

La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad

por Pedro ORTEGA RUIZ
Universidad de Murcia

1. Introducción

Hablar de compasión en una sociedad tan fuertemente atravesada por la cultura del individualismo como la nuestra puede suscitar indiferencia, cuando no un abierto desprecio. Podría decirse, en el mejor de los casos, que se trata de un discurso descontextualizado, nada relevante para el pensamiento de nuestra época. Algunos lo han considerado un discurso inoperante, incluso perverso, síntoma de debilidad para afrontar los retos de la sociedad, contraponiendo la compasión con la justicia y ocultando las verdaderas raíces de los problemas que afectan a la sociedad, propiciando con ello soluciones falsas a los mismos (Spinoza, Nietzsche, Adorno). Este discurso de la compasión, enraizado en el pensamiento ilustrado, ha hecho posible entenderla como un sentimiento de lástima estéril que nos provoca el sufrimiento del otro, frente al cual nos sentimos ajenos y no responsables del mismo. Ello nos ha conducido a entender el mundo de los marginados y necesitados de una manera abstracta, sin historia ni contexto, como si la realidad histórica que

les afecta fuese producto de la naturaleza, como algo dado y producido al azar, y no causada por razones socio-políticas ajenas a la voluntad de los ciudadanos.

«Nadie está donde está, escribe R. Mate (1991, 293-294), porque un buen día se le ocurrió dar una vuelta por la vida. Todos venimos de una tradición y traemos encima una historia... Podíamos haber nacido sobre un planeta en el que la herencia no estuviera manchada de sangre y hubiera sido acumulada en buena lid. Pero vivimos en uno en el que hay mucha miseria y sufrimiento y, por lo que sabemos de historia, no son males naturales sino frutos de la injusticia».

No ha sido el discurso de la ética de la compasión el que ha influido en la práctica educativa y en el discurso pedagógico en los últimos siglos. Por el contrario, a partir de Kant la ética idealista ha configurado toda una manera de pensar y de vivir que se ha traducido, por una parte, en un modelo de hombre autosuficiente,

centrado en su yo; y por otra, en una organización de la sociedad que ha sucumbido a la complicidad estructural de un «mundo administrado» (Adorno, 1992), y ha convertido en pura ilusión la pretensión de una vida individual moralmente lograda. Instrumentalización de la persona, totalitarismos de todo signo, injusta distribución de los bienes, marginación y explotación de los más débiles... son realidades crueles que, día a día, deberían sacudir la conciencia de una sociedad que se ha abandonado a la contemplación de los *grandes principios* y a la grandeza moral de sus leyes. Y «no estamos hablando de una época histórica remota, de un pasado clausurado, si es que existe algún pasado que lo esté, al que nos enfrentemos desde la distancia tranquilizadora de la historización, sino de una herida abierta y quizás no cicatrizable» (Zamora, 2004, 24). El resultado final de esta ética indolora es que «el individuo carga de hecho con la inhumanidad, sin que los derechos humanos se conmuevan, mientras el hombre abstracto aparece embellecido con todos los encantos de la humanidad» (Mate, 2011, 47). Esta ética idealista ha configurado un modo de pensar y vivir de Occidente. Se hace presente en el propósito de ignorar la significación de la realidad, cuando no en la voluntad decidida de ocultarla, pero no de cualquier realidad, sino de aquella que resulta *incómoda* para una conciencia bienpensante. Junto a las sombras de una ética que ha llenado toda una larga época en el pensamiento occidental, hay también luces en la ética kantiana: la abolición de la esclavitud y de la pena de muerte en la mayoría de los Estados occidentales, la liberación y dignificación de

la mujer, la conquista de los derechos humanos... El mismo Habermas (1991, 110) admite, no sin resignación, que «frente a los grandes problemas a los que hoy se enfrenta la humanidad (la miseria del Tercer Mundo, la violación de la dignidad humana, la hiriente distribución de la riqueza y el peligro de autodestrucción del planeta), nuestra moral *discursiva* no tiene respuesta alguna: sólo confesar su fracaso, sólo convocar a los afectados a que debatan entre sí» [1].

2. La ética de la compasión

La ética kantiana no es la única manera de situarse el ser humano ante los demás y ante los acontecimientos. Hay otro modo ético de relacionarnos con los demás: la ética *material*, distinta de la ética formal kantiana, que se fundamenta en la necesidad inapelable de *responder del otro* en su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad, no en principios universales abstractos, incapaces de responder a las situaciones históricas en las que se resuelve la vida de todo ser humano. Para la ética de la compasión no es la invocación a principios éticos universales la que nos mueve a respetar y defender la vida del otro. Al menos, esta invocación ha sido una barrera bastante débil para librarnos, hasta ahora, de tanta barbarie como ha conocido el pasado siglo y los comienzos de éste [2]. Las terribles tragedias que asolaron Europa en el siglo pasado no se debieron a la ignorancia de personas carentes de instrucción y cultura. La *Shoah* surgió en un país altamente civilizado; y el *Gulag* se implantó en un país que proclamaba la liberación de toda opresión y toda tiranía (Steiner, 2002). Es

la autoridad del rostro del «huérfano y de la viuda», en expresión de Levinas, la que me ordena responder, aquí y ahora, de su situación concreta de necesidad, la que me prohíbe *matar*. El imperativo ético no surge, como afirma la ética kantiana, de una obligación moral anclada en la conciencia de un principio universal; surge ante la vulnerabilidad de cada hombre concreto, frágil y menesteroso por naturaleza; surge de la imposibilidad de cerrar los ojos ante las situaciones injustas que afectan a seres humanos concretos; surge del sentimiento de compasión ante el sufrimiento indebido de tantos inocentes (Ortega, 2006).

No es posible hablar de ética de la compasión sin una referencia explícita a Schopenhauer. Ya en el inicio de su ensayo sobre la fundamentación de la moral, Schopenhauer muestra su clara voluntad de construir una moral sobre presupuestos diametralmente opuestos a los establecidos por Kant. La exigencia kantiana de que toda acción virtuosa debe tener lugar sólo en base al respeto a la ley y conforme a máximas abstractas y universales, le resulta a Schopenhauer tan absurdo como alguien que pretendiera realizar una genuina obra artística obediendo únicamente las reglas estéticas. Schopenhauer pone a la compasión en el origen de la moral: «Todo amor verdadero y puro supone propiamente la compasión, y aquel amor que no sea compasión no es sino egoísmo. El egoísmo es el *eros*, la compasión es el *agapé*» (Schopenhauer, 2001, 155). Para él, el impulso a la justicia y a la caridad no está motivado por un juicio sobre la bondad o no de una determinada conducta.

La conducta moral

«tiene que ser algo que requiera poca reflexión y aún menos abstracción... y que, independientemente de la formación intelectual, hable a todos, incluido el hombre más rudo, se base meramente en la comprensión intuitiva y se imponga inmediatamente a partir de la realidad de las cosas. Mientras la ética no pueda mostrar un fundamento de esa clase, podrá disputar y desfilar en los auditorios: la vida real se burlará de ella» (Schopenhauer, 1993, 212).

Schopenhauer rompe así, desde un enfoque radicalmente nuevo y original, con la tradición kantiana que supone que todo lo bueno y noble en el ser humano, que toda conducta moral debe tener su origen en la sola reflexión. Para Schopenhauer una moral entendida como forma imperativa, como la kantiana, que considera el valor o indignidad de la conducta humana en relación al cumplimiento o violación de unos determinados deberes, se ubica necesariamente, como único fundamento, en la moral teológica. En tal caso, la moral estaría fundamentada en el Decálogo, no en la sola razón humana, como reclama Kant. Para Schopenhauer, el único camino para llegar al fundamento de la moral es la vía empírica, es decir, indagar si se dan acciones concretas en la conducta humana a las que debemos atribuir el valor moral.

«La moral hay que construirla partiendo de experiencias concretas, avanzando por negación a partir de cada vivencia del mal y del dolor. Sólo el aprendizaje y la negación nos permiten esbozar una moral. Más aún,

podríamos afirmar que sólo con la acumulación de experiencias puede la moral ir adquiriendo progresivamente un carácter universal que no lo será nunca de manera definitiva. La moral es una historia que comienza con la experiencia y continúa con la experiencia» (Ortega, 2006, 514-515).

Pero la ética de Schopenhauer empieza y acaba en las relaciones interpersonales, sin referencia alguna a las circunstancias sociales que configuran la vida de todo individuo. En él, ética como compasión es ajena a toda denuncia de las estructuras sociales que generan violencia y sufrimiento. Schopenhauer sólo tiene delante al individuo concreto y singular, no al individuo *social*. Las injusticias empiezan y acaban en los individuos que las producen y las padecen. En Horkheimer, sin embargo, la compasión es inseparable de la denuncia y protesta contra las estructuras sociales que reducen a los individuos a la indignidad, a la condición de esclavos. Es resistencia a «lo que no debe ser», a toda forma de dominación y sometimiento, a la tentación de lo absoluto en la que había caído la moral de la Ilustración (Horkheimer, 1999). También en Levinas la compasión es inseparable de la necesidad y precariedad que envuelve al ser humano, aunque no tenga en éste un fuerte componente de protesta social, propio de los filósofos de la Escuela de Frankfurt.

La compasión se ha definido como «un encuentro con el hombre desposeído, con toda su realidad, a la vez que un compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación» (Ortega y Mínguez, 2001, 70). La compasión tiene delante al individuo concreto no separado de la circunstancia en la que vive; la compasión no supe a la justicia, ni es una forma adulterada de practicar la beneficencia y tranquilizar las conciencias; la compasión establece una relación ética, es decir, de *responsabilidad* entre el que compadece y el compadecido, y que sólo queda saldada cuando *el otro* recupera su dignidad, es atendido y cuidado. Mientras tanto, el compadecido es una deuda pendiente. «La fuerza reconciliadora de la compasión no está en contraposición con la fuerza que anima a la revuelta contra un mundo sin expiación ni reparación de la injusticia sufrida. Solidaridad y justicia son dos caras de la misma medalla» (Habermas, 1996, 135). Frente a la interpelación de las víctimas que sufren la violencia de las situaciones injustas, la respuesta ética no es el recurso a las *obras benéficas*, ni a los llamados a la obligación de atenerse al cumplimiento de los derechos humanos; lo que reclaman y exigen es responder, aquí y ahora, de su sufrimiento y que se les haga justicia. La historia reciente nos confirma, una y otra vez, que los derechos de los débiles no han sido protegidos y reconocidos por la fuerza de sus argumentos, por la evidencia de su indefensión frente al poder arbitrariamente ejercido. Éstos han sido, con frecuencia, objeto de negociaciones cuyo resultado sólo se ha traducido en elocuentes ejercicios dialécticos para seguir perpetuando situaciones de violencia y de sufrimiento. La experiencia del mal exige a la ética descender al individuo concreto, pensarla desde sus experiencias cotidianas o excepcionales, desde su dolor (Tafalla, 2003).

La literatura sobre la compasión nos ofrece un discurso reducido, casi exclusivamente, a la acción solidaria que se ejerce con los explotados, desfavorecidos o necesitados socialmente, como si éstos fuesen los únicos sujetos a los que hay que compadecer. A esta interpretación reduccionista de la compasión no es ajena una lectura sesgada de los filósofos de la Escuela de Frankfurt. Desde la antropología, el ser humano se nos manifiesta como un ser de carencias, desprotegido biológicamente, como un ser limitado, vulnerable y contingente. Por ello, el hombre como tal es sujeto de compasión, necesita ser acogido y protegido; necesita que alguien *responda de él*. Sociológicamente hay muchas personas necesitadas y empobrecidas por un reparto injusto de los bienes, víctimas de un sistema u *orden social* que favorece la desigualdad social y discrimina el acceso a las oportunidades de desarrollo personal. Éstos deben ser los primeros en ser compadecidos. Pero la compasión, desde la ética levinasiana, no es una respuesta ética que sólo debamos dar a los marginados o excluidos por la sociedad. En tal caso, la compasión quedaría reducida al ámbito de la estadística. Es más bien una categoría, un modo de ser y actuar, que nos define como sujetos morales cuando respondemos del otro, de cualquier otro. Y entonces la compasión trasciende el ámbito estricto de lo social y adquiere toda su dimensión ética y moral que hace del reconocimiento del otro, de la solidaridad y de la justicia su contenido específico. La ética es la forma en que los seres humanos, en cada momento de nuestra vida, nos situamos ante el mundo y ante el otro, la forma de responder de él y ante él; «la forma que cada ser huma-

no tiene de encarar la demanda del otro en un *espacio íntimo*, de responder, singular e ineludiblemente, de él y ante él» (Mèlich, 2010, 96). La ética de la compasión, como ya dijera Schopenhauer, es por naturaleza una ética de la *experiencia*. Nace de la experiencia concreta del sufrimiento del otro, del horror que nos produce el dolor indebido del otro, de cualquier otro.

La ética de la compasión se reconoce deudora y heredera de la tradición y pensamiento judíos que entiende la compasión como respuesta solidaria a la situación de sufrimiento del otro, aquí y ahora; que entiende la compasión como una cuestión de justicia y de solidaridad. En este modo de entender la compasión no hay enfrentamiento alguno entre justicia y compasión. Ésta sin aquélla es una farsa, un engaño. Este trabajo se inscribe en la tradición y pensamiento judíos que tiene como referente paradigmático al pensador lituano-judío E. Levinas.

3. Levinas: La prohibición de matar

La ética levinasiana no nace de la pregunta *¿qué debo hacer?*, como la ética kantiana, vinculada a la obligación moral de comportarse de acuerdo con unos principios éticos universales. Nace, por el contrario, de la necesidad histórica del otro, de una *experiencia negativa*. Es el otro, desde su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad, quien nos mueve o conmueve a responder éticamente. Es una *respuesta* que nace de la inquietud o *pregunta* por la suerte del otro que aparece ante mí sin previo aviso; nace de la experiencia de sufrimiento del otro, de la experiencia de su radical necesidad y vulnerabilidad. Y es

una *respuesta* que se traduce en mandato, en la prohibición de *matar*. «El *no matarás* es el único principio ético presente en la obra de Emmanuel Levinas, porque su ética no tiene como fin enumerar una serie de leyes morales, sino reconstruir su propio sentido» (Navarro, 2008, 185). El rostro del otro, a la vez que es expresión, es también la frontera que no se debe pasar, el límite a mi voluntad para no convertir al otro en mí mismo, en mi yo. El rostro del otro es *prohibición*. Se resiste a toda objetivación y a toda asimilación en mi yo. La significación del rostro del otro, expresada en los términos *pobreza, miseria, hambre y vulnerabilidad*, constantemente presentes en Levinas, no sólo invoca o suplica al yo, sino que también interroga, interpela y exige una respuesta. Es un *mandato* (Navarro, 2008). También en Adorno la experiencia del sufrimiento indebido del otro está en el origen de la ética y se traduce en un *mandato*, no dictado por la razón, sino por la experiencia *negativa*:

«Hitler ha impuesto a los hombres un nuevo imperativo categórico para su actual estado de esclavitud: el de orientar su pensamiento y acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante. Este imperativo es tan reacio a toda fundamentación como lo fue el carácter fáctico del imperativo kantiano. Tratarlo discursivamente sería un crimen» (Adorno, 1992, 365).

En el camino de Jerusalén a Jericó sólo el samaritano atiende al hombre desvalido, y haciéndolo no trata de cumplir con ley o norma moral alguna, ni tampoco se atiene a principios universales que

le ordenen atender al hombre desvalido. Simplemente actúa porque la necesidad del otro le *conmueve el corazón*, su situación de abandono es un *mandato* contra la indiferencia. En la ética no hay principio alguno que no sea el *responder* del otro, y responder incondicionalmente. A la sombra de la ética no existe otra luz (trascendental) que la que irradia aquél de quien uno se compadece. No se invoca principio alguno que esté «por encima» de la realidad histórica del ser humano necesitado. Es el rostro del otro, en sí mismo, un imperativo que me ordena «No matarás» (Levinas, 1991), aunque se resista a la formulación de normas concretas de actuación. Es la experiencia de la presencia desnuda del rostro del otro, su indefensión y vulnerabilidad, lo que provoca en nosotros la resistencia ética a matar.

«En la aparición del rostro hay un mandamiento inapelable, como si un amo me hablase. El ser que se expresa, el ser que está frente a mí me dice *no*, en virtud de su expresión misma. *No* que no es simplemente formal, ni tampoco expresión de una fuerza hostil o de una amenaza; es imposibilidad de matar a quien presenta ese rostro; es la posibilidad de encontrarse con un ser a través de una prohibición» (Levinas, 1993, 108).

La primera palabra del rostro indefenso es de *resistencia* ante la querencia cainita del hombre: no reducirás mi identidad diferente a tu mismidad, no alimentarás tu voraz conciencia con mi desvalida desnudez, no me convertirás en objeto de tu conocimiento [3]. La moral en Levinas es *an-árquica*, no establece principios uni-

versales e incondicionados que nos obliguen a un comportamiento moral ante el otro, no aborda la conducta moral con la idea previa de la dignidad de la naturaleza humana, sino con un *ahogo del espíritu* que deja en suspenso el conocimiento o saber moral. Es un sentimiento *cargado de razón* ante la vulnerabilidad y sufrimiento del otro.

La posición ética de Levinas no es nueva en la tradición judía, está ya presente en la memoria colectiva del pueblo judío y se enmarca en la corriente de pensamiento de los filósofos judíos de su tiempo, sobre todo de F. Rosenzweig. Sin esta referencia, la obra de Levinas es ininteligible [4].

4. La responsabilidad ante el otro es anterior a toda conciencia

La prohibición del rostro es un mandato inapelable; es *responsabilidad* frente a *cualquier otro* de la que no me puedo desprender, aún antes de que él me pueda pedir cuentas. Responder *del* otro no es el resultado de un acto de mi conciencia que me *obliga* a actuar moralmente con el otro. «El hombre no decide libremente si quiere entrar en el juego del bien y el mal, o quizás pasar de él. El hombre es ese juego, ese drama, esa intriga» (García-Baró, 2007, 320). La responsabilidad con el otro es *anterior* a la conciencia de un deber que cumplir. «El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido» (Levinas, 1999, 148). La moralidad no se funda, por tanto,

en la voluntad racional y libre, como sostiene la ética kantiana, sino en la posibilidad de *acoger al otro, responder de él* de tal modo que él prevalezca sobre mí (Chalier, 1995). «No está en mí la iniciativa en la acción moral, sino en el otro que me demanda o suplica que no cierre los ojos a su sufrimiento» (Ortega y Mínguez, 2007, 131). Si la relación con el otro fuese una relación de conciencia, entonces el *tú* (el otro) designaría un tema, como probablemente lo indica el *tú* en la relación simétrica *yo-tú* de Buber (Levinas, 1999). «El sujeto, antes de ser intencionalidad, es responsabilidad» (Levinas, 1993, 72). En Levinas, la conciencia es *pura acogida* ante la irrupción del otro que se nos hace presente sin previo aviso. A esto Levinas lo llama «lo ético», principio constituyente de mi realidad. Por el contrario, la intencionalidad, en la filosofía occidental, lleva consigo la asimilación, seducción o dominación del otro por el Yo, la vampirización del objeto. Bajo la rúbrica de esta intencionalidad podemos ver la obsesión del pensamiento occidental por reducir lo conocido a objeto, en erigir la subjetividad como condición de la posibilidad misma del conocimiento, en entender el conocimiento como iluminación de un espacio oscuro gracias a la luz que proyecta el sujeto sobre esa realidad opaca (Mate, 2011). Para el pensamiento occidental, la conciencia es esencialmente conciencia *reflexionante* o conciencia que vuelve sobre sí. Pero la urgencia en la respuesta con la que está confrontado el yo *responsable* no le deja tiempo para volverse sobre sí, el retorno se hace un interminable rodeo (Chalier, 1995).

La responsabilidad en Levinas no es un simple atributo del sujeto moral, como

si éste existiese ya antes de toda relación ética. No existe el sujeto autónomo que decide actuar moralmente invocando principios éticos abstractos. La ética (responsabilidad) no sucede a un sujeto (subjetividad) ya constituido. La subjetividad no es un *en sí y para sí*, es en su misma esencia *para el otro*. El otro en su *necesidad* y urgencia, antes de toda argumentación ética, me constituye en sujeto.

«El Yo (Moi) no toma conciencia de esta necesidad de responder como si se tratara de una obligación o de un deber particular sobre el que tendría que decidir. En el hecho de ponerse, el Yo es por completo responsabilidad o diaconía... Ser Yo (Moi) significa, a partir de aquí no poder sustraerse a la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación descansara sobre mis espaldas» (Levinas, 1993, 47).

El Yo en Levinas no es el punto de Arquímedes firme y seguro que buscaba Descartes. La subjetividad en Levinas es la misma *experiencia ética* del otro, como totalmente otro, que se me impone sin darme tiempo a tomar conciencia de esta responsabilidad. Soy *sujeto* cuando aparezco atado (rehén) al otro con una responsabilidad que no he buscado, ni admite delegación alguna. Precisamente, «en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, *yo soy sujeción al otro* (la cursiva es mía); y soy sujeto esencialmente en este sentido» (Levinas, 1991, 92), en ser sujeción y dependencia, en ser relación *ética*, es decir, *responsable*. A diferencia de la ética clásica, en todas sus variantes, que parte de la igualdad o simetría abstractas de todos los individuos

humanos en tanto que *seres racionales*, la ética levinasiana, en cambio, parte del hecho humano básico de la desigualdad y asimetría entre unos y otros. Este modo de relación asimétrico entre unos y otros es la piedra angular de la ética de la alteridad y de la misma constitución del sujeto humano. No hay sujeto humano sin dependencia ética del otro (Bello, 2010). Esta relación ética asimétrica entre el yo y el otro (heteronomía) marca la diferencia entre la ética levinasiana y la ética de la donación «tan presente en propuestas morales contemporáneas, como las éticas relacionadas con la solidaridad, las éticas del cuidado y un tipo de inteligencia que algunos hemos llamado *maternal*» (Domingo, 2014, 89).

5. El hombre, un ser «extraño» para sí mismo

La obra de Levinas inaugura una nueva ética y también una *nueva antropología* que nacen, no desde la ontología, sino desde la realidad corpórea del ser humano y, por tanto, desde el tiempo y del espacio, desde la contingencia y la memoria, desde la finitud y la alteridad. Se aparta de una concepción maniquea o platonizante del ser humano para situarse en una antropología que concibe al hombre como un ser unitario, propia del pensamiento semítico. Levinas se aparta no sólo de la ética y antropología kantianas, sino también de la antropología dialógica que relaciona al yo y al tú desde la reciprocidad y simetría [5].

«A la persona le pertenece ese modo de realidad que se designa mediante el pronombre yo, pero el yo supone un tú, no hay yo sin tú: digo “yo” contra-

poniéndome a un “tú”. Ya vio Ortega que la famosa expresión latina del “*tu*” como un *alter ego*, otro yo, debe invertirse: yo soy un *alter tu*, otro tú. El descubrimiento del yo es secundario, subsecuente al hallazgo del tú. Lo decisivo es que la dualidad es esencial: no se podría hablar de “yo” si no hubiera más que una persona» (Marías, 1989, 283).

La dialéctica de la personalización o constitución del sujeto pasa necesariamente del movimiento del *yo* hacia el *tú* y del *tú* hacia el *Yo* en un plano de igualdad y reciprocidad. Análoga postura sostiene Buber: «El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre» (1981, 146), acentuando esta relación de interdependencia del yo con el tú. En Levinas, en cambio, «el modo propio de ser del hombre más que ser *con* el otro (*mit sein*), es un ser *para* el otro, que no se explica desde sí y en sí, sino desde el otro, en una clara relación asimétrica que prescinde o ignora toda reciprocidad entre el yo y el tú. Esta relación cara-a-cara no sólo le constituye como sujeto moral, sino que este paso previo por el otro es condición determinante de su mismo ser de hombre. El ser humano es un extraño, un extranjero para los otros y para sí mismo» (Ortega, 2013, 411).

Este *extrañamiento* radical, constitutivo del hombre significa la clave para entender su relación con los demás y con el mundo. Y no se trata de un extrañamiento del alma exiliada, como sostiene el idealismo platónico, es un *otro modo de ser*, la in-condición de la radical no-indiferencia del ser humano en su relación con

el otro. En Levinas, el ser humano es un ser *habitado* por otro del que no se puede desprender sin poner en riesgo su propia identidad. La estructura antropológica del hombre está *quebrada* por la presencia ética del otro. Esta radical alteridad que constituye al ser humano produce un profundo *extrañamiento*. «¿Por qué me concierne el otro? ¿Quién me es Hécuba? ¿Soy yo el guardián de mi hermano?», se pregunta Levinas. «En la prehistoria del Yo, puesto para sí, habla una responsabilidad. El sí mismo, en su plena profundidad, es rehén de modo mucho más antiguo que es Yo, antes de los principios» (Levinas, 1999, 187). En su condición de *extranjero* el hombre mantiene una relación con lo que no es él; con *lo otro* que él, como modalidad de constitución vital. Para Levinas, el sujeto es la *experiencia ética*, la *habitación* o presencia ineludible del otro en mí como totalmente otro, que se me impone como algo ético, y que me hace responder de él sin permitirme que yo pueda decidir aceptarlo o rechazarlo, que me hace responsable de él antes de que yo consienta o acepte tal responsabilidad. El otro me es *asignado* y me obliga sin posibilidad alguna de desprenderme de él. No tengo substitución posible. «El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato» (Levinas, 1999, 150). Este *desgarrón* en la misma estructura del ser del hombre, «la in-condición de extranjero como modo de ser de nuestra condición humana» (González R. Arnáiz, 2002, 87), no ser dueño de sí, sino rehén del otro, es lo que hace que el hombre sea un *extraño* para sí mismo porque depende de los demás. «Tener que “pasar” por los demás para poder decirse, muestra, así, que el

hombre es un ser extrañado de sí mismo; que es un extranjero, en el sentido más radical del término, pues vive en un mundo que le precede y que está habitado ya por otros, y es más, que necesita de ellos para poder decirse» (González R. Arnáiz, 2002, 131). Es esta condición de rehén, esta *asignación* al otro, antes de toda decisión, lo que hace al otro *fin* y no tema u objeto de conocimiento. «En rigor el otro es “fin” porque yo soy rehén, responsabilidad y sustitución que soporta el mundo en la pasividad de la asignación, que llega hasta la persecución acusadora, indeclinable» (Levinas, 1999, 201). Esta relación ética de dependencia del otro,

«es metafísicamente fundante porque afecta a la moralidad, por supuesto, pero también a la constitución del sujeto en ser humano. Sin el otro no somos buenos, pero tampoco seres humanos. Antes de la presencia interpelante del otro somos, sí, pero pura existencia, sueño prolongado. El otro es el que nos saca de nuestro autismo y nos convierte en seres vivos. No somos seres vivos antes de que el otro interrumpa el *continuum* o sueño de la existencia vacía» (Mate, 2011, 38-39).

Los estudios sobre la obra de Levinas se han centrado, fundamentalmente, en su aportación a la ética como filosofía primera. Centrados en la ética, la antropología ha quedado en un segundo plano. Y, sin embargo, es desde esta antropología como hay que entender la ética levinasiana. Y también desde esta antropología es como hay que entender y hacer la educación. Inevitablemente la posición intelectual que se adopte sobre el hombre nos lleva

a una u otra pedagogía. La antropología levinasiana desemboca, necesariamente, en una educación *desde el otro*, como respuesta a *su* pregunta. «Se hace necesario, reclama Chaliel (1995, 23), reavivar la memoria de otra fuente de sentido distinta de la racionalidad griega», que ha configurado el pensamiento de la sociedad occidental. La cultura occidental ha privilegiado el cultivo de la razón, identificando insistentemente actividad mental con procesos cognitivos (intelectuales), cuando «la historia de la cultura proporciona evidencias de una amplísima identificación entre humanización del comportamiento (formación) y la brega del sistema emocional humano, una brega entre calidades vitales y *cordialidades*» (Carrasco, 2006, 33). Es necesario acudir a otras fuentes de pensamiento [6] que den cuenta de la totalidad del ser humano que se mueve no sólo por la razón (*logos*), también por el sentimiento (*pathos*); es necesario ir más allá de una ontología totalizante que relega a márgenes insignificantes lo diferente (la otredad) y coloca en el centro a un sujeto triunfador y dar paso a la *ética*. «No se trata, escribe Levinas (1999, 64), de asegurar la dignidad ontológica del hombre como si la esencia fuese suficiente para la dignidad, sino, por el contrario, de poner en entredicho el privilegio filosófico del ser, de preguntarse por lo más allá o lo más acá». El *logos* de la Razón ilustrada muestra una *querencia* inevitable al totalitarismo, a reducir la pluralidad a la unidad, la diferencia al Todo (los hechos sangrientos del pasado siglo dan testimonio de ello). Y esta Razón ilustrada, que tanto ha influido en la manera de pensar y vivir de Occidente, se manifiesta en la indiferencia y el desprecio por el signifi-

cado de la realidad, pero no de cualquier realidad, sino de una parte de ella, la más despreciable (Mate, 2011). Es el pensamiento que viene de Atenas en el que prima la especulación sobre la experiencia, como si el pensar fuera una luz con la que se ilumina la realidad gracias a la mirada omnicomprendiva del sujeto. Es la voluntad de someterlo todo al *logos*, olvidando que «la existencia se da como desordenada y laberíntica, difícilmente reductible a los discursos de la razón que intentan dar cuenta de ella» (Goicoechea y Fernández Guerrero, 2014, 44). Quizás ha llegado la hora de reconocer que en algo nos hemos equivocado, que merece la pena promover otros *modos de ser* y de realizar la existencia humana, porque la comprensión del ser humano no se agota en la antropología platónica, aquella que lo intenta explicar desde un *logos* omnicomprendivo y, paradójicamente, reduccionista.

6. La pedagogía de la alteridad como propuesta de educación moral

Es ya un axioma que todo discurso pedagógico «viene de algún sitio y va hacia algún lugar». La pedagogía de la alteridad, en su discurso y en su praxis, tiene como soporte y referencia a la ética *material* de Levinas, Horkheimer y Adorno (Ortega, 2004). De aquí que la acción educativa, desde la pedagogía de la alteridad, se entienda como *acogida al otro*; como un *hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable*; y también como *denuncia y protesta, resistencia al mal*.

Si nos atenemos a qué significa la expresión *responder del otro* podemos encontrar en ella los rasgos o características que

identifican a la pedagogía de la alteridad. Desde este paradigma la educación es:

6.1. *Deudora de una circunstancia*

Cualquier *respuesta* para ser *significante* se ha de dar en un *contexto o circunstancia* en el que ambos interlocutores se expresen en una misma *gramática*, es decir, desde un mismo conjunto de símbolos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural, un modo de entender al hombre y al mundo. Sólo desde un mundo gramatical compartido es posible la relación educativa, porque sólo en una situación gramatical concreta es posible la existencia humana y también la educación. El ser humano es necesariamente un ser *gramatical* (Mèlich, 2010). Esta inevitable condición *histórica* del hombre hace que la relación educativa sea necesariamente *contextual*, es decir, sujeta a las condiciones del tiempo y del espacio. Si se ignora el contexto (la *circunstancia* diría Ortega y Gasset), la acción educativa se hace irreconocible e inútil. Si no hay texto inteligible sin un contexto que lo explique, tampoco hay educación posible sin un contexto que la justifique. *No se educa en tierra de nadie*. Hacer esta afirmación puede parecer innecesaria. Sin embargo, constituye hoy una exigencia inaplazable. Hay multitud de alumnos egresados de nuestros centros de enseñanza en los que no existe huella alguna de haber aprendido nada relevante para hacer de ellos hombres y mujeres preparados para una vida ética, es decir, *responsable*. La institución educativa ha considerado suficiente equiparles para el ejercicio de una determinada profesión, pero les ha dejado inermes para configurar una existencia personal y colectiva con ros-

tro humano, para habitar *su* mundo y construir *humanamente* su tiempo y su espacio. Ocupados en *otras cosas* nos ha faltado voluntad para construir una verdadera pedagogía del tiempo y del espacio; hacer del *aquí* y del *ahora* contenido educativo indispensable, pues sólo cuando se haga de la *situación o circunstancia* contenido de la educación, se estará en condiciones de *educar*. Es ahí, en la sustantiva *circunstancia* donde se resuelve, a diario, la existencia humana. Y es ahí, en la inevitable circunstancia en la que hay educar, porque no en otro mundo distinto a la situación o circunstancia habita *el otro* de quien se debe *responder*. Por ello, la educación, desde la perspectiva de la alteridad, abarca y acoge a *todo* el individuo en su realidad concreta, en su situación; sobrepasa la relación intimista yo-tú en la que sólo intervienen individuos aislados y singulares para dar cabida a los otros y a lo otro (al mundo), para juzgarlo y transformarlo. No se educa a seres abstractos, sin rostro ni biografía. Es el ser *histórico*, situado, vulnerable y necesitado, *arrojado del Paraíso* el que tiene que vérselas en la tarea indelegable de tener que existir, y existir como *humano* en un mundo poblado por *otros*. No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la *experiencia*, inseparable de *su* circunstancia. Sin ésta, el discurso educativo se torna discurso vacío, sin sentido. La circunstancia es el *locus* necesario de la educación.

6.2. Es respuesta a un sujeto singular y concreto

En toda relación educativa la *respuesta* se da a un sujeto *concreto, singular*. La educación en la alteridad no contempla a un sujeto universal, sino a *alguien*

en la singularidad de su existencia. No busca la uniformidad, ni la extrapolación de resultados para explicar situaciones análogos de aprendizaje. Trata con sujetos singulares, excepcionales, que tienen una biografía concreta, sujetos únicos e irrepetibles. Si la ética de la compasión no puede prescindir de su relación con el otro en la *inmediatez de su rostro*, tampoco la educación en la alteridad puede desligarse de las ataduras que le vinculan con el otro como sujeto histórico. Por ello, no hay posibilidad alguna de establecer principios universalmente válidos que sirvan de referentes para orientar las decisiones éticas. «No hay un “modelo de ser” al que podamos remitirnos y ajustarnos para saber cómo ni de qué manera tenemos que habérmolas con los demás, con el mundo y con nosotros mismos» (Mèlich, 2010, 182); tampoco hay, por tanto, posibilidad alguna para una acción educativa universal fundada en principios pedagógicos de validez también universal. No hay (ni puede haberlo) un lenguaje universal, éste es siempre el lenguaje de *alguien*. Si en educación no hay un lenguaje universal, tampoco se contempla a un hombre universal, sino a éste y a ésta, a aquél y aquélla en su biografía y situación concreta. No hay respuestas educativas universales a preguntas o situaciones también universales, se responde de éste y de ésta, de aquél y de aquélla, aquí y ahora. Al igual que en la relación médico-paciente no hay enfermedades, ni siquiera enfermos (en plural), sino este paciente o enfermo concreto, tampoco en la relación educador-educando hay aprendices de algo, ni siquiera alumnos, sino este educando (alumno) concreto que demanda de

mí *una* respuesta a *una* pregunta, que no es la de todos, sino la de *uno*, la de éste o ésta. Y esta respuesta ética es, por naturaleza, siempre provisional, insegura, contingente, propia del ser humano. No hay (ni puede haberla) una respuesta ética definitiva porque los humanos, por naturaleza seres nómadas, vivimos *siempre en despedida*; no hay, tampoco, una *respuesta* educativa definitiva y universal, ésta será siempre una respuesta única, singular, propia de la singularidad y excepcionalidad del ser humano (Ortega, 2010).

6.3. Es acogida, responsabilidad

Responder *del* otro en educación significa *acogerle* y *hacerse cargo de él*. No hay ética si no hay *respuesta* (acogida). No hay vida *humana* si no hay *acogida*. «La epifanía del rostro como rostro introduce la humanidad... El rostro, en su desnudez de rostro, me presenta la indigencia del pobre y del extranjero» (Levinas, 1987, 226). El ser *acogido* para el recién nacido es condición indispensable para su existencia humana. Cuando venimos a este mundo, venimos a un mundo poblado «por otros» que nos acogen. Y si continuamos viviendo como *humanos*, es porque hemos sido previamente *acogidos*. Y si no hay *acogida* (hacerse cargo del otro), tampoco hay educación. «En educación sólo cabe hablar de una relación *ética* entre educador y educando, y ésta se traduce en el re-conocimiento del otro, en la *acogida del otro*» (Ortega, 2013, 409). En la educación, en tanto que es *acogida* y *responsabilidad*, el otro es aceptado, reconocido y querido en lo que es. Nada de éste le es ajeno o indiferente al educa-

dor. Cuando el educador *acoge al otro* y *responde de él* renuncia a su yo para que el otro sea *alguien* reconocido y afirmado en su dignidad de persona; desciende del pedestal de su superioridad intelectual y moral para asumir la vulnerabilidad (necesidad) humana del otro, elevando así al otro por encima de él; entiende su tarea educativa como un servicio, no sólo la entrega de un saber.

Si la ética es acogida y responsabilidad incondicional hacia el otro que se nos *impone* antes de toda elección, la educación en la alteridad comparte esta misma exigencia de incondicionalidad. El otro en la ética nos es *asignado*, aun a nuestro pesar. La educación en la alteridad es también un acto de *obediencia* al otro quien se nos presenta sin previo aviso, y se nos impone sólo desde la vulnerabilidad de su rostro, de su condición de necesitado, sin la necesidad de invocar argumentos en los que apoyar o justificar nuestra acogida responsable al otro, porque justificarlo sería una irresponsabilidad. Educar en la alteridad no es un viaje de *ida* y *vuelta* que responde a una coyuntura o situación particular; es, por el contrario, un ir para quedarse ahí, en el otro, en un viaje sin retorno posible. Es un modo de ver al otro y situarse ante él, un estilo o modo (filosofía) de educar que es también un estilo o modo de vivir.

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, aun a costa de su propia supervivencia, no será *real* la significación ética del otro» (González R. Arnáiz, 2002, 89). La educación es, en su raíz, un acto

de amor, porque sin amor el educador sólo se busca a sí mismo, o se centra en el aislamiento de su yo. Y entonces es incapaz de ver al otro y alumbrar una nueva existencia.

6.4. *Es resistencia al mal*

La educación en la alteridad responde del otro en toda su realidad; asume el contexto, no pocas veces contradictorio y ambiguo, en el que se produce la acción educativa, por lo que es una pedagogía negativa, de resistencia al mal; es una denuncia y prohibición de aquello que no debe ser; es resistencia a toda forma de dominación, a la tentación de lo absoluto. «No cabe la vida justa en la vida falsa», escribe Adorno (2004, 44). La existencia de la ética y de la vida moral está unida a la crítica al mundo administrado, a la contradicción existente entre principios ético-morales y la marginación o exclusión de seres humanos (Ortega, 2006). En la obra levinasiana, aunque nos parezca extraño, no encontramos una denuncia expresa de las fuentes de la perversidad, del mal radical de la sociedad de su tiempo. Quien sufrió muy de cerca las consecuencias del nazismo no refleja, sin embargo, en sus escritos lo que significó, en la segunda mitad del pasado siglo, ese pensamiento totalitario en la vida de los individuos y en la sociedad de su tiempo. Hay un silencio muy extraño sobre las fuentes del mal. Horkheimer y Adorno (1994), sin embargo, a través de toda su obra, hacen una dura crítica a las estructuras sociales que obligan a vivir en la falsedad y condenan a seres inocentes a una vida inhumana. Su discurso es una resistencia contra el mal organizado que despoja de su digni-

dad a los individuos y los reduce a objetos de mercancía; defienden la necesidad de un sujeto capaz de resistir a la injusticia y a la dominación, que haga suya la causa histórica de los otros desde la solidaridad. Desvelar las contradicciones del sistema socio-económico imperante, sacar a la luz los mecanismos a través de los cuales se reproduce y perpetúa el sistema de dominación, es la razón de ser de la ética en Adorno y Horkheimer. *Dialéctica de la Ilustración* (Horkheimer y Adorno, 1994) es una denuncia a una sociedad ilustrada que ha hecho del compromiso con la emancipación del hombre una obediencia ciega al sistema totalitario; constata la experiencia de desgarramiento que supuso el holocausto judío y la profunda decepción en el proyecto ilustrado al que acusa de haber contribuido a hacer posible la experiencia del Mal Absoluto. Toda la obra de estos autores no se entendería si se pierde de vista el hilo rojo que la atraviesa: la crítica a la dominación que directa y totalmente se ejerce sobre los individuos atomizados y la impaciencia por poner fin a la desesperación y sufrimientos de las víctimas (Ortega, 2004).

En una relación educativa no hay lugar para la abstracción que cierra los ojos a la singularidad de cada ser humano, a la circunstancia que le condiciona. ¿Quién puede expresar o interpretar los sentimientos del inmigrante que se ha visto forzado a abandonar su tierra y sus raíces, arriesgando su vida y su identidad?; ¿O la situación de desamparo que sufren los desahuciados, las mujeres explotadas en el comercio del sexo, los niños abandonados en la calle, los encarcelados en prisiones inhumanas, los que huyen de los países

del hambre y de la miseria (Lampedusa, Melilla), los que sufren la persecución del totalitarismo en nombre de una supuesta identidad cultural o un supuesto bien común, los desheredados y explotados por un sistema que sólo reconoce el valor del beneficio y reduce a la persona a la condición de mercancía...? El *huérfano* y la *viuda* son todos los que sufren en su vida la marginación, la miseria y la injusticia; aquellos a los que, desde una perversa hermenéutica, se les ha explicado que su situación de *desigualdad* es el resultado de la naturaleza, un mal uso de la libertad o se les ha ocultado la realidad. Desde esta posición intelectual y ética nada se puede decir sobre cómo se ha creado la desigualdad, y nada se puede hacer para revertir un orden social injusto. Una educación de *resistencia* se funda en una ética de denuncia y de crítica de un discurso ético-moral que invisibiliza a las víctimas y legitima la amnesia de la sociedad que asiste impasible al sufrimiento de tantos inocentes. «Auschwitz no es una situación clausurada, definitivamente cerrada. Aquí y ahora, Auschwitz es una *presencia* que seguramente acostumbra a actuar en forma de *ausencia*» (Duch, 2004, 12).

En la pedagogía de la alteridad hay una firme voluntad de hacer frente a la invisibilización de las víctimas, de denunciar la muerte hermenéutica de los inocentes, de confundir la injusticia con la desigualdad. La invisibilización de las víctimas es la mejor forma de ocultar la injusticia. Si los explotados y perseguidos no se ven, es que no existen. Cuando se hace abstracción de la situación de injusticia de cada individuo, se está justificando que haya seres humanos que no sean tan

iguales. El explotador no sólo aplasta a su víctima, sino que no descansa hasta privar a su injusticia de toda significación moral. La pedagogía *negativa* es una denuncia de una igualdad abstracta en la que sólo existen seres humanos *invisibles*; es un imperativo que impone una mirada crítica a las injusticias del presente, y una respuesta solidaria y compasiva con las víctimas; es una exigencia de fundar la moralidad en la singularidad del ser humano, en la experiencia real de la vida de cada sujeto.

6.5. Es memoria

Educar en la alteridad es también *memoria* de los que nos han precedido.

«Convivimos con la memoria, con nuestro presente aunque estemos abocados al futuro. Nuestro modo de instalarnos en el mundo y de relacionarnos con los demás, lo que ahora somos y cómo vivimos no se puede entender sin el legado de los otros que nos han precedido. Con ellos también tenemos una deuda y una responsabilidad irrenunciable: que su trabajo y su vida no hayan sido en balde» (Gárate y Ortega, 2013, 174).

Esta deuda sólo se salda cuando se les hace justicia, cuando se les hace presentes. «La memoria son esos huecos que permiten a la ausencia hacerse presente» (Mate, 2011, 195). La memoria no es una evocación sentimental del pasado, sino la posibilidad de que los hechos del pasado tengan, hoy, alguna posibilidad de significación ética y moral; que dejen de ser piezas de museo o páginas mudas de una hemeroteca para convertirse en claves de interpretación de los acontecimientos del

presente. «*En nuestro presente hay pasado*, y los que no están, los que se han ido, los que nos han dejado, reaparecen una y otra vez, a veces obsesivamente, en nuestra vida cotidiana, dejando una marca, una huella» (Mèlich, 2010, 85). La educación en la alteridad trata de hacer memoria y justicia de aquellos que nos han precedido, conscientes de que desentenderse de la más leve huella de su legado es condenar nuestro discurso a la insignificancia. Volver al pasado no es un ejercicio romántico, es condición inexcusable para entender el presente, porque no hay presente sin *contemporaneidad* con el pasado. Lo que hemos llegado a ser, lo que somos, sólo se puede interpretar desde la memoria. El relato de nuestra identidad no lo podemos construir sobre el vacío, sino sobre la memoria. El ser humano es un ser de *memoria*, construye siempre sobre el pasado. «Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así *porque* antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*» (Ortega y Gasset, 1975, 59). La memoria (tradicción) es el arma más poderosa de la que dispone el ser humano para sobrevivir y afrontar el futuro. Sin ella, se vería condenado a empezar siempre de cero, en un interminable ir y venir sin ningún punto de referencia. «Narración y experiencia, experiencia y narración es el juego en el que discurre el relato de nuestra vida. Es también el espacio para una educación con “sentido” de lo humano» (Gárate y Ortega, 2013, 174-75). Mirar sólo al futuro y volver la espalda al pasado es tanto como negarnos a nosotros mismos, porque «el pasado no está allí, en su fecha, sino aquí,

en mí. El pasado soy yo —se entiende, mi vida» (Ortega y Gasset, 1975, 66).

El discurso y la praxis educativos no han sido sensibles a las dolorosas experiencias de antes y de ahora. «Ha habido un silencio cómplice sobre los problemas y situaciones que dañan gravemente la dignidad y la libertad de nuestros conciudadanos, víctimas de la exclusión social, pobreza, xenofobia, fundamentalismo religioso, nacionalismo totalitario» (Ortega y Romero, 2013, 66). Y una pedagogía que no haga memoria de «lo que nos ha pasado y hemos sido» queda reducida a una función más del engranaje social, a una legitimación del supuesto orden social. «Sólo la *memoria* de todas las víctimas nos puede hacer recuperar la dignidad moral, hacerles justicia y construir el futuro» (Ortega, 2006, 521). Nuestra biografía está íntimamente atada a muchas historias de hombres y mujeres que han configurado nuestro presente.

«No hay ser humano sin herencia. Esto significa que cada uno de nosotros es un ser *desde...* Somos estructuralmente herederos, nunca comenzamos de cero. Irrumpimos en un trayecto, en un fluir, en un tiempo y en un espacio, en una tradición simbólica... La memoria nos recuerda este *desde*, nos vincula a la herencia, a los antepasados, a lo que sucedió» (Mèlich, 2010, 163).

Sólo desde estas historias narradas podemos entender lo que hemos sido y lo que somos. Y sólo desde ellas, haciendo memoria, reinterpretando el pasado, estamos en condiciones de entender el presente y afrontar el futuro.

6.6. *Es testimonio*

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía *testimonial*, no técnica, ni planificada porque el encuentro ético con el otro se da sin previo aviso. En ésta nada está establecido de antemano, todo es provisional, porque provisional es la situación ética del otro a la que debo responder. «Es una pedagogía *de y para* nómadas que se hace en cada respuesta a la situación concreta, histórica de cada educando» (Ortega, 2013, 411). La educación en la alteridad más que *explicar*, *muestra*. «Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros» (Ortega y Romero, 2013, 75). En la relación educativa (por tanto, ética) no tiene fácil acomodo la *explicación* porque en aquella nada es definitivo, todo es contingente, fluido y cambiante, como el mismo ser humano. Por lo que en vano podemos invocar principios universales de actuación educativa que respondan a las situaciones a las que el ser humano se puede enfrentar en su vida cotidiana. La pedagogía de la alteridad se mueve en el ámbito de la experiencia, del testimonio. La pedagogía cognitiva, por el contrario, en el ámbito de la lógica y del discurso, y tiene en la explicación y el aprendizaje de saberes y competencias su quehacer básico. El aprendizaje de saberes y competencias es una actividad que puede ser, en alguna medida, planificada y evaluada, ser sometida a normas. Es decir, puede estar regida por la *tecne*. Es lo que llamamos *instrucción* o *enseñanza*. La educación ético-moral, por el contrario, se resiste a todo control, responde a situaciones que no pueden ser previamente defi-

nidas por contener un amplio grado de incertidumbre. Es la acción que, podríamos decir, entra en el ámbito de la *praxis*. Ambas son acciones (*tecne* y *praxis*) distintas, aunque no contrapuestas (Reyero, 2009).

El educador no puede limitarse a ser un buen «profesional», tendrá que ser, además, *testimonio*. «Del mismo modo que el poeta o el médico, además de técnica poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión aunque no sepa (ni pueda) explicarla. El testimonio se desliza entre los intersticios de sus palabras, en los espacios vacíos de su lenguaje» (Mèlich, 2010, 279). La relación maestro-alumno (educando), más que una relación basada en la competencia profesional-técnica, es una relación *testimonial*. «Esta iniciación o introducción a una vida ética, que es la educación, viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, desde el testimonio ético del otro» (Gárate y Ortega, 2013, 87). Hay *maestría* (ejercicio de *maestro*) cuando hay *testimonio*, cuando la relación maestro-alumno es una relación atravesada por la experiencia del cuidado y la atención responsable al otro, para que «el otro» pueda nacer y crecer *diferentemente* a su maestro. «El educador, al estilo de Séneca, cree en aquello que enseña, lo expresa en su conducta, y si utiliza la *techné* retórica *es para que la verdad proferida constituya al ser del oyente*» (Santos, 2013, 482).

7. Epílogo

La historia diaria de nuestras aulas y centros de enseñanza nos ofrece la expe-

riencia de la necesidad de recuperar las actitudes indispensables para educar: a) *sensibilidad* para saber escuchar y atender a las demandas, a las «preguntas» de aquéllos a quienes nos debemos en nuestra responsabilidad de educar; b) *generosidad* para «pasar a la otra orilla» y abandonar un discurso y una práctica que no nos han llevado al *encuentro* con el otro en la realidad de *su* circunstancia; y c) la *esperanza* indispensable para seguir trabajando a pesar de la dificultad de la tarea, porque los hombres, aunque debamos morir, no hemos venido a este mundo para eso, sino para comenzar *algo nuevo* (Arendt, 2005). Estas actitudes siempre deberían estar presentes, no sólo en el discurso pedagógico, sino también en la praxis educativa.

Dirección para la correspondencia:

Pedro Ortega Ruiz. C/ Torre Álvarez, 5, 3ºB. 30007 Murcia. Email: portega@um.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15. VI. 2015.

Notas

[1] La ética en LEVINAS es responsabilidad ante el otro, sujeto histórico. El otro, en su situación de vulnerabilidad, de necesidad es siempre una pregunta que reclama una respuesta responsable, es decir ética. Mi responsabilidad ante el otro no surge de una reflexión o argumentación sobre la dignidad de la naturaleza humana. Argumentar para responder éticamente sería una ofensa hacia la persona del otro; respuesta cuya urgencia no admite dilación o rodeo alguno. El ensayo *Los dos problemas fundamentales de la ética* (SCHOPENHAUER) constituye la más firme defensa de una ética no anclada en argumentos de la razón, sino

en la experiencia negativa, de sufrimiento del ser humano; a la vez que una crítica severa a la ética kantiana a la que acusa de querer fundamentar la moral sólo en base al respeto a la ley y conforme a las máximas abstractas, prescindiendo de los sentimientos de benevolencia. Ello sería tan absurdo como que alguien pretendiera realizar una obra de arte atendiendo sólo a las reglas estéticas.

- [2] Basta leer *Dialéctica de la Ilustración* (HORKHEIMER y ADORNO) para entender cómo la ética de la Ilustración ha sido una barrera demasiado frágil para detener tanta barbarie en el pasado siglo. Dicha obra constituye una crítica severa a la inoperancia, cuando no complicidad, de una moral idealista con la dominación impuesta por un sistema que ha hecho posible vivir en la falsedad. *Dialéctica de la Ilustración* no se entendería si se pierde de vista el «hilo rojo» que la atraviesa: la crítica a la dominación que directa y totalmente se ejerce sobre los individuos atomizados y la impaciencia por poner fin a la desesperación y sufrimientos de las víctimas, no ajenos a una moral que ha pasado por encima de las situaciones de explotación de los seres humanos. Es difícil responder a si la ética de la compasión es una barrera firme para defendernos de las barbaries de hoy. Sólo podemos afirmar, por la experiencia de los hechos acontecidos, que la ética idealista ha sido demasiado frágil para aguantar, en el pasado y ahora, la fuerza de la barbarie. Y si una determinada ética o modo de relacionarnos con los demás nos ha llevado hasta aquí, sería, al menos prudente, acudir a otras fuentes de pensamiento que permitan otras relaciones éticas entre los humanos.
- [3] Cuando LEVINAS habla de la «inmediatez» del rostro del otro, a quien debemos responder, no la entiende en el sentido de que sólo esta relación «cara a cara», físicamente entendida, es la condición necesaria para una respuesta ética. El ros-

tro en LEVINAS sólo es «significación» que trae a nuestra presencia la vulnerabilidad del otro; no tiene referencia alguna física del rostro de una persona concreta. Pero tampoco es una pura abstracción. Cuando LEVINAS habla del «huérfano y de la viuda» no se está refiriendo a personas concretas, son sólo «significación» de la condición de precariedad y necesidad del otro de quien debo hacerme cargo, responder éticamente. Con estas expresiones LEVINAS se aparta de una ética que basa en argumentos de razón la obligación de una conducta ética. No son los argumentos de la razón o la invocación de principios universales los que nos impulsan a actuar éticamente, sino la necesidad y la vulnerabilidad del otro. Es el sentimiento de compasión hacia el pobre y sufriente (el huérfano y la viuda), su situación de necesidad el que nos impulsa a actuar éticamente. Hay ética porque no sólo existo yo, sino que junto a mí hay alguien concreto, un *rostro* de quien debo responder. Si sólo existiera un hombre en el mundo no habría ética, es decir la *responsabilidad* de dar cuenta de lo que hacemos ante los demás. ROBINSON es necesariamente ajeno a toda ética (también a toda moral), no tiene posibilidad de establecer relación con otra persona, ni de dar cuenta de lo que hace o deja de hacer. En la acción de un individuo con su propia vida (suicidio) también hay una responsabilidad hacia los demás, también hay ética en cuanto que esa acción puede causar daño o perjuicio a los demás. Es claro que aquí se distingue entre ética y moral. Mientras la moral hace referencia a un determinado patrón o código de conducta que obliga al individuo a actuar de una determinada manera, la ética, en cambio, sólo invoca el sentimiento de compasión hacia el otro necesitado, sentimiento «cargado de razón». El ejemplo más claro lo tenemos en el conocido pasaje evangélico de la parábola del buen samaritano. Si éste actuase en nombre de la moral, debería haber pasado de largo junto al hombre caído o necesitado (como

hicieron el sacerdote y el levita), porque la moral del samaritano le prohibía relacionarse con el forastero. Sin embargo, actuó movido por un sentimiento de compasión, al margen o por encima de norma moral alguna. La ética es la respuesta compasiva que damos al otro necesitado.

- [4] Para ver la influencia de ROSENZWEIG sobre la obra de LEVINAS pueden consultarse las obras: *La estrella de la redención* y *Nuevo pensamiento* en las que F. ROSENZWEIG construye un discurso fundamentado en la tradición judía, y rompe con el dualismo del pensamiento occidental, deudor de una concepción platónica del hombre.
- [5] A veces se enmarca, erróneamente, el pensamiento de LEVINAS en la ética dialógica o en la corriente personalista. LEVINAS defiende que la relación ética entre el yo (Moi) y el otro es una relación asimétrica, no de igualdad. Entre el yo (sujeto moral) y el otro hay una relación de dependencia, de *obediencia* del yo al otro. Es el otro quien me ordena responder de él antes de toda conciencia. El otro me es *asignado* antes de toda elección. Obviamente este discurso levinasiano sobre la ética se aparta de la corriente dialógica y del personalismo.
- [6] Puede consultarse el excelente ensayo *Memoria de Occidente* (R. MATE) en el que el autor reflexiona sobre la influencia del idealismo en el pensamiento y la cultura de Occidente, y en la necesidad de buscar otras fuentes de pensamiento.

Bibliografía

- ADORNO, Th. W. (2004) *Minima Moralia* (Madrid, Akal).
- ADORNO, Th. W. (1992) *Dialéctica negativa* (Madrid, Taurus).

- ARENDRT, H. (2005) *La condición humana* (Barcelona, Paidós).
- BELLO, G. (2010) Alteridad, vulnerabilidad migratoria y responsabilidad asimétrica, *Dilemata*, 3, pp. 119-127.
- BUBER, M. (1981) *¿Qué es el hombre?* (México, FCE).
- CHALIER, C. (1995) *Levinas: la utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- DOMINGO, A. (2014) *Democracia y caridad* (Santander, Sal Terrae).
- DUCH, Ll. (2004) Prólogo, en MÈLICH, J. C. *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- GÁRATE, A. y ORTEGA, P. (2013) *Educación desde la precariedad. La otra educación posible* (Mexicali, B. C., Cetys-Universidad).
- GARCÍA-BARÓ, M. (2007) *La compasión y la catástrofe* (Salamanca, Sígueme).
- GARCÍA CARRASCO, J. (2006) Los procesos formativos y el sistema emocional, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 27-53.
- GOICOECHEA, M^a A. y FERNÁNDEZ GUERRERO, O. (2014) Filosofía y educación afectiva en *Amor y Pedagogía* de Unamuno, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, pp. 41-58.
- GONZÁLEZ R. ARNÁIZ, G. (2002) La interculturalidad como categoría moral, en G. GONZÁLEZ R. ARNÁIZ (Coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 77-106.
- HABERMAS, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad* (Barcelona, Paidós-I.C.E. de la Universidad de Barcelona).
- HABERMAS, J. (1996) *Textos y contextos* (Barcelona, Ariel).
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- HORKHEIMER, M. (1999) *Materialismo, metafísica y moral* (Madrid, Tecnos).
- LEVINAS, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme).
- LEVINAS, E. (1991) *Ética e infinito* (Madrid, Visor).
- LEVINAS, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- LEVINAS, E. (1999) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- MARÍAS, J. (1989) *La felicidad humana* (Madrid, Alianza Editorial).
- MATE, R. (1991) *La razón de los vencidos* (Barcelona, Anthropos).
- MATE, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Madrid, Anthropos).
- MÈLICH, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- MÍNGUEZ, R. (2010) La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 43-61.
- NAVARRO, O. (2008) El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. 13, pp. 177-194.

- NODDINGS, N. (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter* (Buenos Aires, Amorrortu).
- ORTEGA y GASSET, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente).
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad, **revista española de pedagogía**, 227, pp. 5-30.
- ORTEGA, P. (2006) Sentimientos y moral en Horkeimer, Adorno y Levinas, **revista española de pedagogía**, 235, pp. 503-524.
- ORTEGA, P. (2010) Educar es responder a la pregunta del otro, *Edetania*, 37, pp. 13-31.
- ORTEGA, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, **revista española de pedagogía**, 256, pp. 401-421.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2007) La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 117-137.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
- ORTEGA, P. y ROMERO, E. (2013) La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 1, pp. 63-77.
- REYERO, D. (2009) El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal, **revista española de pedagogía**, 244, pp. 409-425.
- SANTOS, M. (2013) Educación y construcción del *Self* en la Filosofía Helenística según Michel Foucault, **revista española de pedagogía**, 256, pp. 479-492.
- SCHOPENHAUER, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).
- SCHOPENHAUER, A. (2001) *Metafísica de las costumbres* (Madrid, Trotta).
- STEINER, G. (2002) *Extraterritorialidad* (Madrid, Siruela).
- TAFALLA, M. (2003) Recordar para no repetir: el nuevo imperativo categórico de Th. W. Adorno, en MARDONES, J. M^a y MATE, R. (eds.) *Ética ante las víctimas* (Barcelona, Anthropos), pp. 126-155.
- ZAMORA, J. A. (2004) *Theodor W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).

Resumen:

La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad

En este trabajo el autor describe las señas de identidad de la pedagogía de la alteridad, fundamentada en la ética y antropología levinasianas. Para el autor, la pedagogía de la alteridad es deudora de una circunstancia, pues no se educa fuera del tiempo y del espacio, es una respuesta a un sujeto singular y concreto, es acogida al otro y resistencia al mal, es memoria de lo que nuestros mayores han construido, y es testimonio, más que una enseñanza.

Descriptores: Educación, compasión, ética de la compasión, ética kantiana, ética y antropología de Levinas, pedagogía de la alteridad.

Summary:
The ethics of compassion in the pedagogy of alterity

In this paper the author describes the identity of the pedagogy of alterity, based on Levinas's ethics and anthropology. For the author, the pedagogy of alterity is indebted to a circumstance, because there are no education outside time and space,

is a response to a singular and particular subject, is reception to the other and resistance to evil, is memory of what our elders have been built, and testimony, more than instruction.

Key Words: Education, compassion, ethics of compassion, kantian ethics, Levinas's ethics and anthropology, pedagogy of alterity.