

EDUCACIÓN, VALORES Y EXPERIENCIA

EDUCATION, VALUES AND EXPERIENCE

Pedro Ortega Ruiz¹

Director Colectivo Iberoamericano de Pedagogía de la alteridad,
Ripal- Redipe

“Con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas... En la creencia se está, y la ocurrencia se tiene y se sostiene. Pero la creencia es quien nos tiene y sostiene a nosotros” (Ortega y Gasset).

RESUMEN

La enseñanza de los valores conlleva una exigencia que la convierte en una tarea difícil de realizar. La naturaleza del valor reclama la referencia a la experiencia como componente necesario del valor. Pero el valor tiene múltiples formas de expresión según la cultura en que se manifiesta. El sistema educativo no puede permanecer ajeno e indiferente a lo que sucede en la sociedad. Está llamado a contribuir a su construcción desde la ética y la solidaridad. Es necesario volver a las raíces de nuestras creencias o convicciones para reencontrarnos con nuestra función educadora y ayudar al

alumbramiento de otro modo de estar-en-el-mundo y ser-en-el-mundo a través de individuos que hagan posible establecer relaciones éticas con el mundo y con los demás.

PALABRAS CLAVE: educación, valor, experiencia

SUMMARY

The teaching of values involves a requirement that makes it a difficult task to perform. The nature of value demands the reference to experience as a necessary component of value. But value has multiple forms of expression depending on the culture in which it manifests itself. The educational system cannot remain oblivious

¹ Colectivo Iberoamericano de Pedagogía de la alteridad, Ripal- Redipe. Pedro Ortega portega@um.es Filósofo, Doctor en Educación. portega@um.es <https://orcid.org/0000-0002-3882-0544>

and indifferent to what is happening in society. It is called to contribute to its construction from ethics and solidarity. It is necessary to return to the roots of our beliefs or convictions in order to reconnect with our educational function and help the birth of another way of being-in-the-world and being-in-the-world through individuals that make it possible to establish ethical relationships with the world and with others.

KEYWORDS: Education, value, experience

LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN DE LOS VALORES

Dice Ortega y Gasset (1977, 29) que “el hombre, en el fondo, es crédulo o, lo que es igual, el estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás, está formado por creencias. Estas son, pues, la tierra firme sobre que nos afanamos”. La construcción de una sociedad justa, solidaria y tolerante solo puede venir de la mano de una sociedad asentada sobre creencias (éticas) firmes, sobre ciudadanos comprometidos con los valores de la justicia, solidaridad y tolerancia. Y en esta tarea el sistema educativo tiene su parcela de responsabilidad si, además de instruir, asume la tarea de educar. La función de la escuela no acaba en la formación intelectual de los ciudadanos, sino que abarca todas las dimensiones del ser humano, entre ellas la dimensión ética. Sin ética no hay sujeto humano, pero tampoco educación. Sentirse responsable del mundo y de los demás significa descubrir el puesto irremplazable que cada individuo ocupa en la tarea indeclinable de tener que existir con “los otros”.

No podemos borrar las huellas de nuestro paso por la vida. Ellas reflejan nuestras creencias, nuestras convicciones. A través de ellas se puede narrar lo que hemos sido y vivido. Es la *gramática*, entendida como “un juego de lenguaje, el conjunto de símbolos, signos, hábitos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural” (Mélích,

2010, 15-16). Nuestras creencias son nuestro hábitat como forma y medio de vida. Vivimos en un mundo *significado*, en un marco referencial. Es la condición de todos los humanos. Por ello, pensar que se puede educar sin una referencia a aquellas creencias en las que *estamos* y *somos* es una simple quimera, una tarea imposible..

El tratamiento de los valores en los centros de enseñanza exige un enfoque enraizado en la *experiencia ética* de la vida y no como “objeto” de conocimiento. El academicismo en el tratamiento de los valores, la preocupación por convertirlos en contenidos curriculares que han de ser enseñados y aprendidos al igual que los demás conocimientos han privado a los valores de uno de sus elementos esenciales: la indispensable referencia a la *experiencia*, su vinculación a la vida. No sólo es necesario que nuestros alumnos *conozcan* el bien: la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la bondad de la paz. Es indispensable, además, que practiquen la justicia, la tolerancia, la solidaridad, que hagan el bien. Y para esto es imprescindible que tengan a su alcance *testigos* que encarnan esos valores en la experiencia de su vida.

En la enseñanza de los valores se ha acudido, erróneamente, a los “héroes” o modelos extraordinarios que nos presentan los medios de comunicación, olvidando “a aquellos otros “héroes” anónimos que hacen posible que este mundo sea un poco más decente, más *humano*” (Ortega y Romero, 2019, 231). La experiencia del valor nunca debe ser una experiencia “impostada”, traída de un mundo ajeno y distante del educando. Por el contrario, debe formar parte de su contexto inmediato al que pueda sentirse afectivamente ligado. La experiencia del valor no es un suceso extraordinario, patrimonio de seres excepcionales; es el equipaje con el que caminamos los humanos y lo plasmamos en nuestra vida en distinta medida y manera. Ocultar la *cotidianidad* del valor refleja el desconocimiento de su

naturaleza y de la pedagogía de su transmisión. Los valores no se “enseñan”, ni se “explican”, ni se deben “escolarizar”, no se adaptan a las formas de aprendizaje de los contenidos curriculares, ni son “un contenido más” que se ha de aprender. Los valores se *muestran*, se interiorizan por contagio, por mimesis, por el contacto permanente con las personas de nuestro entorno. El centro escolar, la familia y el contexto social deben ser los referentes del valor, los que ofrezcan experiencias *valiosas*, no un profesor aislado en su aula. Es el *ethos* o *clima educativo* del centro escolar y de la misma sociedad el que complementa la acción educadora indispensable de la familia. La sociedad actual ha confiado, erróneamente, a la escuela la función de educar a las nuevas generaciones, cuando es a la familia y a ella misma a quienes compete, en primer lugar, esta función indeclinable.

El discurso pedagógico resalta, en su lenguaje, la función del profesor, experto en conocimientos y estrategias de enseñanza, pero menos el papel del maestro-educador, que más que “explicar”, *muestra* estilos éticos de vida. Es otro modo de entender la función del profesor que, además de enseñar conocimientos y competencias, asume el papel de acompañar al educando en su proceso educativo, siendo *testigo* de un modo ético de relacionarse con el mundo y con los demás. “Del mismo modo que el poeta o el músico, 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” (Mélich, 2010, 279). El educador *muestra* los valores y el camino para interiorizarlos a través del *testimonio*. Este es el modo *original* de enseñar o transmitir los valores. Insistir en su “escolarización” es un profundo error, es continuar la historia de un fracaso.

La programación curricular de los valores, vinculada a una disciplina o asignatura y a un

horario escolar, me produce perplejidad y temor. El valor, por su propia naturaleza, se resiste a ser reducido a objeto de conocimiento y a la posibilidad de evaluarlo. Sacarlo del ámbito de la *experiencia ética* es mutilar el valor en su componente esencial. Sin la referencia a la experiencia ética podemos enseñar, en alguna medida, la idea o concepto de solidaridad o tolerancia, pero el valor de solidaridad y tolerancia permanecerá inaccesible. Sin la referencia a una persona solidaria y tolerante estaremos hablando de ideas, pero no de valores. En el fondo de este enfoque *cognitivo* en la enseñanza de los valores late una concepción idealista del ser humano: “El dar más importancia a la idea que uno se hace del hombre que a lo que el hombre es en la realidad” (Mate, 2018, 108). Hay una querencia histórica a pasar por alto la corporeidad y finitud del ser humano, y resaltar su dimensión intelectual o racional. La literatura pedagógica tradicional resalta el cultivo de las facultades “superiores” del hombre, en una clara referencia a la dimensión intelectual, racional del ser humano y un “olvido” de su dimensión *corpórea*, de los sentimientos.

En el discurso pedagógico se detecta, todavía, una cierta resistencia a considerar al ser humano como un sujeto sometido a la enfermedad, al sufrimiento y a la muerte. La vulnerabilidad, la precariedad y el dolor son considerados como males inevitables, pero no como compañeros de viaje con los que, inevitablemente, hemos de convivir. Nuestro lenguaje revela un distanciamiento de la realidad incómoda, y nos refugiamos en un discurso idealista más confortable. El idealismo se ve reflejado, además, en el discurso antropológico y ético preponderante en nuestra cultura. Platón, Descartes, Hegel, Kant, Habermas... representan una visión idealista del ser humano. Y la ética fundada en el respeto a la *dignidad* de la persona, como sostiene Kant, en la *equidad*, como sostiene Rawls o en la *razón comunicativa*, como sostiene Habermas son reflejo de una

huida de la realidad *histórica* del hombre. Y nada tiene que ver con la ética de la *compasión*, con la sensibilidad frente al dolor del otro, con la respuesta compasiva al sufrimiento del otro, como sostiene Schopenhauer. Los distintos modos de aproximarnos conceptualmente al hombre (antropología) han dado lugar, también, a distintas éticas, pues no hay ética sin antropología, ni antropología sin ética.

3 1 Históricamente, el ser humano, en su huida de la vulnerabilidad y precariedad de su existencia, ha buscado refugio en la religión, en la metafísica para afrontar la incertidumbre que le depara la vida. Tiene miedo a unas “circunstancias” que no puede controlar; le produce angustia la incertidumbre del presente y del futuro, el envejecimiento, la enfermedad y la muerte. Y por ello, acude a la magia para escrutar el futuro, oculta la muerte y la vejez, a pesar de que son acontecimientos o hechos *naturales* con los que inevitablemente hay que contar. La carga de la vulnerabilidad y fragilidad, inherente a la condición humana, le resulta difícil de sobrellevar. Este es el ser humano que conocemos por la experiencia, no el individuo *ideal* expulsado del tiempo y del espacio. Y este es, también, el sujeto de todo proceso educativo; ignorarlo, es situarnos en “tierra de nadie”, en una idea in-significante, sin contenido real.

¿QUÉ VALORES ENSEÑAR?

No vivimos en una sociedad uniforme en la que unos mismos valores estén compartidos por todos. Al contrario, constituimos una sociedad plural en formas de pensar que legítimamente se expresan en modos o estilos diferentes de vida. Y esta pluralidad de sistemas de valores, lejos de ser una tara o un hecho no deseable, constituye un bien que enriquece la vida personal y social. Es esta pluralidad de formas de vida y de pensamiento lo que hace que vayamos siendo en el tiempo “nuevas realidades”, que dejemos de ser fósiles o piezas de un museo,

que seamos capaces de responder a los retos nuevos de un mundo en permanente cambio.

¿Y qué valores enseñar? Se podría responder: aquellos que conectan con las necesidades vitales de todo ser humano para llegar a su más plena realización. Pero hacer esta afirmación tan genérica es no decir nada. Habría que concretarla en los derechos humanos universalmente reconocidos. Pero la pregunta sigue sin obtener una respuesta adecuada. La enseñanza de los valores exige la referencia a la *experiencia*, y ésta aparece atrapada y atravesada por el espacio y el tiempo, la cultura y el contexto donde el valor se expresa. Y aquí radica la enorme dificultad de proponer valores concretos en sus formas distintas de expresión. Decir que “hay que ser tolerantes” es una frase vacía o propuesta inútil si en la tarea de educar no se exponen modelos concretos o *experiencias* concretas como recursos necesarios para apropiarse el valor de la tolerancia. Y las experiencias varían de una cultura o otra, de un espacio temporal a otro. El trabajo de los educadores se situaría, entonces, en identificar las formas o variantes culturales a través de las cuales los valores se expresan en esa comunidad. Lo que conlleva en los educadores un conocimiento de la cultura de la comunidad donde se ejerce la tarea educadora que evite su desarraigo y el riesgo de colonialismo cultural. Hablaríamos así “idiomas” diferentes, distintos lenguajes para referirnos a un mismo valor; tocaríamos distintos instrumentos, pero estaríamos en una misma orquesta interpretando una misma sinfonía (Ortega, 2013).

La dificultad para la propuesta de los valores se hace aún más evidente en la era del vacío (Lipovetsky, 2006) como la actual, de muchas ideas pero de pocas creencias arraigadas en la vida personal y en la conciencia colectiva. “Vivimos en una profunda crisis de las relaciones. De las relaciones con la naturaleza: es evidente con la crisis ecológica. De las

relaciones con nosotros mismos: el consumo de psicotrópicos ha estallado en el conjunto de los países desarrollados. Pero también es una crisis de las relaciones con los demás. Esta crisis la produce la aceleración, en la medida que ésta no nos deja tiempo para posarnos, de apropiarnos de los seres y del mundo, de entrar verdaderamente en relación con ellos” (Rosa, 2019a, 94-95). En esta sociedad acelerada “es difícil encontrar un terreno firme sobre el que construir un proyecto de vida. Las creencias o valores que antes configuraron la vida de nuestros mayores se han debilitado. No solo encontramos dificultades para la transmisión de esas creencias (valores), sino que tampoco acertamos a identificarlas” (Ortega y Gárate, 2017, 145-146). En la sociedad acelerada y del vacío, todo es volátil, efímero. Se hace, por tanto, muy difícil saber en qué valores tenemos que educar.

En la enseñanza de los valores es necesario utilizar la metodología que se corresponda con la naturaleza de los mismos y con las circunstancias o contexto social que nos ha tocado vivir. Es preciso rescatar la “mundanidad” del valor e integrarlo en la urdimbre de la existencia humana. Ello exige que nuestros centros de enseñanza se abran a la sociedad, que dejen entrar en las aulas los problemas que la acucian (marginación social, corrupción, desigualdad, pobreza, etc.), y que hablen *otro lenguaje* más pegado a la piel de los hombres y mujeres de nuestros días. No basta con hacer leyes que contemplen la obligación de enseñar los valores en las escuelas. Con sólo disposiciones legales podríamos seguir pensando y haciendo lo mismo. Es indispensable que el discurso y la praxis educativa se tomen en serio la inevitable condición *histórica* del ser humano, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora. Educar en valores no es hacer un discurso o teorizar sobre ellos; implica escudriñar los entresijos de la sociedad, hacer que afloren sus frustraciones y esperanzas, sus experiencias de vida. “Es

necesario un nuevo discurso y un nuevo lenguaje que dé la palabra a las experiencias de cada alumno, a sus sentimientos y expectativas; un nuevo lenguaje que hable y deje hablar la palabra insustituible, propia de cada alumno” (Ortega y Romero, 2021, 104-105).

CONTEXTO SOCIAL Y EDUCACIÓN

El sistema educativo no puede sustraerse a la función transformadora de la sociedad a la que pertenece, no puede vivir de espaldas a cuanto sucede a su alrededor. No sólo debemos pretender la formación de personas instruidas, cultas, sino también la promoción de ciudadanos comprometidos con la construcción justa y solidaria de la sociedad de nuestro tiempo. Educar no es solo ser fiel al pasado, en un ejercicio nostálgico que se niega a ver el presente. “La herencia recibida no puede eludir el cambio... Es imposible recibir la herencia del pasado sin, a su vez, transformarla y reubicarla en el presente, porque siempre que hay transmisión hay cambio, hay recontextualización y resituación” (Mélích, 2010, 22). Educar para hoy y aquí exige formar ciudadanos conscientes de lo que “está pasando”, competentes para el diálogo y la convivencia entre los pueblos e individuos de diferentes culturas, y competentes para un análisis de la sociedad, para una crítica de sus disfunciones y una acción responsable. Formar ciudadanos es ante todo una praxis orientada a capacitar a las jóvenes generaciones a *leer* e interpretar la realidad, más aún, a asumir responsabilidades frente a esa realidad. Una educación de “laboratorio y a distancia” no puede dar cuenta de las frustraciones y esperanzas en las que se resuelve la vida de cada uno; permanece muda e incapaz de decir una palabra liberadora, una palabra transformadora, una palabra de vida. Formar ciudadanos es educar para transformar el presente y construir el futuro. Ello implica no “pasar de puntillas” por la realidad, sino criticarla para cambiarla. “El educador es como el profeta

bíblico que denuncia los males de la sociedad a la que pertenece. No intenta contentar los oídos de sus oyentes, ni adular a los poderosos. Habla desde la verdad y la fidelidad a su conciencia” (Ortega y Romero, 2019, 130). Si hay educación, y no “otra cosa”, siempre habrá denuncia de las situaciones que degradan al ser humano porque nunca habrá un mundo “acabado” libre de contradicciones. Para el ser humano, a diferencia del resto de animales, no hay posibilidad de encaje y acoplamiento al mundo, será siempre un ser “desajustado”. No puede, por tanto, haber “reconciliación” con el mundo “porque los seres humanos *vivimos siempre en despedida*” (Mélích, 2010, 91).

La educación ocurre siempre en una circunstancia o contexto concreto que la condiciona esencialmente. A principios del presente siglo, Musil (2001, 43) describía con crudeza el perfil de la sociedad occidental: “La aridez interior, el desmesurado rigorismo en las minucias junto a la indiferencia en el conjunto, el desamparo desolador del hombre en un desierto de individualismos, su inquietud, maldad, la asombrosa apatía del corazón, el afán de dinero, la frialdad y la violencia que caracterizan nuestro tiempo...son consecuencia del daño que ocasiona al alma la racionalización lógica y severa”. Si se quiere describir la sociedad actual, junto a la frialdad, individualismo y desamparo del hombre, señalados por Musil, habría que resaltar el incesante proceso de aceleración de la vida, unido a la sacralización del progreso y a la imperiosa necesidad del crecimiento económico. La sociedad moderna “debe expandirse incesantemente, es decir, que debe crecer, innovar y aumentar la producción, el consumo... que debe acelerarse y dinamizarse para producirse a sí misma cultural y estructuralmente para mantener su *status quo* formativo” (Rosa, 2019b, 15-16). Esta realidad insoslayable nos obliga a “pensarnos” de nuevo, volver sobre nuestras raíces para encontrar el modo más adecuado de responder a los retos

del presente. No se trata de importar soluciones “milagrosas” experimentadas en otros contextos, sino de analizar e interpretar nuestra realidad desde nuestras propias formas de entender la vida y el mundo. Pero esto “compromete a mucho porque obliga a revisar las vigas maestras que sustentan lo que hacemos y pensamos. Nos podemos imaginar las resistencias activas para impedir el cambio. Y sin embargo “la mayor resistencia es pasiva, es una forma de pensar que se ha convertido como en el hábitat natural. Es esa invisible trinchera la primera que hay que conquistar” (Mate, 2018, 17).

No es esperable un cambio del sistema educativo sin un cambio de la sociedad que lo sostiene. La escuela no se abre a la sociedad por una fuerza endógena, desde “dentro”, sino por la presión de la misma sociedad que le reclama su función crítica de las disfunciones que padece la misma sociedad (Ortega y Romero, 2019). La tendencia al aislamiento y la huida de la realidad social en la escuela viene de lejos. La querencia a situarse en el mundo “tranquilo” de las bellas ideas, y renunciar a la responsabilidad de educar, es una praxis demasiado frecuente en la historia del sistema educativo. Hay una resistencia a conocer y juzgar la realidad social porque ello implica tener que tomar partido, comprometerse: *exige ser testigo de lo que se enseña o propone*. Ha habido un olvido sistemático del contexto, dando lugar a una “educación” idealista sin arraigo en la vida del educando. “Sin embargo, del contexto depende que el educador pueda encontrar un espacio de encuentro en el que sea posible establecer una relación ética con el educando; del contexto depende que el educador pueda entrar en el “mundo” del educando y restablecer con él una relación significativa desde un mundo gramatical compartido; del contexto depende que la experiencia de vida del educando juegue un papel básico en la acción educativa; del contexto depende que podamos hablar de

educación y no de juegos de artificio” (Ortega y Gárate, 2017, 115-116).

Educar, ayudar al alumbramiento de una nueva criatura, es la tarea más noble que el ser humano puede emprender. Pero ello compromete al educador a *salir de sí mismo* y situarse en la realidad o contexto que vive el educando para hacer posible que este, desde su experiencia, construya su proyecto ético de vida y encuentre *su* lugar en el mundo. Nunca se educa en el vacío, el contexto o circunstancia forma parte esencial del contenido educativo. Ello implica “estar atento al otro (educando), escucharlo y acogerlo, acompañarlo en la aventura de la construcción de *su* proyecto de vida” (Ortega y Romero, 2019, 106). Sin contexto no hay educación posible. Estaríamos entonces ante seres imaginarios, fuera del espacio y del tiempo. Habría discurso sin interlocutores, sin escuchar la palabra que viene del otro, sin pregunta ni respuesta porque no hay un sujeto *histórico* al otro lado a quien hablar y escuchar.

VOLVER A NUESTRAS RAÍCES O CREENCIAS

Es necesario volver, una y otra vez, sobre nuestra responsabilidad de educar, reencontrarnos con las raíces de nuestras creencias como soporte de lo que *somos* y *hacemos*. “Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos” (Ortega y Gasset, 1977, 22). No se trata de repetir el pasado desde la falsa creencia de que “cualquier tiempo pasado fue mejor”. Sería un ejercicio inútil y suicida. Las circunstancias, en cada tiempo y lugar, son muy distintas y estas nos condicionan, forman parte de nosotros, de lo que somos y vivimos. Y ningún proceso educativo parte de cero, como tampoco el individuo. Forma parte de una cadena humana que le ha traído hasta aquí, y en ella se reconoce como ser humano. “La experiencia de la vida no se compone solo de las

experiencias que yo personalmente he hecho, de mi pasado. Va integrada también por el pasado de los antepasados que la sociedad en que vivo me transmite... Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (Ortega y Gasset, 1975, 55 y 59). La educación es un proceso de interpretación de la realidad desde las claves propias de una determinada cultura. En la educación nunca se parte de cero, pero tampoco se repite el pasado, se reinterpreta en un ejercicio constante de adaptación al contexto, al espacio y al tiempo. Pero deberíamos plantearnos lo que somos, no solo a partir de lo que hemos heredado, (lengua, tradiciones, costumbres, en una palabra cultura), sino también a partir de lo que otros han padecido, y que como huellas han llegado hasta nosotros (sufrimientos, esclavitud, persecuciones...). Esa es también nuestra herencia, y olvidarla es negar lo que hemos sido y hoy pervive en nosotros.

Ingenuamente se ha pensado que es suficiente la adquisición de conocimientos científicos para el ejercicio de la profesión docente que, además de instruir, debe también *educar*. Y para esta función *educadora* es necesario establecer con el otro una relación *ética*, sentir el peso del otro como responsabilidad indeclinable hacia él. En otras palabras: que la tarea de educar sea una creencia “auténtica” realizada como servicio y donación al otro. Y entonces, ya no pensamos en nuestras creencias o convicciones de educadores, ni tenemos conciencia de ellas, simplemente “contamos con ellas” porque *estamos* y *vivimos* en ellas. Está muy extendido el concepto “funcionario” del profesor que no se mueve por creencias, sino por normas que ha de cumplir. La disciplina, lo establecido y programado es el marco de actuación en el que se debe mover el profesor “funcionario”. Esta actitud acrítica corta de raíz toda posibilidad de innovar, crear y responder, cada día, a la pregunta del otro que surge de su situación concreta, singular y no prevista. Desde este

concepto acríptico de la educación no hay respuesta al otro porque no hay posibilidad alguna para la pregunta. La educación (si se puede llamar así) se convierte entonces en un monólogo in-significante que nada dice a la vida del educando.

El educador *auténtico* ayuda al alumbramiento de una nueva criatura, asiste expectante al prodigio de una nueva vida. Y cada nueva criatura es un acontecimiento, una experiencia nueva, singular e irreplicable que irrumpe en el mundo. Todo nacimiento está envuelto en lo prodigioso, en lo asombroso. Es una experiencia que nos desborda, nos sobrecoge. Frente a ella calla toda “explicación” para dar entrada a la admiración, al asombro, al “misterio” de una nueva vida. Educar, acompañar, ayudar al otro en la construcción de *su* proyecto ético de vida es un nuevo nacimiento rodeado de asombro y de “misterio”; es un acto de donación y de amor, arraigado en la firme creencia de sentirse responsable del otro que nos demanda ser acogido en la realidad concreta de su existencia. La educación solo se puede entender como un *encuentro* con el Otro, un hacerse responsable de él. “Este hacerse responsable del prójimo es, sin duda, el nombre serio de lo que se llama amor al prójimo, amor sin Eros, caridad, un amor en el cual el momento ético domina sobre el momento pasional, un amor sin concupiscencia” (Levinas, 1993, 120). La educación, en tanto que responsabilidad hacia el otro, está atravesada por el *amor*. Es un acto de amor. “Lamentablemente, no nos han preparado para esto. Nos vemos obligados a “inventar” una nueva pedagogía, un modo distinto de situarnos frente al otro desde una relación ética también distinta, un modo de pensar *desde* el otro y *para* el otro” (Ortega y Romero, 2019, 118). La educación abre una puerta a la esperanza de que es posible otro modo ético de vivir, de estar-en-el-mundo y ser-en-el-mundo.

Si se pretende educar, es necesario “pasar a la otra orilla” y quemar las naves en un viaje sin retorno, romper el muro que nos impide entrar en la vida del otro, y cargarla sobre nuestros hombros. No se educa desde “fuera” sino desde la urdimbre de la vida en la que se resuelve la existencia de cada ser humano. El educador no es un espectador pasivo de la vida del otro, sino un compañero de viaje en la aventura de hacer posible una vida *humana*, es decir, responsable desde la gratuidad; reproduce “el *para* del uno-para-el-otro, al margen de toda correlación y de toda finalidad, es un *para* de gratuidad total que rompe con el interés; *para* de la fraternidad humana al margen de todo sistema preestablecido” (Levinas, 2011, 161). Erróneamente se piensa que solo el educando inicia un camino de transformación y cambio; que solo el educando nace de nuevo a una nueva existencia. Pero en este viaje no camina solo, junto a él y con él camina también el educador en la medida que se entrega y se da al educando. En el educador también se da un nuevo nacimiento cada vez que ayuda y acompaña al alumbramiento de una nueva existencia; no es un robot o una máquina programada que actúa a distancia, ajena a lo que acontece en la vida del otro (educando). Ambos (educador y educando) están inmersos en la aventura de dar sentido ético a su vida, de encontrar *su* lugar en el mundo. “Allí donde hay educación, y no solo transmisión de saberes, se produce el *encuentro*, no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, sino el encuentro de aquel que se siente responsable, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad” (Ortega y Gárate, 2017, 177). No otra cosa es educar sino un proceso de apropiación de valores que permiten a ambos (educador y educando) establecer relaciones éticas con el mundo y con los demás. Y en este proceso, siempre inacabado, ambos (educador y educando) son actores interdependientes y necesarios.

No hay posibilidad de educar si no es *haciéndose cargo del otro, salir de sí mismo para encontrarse con el otro que "llevamos dentro"*. Y tampoco nadie es *educado* si no es en la apertura al otro, en la relación ética que establece con él. "El hombre se constituye en sujeto moral no cuando se amarra a la propia autonomía y protesta de su inocencia, sino cuando se declara responsable de su hermano" (Mate, 2011, 57). La posibilidad de llegar a ser *humanos* no está en nuestras manos, sino en el otro, en los demás. No alcanzamos la dignidad de ser *humanos* sino cuando respondemos a la pregunta: *¿dónde está tu hermano?* y nos hacemos responsables de él. Pero "el hermano" no está lejos de cada uno de nosotros, lo "llevamos dentro", es parte de nuestra estructura antropológica. "La subjetividad es el Otro-en-el-Mismo, según un modo que también difiere de la presencia de los interlocutores, uno al lado del otro en un diálogo en el que están en paz y de acuerdo uno con el otro" (Levinas, 2011, 72); sin embargo, es el gran desconocido y, con frecuencia, nuestro enemigo.

La dimensión ética atraviesa la educación de principio a fin. Y la ética es por naturaleza *responsabilidad, hacerse cargo del otro*. Esto nos debería llevar a cuestionar nuestro discurso y nuestra práctica educativa; alejarnos del academicismo imperante y dar entrada a la persona del educando, en toda su realidad, como eje central de *su* proceso educativo. Es el educando quien debe hacer *su* vida como su principal tarea, y el educador asistir y acompañar a esta construcción, siempre atento para ocupar un segundo lugar y retirarse a tiempo. La tentación de imponer, que no de proponer, un determinado modo de ver el mundo y su relación con los demás acecha constantemente al educador. Se olvida fácilmente que "la vida que nos es dada, no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsela nosotros, cada cual la suya" (Ortega y Gasset, 1975, 13), pero inevitablemente *con* los demás. Es la garantía

de establecer con el otro una relación ética, *humana*, pues "lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder" (Levinas, 1993, 23). El educador solo tiene un modo de escapar de la tentación de dominio sobre el educando: entender y practicar la educación desde la voluntad de servir al otro, es decir, desde el amor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).

Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme) 5ª edic.

Lipovetsky, G. (2006) *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona, Anagrama).

Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).

Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).

Mélich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).

Musil, R. (2001) *El hombre sin atributos* (Barcelona, Seix Barral).

Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente).

Ortega y Gasset, J. (1977) *Ideas y creencias* (Madrid, Revista de Occidente).

Ortega, P. (2013) *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural*, *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401-422.

Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *Una escuela con rostro humano* (Mexicali, Cetys-Universidad).

Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).

Ortega, P. y Romero, E. (2021) *El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo*, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33, 1, pp. 89-110.

Rosa, H. (2019a) *Remedio a la aceleración. Ensayos sobre la resonancia* (Barcelona, Ned ediciones).

Rosa, H. (2019b) *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (Madrid, Katz editores).