



Enseñar y Educar

Teach and Educate

Pedro Ortega Ruiz¹

Catedrático de Universidad. Murcia (España)

Resumen

Para el autor de este trabajo “enseñar” y “educar” tienen significados distintos. *Enseñar* se circunscribe al aprendizaje de conocimientos y competencias o habilidades, mientras que *educar* tiene un contenido ético. Toda acción educativa está atravesada por la ética. La moralidad de una conducta no depende de una ley “natural” universal, obligatoria para todos, sino de la cultura de la comunidad en la que dicha conducta se produce. El “jusnaturalismo” moral no resuelve el problema de su propio significado o contenido. De otro lado, el autor incide en la relevancia de la circunstancia como contenido educativo. No hay educación sin circunstancia o contexto, como tampoco existe el ser humano fuera de una circunstancia que lo define y condiciona. El autor destaca la *singularidad* de

la acción educativa generada por la singularidad de la circunstancia que la condiciona. Se reclama el *testimonio* del profesor como recurso indispensable para la enseñanza de los valores éticos. De este modo, la *experiencia* del valor se convierte en el camino obligado para su aprendizaje.

Palabras clave: enseñar, educar, ética, circunstancia, experiencia del valor, testimonio.

Abstract

For the author of this paper “teaching” and “educating” have different meanings. Teaching is limited to the learning of knowledge and competences or skills, while educating has an ethical content. All educational action is crossed by ethics. The morality of a conduct does not depend on a universal “natural” law, obligatory for all, but on the culture of the community in which this conduct takes place. Moral “jusnaturalism” does not solve the problem of its own meaning or content. On the other hand, the author stresses the relevance of circumstance as educational content. There is no education without circumstance or context, just as there is no human being outside a circumstance that defines

¹ Director del Colectivo Internacional de Pedagogía de la alteridad, REDIPE. Miembro del Comité de calidad de REDIPE. Artífice del paradigma del discurso pedagógico y de la praxis educativa Pedagogía de la alteridad. Pedro Ortega portega@um.es
Catedrático jubilado de Teoría de la Educación en la Universidad de Murcia, director de la Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad (RIPAL, REDIPE). Jubilado Universidad de Murcia. https://scholar.google.com.co/scholar?q=pedro+ortega+ruiz&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
<https://orcid.org/0000-0002-3882-0544>



and conditions him. The author emphasizes the singularity of the educational action generated by the singularity of the circumstance that conditions it. The teacher's testimony is claimed as an indispensable resource for the teaching of ethical values. In this way, the experience of the value becomes the obligatory path for its learning.

Key words: teaching, educating, ethics, circumstance, experience of value, testimony.

1. Enseñar y educar no significan lo mismo

El uso cotidiano de estos dos términos “enseñar y educar” identifica la enseñanza con la educación. Así se habla de profesores y educadores indistintamente, como si todo profesor, necesariamente, fuese educador. La experiencia no corrobora este presupuesto. Conocemos abundantes ejemplos de excelentes profesores cuyo comportamiento dentro y fuera de las aulas no respondía a lo que de un educador podría esperarse. Es necesario distinguir entre estas dos funciones: enseñar y educar. La enseñanza se refiere siempre al aprendizaje (bueno o malo) de conocimientos, saberes, competencias o habilidades. No implica la bondad o eticidad de tales aprendizajes. Hay aprendizajes muy eficaces para robar, matar, engañar o delinquir, aprendizajes para conocer técnicas de mercado, o el recorrido de un determinado producto en su proceso de producción, enseñar técnicas de entrenamiento deportivo o estrategias para aumentar la autoestima... Y nadie puede negar que estas conductas puedan ser consideradas como aprendizajes. La especificidad de la educación se ubica siempre en su dimensión necesariamente *ética*. Nada que atente contra el desarrollo equilibrado y saludable del niño puede ser considerado educativo. Es un atentado a la ética y el debido respeto a la integridad física y moral del niño. Hasta aquí podríamos estar todos de acuerdo.

El problema se plantea a la hora de determinar quién establece esta medida y el ámbito

de la misma. No creo necesario acudir a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, ni a una ética mínima, universal, como sostienen A. Cortina y E. Martínez (2001, 141): “A estas alturas de la historia se hace cada más evidente la necesidad de contar con unos principios morales que cuenten con el respaldo mínimo de todos los pueblos y culturas del planeta si es que queremos afrontar responsablemente el futuro (sobre todo el hambre, las guerras, el deterioro de la biosfera, con su secuela de las catástrofes ligadas al cambio climático)”. Por ahora no deja de ser una hermosa utopía. No nos queda más opción que trabajar con las herramientas que tenemos, porque como sostiene Habermas (2001, 341) “La capacidad cognitiva para justificar las acciones y las normas morales tiene que completarse, si ha de hacerse efectiva, en el contexto de la vida ética. Solo una capacidad de juicio (informado por la razón práctica) hace posible una aplicación de las normas abstractas y generales que es propia de situaciones particulares; solo los recursos motivadores y las estructuras de control interior hacen posible las acciones que están de acuerdo con el vislumbre moral”. La moralidad de una determinada conducta depende, por tanto, del contexto de la vida ética de una comunidad. No hay moralidad que no esté enraizada en la cultura de una comunidad; las normas abstractas sólo generan obligación moral cuando son aplicadas a cada situación o formas de vida en la que vive una determinada comunidad. Y las formas de vida son muy diversas, “son totalidades que surgen siempre en plural. Su coexistencia puede ocasionar fricción, pero esta *diferencia* no produce automáticamente su *incompatibilidad*...”

Las convicciones pueden contradecirse una a otra solo cuando quienes se preocupan de los problemas que los definen de un modo parecido creen que tienen solución y quieren decidir las cuestiones basándose en buenas razones” (Habermas, 2001, 308).



No hay una ley “natural” obligatoria para todos que nos obligue a una determinada conducta como sostiene el “naturalismo” moral (Hobbes, Locke, Kant...). Se puede aducir que no pocas conductas reprobables en nuestra cultura occidental tienen, sin embargo, un trasfondo y origen cultural, y no enraizadas en la misma naturaleza. Algunas conductas absolutamente condenables en la cultura occidental, como el sacrificio de los recién nacidos deformes o gravemente enfermos, cumplen con la exigencia de asegurar la supervivencia o continuidad de la comunidad o tribu, bien considerado superior al bien particular (Malinowsky y Radcliffe-Brow en su teoría de la función social de la cultura). Por ello, enjuiciar si una conducta atenta contra el derecho “natural” es, por ahora, bastante problemático. Habría que situarse, necesariamente, en el ámbito de una determinada cultura. Toda conducta de una comunidad desempeña una determinada función en la misma; cuando deja de desempeñarla, decae y pasa al olvido. Así ha sido siempre, antes y ahora, solo cambian las formas de hacerlo. En las culturas llamadas “primitivas” el sacrificio humano de los niños nacidos deformes o discapacitados era visto como una práctica “normal”; ahora, en nuestra sociedad más “civilizada”, prescindir de aquellos que ya no se consideran útiles para incorporarse al sistema productivo, como los marginados, descartados, sobrantes o no aptos para integrar dicho sistema son apartados o condenados a una muerte civil. Es otra forma de asegurar la pervivencia de una sociedad que se ha identificado con un modelo no inclusivo de la misma, y que privilegia las capacidades y actitudes para integrarse en él, y rechaza toda conducta que lo cuestione o lo ponga en peligro.

Si esta reflexión la llevamos al ámbito de la educación, la bondad o eticidad de una acción educativa tendrá que venir determinada por la cultura acumulada y asentada en la comunidad. No hay otra instancia a la que acudir para justificar

una conducta. El castigo físico o psicológico en los niños en las aulas es reprobado socialmente, no ya porque atente contra los derechos humanos, sino por las consecuencias negativas que tiene para el desarrollo equilibrado y saludable del niño. El castigo, en cualquier forma de ejercerlo, conduce a la baja autoestima, al desprecio de sí mismo, al aislamiento social, a conductas agresivas, al bajo rendimiento académico, a la ansiedad e inseguridad... como acreditan innumerables estudios científicos (Núñez, 2020; Junco, 2014; Leguizano y Medina, 2015). No es necesario acudir a los derechos humanos para reprobar el castigo como recurso educativo. La evolución social, el sentido común de los profesionales de la educación y las conclusiones de las innumerables investigaciones científicas han desterrado de las aulas esta práctica en otros tiempos frecuente. El castigo físico o psicológico, como recurso educativo, no es la “cuestión” pedagógica a resolver. La eticidad de la acción educativa no es hoy una cuestión planteada en el discurso pedagógico, ésta se ha resuelto por la vía práctica. Acudir a los derechos humanos o a la dignidad de la persona para reprobar el castigo, hasta ahora no se ha utilizado habitualmente como argumento, sí, por el contrario, las consecuencias negativas que el castigo conlleva para el desarrollo equilibrado y saludable de la personalidad del niño.

En educación hay planteadas otras cuestiones en torno a la acción educativa que suscitan un creciente interés entre pedagogos y educadores. Se pueden concretar en dos: a) cómo salir de la espiral de idealismo que envuelve a la sociedad e impregna necesariamente a la educación haciéndola in-significante para los educados. La huida de la realidad, la negación de la historicidad del hombre, refugiándose en el mundo ideal de la abstracción y universalidad, conduce a la negación de lo particular y concreto, al hombre real que conocemos por la experiencia. “Pensarnos de nuevo”, revisar las vigas maestras que sostienen nuestra cultura,



como sostiene R. Mate, constituye hoy una cuestión en educación que no admite demora, si de verdad se pretende *educar* y no hacer “otra cosa” (esta cuestión la he abordado en un artículo pendiente de publicación); y b) ¿qué lugar ocupa la “circunstancia” en el proceso educativo?, ¿se puede educar sin tener en cuenta o partir de la circunstancia o contexto en el que se encuentra y vive el educando?, ¿hay educación sin circunstancia? Desde que Ortega y Gasset (2014, 20) acuñara aquella expresión: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, esta feliz y original expresión se ha utilizado de un modo recurrente en la antropología filosófica. En el ámbito educativo apenas si se ha considerado como concepto a tener en cuenta, cuando es un elemento clave si se quiere que el educando, en todo lo que es, entre de lleno en la acción educativa como contenido indispensable de la misma. En este breve trabajo abordo esta cuestión.

2. La circunstancia, “condición” para la ética y la educación

El hombre que conocemos por la experiencia es también “circunstancia”, y fuera de ella se reduce a una entelequia. Es la única puerta que nos permite acceder a lo que el hombre es en la realidad de su vida. Su forma de vivir, de afrontar la existencia la conocemos siempre en su contexto o circunstancia, en la única manera que tenemos los humanos de vivir. Nuestra existencia es esencialmente *circunstancial*. Sin “circunstancia” no hay sujeto humano, solo una bella idea universal, trascendental, sin contorno, ni historia o biografía. La circunstancia es la puerta que nos abre al conocimiento del hombre. El medio socio-familiar, su entorno, las condiciones de vida, la cultura... son elementos determinantes de lo que somos y de cómo vivimos. Desde ellos pensamos y hablamos, desde ellos forjamos una vida, y desde ellos y con ellos establecemos nuestras relaciones con el mundo y con los demás. Sin circunstancia no

hay antropología ni ética, es la que nos permite la apertura al otro y dar cuenta de él. Es la misma estructura antropológica del hombre la que reclama la apertura al otro como condición para una existencia *humana*. “Cuando hablamos de estructura antropológica, lo que sostenemos es que la constitución de la propia subjetividad aparece dependiendo de la necesidad de tener que responder a los demás y de los demás” (González-Arnáiz, 2021, 149). Es esta apertura al otro, como ser circunstancial, “la que abre la inteligibilidad para poder decir “en vez de yo”, “heme aquí”, estableciéndose así como principio de individuación” (González-Arnáiz, 2021, 150). La circunstancia nos permite ser sujeto moral, ser *humanos*. “Hemos de buscar en la circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridad, el lugar acertado en la inmensa perspectiva del mundo. No detenernos perpetuamente en éxtasis ante los valores hieráticos, sino conquistar a nuestra vida individual el puesto oportuno entre ellos. En suma: la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre” (Ortega y Gasset, 2014, 20).

Si la circunstancia “es el destino concreto del hombre” no se entiende la escasa relevancia que se le ha dado en educación. Sin ella, hay discurso, palabra vacía sin contenido significativo para el educando, pero no educación. La circunstancia nos sitúa ante el hombre real que conocemos por la experiencia: el ser que sufre, goza, ama y odia; el ser que hace de su vida un “quehacer”, la historia de alguien concreto situada en el espacio y en el tiempo.

Hay algunas preguntas que nos deberíamos hacer: ¿Dónde está la “circunstancia” a la hora de educar?, ¿qué lugar ocupa cuando elaboramos un plan educativo?, ¿es el punto sobre el que gira toda la acción educativa, o se interponen otras variables o intereses ajenos a la circunstancia?. De cómo respondamos a estas preguntas podremos saber si estamos



educando, o haciendo “otra cosa”; si la acción educativa es un mero discurso vacío de contenido significativo para el educando, o, por el contrario, la circunstancia entra de lleno en el proceso educativo; si la circunstancia es el punto de partida y de llegada de la acción educativa, o es ignorada por su supuesta irrelevancia en la educación. Si la circunstancia no es asumida como contenido de la acción educativa, el educador deviene en un farsante y la escuela en un remedo de teatro en el que no se representa la vida de los educandos, sino imágenes ficticias de los mismos. Partir de la circunstancia, como contenido educativo, significa tomar la circunstancia o contexto como el núcleo mismo de toda la acción educativa (Ortega y Romero, 2021). Es la circunstancia, con las características personales de cada educando, las que determinan o condicionan el curso de un proceso educativo. Y si es así, entonces no se puede elaborar un plan de acción educativa a distancia, desde un laboratorio o despacho, sino a “pie de obra”. Y no se puede elaborar para un grupo de alumnos, supuestamente homogéneo; necesariamente ha de ser para éste y ésta, en la singularidad de su vida y características personales, siempre condicionadas por la circunstancia o contexto. La experiencia nos dice que este modo de proceder es, por ahora, una utopía. Se sigue actuando como si todos los alumnos fuesen iguales, con iguales intereses y necesidades; como si todos estuviesen condicionados por una misma circunstancia o contexto. Con ello, el alumno en su singularidad desaparece, y la actuación del profesor se convierte en un ejercicio en el mejor de los casos “instructivo”, pero in-significante e inútil para la tarea de educar.

La circunstancia es la única posibilidad de que haya ética y, por tanto, educación. Si “la ética es una relación compasiva, una respuesta al dolor del otro” (Mêlich, 2010, 36), una respuesta provisional que damos al otro en su situación de necesidad, es claro que no nos compadecemos

de una idea universal de hombre, sino de alguien concreto que nos demanda ayuda y cuidado, es decir, *compasión*. Es el sufrimiento, la experiencia del hombre sufriente la que nos saca de la indiferencia, conmueve las entrañas y nos lleva a hacernos cargo del otro, no nuestro juicio moral sobre la dignidad del ser humano. El sufrimiento forma parte de lo que somos y de la carencia que siempre nos acompaña. “Somos seres fracturados, insatisfechos con el mundo que hemos heredado, deseosos de ser de otro modo, de habitar otro mundo, de vivir otras vidas... No puedo llegar a ser yo-mismo de modo definitivo, no poseo algo propio sin que se encuentre roto por una inquietud, no alcanzo algo nuevo que logre calmar y saciar el deseo. Es entonces cuando descubro que éste resulta inseparable del sufrimiento. El ser humano es *homo patiens* porque es un ser *deseante*” (Mêlich, 2010, 19).

La *historicidad* del hombre es la condición de la ética, y también de la educación. El ser humano es un ser *adverbial*. Su existencia está determinada por el dónde, el cómo y el cuándo. Antropológicamente solo se entiende dentro de estos parámetros. Y es también la única posibilidad de que establezca con los demás seres humanos una relación responsable, es decir, *ética*. Responder *del otro* es establecer con él lazos de relación que van más allá de la solidaridad o fraternidad. Significa asumir que el otro, desde su radical alteridad, me constituye en sujeto moral cuando me hago cargo de él, entra a formar parte de mí como pregunta y como respuesta que no puedo eludir, ni puedo ser sustituido. “No es, sin embargo, alienación puesto que el Otro en el Mismo es mi substitución del otro conforme a la *responsabilidad*, por la cual, en tanto que *irreemplazable*, yo estoy asignado. *Por* el otro y *para* el otro, pero sin alienación, sino que inspirado” (Levinas, 2011, 183).



La ética nace de la experiencia del sufrimiento, no de una reflexión moral sobre la dignidad del hombre. La ética no nace de la voluntad de poner en práctica principio moral alguno, sino de dejarse atrapar por el sufrimiento del otro, de la necesidad de aliviar la suerte del otro. Es el sentimiento, cargado de razón, el que nos impulsa a compartir con el otro su sufrimiento o necesidad, no nuestras ideas acerca de la dignidad de la persona. Es la “autoridad” del rostro doliente del otro el origen de la ética, no un deber o imperativo categórico que obedecer fundado en una razón trascendental, como sostiene la ética kantiana. “La ética es la respuesta a una interpelación extraña, una respuesta contra las normas, una repuesta transgresora que pone en cuestión el orden (normativo-simbólico) de un mundo. Y, por eso, las nociones éticas fundamentales no son ni el bien, ni el deber, ni la dignidad, sino el *sufrimiento, la sensibilidad y la compasión* frente al dolor de los demás” (Mêlich, 2010, 236-237). No es, por tanto, “la fidelidad o la obediencia a las normas lo que nos convierte en humanos, sino el reconocimiento de la *fragilidad y vulnerabilidad* de nuestra condición” (Mêlich, 2010, 237). Y concluye el prof. Mêlich con una afirmación contundente: “... desde la perspectiva de una ética de la compasión no nos queda otra alternativa que renunciar a la noción de “dignidad” (o incluso a la de “persona”). La ética, entonces, nada tiene que ver con el “respeto a la dignidad” (Kant), ni con la “equidad” (Rawls), ni con la razón “comunicativa” (Habermas), ni con las “capacidades” (Nussbaum), sino con la compasión, con la *sensibilidad* frente al dolor del otro, sea humano o no (Schopenhauer), con la respuesta al sufrimiento en un *ámbito íntimo, dual, cara a cara*” (2010, 236).

“La ética de la razón no tiene historia ni memoria. Huye de la *experiencia* para instalarse en un mundo transcultural, universalista. La ética no es una cuestión de deberes, es una cuestión de *compasión*” (Ortega y Romero, 2019, 142). Esta responsabilidad hacia y con el otro se da

con el hombre de carne y hueso, el que vive aquí y ahora, el necesitado de compasión, el ser circunstancial, adverbial. Y todos los humanos somos seres adverbiales, necesitados de compasión. “El hombre es un ser necesitado del otro, *estructuralmente necesitado de compasión. El hombre es, en sí mismo, necesidad y demanda de compasión*” (Ortega y Romero, 2019, 147). La limitación, la contingencia, la vulnerabilidad es el equipaje que nos acompaña siempre en nuestra trayectoria de vida. Somos seres que han hecho de la circunstancia su obligado hábitat, ella nos constituye. Y porque somos “circunstancia”, somos frágiles, vulnerables, pero también compasivos con la fragilidad del otro. “La compasión es la seña de identidad de la persona que hace posible una sociedad más *humana y solidaria*; que ve en el rostro del otro, en cualquier otro, la huella de la vulnerabilidad y de la necesidad de ser compadecido” (Ortega y Romero, 2019, 148). Sin circunstancia no hay ética, ni compasión; no hay sujeto *histórico*, y tampoco la posibilidad de educar.

3. La circunstancia en la práctica educativa

Van Manen (2003, 17) describe lo que significa la solicitud pedagógica como estrategia educativa. Para él, “se asienta en una determinada manera de ver, escuchar y reaccionar ante un niño o unos niños determinados, en esta o aquella situación”. No todos los niños son iguales, pensar en su homogeneidad es un espejismo. Cada niño procesa la información que recibe desde una circunstancia concreta, en primer lugar desde el clima educativo de su entorno socio-familiar (Ortega, 2007). Y esto se traduce en relaciones distintas con el profesor y sus compañeros de aula. El aprendizaje de los valores éticos, incluso el aprendizaje de saberes y competencias, están mediados por el clima educativo que el niño tiene en su entorno familiar (Ortega, Mínguez y Saura, 1993). No es posible interiorizar los valores si no es a través de la *experiencia*, y ésta está inevitablemente vinculada a la circunstancia



o contexto. Cada contexto familiar posibilita o dificulta el aprendizaje de los valores éticos. El aula se convierte así en un microcosmos de actitudes (positivas o negativas) que median en todos los aprendizajes del niño. Nada escapa a su influencia, e ignorarlo es la garantía del fracaso educativo.

Si “enseñar” es distinto de “educar” habríamos de encontrar las estrategias adecuadas para cada una de estas actuaciones en el aula. Si para enseñar acudimos al discurso, a la explicación y a la reflexión sobre los contenidos cognitivos o competenciales ya programados, para el aprendizaje o interiorización de los valores éticos es indispensable acudir a la *experiencia* de los mismos. “Pero nunca se pueden programar experiencias, porque estas simplemente *acontecen*” (Ortega, 2022, 21)). Esto obliga al profesor-educador a crear en el aula un clima que haga posible la experiencia del valor en el modo de relacionarse los alumnos entre ellos y con el profesor. En educación “solo cabe hablar de promover una *actitud o disposición favorable* a escuchar al otro que promueva su acogida como *alguien* de quien se debe responder; pero no tiene cabida el aprendizaje de *hábitos* que nos haga *competentes* para la repuesta ética. Su carácter singular rechaza el aprendizaje de hábitos, destrezas o competencias, porque la respuesta ética es siempre *excepcional*, única y provisional, opuesta a toda generalización posible” (Ortega y Romero, 2022, 108). Esto implica un cambio de actitudes que afecta, en primer lugar, al papel desempeñado por el profesor que no solo es transmisor de saberes o conocimientos, sino, además, educador, *exponente* de experiencias del valor, *testigo* de lo que propone y enseña. Y obliga al profesor a escuchar, atender, a salir de sí mismo, a renunciar a las prácticas heredadas y estar pendiente de cada uno de sus alumnos en la singularidad de su vida y de su contexto, de tal modo que cada alumno se sienta reconocido y acogido como *alguien*, no como un dato estadístico. Es

la singularidad de cada alumno la que se ha de salvar si se pretende educar. Van Manen (2003, 16) lo explica así: “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”. Entre tanto, 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”.

La *singularidad* es la piedra de toque en la educación; significa que el alumno en su circunstancia, y nunca fuera de ella, se constituye en el punto de partida y de llegada de toda acción educativa. “Los niños no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos” (Van Manen, 2003, 19). La singularidad reclama del profesor-educador una actitud de servicio, de entrañas de bondad, la voluntad decidida de “pasar a la otra orilla” (al otro) e instalarse en ella en un viaje sin retorno. Exige hacerse presente en el aula como alguien que acoge, escucha y atiende; alguien en quien se puede confiar. El alumno nunca es un rival, ni disputa la “autoridad” del profesor, sino *alguien* que necesita ser acogido y querido. “Saber estar” éticamente en el aula implica asumir que la tarea de educar abarca toda la actividad del profesor, que es *testigo* de lo que dice y propone. *Mostrar, no imponer*, es la estrategia indispensable en la enseñanza de los valores éticos “porque no se puede educar éticamente a través de proposiciones o de teorías, sino solamente a través del testimonio, es decir, mediante la



transmisión de una experiencia, mediante la narración de una experiencia” (Mêlich, 2012, 93). E implica, obviamente, “un cambio de paradigma que asuma un nuevo concepto del ser humano, una nueva antropología y una nueva ética; asumir que el acceso al otro es, de entrada, *ético*, que trasciende un análisis fenomenológico” (Ortega, 2022, 27). No hemos de buscar estrategias “extrañas” en la tarea irrenunciable de educar. Nada puede sustituir a la fuerza del testimonio. Ahí radica la credibilidad de lo que decimos y enseñamos (González, 2022), y es, también, “la que mueve a otros a hacer suya la conducta ética como forma de vida. Es el magisterio insustituible de quien solo pretende acompañar y ayudar al otro en *su* proyecto de vida. Y esto solo es posible si hacemos de la educación un acto de amor, de servicio (diaconía) al otro, paradigma de la vocación humana” (Ortega, 2022, 31). También Levinas (1993, 10) sitúa la vocación humana en el servicio al otro cuando afirma: “En la existencia humana... la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya, y sitúa de golpe al yo como responsable del ser ajeno; responsable, es decir, único y elegido”.

La enseñanza de los valores éticos está inevitablemente vinculada a la experiencia, se aprenden por imitación de personas significativas para los educandos, de personas que generan credibilidad. “El maestro, si pretende educar, debe ser creíble en la experiencia que transmite, acompañando sus palabras con los hechos, su conducta con el testimonio de su enseñanza” (Ortega y Gárate, 2017, 122-123). El *testimonio*, la experiencia del valor es la puerta obligada para entrar en el mundo de los valores. Insistir en una enseñanza “discursiva” de los mismos es caer en el error. Nunca nos apropiamos de los valores si no los vemos plasmados en la experiencia de otro. Es la servidumbre o el precio que hemos de pagar si pretendemos educar. “Quizás los profesores, en su gran mayoría, no

sean conscientes de su papel de educadores, limitándose tan solo a instruir o enseñar. ... Ignoran que, inevitablemente, proponen con su modo de actuar modelos de conducta. No nos dejamos en la puerta del aula o salón nuestras convicciones o creencias (valores), éstas nos acompañan siempre, y desde ellas procuramos actuar” (Ortega y Gárate, 2017, 123). El *testimonio* o experiencia es la única manera de acceder al conocimiento del valor, y también la única manera de transmitirlo.

En esta propuesta educativa no se reclaman “nuevas” estrategias de enseñanza, ni inventar modos eficaces y duraderos, extrapolables a otros alumnos y otras situaciones o contextos. En educación esto no es posible. Está siempre presente la “circunstancia” que envuelve la vida de cada alumno, y ésta, por su propia naturaleza, es única, singular e irrepetible para cada sujeto. Es la “condición” de la tarea de educar: estar atados irremediamente a la situación (circunstancia) en la que se resuelve la vida de cada individuo. Pensar y hacer la educación *desde el otro y para el otro* significa no solo tomarse en serio el carácter adverbial, circunstancial del ser humano, sino, también, tomarse en serio la tarea de educar.

4. Consideraciones finales

La propuesta educativa que aquí se ofrece solo tiene “encaje” si se parte de “otra” antropología y “otra” ética que den cuenta del hombre *histórico* que tiene que “habérselas” para seguir existiendo; si se parte de un concepto de hombre que construye su relación con el mundo y con los demás como un espacio de responsabilidad; que entiende la relacionalidad con el otro como una forma de existencia, como un estilo de vida. Ello implica alejarse de toda tentación idealista y asumir, en el discurso y en la práctica, la circunstancia que envuelve toda la vida del hombre. Implica un cambio de paradigma educativo más pendiente de responder *del*



otro que de “explicarlo” desde un discurso insignificante, ajeno e indiferente a su suerte.

Esta propuesta educativa encuentra su marco teórico más adecuado en la antropología y ética levinasianas, en tanto que entienden al hombre como un ser enraizado en la historia, no como una bella idea sin entorno ni biografía; que conciben al hombre como alguien *situado* que hace de la circunstancia un espacio de responsabilidad y a partir de la cual se define su identidad como humano, “es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro” (Levinas, 2015, 85).

La circunstancia nos obliga a mirar hacia nuestro entorno y dar respuesta a los retos (lo que nos pasa) que tiene planteados nuestra sociedad. Ello implica alejarnos de un modo acrítico de situarnos y estar en el mundo; implica vivir como ciudadanos responsables de los asuntos de nuestra comunidad. Lo que “nos pasa” no es asunto de éste o de aquel, es una situación que a todos nos afecta y de la que todos somos responsables en distinta medida. “El individualismo nos ha abocado a una sociedad infantilizada, progresivamente desvinculada de las instituciones, aislada de aquello que complica su bienestar; una sociedad de individuos atomizados, refractarios a todo compromiso social... Este infantilismo encuentra su caldo de cultivo en una ideología gregaria en la que la responsabilidad se diluye en el anonimato ético” (Ortega y Romero, 2019, 48-49). Pero no somos responsables solo de lo que ahora “nos pasa”. También las generaciones futuras nos piden cuenta de aquellas conductas que ponen en riesgo su hábitat, la casa común de todos. “Ser responsable de las generaciones futuras, no es cuestión de buena voluntad, ni puede ser fruto de un especial espíritu compasivo o empático que nos define..., sino exigencia moral de esa propia “estructura responsiva” que nos

constituye, convirtiéndonos en responsables *universales*” (González-Arnáiz, 2021, 154”).

Volver a nuestras raíces, situar al otro en el centro del proceso educativo es el modo más adecuado para *humanizar* la sociedad; hacer de la ética la herramienta que revierta la indiferencia y la frialdad en unas relaciones de solidaridad. Una antropología y una ética inspiradas en el pensamiento levinasiano podría ayudar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, más solidaria y más *humana*, a la medida del hombre. Educar *desde el otro* y *para el otro* es ir al fondo mismo del problema, y también la forma más adecuada de afrontarlo.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. y Martínez, E. (2001) *Ética mínima*, (Madrid, Akal) 3ª edic
- González, C. A. (2022) “El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo”, en R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 139-163.
- Habermas, J. (2001) “Habermas: Cuestiones y contracuestiones”, Giddens, A.; Habermas, J.; Jay, M.; McCarthy, Th; Rorty, R; Wellmer, A. y Whitebook, J., en: *Habermas y la modernidad*, (Madrid, Cátedra), 5ª edic. pp. 305-343.
- Junco, J. E. (2014) “Análisis psicosocial del maltrato infantil” *Unifé*, 22, 2, pp. 179-191.
- Leguizano, M.ª. A. y Medina, A. P. (2015) “Efectos a largo plazo del castigo físico y humillante en la infancia descritos en la literatura publicada en los años 2004-2014”, (Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana).



- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-textos).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado Libros).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2012) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- Núñez, J. P. (2020) "El castigo", *Journal of Parents and Teachers*, 383, pp. 66-72.
- Ortega y Gasset, J. (2014) *Meditaciones del Quijote* (Madrid, Alianza), 3ª edic.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, J. P. (1993) "La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales", *Revista de Educación*, 301, pp. 167-196.
- Ortega, P. (2007) "La familia como espacio educativo", *Carthaginensia*, Vol. XXIII, 44, pp. 309-339.
- Ortega, P. y Gárate, A (017) *Una escuela con rostro humano* (Mexicali, B. C., 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.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) "La acogida en educación a partir de Levinas", en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 87-112.
- Ortega, P. (2022) "Prólogo", en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 11-32.
- Van Manen, M. (2003) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).