

# Educar para la participación ciudadana

Pedro Ortega Ruiz

Universidad de Murcia

La ética es posible si la relación de alteridad no es simplemente una relación de diferencia sino de *deferencia* con la palabra del otro. La ética es posible cuando el yo se convierte en responsable del otro. La palabra que es solícita con la palabra del otro, la palabra *deferente*, la palabra *ética*, es hospitalaria, acogedora, y es una palabra capaz de imaginar un futuro diferente al que ella había previsto en un principio.

(J. C. Mèlich, *Filosofía de la finitud*, 2002).

## Resumen

La sociedad postmoderna padece una crisis profunda de transmisiones. Los antiguos criterios han perdido su originaria capacidad orientadora, y los nuevos todavía no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales la posibilidad de orientarse y situarse en el entramado de esta sociedad. En tal situación se hace necesaria una “nueva educación” que sitúe al educando en el centro mismo del proceso educativo. La relación educativa no es una relación convencional que se puede encerrar en un lenguaje en el que todos los problemas, transformados en cuestiones técnicas, pueden ser resueltos, controlados y dominados. La educación es en sí misma una experiencia ética. Y si es ética, implica un compromiso de cambio y transformación, de participación en la construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y solidaridad. Pero el discurso pedagógico de la participación social no puede limitarse al ámbito de las solas “formas de participación”. Debe trascender el marco de las estrategias para preguntarse por otras cuestiones indispensables en el discurso pedagógico: participar, ¿en qué sociedad?, ¿para qué? Y las repuestas nunca deberían

ser de “laboratorio”, cerradas y definitivas. Necesariamente deberían ser provisionales, desde la incertidumbre que provocan las situaciones cambiantes de una sociedad en permanente transformación. En educación no hay respuestas prefabricadas, ni definitivas. En la *sociedad del riesgo* todas las repuestas están por hacer.

**Palabras clave:** participación, ética, contexto social, educación, integración.

## Abstract

The postmodern society suffers a deep crisis of transmissions. The old criteria have lost their original guiding power and the new ones do not get still a reputation with enough strength to supply to the persons and to the social groups with the chance to find their bearings and to position themselves in this society framework. Thus, it is needed a “new education” which places to the person right in the centre of educational process. The educative connection is not a conventional one that it can be shut up in a language in which all the problems can be solved, controlled and dominated. Education is itself an ethical experience. And if it is ethics, it means a commitment

of change, of involvement in the construction of a society from the parameters of justice and solidarity. Nevertheless, the pedagogical discourse of the social involvement can not be limited to the sphere of “involvement ways”. It must go beyond the framework of the strategies to wonder itself other essential questions in the pedagogical speech: participating, in which society?, for what? And the answers never must be definitive and closed ones. They should be necessarily provisional, they should be from the uncertainty that is caused by the changing situations of a society in a constant change. In education has not got prefabricate and final answers. In the *risk society* all answers are still to be done.

**Keywords:** involvement; ethics; social context; education; integration.

## Introducción

No es posible, al menos no se debería intentar, educar sin echar una mirada alrededor para ver “lo que está pasando”. Si se hace difícil entender un texto escrito sin su contexto, tampoco resulta fácil educar sin un “aquí y ahora”.

*Entre contexto y educación hay una relación dialéctica.* Un contexto empuja o frena, crea posibilidades o impone límites, suscita ilusión o desgana, engendra esperanza o desesperanza (González de Cardedal, 2004, 11),

pero nunca es neutral o indiferente a la acción educativa. En pedagogía hemos estado demasiado tiempo dedicados a elaborar, en despachos y laboratorios, estrategias que facilitasen los procesos de enseñanza-aprendizaje (casi siempre de conocimientos) de nuestros alumnos al margen de sus contextos socio-familiares. Y no es que hayamos alcanzado

resultados muy exitosos, pero hemos conseguido, al menos, sacar a la enseñanza de la rutina y de los niveles de la sola experiencia heredada. Hoy empieza a verse que el problema en educación no es tanto saber “cómo enseñar”, cuanto poner nombre a “qué enseñar y para qué”. El problema al que se debe dar respuesta no es sólo “didáctico”, es ante todo *antropológico* y *ético*.

El enigma de la pregunta *¿Quién?* parece haberse vuelto impertinente a la vista del abismo abierto por la expansión de las ciencias humanas que eliminan del orden de sus razones la idea misma de *sujeto*, como si se tratara de una ficción o de una nostalgia humanista y espiritualista (Chalier, 2002: 7).

Encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos, e incluso podemos cometer errores en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves tanto para las personas como para el conjunto de la sociedad. Este trabajo intenta ser una propuesta abierta para una educación que tenga como sujeto al hombre de nuestros días, que cuestiona los supuestos sobre los que ha descansado el discurso pedagógico y que ha propiciado un tipo de educación que se ha desentendido de la realidad socio-histórica en la que aquélla debe insertarse. Sólo después de fijar los presupuestos éticos y antropológicos de los que se parte en educación tienen sentido las propuestas educativas.

## 1. ¿Qué está pasando?

Una de las características que mejor definen a nuestra sociedad es la creciente anomía en que se desarrollan las relaciones personales y sociales. O lo que es lo mismo, la pérdida de referentes que garanticen la socialización y la educación en aquellos patrones de conducta, costumbres, tradiciones y valores que se consideran fundamentales no sólo para la continuidad, sin rupturas traumáticas, del modelo de sociedad, sino para la interiorización o apropiación de modelos valiosos de vida ética y moral. Padecemos una crisis de “transmisiones”. No hemos encontrado aún los modos adecuados que nos permitan transmitir a las jóvenes generaciones las claves de interpretación de los acontecimientos que han configurado nuestra historia personal y colectiva. Esta fractura generacional y social produce desconcierto y orfandad.

Lo que ahora mismo se necesita con urgencia es una adecuada praxis transmisora que nos proporcione las palabras y expresiones convenientes para que el diálogo pueda convertirse en una realidad palpable, y no en una mera declaración verbal de ‘buenas intenciones’. Ya nadie duda de que se ha producido una quiebra en los grandes principios que durante años han vertebrado la vida individual y social del hombre postmoderno; que las fundamentaciones antes válidas ya han dejado de tener sentido como puntos de referencia en la vida de los individuos y grupos sociales, para convertirse en meras opciones que, a menudo, poseen una muy pequeña influencia en los asuntos sociales y culturales de nuestros días (Duch, 1997).

La imagen de la “persona eficaz” ha penetrado profundamente en las estructuras sociales y ha configurado un estilo de vida. Se constata un debilitamiento de las tradiciones comunes que en tiempos

pasados ofrecían valores compartidos de referencia en los que, de alguna manera, los individuos podían participar. El problema de fondo es que, al desaparecer esas creencias fundamentales compartidas, resulta muy difícil encontrar una nueva base general de orientación que constituya el punto de encuentro en la convivencia social. No sólo a nivel social, también el individuo concreto ha quedado huérfano de modelos próximos de socialización. Nos encontramos metidos de lleno en “tierra de nadie”: los antiguos criterios han perdido su originaria capacidad orientadora, y los nuevos aún no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales la posibilidad de orientarse y situarse en el entramado social. Habermas (2002: 54) hace un juicio acertado de la situación del hombre postmoderno en la sociedad “racionalizada”, huérfano de referentes para orientar su conducta:

En la medida en que la ciencia y la técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad, transformando de este modo a las instituciones mismas, empiezan a desmoronarse las viejas legitimaciones. La secularización y el desmoronamiento de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjunto, son la otra cara de la creciente racionalidad de la acción social.

A la pérdida del *sujeto* se ha intentado darle dos respuestas extremas: la técnica y la ideológica. En un caso, se ha identificado el proceso de humanización con el aprendizaje de unos saberes y destrezas con los que dominar el mundo, en la convicción de que cualificación profesional y cualificación humana van inseparablemente unidas. En cuanto a la ideología, se ha ofrecido a las nuevas

generaciones un proyecto de totalidad con cambio radical de la sociedad, en la convicción de que, tras el cambio social, vendrían después la justicia y la felicidad, la libertad y la igualdad. Los resultados, después de esos experimentos, es que ni la técnica ni la ideología ahorran al hombre la tarea de descubrir el sentido de su humanidad, el descubrimiento del *sujeto* (González de Cardedal, 2004).

Asistimos, por otra parte, a una creciente “desvalorización” de la vida individual y social.

Ha surgido un mundo de atributos sin hombre, de experiencias sin que uno las viva, como si el hombre ideal no pudiera vivir privadamente, como si el peso de la responsabilidad personal se disolviera en un sistema de fórmulas de posibles significados (Musil, 2001: 155-156).

En un mundo así, no hay hombres de carne y hueso, ni dolor y tristeza, ni gozo y alegría. Sólo estadísticas, burocracia, razón fría. No hay lugar para la ética, para la amistad, para la gratuidad. “El hombre sin atributos” parece dominarlo todo en el único lenguaje que le es posible: el lenguaje tecnocientífico. Se mira con indiferencia cualquier intento de justificar la conducta personal y social desde criterios éticos o morales que orienten y limiten la conducta humana; los “intereses” individuales y colectivos, desde los que hay que construir el proyecto histórico, no los principios éticos, han adquirido una preeminencia indiscutible. El fin justifica los medios. Esto se traduce en el enfrentamiento de los pueblos que buscan instaurar el “mapa mundi” a su propia imagen y beneficio, y en la universalización del sufrimiento y de la miseria en las relaciones entre los pueblos, al margen de toda ética, guiados

por el principio de la máxima utilidad o beneficio (Singer, 2003). Es verdad que existen movimientos orientados por la ética y la solidaridad que luchan por la dignidad humana y por establecer unas relaciones entre todos fundamentadas en la justicia y la equidad. Las huellas del humanismo ético, ilustrado y utópico no han desaparecido de Occidente, a pesar de las fuertes presiones de la razón “instrumental”. Pero se encuentran inevitablemente desplazados y en condiciones de inferioridad ante una sociedad que se refugia en el utilitarismo práctico y en la subjetividad individual. No sólo asistimos perplejos a una crisis sin precedentes de valores, sino que los que decimos tener no sabemos cómo enseñarlos. Padecemos una crisis de “transmisiones”, de “destradicionalización” en la que resulta cada vez más difícil responder a la pregunta *¿quién soy?* porque no nos reconocemos en una comunidad en la que podamos percibir con claridad *¿quiénes somos?*

En la sociedad premoderna, las transmisiones hechas desde y en las estructuras de acogida (familia, grupos, instituciones, comunidad) resultaban más eficaces y menos problemáticas. En la postmodernidad, sin embargo, la *contingencia* y *provisionalidad* se convierten en una categoría fundamental para explicar la nueva situación del hombre en el mundo. Éste ha de “habérselas” en un medio de innumerables dudas, fugacidades e inconsistencias. Por otra parte, la *sobreaceleración del tiempo* es un elemento añadido que ha influido decisivamente en la sociedad actual. Puede afirmarse que la actual preeminencia del presente en la experiencia de la secuencia temporal de los individuos y de las colectividades va unida a la aceleración creciente

e imparable del curso del tiempo, del *tempo vital*. Este hecho tiene unas enormes repercusiones en la experiencia ética, en la adopción de unos determinados valores, en la configuración de la conciencia moral de las personas y en las respuestas de los individuos y de los grupos humanos en la vida de cada día. La velocidad con que aparecen y desaparecen las innovaciones no tiene paralelismo en la historia pasada de las culturas. Esta sobreaceleración del tiempo debería obligar a los individuos a tomar una posición moral con la misma velocidad con la que irrumpen las innovaciones en nuestra sociedad. Pero curiosamente acostumbra a producir, de un lado, un “hipermercado de valores” provisionales, frágiles y en competición; de otro, produce sujetos humanos con una identidad exclusivamente instantánea, es decir, sin referencias a la anticipación y al recuerdo, a la tradición y a la utopía. Se trata, por tanto, de sujetos humanos descolocados respecto de su propia trayectoria vital, bloqueados y enajenados respecto de sí y de los demás (Duch, 2002). En esta situación de “emergencia”, la escuela y sobre todo la familia podrían convertirse en el último reducto de “seguridad y confianza”, de anclaje en el presente y espacio de interpretación del pasado, donde el individuo puede comunicarse, expresarse y vivir experiencias, aunque sean contradictorias, de valores y antivalores.

## 2. ¿Qué hacer?

Aunque la escuela no sea, ni lo va a ser nunca, la panacea para todos los males que afectan a la sociedad, sí

es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático, orientado a que el individuo adquiriera las competencias

que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia (Yurén, 1995: 9).

Si se quiere realmente educar a las jóvenes generaciones para contribuir a hacer una “nueva sociedad”, es indispensable introducir no pocos cambios en la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en la mentalidad de la mayoría de nuestro profesorado; repensar lo que estamos haciendo y superar las inercias de un sistema excesivamente burocrático, más preocupado por la gestión que por la innovación y adaptación a la nueva realidad de una sociedad en permanente cambio (Escudero, 2001). Se hace indispensable introducir nuevos contenidos en la educación, como son los problemas del ciudadano de hoy: violencia, intolerancia, drogadicción, contaminación ambiental, pobreza, exclusión social, hedonismo, etc. Pero ante todo es necesario, más aún, urgente, plantear la educación desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que, actualmente, inspiran la reflexión y práctica educativa. Hoy es necesaria una seria y detenida reflexión sobre el modelo antropológico y ético (qué enseñamos y para qué) que sirve de apoyo o soporte a la práctica educativa. Nos hemos instalado en un modelo que ha entendido la educación desde un marco conceptual que la ha reducido a una *planificación tecnológica*, en la que lo prioritario han sido los resultados académicos y el éxito profesional. Y la educación no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona. Es la totalidad de ésta la que se ve comprometida en un proceso

de transformación positiva, de modo que permita “un nuevo nacimiento”, el alumbramiento de “algo nuevo”, no repetido, como dice H. Arendt (1996).

La pedagogía ha sido deudora, hasta ahora, del pensamiento kantiano que ha condicionado la reflexión y la práctica educativas, impregnándolas de una visión *idealista*, desencarnada de la moral y del ser humano. En la práctica, se ha ignorado la existencia de otras antropologías que explican al hombre no *en sí y desde sí*, en la autonomía o autoconciencia, sino como una realidad abierta al otro, *con el otro y para el otro*. Es evidente que cualquier opción antropológica que se adopte tiene repercusiones necesarias en la ética y, por supuesto, en las propuestas educativas. Éstas no se dan “porque sí”, al azar, sino que aparecen directamente entroncadas con la posición antropológica que las inspira. Es un axioma que no hay educación sin antropología, que no hay educación sin una ética que la justifica. Pero ¿qué antropología, qué ética? Las imágenes y explicaciones del ser humano son muchas, y las éticas también. El problema con el que se ha encontrado la pedagogía es que sólo ha tenido como referente o soporte antropológico y ético la explicación *individualista*, monádica del ser humano, más concretamente la imagen del ser humano que se fraguó en la Ilustración y que la filosofía kantiana recoge en todas sus versiones. La hegemonía del pensamiento kantiano no ha hecho posible otra interpretación del ser humano. La afirmación de éste en su autonomía, en su condición de fin en sí mismo, la necesidad de establecer la incondicionalidad de la moral para alejarse de toda contingencia ha hecho del ser hu-

mano un ente abstracto, ideal, sin entorno, ahistórico. Y la necesidad de afirmar unos principios ha acabado por negar una realidad: que el hombre no se explica *sin los otros*, *sin el otro*; que aquél es una realidad *dialógica*, y que esta apertura al otro lo constituye y lo define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Mounier, Lévinas, etc.). Por otra parte, los graves acontecimientos que han marcado el siglo XX (las dos guerras mundiales, el genocidio judío, los millones de seres humanos que mueren cada día por desnutrición, etc.) han roto todas las esperanzas puestas por la Ilustración en la emancipación del ser humano.

El destino de su idea de una convivencia racional de individuos autónomos, de individuos no humillados, habría quedado sellado por la victoria de una forma de vida totalitaria,

escribe Habermas (1996:117) comentando la *Crítica de la razón instrumental* de Horkheimer en un juicio sumarisimo sobre la Ilustración. Hay otras explicaciones o interpretaciones del ser humano que nos llevan, necesariamente, a *otra ética* y a otra moral y, por tanto, a otras propuestas educativas. No debería sorprendernos, por tanto, si desde otros presupuestos antropológicos y éticos se hacen nuevas propuestas educativas que responden, de otra manera, a modos distintos de entender al ser humano.

La pedagogía todavía no ha desarrollado una reflexión profunda no sólo sobre la vida en las aulas, sino también sobre lo que sucede en el contexto social e histórico (“lo que está pasando”), en el que la acción y el discurso pedagógico necesariamente se insertan para que la realidad de la vida *entre en las aulas*.

Hoy es necesaria una pedagogía que se base más en la importancia del *otro*, que comience en el otro, en su existencia histórica; que se *pregunte por el otro*. No es posible seguir educando como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, o hubiera ocurrido en el inmediato pasado, desde paradigmas que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando qué tipo de hombre y mujer y de sociedad se quiere construir (Ortega y Mínguez, 2001b), e ignorando las condiciones sociales que están afectando a los educandos. Volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a educar. No se educa nunca en “tierra de nadie” y “no se llega a ningún lugar si no es desde algún otro sitio y gracias a un viaje” (Bárcena, 2004, 35). Y el compromiso con el otro, hacerse cargo de él exige asumirlo en toda su realidad histórico-social. Supone “un aprender de nuevo, un *aprender lo nuevo* y, por tanto, aprender probablemente también una lengua y una mirada distintas” (Bárcena, 2004, 35). De otro modo, ¿a quién pretenderíamos educar, para qué? La moral kohlbergiana y la ética discursiva, en su lenguaje y su contenido, se alejan demasiado de lo que “está pasando”, de las situaciones concretas que afectan a los educandos. Y las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación de la escuela, liberando al educando del reduccionismo psicológico que, hasta ahora, le ha acompañado.

El educador no puede renunciar a su función más primaria: ayudar a un nuevo nacimiento de *alguien* que asuma la responsabilidad de vivir no sólo *con* los

otros, sino también *para* los otros en sociedad para transformarla. De otro lado, no puede ignorar que conocer la realidad que envuelve al educando exige desmascarar las redes de “información” que ocultan y deforman la realidad. Educar es, también, preparar para juzgar críticamente lo que *está pasando* en las condiciones de vida de los educandos, “desinformando” respecto a los axiomas admitidos por el *statu quo* que intentan hacer coincidir la *verdad* con un determinado punto de vista o con la consecución de unas ventajas concretas (Duch, 1998). Sin desvelamiento de la realidad hay adoctrinamiento, pero no educación. Se educa cuando se asume la totalidad de la vida de los educandos en *toda* su realidad. Y esta realidad no se puede desvincular de sus condiciones sociales.

### 3. ¿Otra educación?

Educar es un *acto de amor* a todo lo que el educando es (alguien, quizás, se pueda extrañar al oír esta afirmación que acabo de hacer). Educar es un compromiso ético y político, es decir, *hacerse cargo del otro*. La relación más radical y originaria que se establece entre profesor y alumno, en una situación educativa, es una relación *ética* que se traduce en una actitud de *acogida* y un compromiso con el educando. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación *ética* que la define y la constituye como tal acción educativa. Educar es y supone algo más que la aplicación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje. Cuando se *educa* no se ve al educando como

simple objeto de conocimiento, ni como sujeto que debo conocer en todas sus variables personales y sociales para garantizar el éxito de la actuación profesoral, ni como un espacio vacío que se ha de llenar de saberes, ni como prolongación de mi yo. “Entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo” (Mèlich, 1998, 149). Educar es llevar a término la prohibición de reducir lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, en palabras de Lévinas (1993). Por ello, la relación educativa entre educador y educando no es una relación *convencional* que se puede encerrar en un lenguaje en el que todos los problemas, transformados en cuestiones técnicas, pueden ser resueltos, controlados y dominados. Por eso, la educación es, en sí misma, un *acontecimiento ético*, una experiencia ética, no un experimento en el que la referencia a la ética le venga “desde fuera”. La educación es en sí misma un *encuentro* con el otro en su *singularidad*, en su originalidad irrepetible. Van Manen (2003, 16) lo expresa de un modo admirable:

Todo niño tiene un rostro único del que nos podemos percatar cuando vemos esa particularidad. Pero no todos se percatan de lo singular. Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto una muerte segura. ‘Es horrible –dice uno– pero así es la naturaleza’. Entretanto, su compañero se ha inclinado y examina con detenimiento una estrella concreta y la levanta de la arena. ‘¿Qué haces?’ –pregunta el primero–. ‘¿No ves que con esto no puedes solucionar

nada? De nada sirve que ayudes a una’. ‘Le sirve a ésta’ –se limita a decir su compañero, y devuelve la estrella al mar.

En la relación educativa, el primer movimiento que se da es el de la *acogida*, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad inalienable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación *ética* es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer “otra cosa”. Es una cuestión *central* en cualquier educación (Todd, 2003). Pocas veces los educadores y pedagogos nos damos verdadera cuenta de lo que es y supone situarse *ante* un educando como *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Educar exige, en primer lugar, *salir de sí mismo*, “es hacerlo desde el *otro lado*, cruzando la frontera” (Bárcena y Mèlich, 2003, 210); es ver el mundo desde la experiencia del otro. Para eso hay que negar cualquier forma de poder, porque el *otro* (educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. Y en segundo lugar, exige la respuesta responsable, es decir *ética* a la presencia del otro. En una palabra, educar es *hacerse cargo del otro*, asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento de una “nueva realidad”, a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). Si la acogida y el reconocimiento son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo una fisonomía auténticamente humana (Duch, 2002), la acogida y el hacerse cargo del otro es una condición indispensable para que podamos hablar de *educación*. Por eso



decíamos antes que educar es un acto de *amor*. Y aquí está toda la razón de ser de la educación, su sentido originario y radical. No es posible educar sin el reconocimiento del otro (alumno), sin la voluntad de acogida. Y tampoco es posible educar (alumbrar algo nuevo) si el educando no percibe en el educador que es reconocido como *alguien* con quien se quiere establecer una relación *ética*, y como alguien que es acogido por lo que es y en todo lo que es, no sólo por aquello que hace o produce.

Esta posición intelectual nos lleva a un nuevo modelo de entender y realizar los procesos educativos: la *pedagogía de la alteridad* que hunde sus raíces en la ética levinasiana. De lo dicho, parece concluirse que: a) no se puede educar sin *amar* porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo es incapaz de alumbrar una nueva existencia; b) el educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir; c) el educador es un escrutador incesante de la originalidad, de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al pensamiento único; d) educar es ayudar a inventar o crear modos “originales” de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables; y e) educar es ayudar al nacimiento de *algo nuevo*, singular, a la vez que continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada.

La tarea educativa (es) a la vez sencilla y compleja; siempre idéntica y siempre nueva; hecha de saberes objetivos y de atención

personal al sujeto que los recibe; conocida siempre de antemano y teniendo que ser rehecha ante cada nueva situación histórica y ante cada vida que comienza (González de Cardedal, 2004: 14-15).

Propugno, por tanto, un nuevo discurso y una nueva praxis en la educación. Discurso que está centrado en el carácter *ético* de la acción educativa, traducida en una actitud y en una respuesta de *acogida* a la persona del educando, cuyo soporte no es la moral *idealista* de la ética discursiva que contempla individuos abstractos e intemporales, la ética del individualismo posesivo (Bello, 2004), sino la ética de la alteridad y de la hospitalidad, “la ética del rostro, del huérfano y la viuda”, en expresión de Lévinas; la ética de la com-pasión, es decir, la ética del *hacerse cargo del otro*. Pretendo la formación de un sujeto que no se comprenda como cuidado-de-sí (autonomía), sino como cuidado-del-otro, es decir, como salida de sí en la gratuidad y responsabilidad. Considero necesario *deconstruir* el sujeto moderno para comprobar en qué medida es posible concebir otro modo de subjetividad que no se defina como relación del yo consigo mismo, como autoposesión e in-diferencia, sino como relación con el otro, como respuesta *al otro y del otro* interpelante, hasta el punto de llegar a una “*descentración* radical del punto de vista posesivo de ‘mis’ derechos o ‘nuestros’ derechos y su *sustitución* por la perspectiva de los derechos de ‘los otros’” (Bello, 2004: 105). En la ética levinasiana, el sujeto sólo llega a ser sujeto *humano* en la medida en que su identidad egocéntrica se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia del otro (Mèlich, 2001). Y en este acto el sujeto se constituye en sujeto *moral*, es decir, responsable, no-indiferente hacia el otro.

## 4. La educación es participación en la construcción social

La educación como tarea y como proyecto no acaba en la sola transformación del individuo. Implica necesariamente un *compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad*. Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social; es una participación en la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad. Si es ética y política, la participación en la construcción social es inherente a la educación.

Pero el discurso pedagógico sobre la participación social no puede limitarse al ámbito de las solas “formas de participación” desde la educación. Debe trascender el marco de las estrategias para preguntarse por otras cuestiones indispensables en el discurso pedagógico: *participar, ¿en qué sociedad?, ¿para qué?* Sólo después de responder a estas preguntas tiene sentido la cuestión: *¿cómo participar?* Comparo la opinión de bastantes pedagogos que afirman que padecemos una grave carencia de un marco teórico en la educación para la ciudadanía que se extiende a todo el discurso de la educación social. Se constata que se ha puesto todo el interés en el desarrollo de estrategias o procedimientos didácticos más que en la reflexión teórica sobre el modelo de sociedad, sobre el *para qué*. Y si no se tiene claro el modelo de sociedad, en el que necesariamente se inscribe la acción educativa, las estrategias didácticas corren el riesgo de la contradicción permanente o de la inoportunidad.

*Participación, ¿en qué sociedad?* Obviamente, en una sociedad democrática, resultado del esfuerzo mancomunado de

todos, realizado desde la justicia y la solidaridad. “Como personas que vivimos juntas, no podemos ni debemos evitar la idea de que los problemas que vemos a nuestro alrededor son intrínsecamente *problemas nuestros*. Son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean o no de otros. Como seres humanos competentes no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer” (Escámez, 2003: 197). El ciudadano, como tal, no puede mirar para otro lado y eximirse de responsabilidad en los males que aquejan a la sociedad de la que forma parte. Pero tampoco se le puede exigir participar en la construcción de un proyecto de sociedad que no es “el suyo”. Es decir, en una sociedad que excluye y margina a los diferentes por la sola razón de pertenecer a otra cultura, etnia o religión. Sólo una sociedad que se construye desde y en el respeto a los derechos humanos puede generar obligación moral de contribuir a su construcción, permanencia y desarrollo. Y en las circunstancias que nos han tocado vivir, en la parte del mundo desarrollado, una sociedad es justa si se construye desde la voluntad de la *integración de todos* no en “nuestra” sociedad y en “nuestra” cultura, sino en una sociedad *distinta* que está por construirse, que se va a enriquecer con las aportaciones de otras culturas y van a evitar el estancamiento y el colapso de la cultura dominante de la sociedad de acogida; de lo contrario, ya no hablaríamos de integración, sino de *asimilación* larvada de todas las formas culturales en la cultura dominante de la sociedad receptora. La integración no debe ser pensada para hacerse en una sociedad “definitivamente

hecha”, con sus señas de identidad inalterables y con respuestas predeterminadas a las múltiples situaciones cambiantes. La sociedad no es una página ya escrita en la que las leyes, tradiciones, costumbres y valores culturales ya están prefijados de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que *adaptarse* a ellas. Tampoco es una página “en blanco” en la que todo esté por escribir. Más bien es una *página que se está escribiendo* y en la que todos, inmigrantes y autóctonos, dejan sus señas de identidad (Maalouf, 1999). Algunas líneas de esta página ya están trazadas y deben permanecer: aquéllas que garantizan la permanencia de una *cultura política común* que se traduce en el respeto al principio de división de poderes, el carácter laico de las leyes y normas que rigen la vida social, la igualdad de derechos civiles, el reconocimiento a la dignidad de toda persona que castiga el maltrato físico y psicológico, etc. Estos principios constituyen los elementos básicos de una política común a ser compartida, exigibles a todos los miembros de una sociedad democrática, ya sean autóctonos o inmigrantes (Habermas, 1999). El derecho a la diferencia reconocido en una sociedad democrática se debe reequilibrar con el *imperativo de la igualdad* si no se quiere llegar a una sociedad “balcanizada”. La política de *integración cultural* se ha de fundamentar en una concepción universalista de los derechos humanos y las reglas de juego o procedimientos democráticos, fruto de largos y penosos años de lucha contra el despotismo y la intolerancia de todo signo. Ellos constituyen no sólo una herencia irrenunciable y el legado fundamental de occidente a la humanidad,

sino también un patrimonio básico sobre el que construir la identidad común de la ciudadanía compleja; y cualquier hecho cultural que choque con el mismo queda deslegitimado (Rubio Carracedo, 2003). Construir una identidad común fundamental, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas de vida, por tanto cambiantes e influenciadas, de los individuos y grupos, es una condición inexcusable para una sociedad *integrada* en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan los mismos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión. En nuestros días, se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios económicos, científicos y culturales, y se crean las condiciones necesarias para: 1) el resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados; 2) la aparición de una nueva clase social marginal que carece de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida; 3) la posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo, atendiendo sólo a los derechos universales del hombre. Esta nueva realidad exige un “nuevo enfoque” y una forma “distinta” de hacer posible la vertebración de la sociedad y de participar en su construcción. Supone y exige afrontar *pedagógicamente* la diversidad y la identidad culturales.

Pero la *integración* no ha de hacerse sólo con los que vienen de “fuera”, los “otros”. También los de “dentro”, los

“nuestros”, los excluidos del trabajo y de la participación social, los que se consideran que ya no cuentan ni tienen voz para decidir en los asuntos sociales, en los asuntos de *todos*, aquéllos que la sociedad ha expulsado porque no los considera útiles para el sistema de producción, necesitan ser *integrados*. Constituye un “escapismo” social mirar hacia fuera e ignorar o ser indiferente hacia lo que sucede dentro. La integración, o es global y afecta a todos, o no es integración.

## 5. ¿Cómo participar?

Antes se ha afirmado que es indispensable “otra educación” que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del otro, también del extranjero o inmigrante, y de cualquier otro. Esta es condición básica para la construcción de una sociedad *integrada* que genere la obligación *ética* de participar en su construcción. Llevar esto a la práctica implica introducir cambios en la praxis y en la reflexión pedagógica. Participar en la construcción social, desde la ética y la solidaridad, exige ante todo abordar *uno* de los problemas más graves que están afectando a la convivencia entre todos: la *exclusión de los inmigrantes*. Sólo a título indicativo subrayo algunas exigencias:

1. Promover un *cambio de actitudes* hacia el extranjero o diferente cultural en los centros escolares y en el conjunto de la sociedad. Para ello es necesario entender que las diferencias culturales de los extranjeros son tan sólo “diferencias”, aspectos que enriquecen su vida personal, pero nada más que diferencias. Sustantivar la *di-*

*ferencia* es convertir a los educandos, dentro y fuera de la escuela, en títeres culturales, supuestos representantes de una cultura con la que necesariamente se deben identificar; con ello se acabaría prescribiendo determinados códigos de conducta acordes con las normas de cada cultura, anulando en los individuos la condición de agentes y creadores de su propia identidad cultural; se estaría imponiendo a los educandos una identidad cultural que se considera inalterable, estática; se llegaría a actitudes xenófobas y racistas que conducen a ver al diferente como un “invasor”, como alguien que pone en peligro la supervivencia de nuestra cultura y nuestra propia identidad cultural. Desde la *sustantivación* de la diferencia se pone en marcha un largo proceso de producción social de la distancia, condición previa para la producción social de la indiferencia moral y, acaso, el exterminio del diferente. “Sólo así fue posible generalizar entre los alemanes la convicción de que por muy atroces que fueran las cosas que les ocurrían a los judíos, nada tenían que ver con el resto de la población y, por eso, no debían preocupar a nadie más que a los judíos” (Zubero, 2003: 145). Sustantivar la diferencia llevaría a centrar las propuestas educativas en las diferencias étnico-culturales, dando lugar a tantos textos curriculares o actuaciones educativas como comunidades étnico-culturales y tantos tipos de escuelas como culturas y etnias, lo que inevitablemente conduce a una grave disgregación social. Otras propuestas bienintencionadas, de claro romanti-

cismo herderiano, que propugnan el establecimiento de escuelas étnicas y culturales propias que mantengan las culturas y tradiciones (Muñoz Sedano, 1999), las considero desafortunadas. Tal política educativa produciría en la cultura minoritaria efectos contrarios a los que se quieren conseguir con semejante propuesta. La identidad cultural está compuesta por diversas pertenencias que excluyen la sacralización o naturalización de una de ellas. Y que podamos hablar de *una* identidad no quiere decir que necesariamente sea la misma para toda la vida. Las pertenencias culturales las podemos reordenar, sobre todo en esta sociedad hipercomunicada, y dar lugar a cambios en la identidad. Maalouf (1999: 27) refleja bien la actitud de “alejamiento” de la identidad cultural y el valor relativo de la diferencia: “Igual que otros, yo a veces me veo haciendo lo que podríamos llamar examen de identidad. No trato con ello de encontrar en mí una pertenencia esencial en la que pudiera reconocermé, así que adopto la actitud contraria: rebusco en mi memoria para que aflore el mayor número posible de componentes de mi identidad, los agrupo y hago la lista, sin renegar de ninguno de ellos”.

2. Pero este *cambio de actitudes* está estrechamente vinculado a un *cambio de modelo* en la educación intercultural. Es decir, no podemos seguir haciendo recaer toda la acción educativa en las *variables culturales*, porque con ello seguiríamos perpetuando la concepción *sustantiva* de la cultura y aumentando el espacio que nos separa. Sólo cuando las diferencias culturales

se vean como “accidentes” que nos acompañan, se podrán crear espacios de *encuentro* que permitan el reconocimiento del “otro” en todo lo que es. El conocimiento y valoración de la cultura de los otros (tradiciones, costumbres, lengua, etc.) facilitan, pero no necesariamente llevan a la convivencia entre los individuos, a la aceptación de la persona del diferente cultural. La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió enmudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio kurdo, la guerra de los Balcanes, el suicidio judío-palestino, etc. son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la “cultura” es una barrera demasiado frágil para librarnos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de “tristeza objetiva” o de relativismo histórico. Steiner (2001: 49) denuncia esta “indiferencia” con estas palabras: “Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía”. Las terribles tragedias de este siglo no se han debido a la barbarie ni a la brutalidad de hombres burdos, presos de pulsiones desatadas, carentes de instrucción y

de cultura. La *Shoah* surgió en un país altamente civilizado; el *Gulag* fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa.

El amor por las artes, por la literatura, por la filosofía o por la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no impiden pactar con la inmoralidad y con la barbarie. En este siglo en particular, muchos ejemplos atestiguan la monstruosa alianza entre cualidades intelectuales, gusto estético o preocupación espiritual, e inhumanidad (Chalier, 2002: 17).

La cultura europea y sus instituciones no supieron oponerse a la barbarie nazi. Las ideas, aun las más hermosas, sucumben tan pronto como los hombres consideran que sus intereses se ven en peligro. También nosotros tenemos experiencias tristes de esto. Las víctimas del terrorismo etarra han enterrado a sus muertos, durante muchos años, en la clandestinidad y el silencio; han encontrado, demasiado tarde, la ayuda necesaria para oponerse a la barbarie y decir en público *su* palabra. A pesar de su cultura, artistas, científicos y filósofos, “hombres de letras” han callado atrocidades o tolerado comportamientos inmorales. La indiferencia ante el sufrimiento del otro, mirar hacia otro lado han sido prácticas habituales en el escenario vasco. También entre nosotros se aprecia y valora la música, el arte y la literatura de las culturas del Magreb, y ello no nos lleva necesariamente a la aceptación y acogida del inmigrante magrebí. La exclusión y el rechazo a los inmigrantes (al extranjero) no se explican sólo desde el desconocimiento de su cultura; influyen, además, sentimientos xenófobos enraizados en el tejido social. “Un extranjero

–afirma Castoriadis (1999: 184)– es tal porque las significaciones de las que está imbuido son extranjeras, lo que quiere decir que necesariamente son siempre *extrañas*”. La *extrañeza* no es ninguna propiedad natural que acompaña a los individuos o grupos. Es una atribución socialmente construida (y por lo mismo se podría haber construido de otra manera) que divide a los individuos y grupos, dentro de una sociedad, entre “ellos” y “nosotros”, y lleva, necesariamente, a una percepción distorsionada de la realidad social, generando conflictos de difícil solución. Seríamos, por tanto, ingenuos si nos dejásemos llevar por los cantos a la *comprensión universal* presumiendo un vehículo o cordón umbilical que une civilización y civilidad, humanismo y lo humano (Ortega y Mínguez, 2001b), entre conocimiento de lo que son los “otros” y la aceptación y acogida de los mismos.

Cierto es que los hombres se instruyen en los libros de historia, saben del mal que prevalece en esta tierra, pero este conocimiento no los cambia, no parece que despierte en ellos el deseo y la fuerza de hacerse mejores (Chalier, 2002: 15).

Con ello no pretendo afirmar que el conocimiento que tenemos de los otros y las imágenes que nos formamos de ellos no tengan influencia alguna en las relaciones afectivas (aceptación y rechazo) que se puedan establecer. Éstas no se establecen *directamente* con los objetos y las personas, sino con las imágenes que nos construimos de ellos. Pero la respuesta de acogida al otro, de hacerse cargo de él, es decir, hacerse *responsable del otro*, no es cuestión sólo del conocimiento, es,

ante todo, una cuestión de sentimiento moral “cargado de razón”, de compasión.

3. La integración de alumnos procedentes de la inmigración no se resuelve si el profesor y el centro escolar no crean un *clima o atmósfera moral* que permita crear espacios de diálogo y encuentro entre los alumnos pertenecientes a diversas culturas y que el inmigrante deje de ser percibido como “extraño”, etiquetado y clasificado por su cultura. Para ello el profesor no debería tener como primer objetivo, en su tarea docente, que los alumnos inmigrantes descubran que son diferentes de los autóctonos (esto ya les consta a ellos), y mucho menos enseñarles cómo deberían ser diferentes. La acción educativa no debería recaer, ni sólo ni preferentemente, en el alumno inmigrante o diferente cultural, pues también los autóctonos son diferentes respecto de los inmigrantes. Pero el clima moral en el centro, si quiere convertirse en una situación educativa, no debe estar pensado sólo para la integración de los diferentes culturales, sino como *condición ambiental* para el aprendizaje de la tolerancia, de la solidaridad y de la acogida a cualquier otro, también a los autóctonos. Todos deben aprender a acogerse mutuamente. Erróneamente se piensa que la integración afecta sólo a los inmigrantes, a los procedentes de otras culturas o etnias. También los autóctonos deben ser “integrados”.

La verdadera integración sólo puede lograrse como resultado de la decisión autónoma de las comunidades minoritarias que vean en ese proceso su propio beneficio. Pero

entonces no se trata de que las culturas minoritarias se conviertan a una cultura nacional hegemónica, sino que ésta resulte de la comunicación entre todas (Villoro, 1998: 138).

¿Quiénes se deben integrar? Obviamente, *todos*. La integración es una tarea a compartir por todos los que componen la comunidad escolar. Entre todos deben crear una “nueva realidad” con las aportaciones de los que proceden de otras culturas. Una sociedad abierta nunca es igual a sí misma en el tiempo, está en permanente proceso de transformación, y a medida que es más abierta, mejor está preparada para dar respuesta a las nuevas necesidades de los ciudadanos que la integran. La integración implica el mutuo reconocimiento, la mutua aceptación y el compromiso de trabajar en un proyecto común de sociedad. La integración no va en una sola dirección, del extranjero al autóctono, sino que envuelve circularmente a profesores, alumnos y padres. “Entre la sociedad de acogida y los inmigrantes debe darse algo así como una nueva *asimilación cultural*, transitiva y en un doble sentido” (Azurmendi, 2003: 67). Y son estas *experiencias* de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la propia dignidad las que crean las condiciones “ambientales” para la integración de *todos* en el centro.

4. La integración no es tarea exclusiva del centro escolar, ésta debe producirse también en el *ámbito familiar*. Si las experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la dignidad de toda persona son indispensables para la integración de *todos*

en el centro escolar, la familia es el “habitat” privilegiado para estas experiencias. El aprendizaje de los valores es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la “exposición” de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada. Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia, a pesar de las experiencias negativas (contravalores) que ésta ofrece con frecuencia. El niño no internaliza los valores como uno de otros tantos mundos posibles, sino como el único mundo posible, aquél del que tiene experiencia inmediata en el ámbito de su familia. Éste se implanta en su conciencia con mucha más fuerza que las experiencias siguientes en socializaciones posteriores (Berger y Luckman, 2001). El aprendizaje de los valores exige, además, un clima de afecto, de comprensión y acogida. El valor se “aprende”, es decir, uno lo hace suyo, se lo apropia, cuando aparece estrechamente vinculado a la experiencia del modelo, y su aprendizaje depende tanto de la “bondad” de la experiencia cuanto de la aceptación-rechazo que produce la persona misma del modelo. Las relaciones positivas, afectivas entre educador y educando se hacen indispensables en el aprendizaje de los valores (Ortega y Mínguez, 2001b). En la apropiación del valor hay siempre un componente de amor, de pasión. Por ello la familia es el medio privilegiado para aprender valores. Pretender educar en la solida-

ridad, hospitalidad y acogida, al margen del medio familiar, es sencillamente una tarea imposible. Mientras que en el ámbito de la transmisión de saberes existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción instructiva de la escuela, en la esfera de la formación moral, por el contrario, hay un bagaje mucho más reducido y una menor influencia en comparación con otros entornos sociales como puede ser la familia (Marchesi, 2000). Hace sólo unas décadas se confiaba en el poder configurador del sistema educativo capaz de ofrecer experiencias suficientemente ricas para hacer posible en los educandos el aprendizaje de los valores y el desarrollo de una personalidad integrada. Hoy tal espejismo ha saltado por los aires. Ni siquiera en los llamados aprendizajes cognitivos la escuela es autosuficiente. Escuela y familia se entienden, y deben ser, instituciones necesariamente complementarias en la educación de las jóvenes generaciones.

5. La integración social suele venir de la mano de una sociedad tolerante que hace de la hospitalidad un valor no tanto para ser proclamado cuanto puesto en práctica. Aquélla nunca es el resultado de actuaciones aisladas, individuales que, aunque loables en sí, quedan reducidas al solo testimonio de la conducta deseable. Tampoco es el resultado de la voluntad decidida de los que vienen de fuera; es una tarea del conjunto de la sociedad.

El guetto inmigrante (la exclusión del diferente étnico-cultural) lo fabrican también nuestros silencios con él, nuestras huidas de él y nuestros desprecios hacia él. Su etniza-



ción la construimos nosotros mismos desde el momento en que no nos interesa nada suyo, salvo al sentirnos molestos por alguno de sus rasgos o hipócritamente escandalizados por algunas prácticas suyas que incluso han sido también nuestras hasta casi ayer mismo (Azurmendi, 2003: 165-66).

Una sociedad xenófoba que rechaza y expulsa toda manifestación étnica y culturalmente diferente no puede ser considerada una sociedad *integrada*. La acción educativa de los movimientos sociales puede promover un cambio en las actitudes de los ciudadanos que permita la convivencia entre personas *accidentalmente* diferentes por su cultura, etnia o religión. Compartir un mismo modelo de sociedad e implicarse en su construcción va más allá de unas determinadas creencias e identidad cultural.

6. Participar en la construcción de una sociedad *integrada* demanda una educación en la *responsabilidad*, no ya sólo en el ámbito escolar, sino en el contexto social. Lamentablemente, hablar de “educación moral” no ha sido un discurso frecuente, hasta hace muy pocos años, entre nosotros. No “sonaba bien”. Tenía connotaciones religiosas, moralizantes y de adoctrinamiento.

Pese a la importancia que tiene en la formación ética y social de la persona aprender a responder de lo que uno hace o deja de hacer, la llamada a la responsabilidad ha estado ausente del discurso ético y político de los últimos tiempos. La ética hace tiempo que está más centrada en los derechos que en los deberes (Camps y Giner, 1998: 138).

Aquí hablamos de “otra moral”, la que nos hace responsables *de* los otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la nuestra. Interiorizar

la relación de dependencia o responsabilidad para con los *otros*, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad, pues no hemos elegido vivir con los que piensan igual que nosotros o viven como nosotros. Por el contrario, hemos venido a una sociedad muy heterogénea con múltiples opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras personas de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Y vivir *con* los otros genera una *responsabilidad*. O lo que es lo mismo, nadie me es ajeno ni extraño, nadie me puede ser indiferente, y menos el que está junto a mí. El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Frente al *otro*, he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender, de la que debo dar cuenta. El otro, cualquier otro, siempre está presente como parte afectada por mi conducta en la que se pueda ver afectado, sin más argumento que la “vulnerabilidad de su rostro”. No puedo abdicar de mi responsabilidad hacia él. “El rostro del otro me concierne”, dice Lévinas (2001: 181). Pero el “otro”, en Lévinas, no se entiende ni existe sin un “tercero”.

En la medida en que no tengo que responder únicamente ante el rostro de otro hombre, sino que a su lado abordo también a un tercero, surge la necesidad misma de la actitud teórica. El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él... Pero yo no vivo en un mundo en donde sólo hay un “cualquier hombre”; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo (Lévinas, 2001: 129).

El ciudadano, en tanto que sujeto moral, no puede responder *únicamente* del hombre singular que tiene delante, de la debilidad de su rostro, y abandonar a su suerte a los demás, si no quiere caer en la inmoralidad y en la confusión entre la debilidad y la tiranía (Chalier, 2002).

El ser humano sin el otro, sin las relaciones éticas que le vinculan con los otros no se entiende como sujeto *moral*. Es esta dependencia que le ata al otro u otros, la necesidad de responder *a* los demás y *de* los demás, la que le libera de su ensimismamiento y le hace descubrir su realidad antropológica y le otorga su verdadera dignidad de sujeto *humano*; es la imposibilidad de la no in-diferencia por los demás, en la medida en que dependo de ellos para poder “decirme”, es decir, darme un sentido. Es una “nueva” forma de conocer y situarme o verme frente al otro. Un cuento hasídico escenifica cuanto queremos decir:

Un viejo rabino preguntó una vez a sus alumnos: ¿Cómo se sabe la hora en que la noche ha terminado y el día ha comenzado? Será, dijo uno de ellos, cuando uno pueda distinguir, a lo lejos, un perro de una oveja. No, le contestó el rabino. Será, entonces, dijo otro, cuando alguien pueda distinguir, a lo lejos, un almendro de un duraznero. Tampoco, contestó el rabino. Pues, entonces, preguntaron ellos, ¿cómo lo sabremos? Lo sabremos, dijo el rabino, cuando al mirar cualquier rostro humano, reconozcas a tu hermano o a tu hermana. Mientras tanto, seguiremos estando en la noche (González-R. Arnáiz, 2004: 81).

Fuera de esta realidad *relacional* aquí y ahora, socio-histórica, el ser humano es una entelequia. Y en un mundo poblado de “terceros”, la respuesta a éstos puede ser de indiferencia, de

apoderamiento o de reconocimiento y acogida; o, lo que es lo mismo, la indiferencia que les niega cualquier estatuto de realidad, el apoderamiento que busca adueñarse de ellos a cualquier precio, y la acogida por alguien que se reconoce en el otro. La respuesta ética es la de la acogida y el reconocimiento como un compromiso ético de transformación de la realidad social. Y en esta tarea, la educación y el sistema educativo tienen mucho que decir, si no quieren convertirse en una herramienta que repite mecánicamente los saberes y las prácticas del pasado.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante al mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable (Arendt, 1996: 208).

Por eso antes decíamos que educar es hacerse cargo del otro, es compromiso ético y político que nos hace responsables de “lo que está pasando” para no volver la mirada hacia otro lado, sino asumir el reto de “resistir la barbarie” y construir, a pesar de todo, una sociedad justa y solidaria. La respuesta a un “tercero” es indisoluble del compromiso ético y político con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que a todos los miembros de la misma sociedad afectan.

Tal participación no sólo requiere que los ciudadanos se comprometan con el proyecto común, sino también que se sientan especialmente vinculados con las personas que participan en dicho proyecto (Escámez, 2003: 203).

No es posible construir una sociedad para *todos* sin la participación de *todos*, desde la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos/me atañen, nos/me afectan, y de ellos también soy/somos *responsable/s*.

Una democracia ciudadana sólo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable trascendencia, y que la importancia de esta empresa es tan vital, que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia (Escámez, 2003: 203).

## 6. La inevitable precariedad de las respuestas

Más que pre-ocuparnos de *cómo* participar, considero más urgente y prioritario vencer la indiferencia y apatía en la que vive la mayoría de nuestros conciudadanos, y “forzarlos” a preguntarse qué sociedad queremos y cuál es mi/nuestro papel en ella. Éste es un nuevo reto que los pedagogos, todavía, no hemos sido capaces de abordar. Nos hemos ocupado en describir múltiples estrategias de participación ciudadana y nos hemos olvidado de preguntar a nuestros convecinos si desean participar, y sobre todo justificar ante ellos *por qué* y *para qué* deben/debemos participar. Sin la conciencia de que la construcción de la sociedad democrática es una tarea que *no puede delegarse*, las propuestas de participación ciudadana resultan ineficaces. Sin *ciudadanos* no hay ciudadanía, es decir, vida democrática.

Es evidente que vivimos en una sociedad fuertemente atomizada que vuelve la espalda indiferente a la suerte del otro. La competitividad y el afán de lucro en la

sociedad del consumo han postergado los valores de la solidaridad y la compasión como factores indispensables para una vida social con rostro *humano*. La alternativa a esta forma de vida debería llevar a la construcción de un muro de resistencia fundamentado en la ética del reconocimiento del otro, de la afirmación del otro, de cualquier otro. El choque producido por la epifanía de la miseria y el sufrimiento de muchos, excluidos o expulsados de la sociedad, es una exigencia que no consiente la moratoria de la reflexión sobre la posibilidad de intervenir “en su momento adecuado” (Chalier, 2002). Se hace indispensable hacer justicia con la viuda y el huérfano, edificar un orden económico para el pobre, reconstruir la estructura del derecho de un orden político hospitalario para el extranjero. Es imprescindible, escribe Dussel (2004), articular una arquitectónica *positiva* de las mediaciones a favor del otro para reconstruir el sentido *positivo y liberador* de una “nueva” política. La sola crítica *negativa* de un sistema, necesaria y urgente, nos dejaría inermes para responder a la pregunta: “¿Cómo dar de comer al hambriento?”

Si son necesarias las propuestas y estrategias de participación ciudadana, es aún más necesario y urgente responder a la *pregunta*: ¿participar, para qué sociedad? Hemos “padecido” una enseñanza enciclopédica centrada en la adquisición de conocimientos. Instruir, aprender, conocer han sido los objetivos que han agotado todo el ámbito de la actuación del profesorado. Una enseñanza encerrada en la inmediatez del presente y limitada al ámbito del recinto escolar, centrada en los conocimientos “establecidos”, definitivos o indiscutibles no ha hecho posible la pregunta, la duda, la

búsqueda de otras posibles respuestas. Los saberes “heredados” se suponían válidos para dar respuesta a cualquier situación o problema humano, y éstos se han demostrado demasiado frágiles para darnos seguridad y responder, provisionalmente, a los retos del presente. No se ha equipado a las jóvenes generaciones para vivir en la fragilidad de la contingencia, en la intemperie, en la respuesta incierta o en la no-respuesta. La tendencia tan frecuente en la educación social a dar respuestas “cerradas”, desde fuera, a los problemas sociales cierra el paso a toda pregunta, al ejercicio de la duda y a la posibilidad de “inventar” o encontrar *con* los afectados nuevas respuestas que se acerquen mejor a los problemas dados. Sólo el que pregunta está en condiciones de encontrar *una* respuesta. Y ésta vendrá no sólo de los conocimientos adquiridos en las aulas, sino también de las experiencias vividas de nuestros interlocutores. Será entonces una respuesta compartida. Está aún pendiente la *pedagogía de la pregunta*, de la duda, antes de ofrecer respuestas. Es todo un estilo de enseñar, una forma de pensar, un modelo de educar el que se ha de cambiar. Más que respuestas de “laboratorio”, en el pedagogo social se hace necesario un cambio de actitud que le acerque a las situaciones y experiencias de los otros como alguien que quiere *acompañar, estar cerca y presente* en la búsqueda de posibles mejoras o nuevos caminos para la vida de sus conciudadanos, de nuevas formas de interpretar y actuar sobre la realidad social. Convivir ahora con la incertidumbre y provisionalidad de los conocimientos, como herramientas de trabajo, no puede sino producir vértigo, inseguridad cuando se ha sido programado para la respuesta

“segura” que proporciona la ciencia. Sin llegar a suscribir en su totalidad las afirmaciones de Steiner (1998), sí participo de su profunda desconfianza respecto de la validez de nuestras teorías “científicas” aplicadas a las humanidades y estudios sociales y, por tanto, a la educación. Escribe Steiner (1998,17-18):

La invocación de la *teoría* en el terreno de las humanidades, en la historia y en los estudios sociales, en la evaluación de la literatura y las artes, me parece mendaz. Las humanidades no son susceptibles ni de experimentos cruciales ni de verificación (salvo en un plano material, documental). Nuestras respuestas a ellas son pura intuición. En la dinámica de la semántica, en el flujo de lo significativo, en la libre interacción de interpretaciones, las únicas proposiciones son una opción personal, de gusto, de remota afinidad o de sordera. No cabe la refutación en sentido teórico... En las humanidades, la teoría no es más que intuición que se vuelve impaciente.

Despojarnos de la “seguridad” que nos proporciona la ciencia y situarnos en la desprotección de la contingencia e incertidumbre nos obliga a “achicar humos” y buscar pacientemente cómo responder, desde la precariedad, a las demandas de los otros. En educación, no hay respuestas prefabricadas ni definitivas. En la *sociedad del riesgo* todas las respuestas están por hacer.

## Bibliografía

- ARENDE, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- AZURMENDI, M. (2003): *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2003): “La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima”, en: MARDONES, J. M. y MATE, R. (eds.): *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos, 195-218.

- BÁRCENA, F. (2004): *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- BELLO, G. (2004): “Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros”, en BARROSO, M. y PÉREZ CHICO, D. (eds.): *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, 83-110.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (2001): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998): *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CASTORIADIS, C. (1999): *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- CHALIER, C. (2002): *Por una moral más allá del saber. Kant y Levitas*. Madrid: Caparrós.
- DUCH, L. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- (1998): *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.
- (2002): *La substancia de l’èfimer. Assaigs d’antropologia*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- DUSSEL, E. (2004): “Lo político en Lévinas”, en BARROSO, M. y PÉREZ CHICO, D. (eds.): *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, 271-293.
- ESCÁMEZ, J. (2003): “La educación para la participación en la sociedad civil”. *Revista de Educación*, número extraordinario, 2003, 191-211.
- ESCUADERO, J. M. (2001): “Prólogo”, en DARLING-HAMMOND, L.: *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- GIMENO, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (2004): *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid: PPC.
- GONZÁLEZ-R. ARNÁIZ, G. (2004): “El individualismo ético de Lévinas”, en BARROSO, M. y PÉREZ CHICO, D. (eds.): *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, 59-81.
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- (2002): *Ciencia y tecnología como “ideología”*. Madrid: Tecnos, 4ª edic. 2ª reimpresión.
- (1996): *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- JARES, X. R. (1999): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- LÉVINAS, E. (1993): *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- (2001): *Entre nosotros*. Valencia: Pre-Textos.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MANEN, V. M. (2003): *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MÈLICH, J. C. (1998): *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Anthropos.
- (2001): *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1999): “La educación multicultural: enfoques y modelos”, en CHECA, F. y SORIANO, E. (eds.): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Madrid: Icaria, 231-238.
- MUSIL, R. (2001): *El hombre sin atributos*, vol. 1. Barcelona: Seix Barral.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2003): “Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja”, en BADILLO, P. (coord.): *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo*. Madrid: Universidad I. de Andalucía-Akal, 173-194.
- SINGER, P. (2003): *Un solo mundo. La ética de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- STEINER, G. (1998): *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.

- (2001): *Extraterritorialidad*. Madrid: Siruela.
- TODD, S. (2003): *Learning from the other*. New York: State University.
- VILLORO, L. (1998): *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- YURÉN, M. T. (1995): *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.
- ZUBERO, I. (2003): “El reto de la inmigración: acoger al otro y ampliar el nosotros”, en ZAMORA, J. A. (coord.): *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. Estella-Navarra: Verbo Divino, 135-163.

Dirección del autor:

Pedro Ortega Ruiz.  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100 Espinardo.  
E-mail: portega@um.es  
Fecha de entrada: 11-03-04  
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28-04-04