y trabajaba en equipo como un mecanismo económico de oferta y demanda. Con este planteamiento, «el papel del alumno ya no es escuchar, sino hacer. El aula ya no se ve como el espacio de transmisión de conocimientos, sino como un lugar donde se construye el saber» (Radford, 2009, p. 14). Por su parte, el proceso de construcción de la propia identidad del alumno se ha convertido en una sucesión de mecanismos impersonales, gobernados por un sistema burocrático que regula su vida y aspiraciones. Es lo que Foucault (2022) ha denominado como la muerte del sujeto en la Modernidad. A la muerte del sujeto va unido inextricablemente la desaparición del otro. Sin el otro, como escribe Lévinas (2015), no es posible «la condición misma de la enseñanza. [Y] Sin esto, «*el pensamiento no es más que objeto*» (p. 279). Con todo, entendemos que, para seguir pensando la acción educativa en estos tiempos ‘oscuros’, es necesario replantearse la perspectiva desde la que se piensa la educación.

¿Sobre qué base se construye/educa el sujeto? En páginas anteriores hemos reflejado que el sujeto no construye su identidad sobre las bases de su conciencia y su autonomía. La encriptadas expresiones de Lévinas (2015) nos lleva a determinar que es el otro, el que está fuera del yo, quien va construyendo lo que uno es en tanto que este le responde: «relación con el Otro como maestro hace posible el sentido de una realidad» (p. 189). Desde ahí, partimos del supuesto de que las relaciones humanas es el *locus* originario de lo sensible a partir del cual se construye el sujeto, no como el anónimo ser pensante (cogito). Por ello, la alteridad no trata de lo pensable, sino de lo que vincula y afecta al ser humano (*pathos*). Desde ahí, emerge una cuestión que da comienzo a la pedagogía de la alteridad: ¿Quién es ese otro que está enfrente de mí?

Parece algo obvio partir de la experiencia cotidiana de que el sujeto se va haciendo persona en función de las múltiples interacciones con la vida y con el mundo que le circunda. Pasamos mucho tiempo junto a otras personas, pero escasamente hablamos e interaccionamos con ellas. El sentido de la alteridad levinasiana no es aquella en la que el otro es considerado un *alter ego*, sino en la que la alteridad del otro es absoluta alteridad.

Al partir de esta alteridad como categoría central de esta pedagogía conviene advertir que el mismo Lévinas no escribió nada explícito sobre educación. Algunos autores (Briançon, 2012, 2018, 2019; Chalier, 1991; Egéa-Kuehne, 2008; Katz, 2013, 2019; Lamarre, 2006; Rodríguez-Martin, 2019) argumentan acertadamente que es minoritario el análisis la obra de Lévinas en clave educativa, aunque su obra filosófica suscita insospechadas interpretaciones que podrían derivar de ella una filosofía educativa. Dicho lo cual, circulan algunos argumentos que justifican la adjetivación de esta pedagogía. Así, Briançon (2018) sostiene que «Lévinas concebía –quizá inconscientemente– la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’» (p. 117). Esta autora supone que la obra filosófica levinasiana supone un movimiento de salida y de ir hacia (hacia el otro, de otro modo de ser, hacia el sentido y el deseo, etc.). Por ello, alteridad supone un claro *salir para ir* hacia un misterio (infinito). Por su parte, Radford (2009) analiza el término aprendizaje como adquisición. Habitualmente esta acepción se ha asimilado a la idea de posesión de algo (un conocimiento, p. ej.) o a la

consecución o dominio de algo (un producto, una habilidad, etc.). Recurriendo a su etimología (del latín *adquaerere*), le atribuye el significado de buscar. En su sentido original, entonces, adquisición se refiere a una actitud, un proceso de apertura. Entiende por ello «un movimiento de apertura al mundo y a los demás»⁴ (p. 23). El acto de adquirir, cuando se busca aprender, no tiene la forma platónica de un objeto trascendental, por lo que las ideas de justicia, de bien o de verdad, por ejemplo, son objetos de conocimiento generados por la actividad reflexiva. Cuando este autor habla en clave de alteridad, aprender es ir hacia el otro y hacia el mundo que está ante el yo adentrándose en las numerosas cuestiones que le circundan (sociales, políticas, religiosas, etc.).

Junto al aprender en términos de alteridad, se halla la enseñanza. Para Lévinas (2002), el encuentro con el otro es enseñanza. «La relación con Otro o el Discurso, es una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza» (p. 75). A continuación, nuestro autor expresa que esa enseñanza se opone al método de la mayéutica, según la cual Sócrates lo empleaba para que sus discípulos, a través de la exhortación y la indagación, llegasen por ellos mismos a descubrir la verdad que la llevaban en su interior, como oscurecida por el olvido. Lévinas rechaza este modo de enseñar porque supone que la verdad ya se encuentra preestablecida y solamente debería ser extraída, de modo que el docente se convertiría así en un partero. Como novedad, la enseñanza no es algo que presuntamente ya se sabía, sino que el otro aporta algo inédito. Y lo que enseña precisamente consiste en la experiencia de la alteridad, en esa «experiencia concreta del otro, que al mismo tiempo que tiene hambre y frío luce en sus ojos toda la dignidad de la humanidad» (Guillot, 2002, p. 25). De ahí podría derivarse el supuesto de que, cuando el otro aparece ante mí, no solo me enseña que no hay un otro, sino muchos otros que salen a mi encuentro y, en ese encuentro, lanzan una exigencia de la que no puedo evadirme y me exigen una respuesta. Es en ese sentido como interpretamos la enseñanza como experiencia de alteridad.

A consecuencia de lo dicho, resulta del todo admisible la frase de Eco (1997): «cuando entra en escena el otro comienza la ética» (p. 103). Admitida esta cuestión como punto de partida, resulta que la inevitable presencia del otro, particularizado en aquellas personas débiles, frágiles o necesitadas de ayuda, que podría materializarse en algunos alumnos, interpela ineludiblemente al docente a responder *por* y *ante* él. A la vez, preguntarse quién soy yo-docente es reconocer la importancia del otro para mí como base necesaria para una conducta ética. Por ello, la respuesta a la pregunta del otro es el marco de referencia y horizonte normativo por el que da comienzo cualquier acto educativo (Mínguez, 2011).

En conjunto, lo ético no responde a argumentos de razón, al principio kantiano de autonomía como única fuente de responsabilidad, sino al principio de heteronomía como fundamento de la responsabilidad en la relación educativa (Mèlich y Bárcena, 1999). No es el yo en forma de docente quien determina lo que es obligatorio, sino la demanda del otro, con frecuencia en forma de alumno vulnerable y necesitado, quien solicita responder de él (Ortega y Romero, 2019). Así pues, hay ética en el proceso educativo no porque el docente sepa lo que le conviene enseñar según el conocimiento de lo que es bueno y de lo que es malo, sino porque hay experiencia del sufrimiento del otro concreto, porque se responde a su situación de vulnerabilidad, porque se es sensible a su sufrimiento y se responde a esa situación violenta de marginado o excluido «sin esperar nada a cambio» (ibíd., p. 53).

⁴ Traducción libre de los autores (nous le prenons comme une mouvement d'ouverture sur le monde et sur les autres).

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

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

Con ello, intentamos afirmar que la pedagogía de la alteridad no es una forma más de aprender al uso, sino un compromiso de educar que parte del otro y para el otro (Mínguez y Linares, 2023). Es hacerse responsable del otro y de los otros en su situación concreta (Mínguez, 2012a y b); es compadecer y compadecerse ante situaciones de vulnerabilidad en el cotidiano convivir (Mínguez y Espinosa, 2023); es acoger como forma de hospedar al otro, siendo el docente quien se convierte en testigo de lo que enseña, compartiendo su modo de ser persona con sus alumnos (Gutiérrez y Mínguez, 2019, Mínguez, 2016). No se debería perder nunca el punto de vista de lo que humaniza y confiere sentido a la actividad educadora. Por eso, el docente es en esta pedagogía sensible a la situación del alumno, comprometido con el otro alumno cuando asume responsabilidades en su tarea educadora y se implica en el mundo del aula y del contexto en el que se encuentra. Cabría afirmar que, desde esta perspectiva, el docente es más educador que instructor.

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

3.1. La investigación sobre la pedagogía de la alteridad

Con lo dicho hasta aquí, se ha pretendido reflejar un esbozo de lo que va siendo la pedagogía de la alteridad. De entrada, no es otra forma de enseñar y aprender contenidos escolares, sino que aspira a un nuevo modo de pensar y hacer educación. Esta perspectiva es sostenida por investigadores vinculados al grupo de investigación de “Educación en Valores” de la Universidad de Murcia (Gárate, 2018; Gárate y Ortega, 2017, 2015; Mínguez, 2016, 2014, 2011; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Ortega, 2004; Ortega y Romero, 2019; Ortega y Mínguez, 2007, 2001a y b, 1999; Osuna, Díaz y López, 2016; Pedreño, 2020).

El conjunto de estas publicaciones presentan unos rasgos comunes: deriva de la ética del filósofo lituano-francés E. Lévinas y de la ética de la compasión; parte de la situación concreta de cada individuo e integra la experiencia como contenido educativo básico (relatos y narraciones de experiencia de vida de crecimiento personal); predomina la actitud de atención hacia la persona del otro como alumno, mostrándose en el lenguaje

de la mirada compasiva, la escucha abierta al otro y su cuidado amable y cordial; es hacerse cargo del otro y responder a su llamada en cuanto ser frágil o vulnerable.

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

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

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

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

Sería sumamente extenso hacer un detallado análisis de las obras en el ámbito de la filosofía de la educación centradas en la ética levinasiana y sus implicaciones educativas. Pero en relación a este asunto baste indicar que, con la pedagogía de la alteridad, no se pretende abundar en el terreno filosófico de la educación. En cambio, pretendemos hacer teoría educativa de la alteridad a partir de las experiencias en una

determinada realidad educativa: aquella en la que el alumno y el docente se encuentran inmersos en escenarios más proclives a vivir situaciones de fragilidad y vulnerabilidad humana.

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

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

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

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

3.2. Dimensiones y praxis de la pedagogía de la alteridad

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

3.2.1. LA ACOGIDA

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

Desde esta visión de la alteridad como acogida del otro, la relación educativa discurre en la experiencia concreta de recibirlo y reconocerlo en su singularidad; además, de acompañarlo en su proceso de construcción personal y de estar a su servicio en función de sus circunstancias. Educar en la alteridad desde el valor de la acogida no consiste en enseñar más contenidos instructivos, sino en generar un clima (*êthos*) educativo en el que el docente está a disposición del alumno, a la espera de responder del otro que demanda ayuda sin previo aviso (Ortega y Romero, 2020). Dicho clima se configura con la escucha y el reconocimiento atento del otro, esto es, la disponibilidad del docente a mostrarse acogedor, acompañante y servidor de la demanda de ayuda y cuidado del alumno. Con la acogida, por tanto, se intenta que la educación discorra por espacios humanizadores, espacios donde el otro es reconocido y atendido como alguien valioso.

Con lo dicho sobre la acogida, aún quedan algunas cuestiones importantes por resolver. Hay muy poca evidencia contrastada en los modos concretos en que se plasma este valor cuando el docente se siente interpelado por la presencia del otro-alumno. Así, preguntas como ¿en qué consiste acoger en el sentido de la pedagogía de la alteridad (“celebrar” la llegada del otro-alumno)? ¿Cómo se distingue esa acogida de su aspecto opuesto que provoca indiferencia, a veces miedo, y llega a mostrarse como violencia real o simbólica contra el otro? ¿Cómo se construye la necesaria confianza entre profesor-alumno para que la acogida sea real y sincera? ¿Cómo hospedar (hacerle sitio) al otro-alumno para que no se sienta desplazado, marginado o descartado en su legítimo proceso de ser educado? ¿Cómo hacer que el otro-alumno se sienta integrado en su grupo, se vea atendido como ser vulnerable y necesitado de cuidados?

Estas preguntas, por ahora, no encuentran respuesta en la amplia producción de documentos publicados que hablan de la necesidad de la acogida en educación. Sin embargo, las recientes reflexiones sobre la ética de la hospitalidad narrativa (Kearney & Fitzpatrick, 2021; Engelland, 2021), sugieren la necesidad de investigar la experiencia concreta del alumno “desplazado”, del profesor “aislado” y de experiencias hostiles que han generado violencia, rechazo y discriminación. Además, indagar sobre estas cuestiones representa una novedad y una oportunidad de descubrir cómo los alumnos de contextos sometidos a la exclusión y a situaciones de vulnerabilidad están siendo discriminados o acogidos, a la vez que los docentes con su actuar cotidiano pueden contribuir a aumentar la hostilidad o la acogida.

Por lo tanto, no solo sería necesario identificar cómo se manifiesta este valor y cómo se distingue de su contravalor en la práctica educativa, sino también con qué pistas los docentes logran educar de modo ético en relación al valor de la acogida (hospitalidad).

3.2.2. EL TESTIMONIO

Otro de los valores centrales en esta nueva pedagogía es el *testimonio* como forma de ser y comportarse con el otro. Más arriba se ha indicado que esta pedagogía no

sirve para enseñar y aprender contenidos escolares, sino para educar en valores que son declarados y escasamente atendidos en la práctica escolar cotidiana.

La categoría-valor del testimonio o del docente como testigo de lo que educa ha sido identificada en las investigaciones de Pedreño (2020), Becerra (2021) y Ramírez (2021) a nivel de práctica educativa. Si ser testigo de esta pedagogía es lo mismo que salir de sí mismo y dedicarse más al otro que a mí, entonces el docente «dedicado» siempre es recordado más por su preocupación y atención hacia el otro-alumno que hacia él mismo. Estar atento a la realidad de la vida del alumnado es fiel reflejo de ser testigo de esta nueva pedagogía. Pero, para ello, es necesario que el docente «abra los ojos», vea la realidad del otro que se educa y se deje interpelar por ella. Saber mirar, estar atento a lo que sucede en la vida de cada cual, es uno de los contenidos centrales de esta pedagogía para que los docentes implicados logren descubrir formas concretas de educar (dedicarse) al otro a partir de sus circunstancias concretas.

3.2.3. LA RESPONSABILIDAD - RESPONSABILIDAD

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

Sin embargo, el sentido levinasiano de responsabilidad se comprende realmente cuando se acepta la idea de que soy responsable del otro más que de mí mismo; es decir, respondo del otro aún a mi pesar (responsividad; vid. Waldenfels, 2015). En ese sentido, la responsabilidad educativa (Minguez, 2012a) es aproximarse al otro que se educa, hacerse cargo de él y acompañarlo en su proceso de construcción personal, cuidando de él y aportando los medios que necesita para superar sus dificultades educativas en su cotidiano vivir. La pedagogía de la alteridad pretende abundar en el sentido de responsabilidad que “responda” a la circunstancia concreta del otro para que pueda vivir y desarrollarse como miembro de un grupo humano (aula, familia, etc.).

3.2.4. LA COMPASIÓN

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

Si la seña de identidad de la pedagogía de la alteridad, quizá la más destacada, sea la de educar en la alteridad al otro, la compasión adquiere pleno sentido en esta pedagogía porque educar significa responder de modo compasivo al otro necesitado. Es el otro el punto de partida y de llegada de esta pedagogía que, además, pretende ser

sensible al sufrimiento del otro en su situación de excluido o estar sufriendo situaciones de rechazo o discriminación socio-educativa (Mínguez y Espinosa, 2023).

4. SOBRE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

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

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

4.1. La identidad del docente: ¿técnica, tecnológica o humanista?

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

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

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

Aplicado estas consideraciones a la identidad profesional del docente en relación a la pedagogía de la alteridad, conviene partir del supuesto de un docente adquiere el “oficio de enseñar” cuando sigue determinadas reglas que provienen de la experiencia y

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

Si bien es cierto que no se puede descuidar que la identidad profesional del docente conlleva una válida dimensión de eficiencia y eficacia para la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades, que permita a los educandos ir configurando las posibilidades futuras de hacerse un lugar en la sociedad, no menos importante es reivindicar que el docente cultive lazos personales y sociales, en donde el alumno sea promovido como persona.

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

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

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

Frente a esta realidad cotidiana, la identidad profesional del docente en esta pedagogía debería centrarse en la necesidad de convertirse en aquella persona que recibe y reconoce al alumno como persona. Y ello no debería hacerse desde una perspectiva abstracta, sino acogiendo al otro como es, en su realidad concreta. Acoger no significa declarar formalmente que el alumno es persona, ni siquiera el deber solo de reconocerlo intelectualmente, sino que significa convertir a la escuela en un espacio cordial, un hogar de ternura y afecto, donde las personas (maestro, alumno) puedan encontrarse a sí mismas y relacionarse con los demás para recrear nuevos modos de estar en el mundo.

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

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

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

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

Frente a la pérdida de confianza hacia la escuela, es decir, ante la inseguridad de lo que se quiere enseñar y para qué, por un lado, y el carácter efímero o superficial de la convivencia en la escuela, por otro, creemos que el docente debe promover vínculos interpersonales generadores de confianza. Aprender a ser generador de confianza exige hacerse cargo de la situación concreta del alumno. Es como “pasar a la otra orilla” donde se encuentra el alumno. Además, es renuncia a cierto autoritarismo intelectual y moral. Habitualmente el docente ve al alumno desde cierta altura intelectual y moral. Sin embargo, no resulta sencillo «despojarse» de esa superioridad cuando se acerca al alumno y, menos aún, descender al lugar en el que se encuentra. Ello le exige salir de su “condición profesional” y ponerse a su servicio, aceptando la condición vulnerable del alumno. Por ello, es el docente quien está obligado a tomar la iniciativa de salir de sí mismo e ir hacia el alumno, no la de recibirlo de modo pasivo o indiferente. Debe darse al otro-alumno desde una actitud de servicio, de ayuda y gratuidad. Qué duda cabe que la

salida de sí mismo supone un riesgo, porque implica afrontar lo nuevo y renunciar a seguridades, preguntándose por lo que tiene que ofrecer al alumno de conocimientos y experiencias.

Creemos que el docente no debe centrarse solo en su dimensión profesional como competente en conocimientos pedagógicos, sino también en su dimensión relacional, de salir al encuentro del alumno como persona y ayudarle a que vaya construyendo su identidad al hilo de una cordial relacionalidad (Pedreño, Mínguez y Romero, 2022). En tanto que el docente es generador de confianza contribuirá a que el alumno se fie de sus enseñanzas, le sirva como soporte indispensable para que se oriente en su proceso de construcción personal. Solamente cuando el docente sea testimonio de lo que piensa, siente y hace, será posible recuperar la necesaria confianza tan importante en el acto de educar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

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

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atterton, P. & Calarco, M. (2010) (eds.). *Radicalizing Levinas*. SUNY Press.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barnett, R. (2021). Locating The Philosophy of Higher Education – And the Conditions of a Philosophy of Higher Education. *Educational Philosophy and Theory*, <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2010545>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Becerra, D. E. (2021). *La pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante de bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Campus Mexicali*. Tesis doctoral dirigida por Liliana López León. CETYS Universidad (B.C. México).
- Beorlegui, C. (2019). *Humanos. Entre lo pre-humano y lo pos- o transhumano*. Universidad Pontificia de Comillas y Sal Terrae.
- Bernasconi, R. (2010). Globalization and world hunger: Kant and Levinas. En P. Atterton & M. Calarco (Eds.). *Radicalizing Levinas* (pp. 69–84). SUNY Press.
- Biesta, G. (2000). Levinas and Moral Education. *Philosophy of Education*, 1, 75–77.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.

- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Egological Education and The Limits of The Hermeneutical World View. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Eds. SM.
- Briançon, M. (2012). *La 'altérité' enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Publibook.
- Briançon, M. (2018). Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa. *Revista Científica RUNAE*, 3 (2), 111–130. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/339>
- Briançon, M. (2019). *Le sens de l'altérité en éducation. Enjeux, formes, processus, pensées et transferts*. ISTE editions.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Herder.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2019). *Deshacer el género*. Paidós.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Caparrós Edit.
- Chalier, C. (Ed.). (1991). *Emmanuel Lévinas, philosophe et pédagogue*. Herne.
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of Surrender: Levinas and The Disruption of Agency in Moral Education. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 5–17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Chinnery, A. (2010). Encountering The Philosopher as Teacher: The Pedagogical Postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1704–1709. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.023
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Eds. Nobel.
- Coulon, P. (2021). *Le lien à l'ère de l'individualisme. La chair du monde*. L'Harmattan.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Trotta.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Duch, L. (2020). *Salida del laberinto. Una trayectoria intelectual*. Fragmenta.
- Eco, U. (1997). *Cinco escritos morales*. DeBolsillo.
- Egée-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge.
- Engelland, C. (2021). *Language and Phenomenology*. Routledge.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 21–31, doi: <https://doi.org/10.14201/3019>
- Espinosa, Z. (2019). Voluntad de saber en el tiempo de la posverdad. *Educación XXI*, 22 (1), 335–352, doi: 10.5944/educXXI.19693
- Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, (39), 423–443. <https://doi.org/10.18172/brocar.2902>
- Foucault, M. (2022). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro: filosofía de la mente para el siglo XXI*. Pasado y Presente.
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Pasado & Presente.
- Gárate, A. & Ortega, P. (2017). *Una escuela con rostro humano*. CETYS Universidad.
- Gárate, A. (2018). Profesorado y Pedagogía de la Alteridad: el atareado rumor de una promesa. En R. Mínguez & E. Romero (Coords.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación* (pp. 69–92). Octaedro.
- Gárate, P. & Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Ápeiron.

- García Ruiz, M. J. (2021). Impacto del Postmodernismo en la educación. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/8798>
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. F.C.E. (3ª ed.).
- Gehlen, A. (1993). *El hombre*. Sígueme.
- Gimeno, J. (Comp.) (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata (3ª ed.).
- González R. Arnaiz, G. (2021). *Ética y responsabilidad. La condición responsiva del ser humano*. Tecnos.
- González-Carvajal, L. (2017). *Luces y sombras de la cultura actual. Una guía para moverse por la modernidad tardía*. Sal Terrae.
- Guillot, D. E. (2002). Introducción. En E. Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (pp. 13–45). Sígueme.
- Gutiérrez, A. (2019). *Tránsito de la modernidad a la posmodernidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica de Ávila.
- Gutiérrez, M. & Mínguez, R. (2019). Formar para la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. En J. Vera Vila (coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 261–265). G.E.U.
- Hanan, A. (2014). Education in Nonviolence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts. *Ethics and Education*, 9(1), 58–68. doi: 10.1080/17449642.2014.890273
- Hardy, J. (2002). Levinas and Environmental Education. *Educational Philosophy and Theory*, 34 (4), 459–476, doi: 10.1111/j.1469-5812.2002.tb 00519.x
- Hocquard, A. (1996). *Eduquer à quoi bon?* P.U.F. Educateur.
- Horkheimer, M. & Adorno T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta (3ª ed.).
- Joldersma, C. W. (2002). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher–student relationship. En S. Rice (Ed.). *Philosophy of education society yearbook 2001* (pp. 181–188). Philosophy of Education Society-University of Illinois.
- Joldersma, C. W. (2014). *A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces: Between Calling and Inspiration*. Palgrave Macmillan.
- Katz, C. E. (2013). *Levinas and the crisis of humanism*. Indiana University Press.
- Katz, C. E. (2019). Levinas and Education. En M. L. Morgan (Ed.). *The Oxford Handbook of Levinas* (pp. 495–514). Oxford University Press.
- Kearney, R. & Fitzpatrick, M. (2021). *Radical Hospitality. From Thought to Action*. Fordham University Press.
- Kodelja, Z. (2008). Autonomy and Heteronomy. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education* (pp. 186–197). Routledge.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (2009). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Lamarre, J. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, 29, 69–78. <https://doi.org/10.3917/tele.029.0069>
- Lamarre, J. M. (2010). Lévinas: seule l'altérité enseigne. En J. Ardoine & G. Bertin (Dir.). *Figures de l'autre* (185–194). Téraèdre.
- Lévinas, E. (1986). *De la existencia al existente*. Arena Libros (original 1947).
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. A. Machado libros (original 1982).
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme (6ª ed.).
- Lévinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.

- Levinas, E. (2006). Paz y proximidad. *Laguna: Revista de Filosofía*, 18, 43–151. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16845>
- Lévinas, E. (2015). *Escritos inéditos I. Cuadernos del cautiverio. Escritos sobre el cautiverio. Notas filosóficas diversas*. Trotta.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Llewelyn, J. (2010). Pursuing Levinas and Ferry Toward a Newer and More Democratic Ecological Order. En P. Atterton & M. Calarco (Eds.), *Radicalizing Levinas* (pp. 95–112). SUNY Press.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral Edit.
- Matanky, E. D. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy of Education*. 52 (3), 412–427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- Mèlich, J. C. & Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía*. 57 (214), 465–484. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/3La_palabra_del_otro.pdf
- Mèlich, J. C. & Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética de la educación*. Graó.
- Mèlich, J. C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, 31, 81–94. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.410>
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, 20, 313–331. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373>
- Mèlich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mèlich, J. C. (2023). *La condición vulnerable. Ensayo de filosofía literaria II*. Fragmenta.
- Mínguez, R. & Pedreño, M. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta alternativa. En E. González & R. Mínguez (Coord.). *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 29–46). Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.
- Mínguez, R. (2011). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43–61. <https://doi.org/10.14201/8294>
- Mínguez, R. (2012a). La responsabilidad educativa en tiempos de crisis. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (42), 107–125. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/238>
- Mínguez, R. (2012b). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. En J. M. Touriñán (Coord.). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 279–302). Netbiblo.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*. 363, 210–229, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178.
- Mínguez, R. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista de Educación y Pensamiento*. 23, 7–26. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/articulo/view/58/46>
- Mínguez, R. & Linares, L. (coord.) (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.

- Mínguez, R., & Espinosa, J. L. (2023). La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad. En R. Mínguez & L. Linares (coord.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 113–138). Octaedro.
- Mínguez, R., Romero, B., & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 163–183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Mínguez, R., Romero, E., & Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 1237–1251. <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck. http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Paidós.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (1999), The role of compassion in moral education. *Journal of Moral Education*. 28 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/030572499103278>
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Paidós Ibérica.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001b). *Los valores en la educación*. Ariel.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19 (1), 117–137. <https://doi.org/10.14201/3249>
- Ortega, P. & otros (2014). *Educación en la alteridad*. Editum y Redipe.
- Ortega, P. & Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega, P. (1997). *Educación moral*. Obra Cultural Cajamurcia.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. (62), 5–30. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/227-06.pdf>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401–421.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. 74 (216), 243–264. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>
- Ortega, P., & Romero, E. (2020). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 89–110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Osuna, C., Díaz, K. M., & López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 185–200. <https://doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- Pascual, J. R. (2020). *El principio compasión*. PPC.
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España*. Tesis doctoral dirigida por Ramón Mínguez Vallejos y Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/99561>
- Pedreño, M. (2021). Relación educativa y teoría de la alteridad de E. Lévinas: una revisión sistemática. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativos*. (59), 147–167. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.82.

- Pedreño, M., Mínguez, R., & Romero, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33 (2), 301–310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Edit.
- Perpich, D. (2008). *The Ethics of Emmanuel Levinas*. Stanford University Press.
- Poiré, F. (2009). *Emmanuel Levinas. Ensayo y conversaciones*. Arena libros.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Radford, L. (2009). L'alterité comme problème éducatif. En J. Boissonneault, R. Corbeil & A. Hien (Dir.). *Actes de la 15^e journée Sciences et Savoirs* (pp. 11–27). Université Laurentienne. <https://www.researchgate.net/publication/319089766>
- Ramírez, M. (2021). *La responsabilidad ética de los formadores de docentes de la BENUFF: una valoración desde la pedagogía de la alteridad*. Tesis doctoral dirigida por Alberto Gárate Rivera. CETYS Universidad (B.C., México).
- Rawls, J. (2022). *Teoría de la justicia*. F.C.E.
- Rocha, A. (2021). La perspectiva ética levinasiana: su sentido para la educación. *Praxis & Saber*, 12 (30), 1–16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11218>.
- Rodríguez-Martín, N. (2019). Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1 (1), 42–52. doi: [dx.doi.org/10.35766/jf19114](https://doi.org/10.35766/jf19114)
- Säfström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 19–29. doi: 10.1023/A:1021181326457
- Sarramona, J. (2003). La perspectiva tecnológica en la acción educativa. En Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 159–204). Universidad de Murcia.
- Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica. En J. Boavida & A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 593–608). Imprensa das Universidades de Coimbra.
- Sartre, J. P. (2012). *El ser y la nada*. Iberoamericana.
- Sherman, G. L. (2016). Service Learning in Light of Emmanuel Levinas. *Studies in Philosophy and Education*, 35 (5), 477–492. doi: 10.1007/s11217-015-9493-0.
- Siegel, S. T., & Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 33–48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Sloterdijk, P. (2017). *Ira y tiempo. Ensayo psicopolítico*. Siruela.
- Standish, P. (2008). Levinas and the language of the curriculum. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education* (pp. 56–65). Routledge.
- Standish, P. (2019). Positing Alterity, Positing Metaphysics: A Short Note on Alistair Miller on Levinas. *Journal of Philosophy of Education*. 53 (1), 214–223. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12341>
- Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility*. Wiley-Blackwell.
- Theunissen, M. (2013). *El otro. Estudios sobre la ontología social contemporánea*. F.C.E.
- Todd, S. (2008). Welcoming and Difficult Learning: Reading Levinas with Education. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education* (pp. 170–185). Routledge.
- Todd, Sh. (2016). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory*. 48 (4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira.

- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía General a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2018). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 7 (1), 25–61.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/416>
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- Touriñán, J. M., y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165–192.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1993/re302/re302-08.html>
- Veck, W. (2014). Inclusive pedagogy: ideas from the ethical philosophy of Emmanuel Levinas. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 451–464.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.955083>.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Anthropos.
- Winter, C. (2014). Curriculum Knowledge, Justice, Relations: The Schools White Paper (2010) in England. *Journal of Philosophy of Education*, 48 (2), 276–292.
 doi: 10.1111/1467-9752.12061
- Woo, J-G. (2014). Teaching the Unknowable Other: Humanism of the Other by E. Lévinas and Pedagogy of Responsivity. *Asia Pacific Education Review* 15, 79–88. doi: 10.1007/s12564-013-9301-x.
- Zhao, G. (2018). *Levinas and the Philosophy of Education*. Routledge.
- Zubiri, X. (1998). *Inteligencia sentiente. Volumen I. Inteligencia y realidad*. Alianza Edit. y Fundación Xavier Zubiri.

