

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

MISSION OF THE UNIVERSITY

Pedro Ortega Ruiz¹

Universidad de Murcia

Resumen:

El autor describe la situación por la que atraviesa la universidad española, extrapolable, en gran medida, a la universidad latinoamericana. El autor circunscribe su trabajo a responder a las siguientes preguntas: a) ¿qué está pasando en la sociedad occidental?; b) ¿qué universidad tenemos?; c) ¿qué universidad necesitamos?; y d) ¿qué hacer? El autor aboga por “otra enseñanza” que introduzca la ética en el corazón del aprendizaje de la universidad, que además de preparar buenos profesionales favorezca la formación de ciudadanos responsables al servicio del bien común. Y parte de dos líneas de actuación: a) un nuevo concepto del hombre como ser *histórico*, circunstancial. El ser humano que conocemos por la experiencia no es una idea universal, abstracta; es el ser que hace del contexto o circunstancia su hábitat natural, y b) el hombre como ser *relacional*, abierto al

otro y responsable de él. Es el otro quien nos hace *humanos*. La responsabilidad se convierte, así, en el núcleo de toda educación o formación ciudadana.

Palabras clave: universidad, profesión, enseñanza y educación, ética, crítica, cambio.

Abstract:

The author describes the situation that the Spanish university is going through, which can be extrapolated, to a large extent, to the Latin American university. The author limits his work to answering the following questions: a) what is happening in Western society; b) what university do we have; c) what university do we need; and d) what should we do? The author argues in favour of ‘another kind of teaching’ that introduces ethics at the heart of university learning, which, in addition to preparing good professionals, favours the training of responsible citizens at the service of the common good. This is based on two lines of action: a) a new concept of man as a historical, circumstantial being. The human being that we know from experience is not a universal, abstract idea; it is the being that makes the context or circumstance its natural habitat, and b) man as a relational being, open to others and

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>

responsible for them. It is the other who makes us human. Responsibility thus becomes the core of any education or training in citizenship.

Keywords: university, profession, teaching and education, ethics, criticism, change.

“Todas las tentativas de luchar contra la frialdad que penetra por todas partes están condenadas al fracaso mientras no se dirijan a sus raíces sociales, es decir, al sistema que produce y reproduce la frialdad” (Th. W. Adorno).

La afirmación de Adorno nos obliga a indagar en las raíces de los “males” de nuestra universidad, y a responder a algunas preguntas: a) ¿Qué nos está pasando?; b) ¿Qué universidad tenemos; c) ¿Qué universidad necesitamos?; y d) ¿Qué hacer? Sin responder a estas imperiosas preguntas podríamos perdernos en un discurso inútil y vacío.

a) *¿Qué nos está pasando ?*

Los estudios más relevantes realizados por autores de reconocido prestigio nos describen una sociedad cuyas características dibujan a un individuo sumido en el anonimato, atomizado, con escasos vínculos interpersonales. Brevemente señalaré algunos síntomas que están en la mente de todos:

El aislamiento progresivo del individuo en una sociedad de individuos atomizados, su reducción a objeto de consumo, la pérdida de confianza en las instituciones, la violencia organizada, la corrupción institucionalizada, la debilitación de la ética como norma de convivencia y vida individual, la debilitación de los lazos de pertenencia a una comunidad ante la que se tienen responsabilidades, la creciente pérdida de confianza en lograr un futuro mejor para la vida personal y colectiva de la sociedad, la indiferencia y la frialdad que caracterizan las relaciones interpersonales de las que habla Adorno, la prisa y el ruido que nos impide pararnos para pensar

en “lo que está pasando”... Todos estos son síntomas de una sociedad cansada, frustrada, que ahogan todo esfuerzo de superación. Síntomas ya señalados por Z. Bauman (2003, pp. 11-12): “La “disolución de los sólidos”, el rasgo permanente de la modernidad, ha adquirido... un nuevo significado, y sobre todo, ha sido redirigida hacia un nuevo blanco: uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política. Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas, las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas”. G. Lipovetsky (2000, p. 7) resalta el individualismo como característica que define a la sociedad actual: “El derecho a ser íntegramente uno mismo, a disfrutar de la vida, es inseparable de una sociedad que ha erigido al individuo libre como valor cardinal, y no es más que la manifestación última de la ideología individualista”. Considerar al ser humano por fin y no como medio, o considerar bueno que lo que solo es para mí lo es también para los otros, son manifestaciones ilustradas de los nuevos imperativos que pretenden ser razonables (Mate, 2018). “La autonomía ilustrada tiene que ver con el yo y no con el tú. El sufrimiento que genera responsabilidad hacia adelante y hacia atrás es el compasivo, el del otro” (Mate, 2018, p. 143). Son los principios éticos que han guiado a la Europa de los últimos siglos.

El aforado antropólogo Ll. Duch (2004, p. 149-150) describe la sociedad actual como “de alto riesgo” al referirse a la creciente irrelevancia del “mundo compartido”, a la crisis de las transmisiones y de las estructuras de acogida. “Se trata, en definitiva, de una sociedad en la que el “mundo dado por garantizado” ha llegado a ser al-

tamente problemático, sin fiabilidad, incapaz de convertirse en una teodicea de la vida cotidiana que permita la superación, siempre provisional y precaria, de la *contingencia* como “estado natural” de los seres humanos. La irrelevancia de este mundo, con harta frecuencia, puede llegar a ser un equivalente exacto del “caos”, es decir, de la descolocación en el presente, efectiva y afectiva, de individuos y grupos humanos respecto a su origen y a las metas que se proponen. Eso significa, en realidad, vivir en un presente del que se ignoran, por igual, el punto de partida y la meta final hacia la que se encamina. Entonces, ciertamente, no hay presente porque no hay ni pasado ni futuro”. La sociedad actual ha perdido la confianza en sí misma al carecer de sentimientos basados en una *realidad compartida*, capaces de orientar no solo a las personas individualmente, sino también para generar la convivencia social (Duch, 2004). Vivimos instalados en la sociedad del riesgo, de la duda e inseguridad ante el presente y ante el futuro. Nos inquieta el presente, pero aún más el futuro. En este marco social inestable, la universidad debe jugar el papel que le incumbe: ser agencia crítica, y buscar respuestas que favorezcan la promoción de individuos responsables de lo que “está pasando”.

Nada de esto es ajeno a la hegemonía del pensamiento idealista que ha relegado al olvido lo concreto y singular, lo particular y lo histórico, propio del pensamiento judío (Rosenzweig, 2005), dando entrada al universalismo en una Europa entregada a un pensamiento idealista ya desde los albores de la Ilustración. Rosenzweig intenta recuperar el instante, la vida del hombre concreto, la singularidad y la contingencia, el carácter histórico del hombre, inseparable de su circunstancia, del aquí y del ahora. Y para ello se sitúa en el lado opuesto a todo intento de considerar la realidad bajo una visión de totalidad.

También Levinas emite un juicio muy severo sobre la “mala conciencia” de Europa por su deriva idealista: “Mala conciencia al final de milenios de Razón gloriosa, de la Razón triunfante del saber; pero al final, también, de milenios de luchas políticas fratricidas y sangrientas, del imperialismo disfrazado de universalidad, del desprecio por lo humano, de la explotación y, en este siglo de las dos guerras mundiales, de la opresión, los genocidios, el holocausto, el terrorismo, el desempleo y la miseria siempre incesante del Tercer Mundo, de las doctrinas despiadadas del nacional-socialismo...” (Levinas, 1993, p. 223). Este catálogo de atrocidades forma parte de nuestra cultura de “civilización” protagonizada por Europa. Horkheimer y Adorno (1994) en su obra magna *Dialéctica de la Ilustración* hacen una dura y fundada crítica a la Europa ilustrada llamada a liberar al hombre de la esclavitud de la naturaleza y del mismo hombre. La historia confirma su enorme fracaso en esa empresa liberadora: solo trajo frustración y más fracaso. Horkheimer y Adorno no quieren hacer una crítica de la cultura como la hacen Huxley y Ortega y Gasset. Lo que quieren estos autores es que “la Ilustración reflexione sobre sí misma, si se quiere que los hombres no sean traicionados por entero. No se trata de conservar el pasado, sino de cumplir sus esperanzas” (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 55).

La cultura europea se ha apartado de la fuente *común* de la que procede: la confluencia de las dos culturas, helénica y judía. “Estas dos culturas, que no tendrían nada de excepcional para un espectador apátrida, constituyen el primer estrato de nuestra memoria filosófica. Y, concretando aún más, diremos que el *encuentro*, la confluencia del manantial judío con la corriente helénica, marca el punto de intersección fundamental y básico de nuestra cultura” (Ricoeur, 1969, p. 258).

El idealismo es una cosmovisión, una forma, entre otras, de entender al hombre y al mundo.

Todos estamos tentados a construir nuestra particular caverna y proyectar sobre ella la sombra de una realidad inventada, ficticia, echando por tierra el carácter histórico, contextual del ser humano y, con ello, la posibilidad de ser educado. Son las consecuencias de la filosofía idealista en la que se inspira la Ilustración. Este modo de pensar tiende a idealizar los problemas, a espiritualizar el sufrimiento y la injusticia, dejando para la “otra vida” su reparación. Aparece así la muerte como una respuesta al fracaso existencial de los vivos, como una liberación. Este modo de pensar ha encarnado la vida de generaciones enteras y ha impedido la crítica social y el desmontaje de la impostura que representa el idealismo. En esta tarea, la universidad ha estado y está ausente.

Abrir los ojos y los oídos a lo que “está pasando” en nuestra sociedad es una exigencia de todo educador, también del profesor universitario. *No se puede educar en el vacío*. Y esta realidad social aparece cada vez más impregnada por una creciente frustración y desesperanza ante la percepción extendida de que es muy difícil salir de este círculo de “inhumanidad” que nos imposibilita vivir con dignidad. Es verdad que en esta sociedad hay también muestras de solidaridad (las distintas organizaciones de voluntariado son un buen ejemplo de ello...), pero constituyen *mundos paralelos*, divergentes, sin que nunca lleguen a converger en un proyecto común. En la sociedad ilustrada “siguen existiendo los afectos, el amor o la amistad, pero son dimensiones de la vida que han quedado escindidos de la lógica productiva y administrativo-burocrática que rigen la vida pública y tan solo sobreviven en un ámbito tolerado, a resguardo de la esfera de la competencia” (Maiso, 2016, p. 61).

No me adscribo a ningún tipo de catastrofismo, escondiendo la cabeza bajo las alas; vengo trabajando desde hace décadas por una educación con *rostro humano* que haga de nuestra socie-

dad una comunidad de hombres y mujeres responsables y libres. Hay muestras abundantes de personas y organizaciones que dedican un tiempo de su vida a aliviar el sufrimiento de los más necesitados, poniendo, a veces, en riesgo sus propias vidas. Estos síntomas dan un *rostro humano* a nuestra sociedad. Pero tampoco me presto a dejarme seducir por cantos de sirena. Asumir la realidad, tal como es, constituye la primera exigencia para una respuesta responsable.

b) ¿Qué universidad tenemos?

“Por contentarse con imitar y eludir el imperativo de pensar o repensar por sí mismos las cuestiones, nuestros profesores viven *en todo* con un espíritu quince o veinte años retrasado, aunque en el detalle de sus ciencias estén el día. Ese es el retrato trágico de todo el que quiere evitarse el esfuerzo de ser auténtico, de crear sus propias convicciones” (Ortega y Gasset, 2015, p. 71).

El juicio que hace Ortega y Gasset sobre la Universidad española de entonces bien podría aplicarse, en esencia, a la Universidad de hoy y extrapolarse, con un escaso margen de error, a la universidad latinoamericana. Es cierto que en las últimas décadas la universidad española y latinoamericana ha experimentado un importante cambio en su política de buscar recursos o medios para la investigación en proyectos que fomenten el desarrollo científico y técnico. Pero este progreso científico y técnico no se ha traducido en una mejora de la calidad ético-moral de la vida de los ciudadanos. No se ha traducido en una transformación de la sociedad, fundamentada en unas instituciones *justas*, libres de toda sospecha de nepotismo y corrupción. “Progreso técnico ha habido, pero no siempre, ni necesariamente se ha correspondido con el progreso moral, es decir, no siempre, ni necesariamente ha supuesto una mejora en la vida real del ser humano” (Mate, 2018, p. 59). Crítica que no significa negar los avances de la humanidad, “tan

positivos en muchos aspectos, sino saber distinguir entre un progreso que está al servicio de la humanidad, y otro progreso que convierte a esa humanidad en instrumento para el progresar. Por desgracia estamos instalados en la segunda propuesta” (Mate, 2011, p. 198). Con frecuencia, los intereses particulares y partidistas han prevalecido sobre los intereses de los ciudadanos. La crítica a esta situación ha estado ausente, casi siempre, en la universidad.

Uno de sus más preocupantes problemas que afectan a la universidad es su *endémico aislamiento*. La universidad ha levantado muros que le ha impedido ver, analizar y juzgar la realidad de su entorno. Se ha mimetizado con una parte de la sociedad, no con el conjunto de la misma, formando con ella una alianza poderosa cuya finalidad ha sido responder a las necesidades de ésta. Con ello, la universidad se ha convertido en una agencia eficaz de transmisión de los intereses de aquellos que controlan el poder político y económico, renunciando a su *función crítica*, esencial e irrenunciable a la universidad, la enseñanza o transmisión de la *cultura, del saber humanístico*. Ortega y Gasset (2015, p. 69) es concluyente en su afirmación: “La raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobo, retoque de esta nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad, el problema de su misión serán penas perdidas”.

Preguntarse por lo que “está pasando” sigue siendo la asignatura pendiente de la universidad. Y sin dar respuesta a las causas que producen su *aislamiento* toda actuación se convierte en una peligrosa aventura. Este aislamiento de la universidad ha tenido y tiene sus consecuencias: le ha privado a la sociedad de una fuerza crítica que podría haber favorecido la transformación social. Los cambios sociales suelen venir de la mano de grupos, organizaciones e instituciones que toman conciencia de

la situación éticamente inasumible en la que una parte de la sociedad se ve envuelta. Y la universidad se ha mantenido a “verlas pasar”, como si los problemas fuesen de otros, al menos en la universidad española. El silencio de la universidad española ante el fenómeno terrorista de ETA es paradigmático. Desconozco la posición de las universidades latinoamericanas frente al crimen organizado, presente y activo en varios países, si ha habido denuncia y resistencia o silencio cómplice frente a este fenómeno criminal y desestabilizador de la convivencia ciudadana.

Ante esta situación nos podríamos preguntar: *¿Es posible el cambio desde dentro de la propia universidad?* A mi juicio, no. Es tal su situación de aislamiento endogámico que toda crítica interna la hacen extremadamente difícil, en todo caso testimonial, sin fuerza operativa alguna. El cambio de la universidad ha de venir *desde fuera*, de la presión de la sociedad. No espero un cambio *desde dentro* de la propia institución universitaria. Su trayectoria endogámica está suficientemente acreditada. Ortega y Gasset lo afirma con toda contundencia: “Yo creo que es ineludible volver del revés toda la Universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente” (Ortega y Gasset, (2015, p.85). Y esta afirmación sería aplicable a la universidad de ayer y a la de hoy, a la española y a la latinoamericana. El “mal” de la universidad por todos conocido, su *tradicional endogamia*, es viejo y extendido en el tiempo. ¿No hay esperanza? Habría que aplicar lo que Adorno esperaba de la Ilustración: que esta reflexionase sobre sí misma, si quiere que los no liberados sean traicionados por entero. No se trata de conservar el pasado, sino de cumplir sus esperanzas (Adorno, 2005). Se echa de menos la autocrítica, sin ella la universidad se instala en la complacencia y se hace impermeable a las demandas legítimas de la sociedad.

c) ¿Qué universidad necesitamos?

“La escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena” (Ortega y Gasset, 2015, p. 83).

¿Y cuál es su misión? Para Ortega la universidad tiene estas tres funciones: a) transmisión de la cultura; b) enseñanza de las profesiones; y c) investigación científica y educación de nuestros hombres de ciencia (Ortega y Gasset, 2015, p. 83). ¿Pero sólo se reduce a estas funciones? En modo alguno, responde Ortega. Se necesita un equipaje cultural que permita leer los acontecimientos e interpretarlos, una cultura referida al espíritu humano; una cultura como sistema vital de las ideas en cada tiempo, su columna vertebral. “Esto significa que es forzoso vivir a la *altura de los tiempos*, y muy especialmente a la *altura de las ideas del tiempo*” (Ortega y Gasset, 2015, p. 78). Reclama el autor (2015, p. 83) la necesidad de reconstruir, con los pedazos dispersos, la unidad vital del hombre europeo. Para lo cual es inexcusable la tarea de que la enseñanza superior sea “*primordialmente* enseñanza de cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre”.

Considero que es necesaria una mirada distinta a la universidad, replantearse su papel en la sociedad. La universidad que conocemos aparece más preocupada por preparar buenos profesionales que formar buenos ciudadanos. Está más preocupada por satisfacer las necesidades del mercado que de responder a las exigencias de los alumnos y del conjunto de la sociedad. Pienso que es necesaria una enseñanza universitaria que, junto a la innovación y creación de conocimientos, potencie y desarrolle, a la vez, el saber *humanístico*, la apropiación de *valores éticos* que faciliten la formación de ciudadanos

libres y responsables de los asuntos de su comunidad, y sean capaces de criticarla y transformarla.

La competencia científica y técnica no es incompatible con la formación ciudadana, fundamentada en los valores éticos indispensables para la convivencia. El profesor universitario necesita pararse a pensar si lo que está haciendo responde a las necesidades del alumno y del conjunto de la sociedad, y entonces actuar en consecuencia, aun a costa de remar contracorriente. La sociedad, por otra parte, está legitimada para exigir a la universidad una conciencia social como modo de devolverle lo que de ella ha recibido, tanto si la universidad es pública o privada. Ambas instituciones se nutren de los recursos producidos en el seno de la misma sociedad, unos exponiendo su capital, otros produciendo los bienes con su trabajo. La riqueza producida con el esfuerzo de todos tiene una indeclinable función social.

Se hace necesario introducir la ética en el corazón de la enseñanza, no tanto como disciplina a estudiar, sino como clima ético-moral que impregne las relaciones entre profesores- alumnos, y de los alumnos entre sí. Esta exigencia ética es imprescindible si se quiere superar un marco conceptual y pragmático que reduce todo el aprendizaje al ámbito profesional que sólo busca el éxito y la rentabilidad. Y la educación de toda persona integra todas las dimensiones de la misma, también la ética-moral. Es la totalidad de la misma la que se ve afectada, la que se ve transformada por otro modo de situarse en el mundo y relacionarse con los demás.

La reflexión sobre la misión de la universidad en la sociedad actual debería ser una tarea constante ante los cambios vertiginosos y profundos que se están produciendo en el seno de la misma. Adelantarse al futuro es el reto al que se debe enfrentar la universidad si no quiere llegar demasiado tarde. Necesitamos una universidad con los pies en la tierra, si no quiere ver trunca-

das las esperanzas que gran parte de la sociedad ha puesto en ella. Ello pasa por un rearme *ético-moral* que, junto a una transformación social, desde la justicia y la solidaridad, permita la formación de ciudadanos libres y responsables. Ortega y Gasset (2015, p. 85) reivindica la *autenticidad* como piedra angular de la reforma universitaria: “Solo puede crear algo una apasionada resolución de ser lo que estrictamente se es. No solo la universitaria, sino toda la vida nueva tiene que estar hecha con una materia cuyo nombre es autenticidad”. Y cuando habla de la Universidad que necesitamos Ortega y Gasset (2015, pp. 118-119) es muy concluyente: “La Universidad tiene que ser, *antes* que Universidad, ciencia. Una atmósfera cargada de entusiasmos y esfuerzos científicos es el *supuesto radical* para la existencia de la Universidad.. La ciencia es la *dignidad* de la Universidad , más aún... es el *alma* de la Universidad ... Pero es *además* otra cosa. No solo necesita contacto permanente con la ciencia so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente, que es siempre un *integrum* y solo se puede tomar en totalidad y sin amputaciones *ad usum delphinis*. La Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad, más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella”. La Universidad necesita unir ciencia y cultura, y define la cultura como “el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive... Esas que llamo “ideas vivas” o de que se vive son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras *efectivas* convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las actuaciones: cuáles son más estimables, cuáles son menos. No está en nuestra mano poseer o no un repertorio tal de convicciones. Se trata de una necesidad ineludible, constitutiva de toda vida humana, sea la que sea”. (2015, p. 104). Transmitir una *cultura de la vida* también forma parte de la misión de la Universidad, según Ortega y Gasset, y una

necesidad imperiosa que la Universidad debe afrontar.

d) ¿Qué hacer?

Pero los cambios no vienen solos. Se han de poner los medios necesarios para que estos se produzcan. Y estos cambios no se limitan a la implementación de estrategias didácticas que podrían considerarse cosméticas para que todo siga igual. Es indispensable un giro profundo en dos direcciones:

1) En los presupuestos antropológicos que subyacen y justifican la acción educativa. Es el concepto idealista del hombre, heredero de la filosofía cartesiano-kantiana, el que sustenta una concepción del ser humano ajeno a lo que sucede “aquí abajo”, más preocupado por lo que supuestamente sucede “allá arriba”. La idea de un ser humano universal, abstracto, trascendental ha “colonizado” el discurso pedagógico y toda la praxis educativa. Y no solo la educación se ha visto afectada por esta visión idealista del hombre, también la sociedad en su conjunto ha sido “colonizada” por esta visión idealista. La economía, la política, la religión, la filosofía, la moral, la literatura... No ha quedado ámbito alguno de la actividad humana que se haya visto libre de la influencia idealista.

El hombre que conocemos por la experiencia no es una bella idea caída del cielo, sino éste que goza y sufre, ama y odia. Es el ser humano “adverbial”, histórico, irreconocible fuera de la circunstancia del tiempo y del espacio. El cómo, el dónde y el cuándo es la “condición” necesaria, su circunstancia, en la que se resuelve, a diario, su existencia (2024c). Este carácter “adverbial”, circunstancial del hombre lleva al prof. Mèlich a hacer la siguiente afirmación: “Frente a la “tentación metafísica” que cree siempre estar capacitada para descubrir un núcleo duro de lo humano, vulnerabilidad y deseo no son una esencia, no son un “fondo” que determina a priori la identidad -lo que uno es, dice o hace

-, sino “estructuras existenciales”, o “formas” que hacen posible habitar el mundo, “formas” que se concretan en cada tiempo y en cada situación. Lo que uno es depende del lugar en el que se encuentra” (Mêlich, 2021, p. 59). Somos “circunstancia”, biografía de lo que hemos sido y vivido, historias narradas “que constituyen el resumen o el precipitado vital y narrativo de las sucesivas asociaciones de espacio y de tiempo que hilvanan el tejido de toda nuestra existencia humana” (Duch, 2004, p. 165). No podemos saber quiénes somos sin contar una historia que necesariamente se desarrolla aquí y ahora. La historicidad del ser humano es el punto de partida de toda acción educativa. Sin contexto no hay historia, y tampoco educación. Se hace indispensable una pedagogía del tiempo y del espacio.

Desde hace décadas vengo proponiendo “otro modo” de educar fundamentado en “otro modo” de concebir al hombre y su relación con los demás. El ser humano que conocemos por la experiencia no es un ser ideal, universal y abstracto; no es el ser soberano, independiente, autosuficiente, como sostiene la filosofía cartesiana. No es una “bella idea” envuelta en la corporeidad como condición para existir. Es un ser corpóreo, contingente, finito, que nace, crece y muere, aquí y ahora. Un ser que hace de la “circunstancia” su hábitat natural (Ortega, 2004c). Desprenderse de la historicidad significa desnaturalizar al hombre, reducirlo a una grotesca caricatura de sí mismo.

El ser humano no es un ser *en sí y para sí*, sino *para* el otro de quien depende en su existencia como humano. Es un ser fracturado en su misma estructura antropológica, un ser “habitado” por el otro de quien debe responder. Esta apertura indeclinable al otro no nace de una reflexión ético-moral sobre la dignidad y derechos del otro, sino de la dignidad del rostro herido del otro, de su situación de necesidad. Es la limitación y la contingencia, la vulnerabi-

lidad, la necesidad radical del hombre concreto la que nos impulsa y mueve a compadecernos de él. La vulnerabilidad, la radical fragilidad, la necesidad antropológica es el origen y fuente de la ética. *Todos los humanos somos seres existencialmente necesitados*. La limitación, la contingencia, el sufrimiento y la muerte van con nosotros. Somos seres siempre en “despedida”, nómadas permanentes en un viaje siempre incierto (Ortega, 2024a).

Este concepto del hombre echa por tierra toda la praxis educativa que hasta ahora se venía implementando en nuestras aulas, y nos obliga a introducir a la “circunstancia” o experiencia de vida del alumno como contenido necesario del proceso educativo. Ya nada es igual: el alumno se convierte en el punto de partida y de llegada de toda acción educativa. Ya no será el pretexto para transmitirle saberes ajenos a sus intereses o necesidades. Será el sujeto necesario de su proceso educativo. Este y esta en la experiencia concreta de su vida, no en la idea de un ser “extraordinario”, ideal que solo existe en la imaginación literaria. La inquietante presencia de la finitud, contingencia y corporeidad “es algo palpable en todo lo que piensa, hace y siente el ser humano” (Duch, 2004, p. 244).

2) En su relación con el mundo y con los demás. El hombre (el otro) no es un objeto o tema de estudio que yo puedo dominar y controlar. *El otro es alguien*, no es una cosa, un objeto. No forma parte de “mi mundo” sobre quien ejerzo poder. Por el contrario, el otro es aquel de quien debo responder al preguntar “por lo suyo”. *El otro* siempre es pregunta que demanda una respuesta responsable, ética, indeclinable. Esta responsabilidad hacia el otro, inscrita en la misma estructura radical del hombre, es la que nos hace humanos. *La responsabilidad es la forma propia y exclusiva de existir y vivir de los humanos*, hasta el punto que es la responsabilidad la que nos constituye en sujetos, es decir en seres humanos. “Soy sujeto cuando

aparezco *atado* con una responsabilidad que ni me he buscado, ni procede del tiempo que domina mi conciencia”, escribe Levinas. La pregunta de Yahvéh a Caín en el Libro del Génesis (4, 9): *¿Dónde está tu hermano Abel?* resuena constantemente en el interior de cada ser humano. Todos llevamos “dentro” al otro que pregunta “por lo suyo”, por el reconocimiento, en la práctica, de sus derechos, por vivir en y con dignidad que excluya toda forma de esclavitud y opresión. Todos llevamos inscrito en nuestra frente el mandato: “*Prohibido matar*”.

La ética es obsesión, intriga, inquietud, pasión por responder a la limitación (*sufrimiento*) del otro en su situación de necesidad. “El Yo es aquel que, antes de toda decisión, ha sido elegido para soportar toda la responsabilidad del Mundo” (Levinas, 1993, p. 78). Y más adelante afirma: “... en la relación con el Rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable” (Levinas, 1993, pp. 130-131). La ética es descrita en Levinas como una obsesión, como una responsabilidad indeclinable. “Irreductible a la conciencia, incluso si la trastorna y, aunque traicionada, también tematizada en un Dicho en el que se manifiesta, la obsesión atraviesa la conciencia a contrapelo, inscribiéndose en ella como extranjera; como desequilibrio, como delirio, deshaciendo la tematización, escapando al *principio*, al origen, a la voluntad, al *arjé* que se produce en todo destello de conciencia. Movimiento an-árquico, en el sentido original del término. La obsesión no puede pasar de ningún modo por una hipertrofia de la conciencia” (Levinas, 2011, pp. 165-166). Es también protesta y denuncia; es un sentimiento “cargado de razón”. No es solo discurso, es también una indeclinable praxis. Es hacerse cargo del otro, cualquier otro necesitado de compasión. Es la inhumanidad en la que se ve sumido el otro la que nos remueve las entrañas y bajamos de nuestra “cabalgadura” para hacernos cargo del

hombre herido junto al camino de la vida. “Es en la experiencia de la injusticia donde es convocada la condición humana” (Mate, 2011, p. 69). Responder al hombre herido, aquí y ahora, no espera a una reflexión ético-moral sobre la dignidad de la persona. Tampoco la complacencia sobre del “deber cumplido”. Siempre nos acompaña la “mala conciencia” sobre la insuficiencia de nuestra respuesta al hombre herido, necesitado. Es el otro herido quien nos saca y libera de nuestra inhumanidad. Es él quien tiene la llave de acceso a la humanidad, siempre y cuando uno se haga cargo de la debilidad y fragilidad del otro y se haga cargo de su inhumanidad. Es el que nos constituye en sujeto moral. “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, p. 57).

Porque hay sufrimiento, injusticia e inhumanidad hay compasión, es decir, hay ética, demanda de una respuesta responsable al sufrimiento y necesidad del otro. Este concepto de la ética ha generado una fuerte oposición desde un enfoque kantiano de la misma, situada en una antropología idealista, cartesiana que entiende al hombre como una idea universal, abstracta, trascendental, no como el ser *histórico* que conocemos por la experiencia. Crítica que olvida que toda filosofía o interpretación de la realidad es deudora de una tradición, es decir, de una cultura; “que todo sistema filosófico depende de elementos extraños a la razón pura” (Chalier, 1995, p. 84). Todos pensamos, juzgamos y vivimos *en* y *desde* una determinada concepción del mundo y del hombre, desde una determinada *hermenéutica*, y Levinas no es una excepción. Habría que preguntar por qué el pensamiento griego goza de la presunción de la “pureza” y la hermenéutica hebrea levinasiana es considerada “impura”. En base a qué criterios se establece la racionalidad y pureza de un pensamiento. Esta es la cuestión a dilucidar. “Quizás, por ello, alguien prefiera pensar que se trata de una

filosofía *hermenéutica* del judaísmo, equiparable a otras hermenéuticas de linaje fenomenológico” (Pintor-Ramos, 2011, p. 17). No existe una realidad “objetiva”, neutral, exenta de interpretación. “El mundo es siempre en relación con un sujeto, está condicionado por un sujeto y solo existe para ese sujeto... el mundo no es “lo que es”, es “lo que significa” (Mêlich, 2021, p. 27).

El ser humano sin el otro, sin las relaciones éticas que lo vinculan con los otros, no se entiende, ni se da, como *sujeto moral*. Es esta dependencia que le ata al otro, la necesidad de responder a los demás y de los demás la que lo libera de su ensimismamiento y le hace descubrir su realidad antropológica y le otorga su verdadera dignidad de *sujeto moral*. Fuera de esta realidad *relacional* (de responsabilidad), histórica, el hombre se diluye en una idea, en una entelequia, en la pura abstracción (Ortega, 2024b). Afirmar que el hombre es un ser *relacional* implica despojar a la alteridad de su carácter abstracto, genérico, y situarla en *alguien* concreto, encarnado; significa apostar por una antropología y una ética con los “pies en la tierra”, y abandonar una visión idealista del hombre, tan atrayente como irreal e imaginaria.

Este concepto del hombre como ser *histórico*, alejado de la filosofía idealista, y un nuevo concepto de la ética como *responsabilidad* hacia el otro también concreto, histórico, inspirado en la obra de E. Levinas, es lo que me ha llevado a proponer “otro modo” de educar, al que denomino “*pedagogía de la alteridad*”: pensar y hacer la educación *desde* el otro y *para* el otro. La educación se configura, así, como responsabilidad, acogida, hospitalidad, acompañamiento, ayuda, propuesta... (Ortega y Romero, 2023). Es decir, como un *acto de amor*. El profesor universitario, en su gran mayoría, ha estado más preocupado por qué enseñar que por la persona que tiene delante. “Con ello se corre el riesgo de pensar la educación como algo que ocurre en *tierra de*

nadie, sin esfuerzo ni propósito, abdicando así de una función irrenunciable en la tarea como profesor universitario” ((Ortega, 2012, p. 64), no solo *enseñar*, sino también *educar*. Levinas describe lo que significa y es la responsabilidad como posibilidad de la condición de sujeto moral para el ser humano, e indica el foco o núcleo en el que se debe ubicar toda educación: la *responsabilidad*. Es un texto extenso, pero por su trascendencia lo reproduzco en su totalidad: “Soy yo quien soporta al otro, quien es responsable de él. Así, se ve que en el sujeto humano, al mismo tiempo que una sujeción total, se manifiesta mi progenitura. Mi responsabilidad es intransferible, nadie podría reemplazarme. De hecho, se trata de decir la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad, es decir, a partir de esa posición o de esa deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro. La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, *humanamente*, no puedo rechazar. Esa carga es una suprema dignidad del único. Yo no intercambiable, soy yo en la sola medida en que soy responsable. Yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituirme a mí. Tal es mi identidad inalienable de sujeto” (Levinas, 2015, p. 85).

También Ortega y Gasset (2015, p. 106) apela a la responsabilidad del ser humano para justificar su conducta y para justificarse ante sí mismo: “... *el hombre no vivir sin reaccionar ante el aspecto primerizo de su contorno o mundo, forjándose una interpretación intelectual de él y de su posible conducta en él*. Esta interpretación es el repertorio de convicciones o ideas sobre el Universo y sobre sí mismo”. Estas convicciones, “no pueden faltar en vida ninguna”. Más adelante incide en el papel fundamental de la *cultura* como sistema de ideas o convicciones: “... a la ciencia le traen sin cuidado nuestras urgencias y sigue sus propias necesidades... Pero la cultura va regida por la vida como tal, y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y claramente estructurado. *Es ella el plano de*

la vida, la guía de caminos por la selva de la existencia” (Ortega y Gasset, 2015, p. 107). Y define lo que es la “cultura” como “el conjunto, el sistema de ideas... en el sentido verdadero de la palabra... Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento” (Ortega y Gasset, 2015, p. 77). Y aboga, por fin, por el principio de la *economía* de la enseñanza. Esto implica que “*en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber, ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir*” (Ortega y Gasset, 2015, p. 91).

Aunque este texto de la “misión de la Universidad” esté escrito en las primeras décadas del siglo pasado, sigue teniendo, todavía para nosotros, gran actualidad. Los problemas de la Universidad de entonces, siguen siendo, en esencia, los problemas de la Universidad de hoy. Y no se limitan a la corrección de abusos. *Lo importante son los usos*. “Todo movimiento de reforma reducido a corregir los chabacanos abusos que se cometen en nuestra Universidad llevará indefectiblemente a una reforma también chabacana” (Ortega y Gasset, 2015, p. 68). La reforma universitaria requiere *autenticidad* y *veracidad*. Ello pasa por ser “originales” en resolver nuestros propios problemas. “No importa que lleguemos a las mismas conclusiones y formas que otros países, lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro pie, tras personal combate con la cuestión sustantiva misma” (Ortega y Gasset, 2015, p. 69).

Consideraciones finales

“Nuestro modelo de tiempo es la instantaneidad, que no es solo el de la negación de la duración, lo más parecido a la negación del tiempo, sino de la esperanza. Con la instantaneidad no hay, en efecto, lugar, ni valoración del futuro. Consideramos “tiempo perdido” todo lo que no sea llegar al instante. De ahí el culto a la velocidad o a la aceleración” (Mate, 2018, p. 115). Este es el tiempo que nos ha tocado vivir: el de la prisa y del ruido; “no hay trayecto, solo llegada. Siempre vamos con prisas. El espacio y el tiempo, otrora considerados condiciones de posibilidad de la existencia, son ya conceptos basura” (Mate, 2018, p. 115). Invocar el principio de responsabilidad en nuestra conducta frente a los demás, es un discurso que ya no tiene interlocutor al otro lado. No hay tiempo que perder, se dice con toda normalidad en la sociedad de la autocomplacencia.

A pesar de todo, urge que la universidad “se pare a pensar” qué espera de ella la sociedad, ir a contracorriente y actuar en consecuencia; y descubrir cuál es su responsabilidad hacia la sociedad. Se hace indispensable *otra educación* y *otra enseñanza* en la universidad que se haga cómplice, deudora de las situaciones y experiencias de nuestros conciudadanos, que tenga como tarea elaborar, inventar nuevas formas de construir la sociedad, nuevos modos de interpretar y actuar en y sobre la realidad social. Es necesario incorporar un *nuevo lenguaje* y unas “nuevas” ideas que permitan conocer e interpretar mejor la realidad que acontece en nuestro entorno, que hagan posible la *crítica* y la *resistencia*. Ética de la compasión a todas las formas de sufrimiento inocente, de esclavitud e inhumanidad. “Siendo el sufrimiento una constante tan conocida en la construcción de la historia, Es muy extraño que siendo el sufrimiento una constante en la historia de la humanidad no haya tenido peso hermenéutico. La razón es del otro, del que se ocupa la compasión, y el otro ha con-

tado poco hasta ahora. La autonomía, hija de la Ilustración, tiene que ver con el yo y no con el tú. El sufrimiento que genera responsabilidad es el compasivo, el del otro (Mate, 2011). Dejar hablar al sufrimiento, darle protagonismo en la narración de nuestra vida, es la condición de toda verdad, afirma Adorno.

Es necesario ir más allá de la persona informada y crítica, y apostar por la implementación de estrategias que se opongan a las políticas sociales y económicas que generan la explotación y la miseria de gran parte de la ciudadanía. La *crítica negativa*, indispensable en la situación actual, no es suficiente para cambiar el “estado de cosas” en el que se mueve la universidad. “La autonomía de la universidad no puede ser invocada para cerrar la puerta a toda propuesta de cambio que venga de fuera; ello contribuye a su deterioro y a su irrelevancia” (Ortega y Romero, 2019, p. 132). Seguir reflexionando sobre el momento adecuado y oportuno para actuar, no sería sino una muestra más de complicidad con “lo que no debe ser”. El otro, “el extranjero, el huérfano y la viuda” reclaman lo que en justicia les pertenece, ahora y aquí. Es la respuesta a la experiencia del mal que no admite demora; es la demanda de *alguien* que irrumpe en nuestra vida de un modo imprevisto, que trastoca todos nuestros códigos de conducta. Es la exigencia de una ética que se entiende como “una relación en la que el otro, que siempre es un otro singular, irrumpe en mi tiempo desde su radical alteridad. En el “acontecimiento ético” el otro me asalta, me reclama y me apela. Mi tiempo, desde este momento, se agrieta. Se produce una ruptura del tiempo propio y surge el tiempo del otro” (Mêlich, 2010, p. 35).

Es necesario y urgente asumir que la universidad se debe a la sociedad en su conjunto, y no a una parte de ella; y que a ella sólo debe servir. Esto exige la apropiación de valores éticos y la voluntad decidida de llevarlos a la práctica. “Cada tiempo tiene su construcción ética que se

mueve en torno a un eje específico: para la ética de los antiguos ese eje era el concepto de virtud; para los modernos, el deber y para los contemporáneos la responsabilidad. La virtud es un tipo de acción que se mueve entre las exigencias de una naturaleza que si quiere realizarse tiene que alcanzar sus fines propios. La ética del deber rompe con esas limitaciones y centra la ética en la autonomía del sujeto, una autonomía en la que brilla el yo y se oscurece el otro. La responsabilidad, por el contrario, se hace cargo del otro e inaugura una nueva relación con los límites que imponen el tiempo y el espacio” (Mate, 2011, p. 240). A la Universidad le incumbe el deber de responder, desde la autenticidad y la veracidad, como sostiene Ortega y Gasset (2015), a los retos que le plantea la sociedad a la que debe servir. Y hacerlo hoy mejor que mañana.

Nadie queda excluido de esta responsabilidad ante el otro y ante los otros; es una carga que no podemos quitárnosla de encima, va con nuestra condición de *humanos*. “La responsabilidad para con el Otro, a contrapelo de la intencionalidad y del querer que la intencionalidad no alcanza a disimular, no significa el develamiento de algo dado y su recepción o percepción, sino mi exposición al otro, que es previa a toda decisión. Reivindicación del Mismo por el otro en el corazón de mi mismo, tensión extrema del mandato que el otro ejerce en mí sobre mí, toma traumática del Otro sobre el Mismo, tensa hasta el punto de no dejar al Mismo tiempo de escuchar al Otro” (Levinas, 2011, p. 217). Esta es nuestra responsabilidad que nos constituye en sujeto moral; un modo de ser y existir, incluso a nuestro pesar; responsabilidad no adquirida ni elegida, sino “asignada” sin previa decisión. Nuestra condición de *humanos* está en las manos del otro, depende del otro. Es nuestra grandeza y también nuestra “servidumbre”. Profundizar en este concepto de hombre y su relación con el otro y los otros nos puede ayudar a todos a *humanizar* nuestras relaciones interpersonales y dar a nuestras instituciones un rostro también más *humano*. Un cambio en

la concepción del hombre (antropología), su situación en el mundo y sus relaciones con los demás (ética) son indispensables si se pretende cambiar las cosas, es decir, las vigas maestras que mantienen en pie el edificio que, entre todos, hemos construido. La responsabilidad de “lo que tenemos” o “está pasando” es *compartida*. Y el deber de asumirla, también.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (2002) *Educación para la emancipación* (Barcelona, Anagrama).
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, FCE).
- Chalier, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).
- Horkheimer, M. y Th. W. Adorno (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- 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).
- Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona, Anagrama) 13ª edic.
- Maiso, J. (2016) Sobre la producción y reproducción social de la frialdad, en J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (eds.) *Las víctimas como precio necesario* (Madrid, Trotta).
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Ánthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Ortega y Gasset, J. (2015) *Misión de la Universidad* (Madrid, Cátedra).
- Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 227, pp. 5-30.
- Ortega, P. (2012) Una universidad para nuestro tiempo, *Edetania*, 42, pp. pp. 53-74.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. y Romero, E. (2023) 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).
- Ortega, P. (2024a) El “otro” en la antropología de E. Levinas, *Revista Redipe*, 13, 1, pp. 21-34.
- Ortega, P. (2024b) El “otro” en la ética de E. Levinas. Implicaciones para la educación, *Revista Redipe*, 13, 3, pp. 23-38.
- Ortega, P. (2024c) Circunstancia y responsabilidad en el proceso educativo, en P. Ortega Ruiz, *La huella del otro* (Colombia, Red Iberoamericana de Pedagogía), pp. 130-146.

Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en Emmanuel Levinas *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme), pp. 11- 39.

Ricoeur, P. (1969) *Finitud y culpabilidad* (Madrid, Taurus).

Rosenzweig, F. (2005) *El Nuevo Pensamiento* (Buenos Aires, Adriana Hidalgo edit.).