

## EDITORIAL

# LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: UN PARADIGMA EDUCATIVO<sup>1</sup>

## THE PEDAGOGY OF OTHERNESS: AN EDUCATIONAL PARADIGM

Pedro Ortega Ruiz<sup>2</sup>

Permítanme presentarme ante Uds. Soy Pedro Ortega, catedrático jubilado de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España).

Ante todo deseo transmitir un saludo cordial a los y a las participantes en este II Simposio Internacional sobre “Educación y pedagogía de la alteridad” que se celebra en la prestigiosa UNAM. Así mismo, quiero agradecer a Redife, representado por el Dr. Julio C. Arboleda, la invitación a participar en este importante evento sobre un tema tan cercano y querido para mí, como es la “pedagogía de la alteridad”.

Mi conferencia lleva por título: “**La pedagogía de la alteridad: un paradigma educativo**”. Espero no cansarles demasiado con mi intervención, cuidadosamente preparada por respeto a Uds. dada la importancia de este evento, tan necesario y oportuno.

<sup>1</sup> Texto de conferencia elaborado por el autor para el II Simposio Internacional Pedagogía de la alteridad, convocado por Redife, Red Iberoamericana de Pedagogía, para el 4-6 de junio de 2026.

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3882-0544> Profesor emérito Universidad de Murcia. [portega@um.es](mailto:portega@um.es) Creador de la pedagogía de la alteridad.

### 1. La pedagogía de la alteridad: un paradigma educativo

¿Qué es un paradigma? La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define al paradigma educativo en estos términos: “Es un modelo teórico, creencias y valores compartidos que guían la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”.

Un paradigma educativo es un marco teórico de conocimientos, principios y valores éticos que condicionan y orientan la acción educativa. Es una luz, un faro potente, colocado en “una altura,” que nos permite observar el mundo, analizarlo, juzgarlo y transformarlo. Es un *modo concreto* de “estar en el mundo” y de relacionarse con los demás; implica un discurso (teoría) y una filosofía de la educación, pero también una praxis, un estilo de vida. *Se enseña como se vive*. Y esto es la “pedagogía de la alteridad”: discurso y vida ética. Ambos ámbitos son inseparables.

La pedagogía cognitiva, imperante en nuestros centros de enseñanza, nos ha conducido a identificar “enseñanza y educación”, reduciendo la

actuación del educador-profesor a una tarea de transmisor de conocimientos y competencias. Lo que es *educar*, se dice, es responsabilidad de la familia. Se rompe, así, la necesaria unidad y cooperación educativa entre familia y escuela. Y esta deriva no es casual, se debe a un punto de partida (un paradigma) que ha centrado todo su interés en el desarrollo de una dimensión del ser humano: su *inteligencia*: “Desde Aristóteles, la filosofía sugiere definir al hombre como un animal dotado de *logos*, lenguaje y de razón; ve en esta cualidad la dignidad eminente que justifica la supremacía del hombre sobre los otros vivientes y enseña, en consecuencia, que la perfección de la vida espiritual constituye la finalidad última de una vida humana, la excelencia misma del bien que ella debe desear” (Chalier, 1995, p. 13). Los sentimientos, las emociones han estado excluidos de la tarea del profesor-educador. Conocimientos y valores han sido tratados como contenidos difícilmente compatibles, ignorando que “las raíces de la cabeza están en el corazón”, como dice Ortega y Gasset.

Es indispensable en la educación, como en cualquier ámbito del saber, partir de un paradigma en el que nos podamos situar y entender. Solo desde él podemos encontrar el soporte teórico necesario para nuestra actuación, la coherencia y la racionalidad de nuestras propuestas educativas. Sin un marco teórico definido hay ocurrencias y arbitrariedad (Ortega, 2026). Y en educación, tratamos con seres humanos, no con simples objetos de experimentos. La experiencia nos dice que actuar desde un inexistente marco conceptual hunde a la enseñanza en el caos, en la arbitrariedad, en la ocurrencia. El paradigma nos pone unos límites en nuestra actuación educativa, nos señala sendas, siempre borrosas y provisionales por donde transitar, nunca un camino seguro. El destino u objetivo final en la educación, como en la vida misma, no está en nuestras manos, es una realidad *indisponible*. Por ello, la educación es siempre una aventura.

## 2. ¿Dónde y por qué surgió la pedagogía de la alteridad?

En el ya lejano año de 1987 se celebró en Murcia un Congreso Nacional sobre “educación moral”. En él intervine con una ponencia con el título: “*De la ética de la compasión a la pedagogía del encuentro*”. Esta ponencia representa el acta fundacional de la “pedagogía de la alteridad”. Más tarde, en el año 2001 publico en el JME un artículo que lleva por título: “*The role of compassion in moral education*”. Y en el año 2004 publico, en el mismo medio, otro artículo: “*Moral education as pedagogy of alterity*” en el que aparece, por primera vez, con gran impacto, el nombre de “*pedagogía de la alteridad*”. A partir de entonces, mis escritos en artículos y libros han sido continuos, hasta hoy.

**2. 1 ¿Por qué surgió la pedagogía de la alteridad?** Son varias las razones. En síntesis, son éstas:

a) Por un ejercicio de *responsabilidad* hacia los otros, los de antes y los de ahora. No podía cerrar los ojos y los oídos a lo que “está pasando” y ha pasado. Me he preguntado muchas veces si en vez de darle tantas vueltas al tema de “dignidad de la persona”, nos hubiéramos dedicado, con la misma intensidad, a analizar las causas, las condiciones que acompañan a la dignidad de la persona. La indignidad, reflejada en el sufrimiento, la violencia y la marginación de tantos inocentes, nunca ha sido una variable que deberíamos estudiar. Hemos estado más pendientes de las ideas que de la vida *inhumana* de nuestros conciudadanos. Y así hemos llegado a una “educación” a-pática, fría e in-significante. La “pedagogía de la alteridad” es una cuestión de *decencia ética*.

b) Por el trato que se da a los *inmigrantes y diferentes* por su cultura, en una sociedad que no sabe o no quiere gestionar con sabiduría y generosidad este “estado de cosas”, y no he encontrado, desde la educación, mejor “herrami-

enta” que la “pedagogía de la alteridad”. Este paradigma educativo es, para mí, una cuestión de coherencia intelectual y de *decencia ética*. Me resisto a vivir de espaldas a la realidad; no quiero pasar de largo junto a los sufrientes, como hicieron el sacerdote y el levita del relato evangélico. Los inmigrantes, los diferentes culturales, los *otros* (los de “fuera”) también son el *otro* de quien debo responder, también existen, no son seres ideales, imaginarios, tienen una historia dolorosa detrás, y buscan en mí ayuda y acogida.

c) Por las *fuentes en las que he bebido* y han inspirado mi trayectoria académica y, por coherencia, también mi estilo de vida. Siempre pensamos y hablamos desde “algún lugar”; existimos y vivimos en una “circunstancia” o contexto, en un “aquí” y en un “ahora” que nos define y constituye. Somos “circunstancia”, nos recuerda Ortega y Gasset (2014, p. 20): “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo”. Mi propuesta del paradigma educativo de la “pedagogía de la alteridad” se reconoce en dos fuentes distintas y complementarias en una armoniosa unidad: Jesús de Nazaret y Emmanuel Levinas. Ambos distinguen claramente la ética y la moral; y ambos sitúan al ser humano por encima de la moral, de la norma o ley al reivindicar la *compasión* como seña de identidad de la ética. La sola justicia no basta para construir una sociedad *humana*, es indispensable la *caridad*, el *amor*, nos dirán estos dos judíos universales. En estos dos maestros de la ética me he inspirado para promover e impulsar la “pedagogía de la alteridad”: en Jesús de Nazaret como punto de arranque, como *pregunta* fundante de otro modo de entender al hombre, de entender al *otro*. *¿quién es éste y ésta para mí?*; y en Levinas como aterrizaje en la ética como “filosofía primera”; es la base o soporte teórico-filosófico de la “pedagogía de la alteridad”. Otros autores, como Horkheimer, Adorno, Ortega y Gasset, Mate, Mêlich... también se hacen presentes en mi discurso pedagógico. La lectura de estos au-

tores me ayudaron a descubrir una antropología *encarnada*, la que concibe al hombre como anclado en la historia, que nace y muere, goza y sufre, ama y odia; el ser humano que conocemos por la experiencia. Y también una *ética* con “los pies en la tierra”, que se mancha en el barro, y se hace *compasión* (*caridad, amor*) con el herido y abandonado en el camino de la vida.

### 3. Levinas, fundamento antropológico y ético de la pedagogía de la alteridad

El pensamiento levinasiano es una fuente inagotable para la renovación del discurso pedagógico y de la praxis educativa. Su concepto del hombre y de su relación con el mundo y con los *otros* trastocan el mundo “tranquilo” en el que estábamos instalados, imbuidos por la filosofía idealista, más preocupada por las “ideas” que por la *realidad histórica* de los hombres y mujeres de hoy. El concepto del hombre y su relación responsable (ética) con el otro marcan un “antes” y un “después” en el pensamiento filosófico occidental. Levinas ha supuesto para el discurso pedagógico el comienzo de “algo nuevo”, la salida de un pensamiento cerrado en el *yo*, en el *Mí Mismo*, que no hace posible la pregunta por el otro.

Desde la ética, como “filosofía primera”, se ha de entender el paradigma “pedagogía de la alteridad”. Solo les daré un breve resumen de la “nueva” antropología” y la “nueva” ética que fundamentan la “pedagogía de la alteridad”. Un amplio desarrollo de la antropología y ética de E. Levinas lo tienen Uds. en mis recientes libros: *Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación* (2025) y *Ética, antropología y alteridad en educación* (2026), publicados por Editum y Redipe, Universidad de Murcia.

#### 3.1. Fundamento antropológico

Levinas no concibe al hombre como un ser trascendental, abstracto; no es el ser autónomo, universal, soberano que nos presenta la filosofía

idealista cartesiano-kantiano. No es un *ser en sí y para sí*. Por el contrario, es un *ser para el otro*, que *depende* del *otro* en su estructura radical antropológica. Es un ser fracturado, habitado por otro en su misma naturaleza humana. “El ser no será, por tanto, la construcción de un sujeto cognoscente, al contrario de lo que pretende el idealismo (Levinas, 2011, p. 72). Nadie puede responder a la pregunta: *¿quién soy yo?* sin dar un “rodeo”, sin pasar por el otro, sin responder a otra pregunta: *¿quién es el otro?* El “afuera”, la “exterioridad”, “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de Levinas, nos constituye en seres *humanos*. “Este paso previo por el otro es condición determinante de su mismo ser de hombre. Y solo desde esta radical dependencia del otro, el ser humano se entiende y se explica. Es un ser *dativo* (para el otro) en su constitución como hombre” (Ortega y Romero, 2019, p. 210). No hay existencia *humana* sin los otros. Nuestra existencia como *humanos* nos remite siempre a los “otros”. No está en nosotros ser *humanos*, sino en el otro, en los otros: “... *lo humano* del hombre no consiste en su pertenencia a un mundo -o en su “ex-sistencia -, sino en un estar permanentemente abocado al “afuera” más exterior, a ese que le anuncia lo otro por excelencia: *el otro hombre*, el extraño inapropiable” (Levinas, 2015, p. 12).

El ser humano que contempla Levinas es un ser concreto, *histórico*, sometido al sufrimiento y a la muerte, abierto al otro y capaz de hacerse cargo de él. “Dar, ser-para-el-otro, a su pesar, pero interrumpiendo para ello el para sí es arrancar el pan de la propia boca, alimentar el hambre del otro con mi propio ayuno” (Levinas, 2011, p. 111). “El ente, en cuanto tal, (y no como encarnación del ser universal) no puede hallarse más que en una relación en la que se le invoca. El ente es el hombre, y solo en cuanto prójimo es el hombre accesible solo en cuanto rostro” (Levinas, 1993, p. 20). La ruptura de Levinas, en su concepto del hombre, con el idealismo es total: “... el prójimo, antes de ser individuación del género hombre,

animal racional, voluntad libre, por esencia del tipo que sea, es el perseguido del cual soy responsable hasta el punto de convertirme en su rehén (Levinas, 2015, p. 114).

El yo trascendental cartesiano-kantiano no encuentra lugar en la filosofía levinasiana. Para Levinas, el hombre no es una esencia con apariencias de hombre, su historicidad, su corporeidad le sitúan en *una circunstancia* concreta desde la cual se le entiende y se le interpreta. Tampoco es la “conciencia reflexionante” que se repliega sobre sí misma y convierte al otro en objeto de conquista intelectual o tema de estudio, como sostiene Husserl. En la antropología levinasiana, “... el sujeto no es un yo trascendental intercambiable por otro, tampoco es otro yo al que doy voz desde la absolutez de la conciencia que me constituye, ni siquiera otro polo en una previa comunicación que me incluye a mí y desde la cual le “tuteo”. El sujeto es la *experiencia* del otro como totalmente otro, que se me impone pasivamente como algo único no deducible de ninguna categoría” (Pintor-Ramos, 2011, p. 22). La concepción del sujeto en Levinas rompe con la antropología metafísica, trascendental, cartesiano-kantiana que ha hecho de la ontología una ideología totalizante del pensamiento. Para el idealismo cartesiano-kantiano el *otro* y el *yo* son seres ontológicamente separados: *yo soy yo, y él es él*. Esta expresión recuerda la respuesta de Caín a Yahveh: *¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?* Para Levinas el hombre es un ser *ético*, radicalmente *abierto al otro*, no es “alguien” situado junto al otro en condiciones de igualdad, ni siquiera *con* el otro, como sostiene Buber. Su relación con el otro es de radical dependencia, es de una total asimetría.

La antropología levinasiana nos habla del hombre *real, histórico*, el que sufre y goza, ama y odia, el que nace, crece y muere, no de un ente ideal, “fantástico”. “Pensar lo humano equivale a contemplar la vida desde el punto de vista de la contingencia, de las transformaciones y de las

circunstancias” (Mêlich, 2026, p. 11). De este hombre *corpóreo, circunstancial* habla Levinas.

Para Levinas el concepto de “trascendencia” no significa un salto “al más allá”, como sostiene el idealismo, sino salir del santuario del “yo”, del “Mí Mismo” para hacerse cargo del otro, traducido en compasión, ayuda y cuidado. Es en la inmanencia, en la circunstancia o situación en la que vive el *otro* donde se produce la “trascendencia”, aquí “abajo”, donde se resuelve a diario la vida de cada ser humano. Porque hay inmanencia, asimetría, hay trascendencia, hay ética (Ortega, 2025).

### 3. 2. **Fundamento ético:**

Para Levinas, el hombre es el ser que se define y constituye por su *responsabilidad* hacia el otro. Es un “heme aquí” incondicional. Es lo que le hace *humano*. “No he hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin *arjé* es rehén. El término yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos” (Levinas, 2011, p. 183). *No hay ser humano sin el otro*. El sustrato básico de la subjetividad radica en la *responsabilidad* (ética). “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 desposesión del yo soberano en la conciencia de sí, desposesión que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro” (Levinas, 2015, p. 85). La dependencia respecto del otro está en la misma entraña de la existencia humana. *Ser humano es ser responsable*. “La alteridad se convalida como tal alteridad cuando trasluce la trama antropológica de una subjetividad vuelta hacia los demás por la responsabilidad que le constituye” (González-Arnáiz, 2021, p. 180).

*La responsabilidad es la forma propia y exclusiva de existir y de vivir de los humanos*. En cada ser humano resuena la voz que pregunta: *¿Dónde está tu hermano?* Y nadie puede responder por nosotros: “La responsabilidad es lo

que, de manera exclusiva, me incumbe y que *humanamente*, no puedo rechazar” (Levinas, 2015, p. 85). Para Levinas, no hay ser humano que pueda decir “soy yo” desde la negación de la existencia del otro, de su responsabilidad hacia él que le invoca y le llama a la existencia humana. El otro es inquietud, obsesión de sentido para el yo, intriga, búsqueda: “Este no reposo puede concretarse como responsabilidad sin escapatoria, unicidad irremplazable. El despertar es la intriga de la ética o la proximidad del otro hombre” (Levinas, 2019, pp. 172-173). El otro es el fundamento de la subjetividad porque afecta a la constitución del sujeto en ser *humano*. “No somos seres vivos (*éticos*) antes de que el otro interrumpa el *continuum* o sueño de la existencia vacía” (Mate, 2011, p. 39). La pregunta: *¿dónde está tu hermano?* resuena en cada uno de nosotros desde los albores de la humanidad. Es una responsabilidad que no nos la podemos quitar de encima. Tener que responder *del* otro, “aún a nuestro pesar”, es la forma de existir del ser humano. Somos seres “respondientes”, somos *responsabilidad*. En ella nos va salvar nuestra propia identidad, nuestra “condición” de sujetos.

### 4. **Rasgos de la ética levinasiana:**

La descripción de algunos rasgos o características de la ética levinasiana nos puede ayudar a entenderla mejor:

a) Frente a una ética del “deber cumplido” Levinas propone “otro modo” de relacionarnos con el otro, fundado en la responsabilidad, al margen de la obligación de cumplir con un deber. Frente a la ética del “deber”, propone la *ética de la compasión*, que nos recuerda al buen samaritano del relato evangélico (Lc. 10, 30-38) que actúa de acuerdo con la primacía del hombre sobre la obligación de la ley. Para Levinas, el cumplimiento del deber (la ley) nunca agota la responsabilidad hacia el otro: “Cuando digo que “cumpló con mi deber” estoy mintiendo puesto que no estoy nunca liberado frente al otro” (Levi-

nas, 2014, p. 84). La ética levinasiana de la compasión nada tiene que ver con la ética de la “buena conciencia”, sino todo lo contrario. Es la “mala conciencia” la que juzga la eticidad de una conducta; es la permanente deuda que tenemos contraída con el otro la que nos sume en la incertidumbre de la “mala conciencia”. La ética no está unida a la “idea del bien”, sino todo lo contrario: a la inhumanidad, al sufrimiento. Porque hay maldad, violencia, inhumanidad, hay ética, hay compasión (Mêlich, 2010). En un mundo de seres “perfectos” no habría ética, porque no habría a quien compadecer. Levinas distingue así ética y moral

b) La ética levinasiana no nos libera de la incertidumbre que envuelve la vida del hombre. Nos vemos obligados a vivir a la intemperie, en el exilio, desprotegidos. No tenemos una hoja de ruta trazada que nos asegure un destino previsto. Todo es aventura, riesgo, perplejidad. Y la ética de la compasión se mueve en este ámbito de inseguridad. Solo nos puede garantizar que compadeciéndonos del otro actuamos como *humanos*, siempre expuestos al fracaso. La ética levinasiana es una ética con los “pies en la tierra”. Se identifica con una ética mundana, desvalida, contaminada con la suerte del otro necesitado.

c) Para Levinas, la ética es la *respuesta* que damos al otro en su situación de necesidad. Y todos somos seres necesitados de compasión. La contingencia, la vulnerabilidad, la limitación, el sufrimiento es el equipaje que nos acompaña en nuestra existencia humana. *Somos seres estructuralmente necesitados de compasión*. Pero la respuesta ética, compasiva no es el resultado de una reflexión o juicio de valor sobre la “dignidad” de la persona, como sostiene la ética kantiana, buscando un fundamento “objetivo” de la ética (Schopenhauer, 1993); es, más bien, una *respuesta* desprovista de la conciencia; es una respuesta que nace de las entrañas, de un sentimiento “cargado de razón”, que tratar de justifi-

carla con argumentos sería una ofensa a quien demanda ayuda sin más razones o motivos que su vulnerabilidad y su necesidad.

d) La ética levinasiana no pretende justificar o fundamentar una conducta, sino hacer frente a la inhumanidad, al sufrimiento y al dolor de tantos hombres y mujeres sufrientes. Es una ética *material* (no formal) que hace suya la *experiencia de sufrimiento* del otro. Horkheimer y Adorno (1994) critican con dureza a la filosofía idealista de la Ilustración, omnipresente en el modo de pensar y vivir en la sociedad occidental. Representa una confesión resignada del fracaso de una promesa incumplida. La liberación de la sociedad, proclamada por la Ilustración, pronto devino en fuente de esclavitud. El idealismo no se puede desprender de su propia naturaleza: su huida de la realidad, su ideología totalitaria, hasta el punto de “cosificar” no solo los conceptos, sino también su inhumanidad, que degrada lo singular en favor de lo universal para justificar el dolor y la muerte, en aras de una reconciliación que solo existe en la mente de quienes la propugnan. También Levinas (1993, p. 210) denuncia la deriva del idealismo hacia una cultura que sitúa en el saber el sentido de la vida y de lo inteligible. “El saber sería, de ese modo, la relación del hombre con la exterioridad, la relación de lo Mismo con lo Otro, una relación en la que lo Otro es finalmente despojado de su alteridad”.

#### 4. Señas de identidad de la pedagogía de la alteridad

Desde la pedagogía de la alteridad, la educación se entiende como *acogida* al otro, *escucha* y *cuidado* del otro, como *respuesta al otro* desde una responsabilidad indeclinable, como *denuncia* y *resistencia* al mal, como *memoria* y *testimonio*. Estas son sus señas de identidad. Tienen Uds. información completa en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 264 (2016), pp. 243-264. Por razones de tiempo solo daré unos breves trazos de ellas.

#### 4. 1. La educación sucede siempre en una circunstancia

“Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo” (Ortega y Gasset, 2014, p. 20). El hombre, por naturaleza, es un ser “adverbial”, un ser *situado*, con los pies en la tierra, que para existir como humano debe afrontar a diario la incierta tarea de vivir. La “circunstancia” le define y le constituye. También condiciona toda acción educativa, le da significación, introduce en ella racionalidad y la aleja del idealismo. *No se educa en tierra de nadie*. Es un principio que debería estar grabado en todos los centros de enseñanza. Si la educación es una *respuesta* al otro, aquí y ahora, la acción educativa necesariamente se ha de dar en una circunstancia o contexto *compartido* por educador y educando. Solo hay respuesta si antes hay pregunta. Y la pregunta no surge desde la nada, desde el vacío, sino desde un mundo significado, *interpretado*; surge desde una *circunstancia*. Es decir, desde un universo de creencias, valores, costumbres, símbolos, normas e instituciones; desde un mundo de creencias (valores), “el sustrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás” (Ortega y Gasset, 1977, p. 29), desde una *cultura* que configura un modo determinado de pensar y de vivir. Solo desde este universo *gramatical compartido* es posible educar. Si se ignora el contexto o circunstancia, la acción educativa se hace irreconocible, se diluye en una ocurrencia, en la arbitrariedad. Si no hay texto inteligible sin un contexto que lo explique, tampoco hay educación sin un contexto que la justifique.

No educamos a seres ideales, sacados del tiempo y del espacio, sino a individuos *corpóreos* que piensan y sienten, que han hecho de la “circunstancia” su hábitat para seguir existiendo. Y las circunstancias son múltiples y cambiantes en función del contexto socio-familiar, de las características personales de cada uno y de la cultura en la que vive. Si esto es así, el educador

no puede actuar como si todos los educandos fuesen iguales, viviesen en un mismo contexto, con las mismas aspiraciones y necesidades, o hablasen un mismo lenguaje. En educación no hay un lenguaje universal, único para todos; por el contrario, hay múltiples lenguajes, tantos como individuos. Por ello, en educación, situarse en *una* circunstancia es una “obligación” inexcusable, una cuestión de principios. Y por ello, también, es imposible programar, planificar actuaciones concretas, porque la respuesta ética siempre es imprevista, se da “aquí” y “ahora”. No hay respuestas por adelantado. La pedagogía de la alteridad se toma en serio la condición “adverbial” de la existencia humana; el espacio, el tiempo, las situaciones y las historias personales es el ingrediente necesario de toda vida humana, y también el contexto “natural” de la ética.

El idealismo nos ha hecho pensar en individuos que no responden a la realidad de la experiencia; nos ha transportado al mundo de las “bellas ideas”, a un mundo inconsistente, imaginario. Nos ha llevado a construir un proyecto de vida sobre arenas movedizas que se derrumba con los primeros embates, con las primeras dificultades que nos presenta la realidad de la vida. El idealismo no está hecho para asumir la experiencia de la vida; y sin experiencia, solo hay elucubración, fantasía. El idealismo se mueve en el mundo de lo trascendental, en el “más allá”. La metafísica es su reino. Y el resultado es “una imposibilidad de dar cuenta del existente humano y de su relación con el mundo” (Mêlich, 2021, p. 196). La pedagogía cognitiva se ha situado en este mundo ideal, sin contexto, sin la capacidad de responder del otro, aquí y ahora. Sin la capacidad de *educar*.

#### 4. 2. La educación es siempre la respuesta a un sujeto concreto y singular

En toda relación educativa la respuesta se da a un sujeto singular, concreto, *histórico*. La pedagogía de la alteridad no contempla a un sujeto

universal, sino a *alguien* en la singularidad de su existencia. No busca la uniformidad, ni la extrapolación de sus propuestas educativas. Trata con sujetos *singulares* que tienen detrás una biografía concreta, sujetos únicos e irrepetibles. Por ello, no hay posibilidad de acudir a principios universales que justifiquen una acción educativa. No hay respuestas universales a preguntas también universales. La pregunta está siempre *situada*, y la respuesta, también. En educación se responde a éste y a ésta, “aquí” y “ahora”. Por ello, en educación no hay respuestas definitivas, siempre serán provisionales, expuestas al error en función del contexto o circunstancia en el que, necesariamente, acontece la ética y la educación. Si toda educación debe partir del otro, entonces la *experiencia de vida* del educando se hace imprescindible como contenido educativo. Por ello, la educación a “distancia” es un despropósito. Se educa siempre “a pie de obra”, en el diálogo constante con el otro, escuchando y atendiendo a sus preguntas y a sus silencios, atendiendo a la expresión de su rostro. En la educación, cada día nos depara algo nuevo, hay un acontecimiento que interrumpe la rutina y da lugar a un nuevo nacimiento; nos obliga a estar siempre dispuestos a salir de nuestro yo, a salir de posiciones supuestamente asentadas y fijas, y dar entrada a lo provisional y lo ambiguo, al otro que llevamos dentro. Incertidumbre, ambigüedad, es el marco en el que discurre todo proceso educativo y en el que discurre la vida humana. El otro se nos escapa de las manos, se resiste a ser tratado como una cosa en manos de otro, de un “extraño”.

#### **4. 3. La educación es acogida, responsabilidad**

“El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros” (Levinas, 1974, p. 130). Esta consagración al otro se traduce en *acogida*, acompañamiento. No hay ética si no hay *acogida*, si no hay *respuesta compasiva*. Si el otro no se siente aceptado y acogido en su

singularidad, le podremos enseñar conocimientos y competencias, saberes instructivos, pero no *educar*. Educar *en* y *desde* la alteridad exige renuncia y sacrificio, exige acompañar, sin descanso, al educando en *su* proyecto de vida, no en el “nuestro”. Se acoge al otro en todo lo que es, en lo que siente y piensa, en lo que vive. Pero acoger no significa, necesariamente, compartir ideas y sentimientos con el otro, sino escucharle y atenderle, ponerse en su lugar y hacerse cargo de él.

La *acogida* es una respuesta *ética* al otro, es hospitalidad, es responsabilidad, no es un “viaje de ida y vuelta”, circunstancial, sino un *viaje sin retorno*, es para quedarse en el otro. Cuando acogemos a otro, lo hospedamos en nuestra casa, le ofrecemos algo más que mesa y techo, nos ofrecemos a nosotros mismos como “casa” de acogida.

La *acogida*, en tanto que responsabilidad hacia el otro, es una filosofía, un estilo de vida que configura nuestro modo de ser y de estar en el mundo. Y es también *obediencia ética*. El otro se me impone, no por la fuerza de argumentos, fundados en la razón, sino por la “autoridad” de su rostro vulnerable. Todos llevamos grabada en nuestra frente esta inscripción: “No Matarás”, como Caín. El otro, en la desnudez de su rostro, nos presenta la indigencia del pobre, del necesitado. Y todos somos seres necesitados de ser acogidos y compadecidos.

#### **4. 3. La educación es testimonio**

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía “testimonial”, no técnica, ni planificada, porque el encuentro *ético* con el otro es siempre imprevisto. Es una pedagogía para los humanos, seres nómadas, errantes, en despedida. Es una pedagogía *provisional*, sin reglas fijas. En ella todo está por inventar, crear, porque la respuesta *ética* para éste y para ésta, “aquí” y “ahora”, nunca se ha dado antes.

La pedagogía de la alteridad, más que *explicar*, *muestra*. No busca la razón de las cosas, ni transmitir y aclarar conceptos. En ella, el educador no pretende dar una “explicación” de los acontecimientos del mundo, sino su *experiencia vital*, su modo de relacionarse y vivir con los demás, de resolver el problema de su existencia con los otros. Y para este fin, el *testimonio* de vida del educador es del todo imprescindible. La tarea del profesor se hace *maestría* cuando más que “explicar”, *muestra*; cuando baja de su altura moral de profesor y se muestra al alcance de los alumnos exponiendo, con la debida prudencia y tacto, su modo de afrontar la responsabilidad de vivir con los demás. “El profesor-maestro no debe esperar que su conducta pase inadvertida para sus alumnos. Pretender que sus valoraciones o conductas no influyan en las conductas de estos, es una vana ilusión. El maestro está permanentemente “expuesto” ante sus alumnos. Sus palabras, sus silencios y sus actos son observados y procesados, y suelen servir como modelos de conducta. Es la “servidumbre” del maestro, la de ser imitado, para bien o para mal” (Ortega y Gárate, 2017, p. 122). Dar *testimonio* de lo que se propone y enseña es una cuestión de ética, de tomarse en serio la tarea de *educar*.

#### **4. 4. La educación es memoria de los que nos han precedido**

Nuestro modo de “estar en el mundo”, lo que ahora somos no se entiende sin el *legado cultural* que hemos recibido de nuestros mayores. Somos la *herencia viva* de otros que habitaron nuestro planeta antes que nosotros. “Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así *porque* antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida solo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*... El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho... el hombre no tiene naturaleza, sino historia” (Ortega y Gasset, 1975, pp. 59 y 61). Somos experiencia, biografía, y por ello,

seres *contextuales*, un eslabón en la cadena humana que ha de transmitir a los que vengan detrás de nosotros lo que nosotros ahora somos. “Siempre se existe “a-partir-de”; somos hijos del tiempo: de un pasado que nos “explica”, de un presente que nos identifica y de un futuro en el que nos proyectamos. “Nadie es nunca un sí mismo, ni permanece en el mismo lugar, ni con las mismas personas. En los relatos de la existencia hay huellas de un pasado que no pueden borrarse, hay espectros que no han abandonado la escena ni la abandonarán nunca. En todas las narraciones hay ausentes que siguen estando presentes, a veces excesivamente, y ni el narrador, ni el lector pueden deshacerse de ellos. Es imposible olvidarlos” (Mêlich, 2026, p. 12). Esta es una responsabilidad indelegable. La pedagogía de la alteridad es un ejercicio de *responsabilidad* para los de antes, para los de ahora y para los del futuro. En educación todo es presente.

Volver al pasado no es un ejercicio romántico, es condición inexcusable para entender el presente, porque no hay presente sin la *contemporaneidad* del pasado. El relato de nuestra identidad solo se puede construir sobre el legado cultural que hemos recibido. El ser humano es un ser de *memoria*, construye siempre sobre el pasado. “Para un ser finito, no hay posibilidad alguna de existir en una calma total, trascendiendo el espacio, el tiempo y la historia sin depender de un pasado que nunca está definitivamente cancelado, de un presente que no se reduce a la actualidad, ni de un futuro que se vislumbra borroso en el horizonte” (Mêlich, 2026, pp. 11-12). Sin la memoria nos veríamos obligados a empezar siempre desde cero, en un interminable ir y venir, sin ningún punto de referencia. Narración y experiencia, experiencia y narración es el juego en el que discurre la aventura de nuestra existencia. La existencia humana está habitada por otros ausentes, nunca desaparecidos, “persisten en cosas, o en situaciones que nos remiten a otras anteriores que... no han de-

saparecido por completo. Los seres finitos son “seres en falta” (Mêlich, 2026, p. 16).

En la *memoria* deben estar presentes las víctimas, aquellos que afrontaron peligros, y en muchos casos pagaron con su vida la herencia cultural que de ellos hemos recibido. No hemos sido sensibles a sus experiencias de sufrimiento, persecución y exclusión. Y una pedagogía que no haga memoria de “lo que nos ha pasado y hemos sido” se convierte en una pieza más del engranaje social, en una legitimación del supuesto “orden social”. Solo desde estas historias narradas, podemos encontrarnos con nosotros, con lo que somos, reinterpretándolas en un nuevo contexto. Pero las víctimas no pertenecen solo al pasado, gozan de una insultante actualidad: exilios, persecuciones, marginación, violencia indiscriminada... son formas actuales de victimización. “Y no se puede vivir “decentemente” con los ojos cerrados y los oídos tapados ante el sufrimiento de tantos inocentes. No se puede ser un autista voluntario en una sociedad tan injusta. Es una cuestión de humanidad” (Ortega y Romero, 2019, p. 184).

#### **4. 5. La educación es denuncia del mal**

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía de resistencia al “mal”; es una denuncia de aquello que “no debe ser”; es resistencia a toda forma de dominación, a la tentación de lo absoluto. “Una educación de *resistencia* se funda en una ética de denuncia y de crítica de un discurso ético-moral que invisibiliza a las víctimas y legitima la amnesia de la sociedad que asiste impasible al sufrimiento de tantos inocentes” (Ortega, 2016, p. 257). Desvelar las contradicciones que encierra el sistema socio-económico imperante es una tarea inexcusable de la educación. “No cabe la vida justa en una vida falsa” (Adorno, 2004, p. 44). Cuando se invisibiliza la situación de injusticia en la que viven muchos de nuestros conciudadanos, se está justificando que haya seres humanos que no sean tan *iguales*. La invisibilización de las víctimas es

la mejor forma de ocultar y justificar la realidad de las injusticias. Si las víctimas no se ven, es que no existen. La violencia (tortura, extorsión, asesinato, aislamiento social...) nunca se puede justificar como el precio a pagar para que haya paz, ni minimizarla con el pretexto de que es un mal “circunstancial”. “Es preciso dejar atrás el horizonte en que matar, extorsionar o torturar son vistos como excesos circunstanciales que pueden borrarse tan pronto como el ejecutor decida abandonarlos” (Zamora, Mate y Maiso, 2016, p. 11). El idealismo tiene una evidente “querencia” por lo universal, por lo abstracto a costa de lo singular y concreto, de lo particular e histórico. Es un modo de pensar y vivir que hace del “sálvese quien pueda” un lema o consigna de vida.

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía *negativa*, una denuncia de una igualdad abstracta en la que solo existen seres ideales, invisibles; es una mirada crítica a las injusticias del pasado y del presente, y un antídoto para las injusticias del futuro; es la denuncia de una sociedad que se basa en la frialdad y la indiferencia, “un conglomerado de gente fría que no soporta su propia frialdad, pero que tampoco puede transformarla” (Adorno, 1998 p. 89). Detrás de esta forma de ocultar y deformar la realidad subyace una filosofía idealista de la vida, la voluntad de imposición de un determinado modo de pensar y vivir. El idealismo lleva en sí el germen de una ideología totalitaria que niega la realidad del otro, reduciéndolo a la condición de objeto.

La resistencia al “mal” la hemos de ejercer en una sociedad “líquida” (Bauman, 2003), formada por individuos atomizados, refugiados y aislados en “su” mundo particular, en una sociedad fragmentada en dos mundos contrapuestos que jamás convergen: el de la solidaridad compasiva y el de la frialdad e indiferencia (Maiso, 2016). Ambos responden a un determinado modo de “estar en el mundo” y de relacionarse con los

demás y reproducen el patrón antropológico y ético del que proceden. Quizás sea el *miedo*, la *inseguridad* la característica que mejor describa la situación de la sociedad actual, miedo al presente y al futuro, miedo al *otro* competidor y extraño, miedo a mí mismo. Se ha perdido la confianza en el otro; todos hemos caído en el mundo de la sospecha. Todo está en el aire en una sociedad “líquida”, sin fundamentos sólidos en los que apoyarse. “La humanidad siempre ha tenido miedo, pero era un miedo por el fin de los tiempos que asociaba a la venida del Anticristo. Esa misma humanidad depositaba sus esperanzas en el progreso, que es el desarrollo de un tiempo sin fin. Todo eso ha cambiado en los últimos años. Si antes era miedo a que se detuviera el progreso, ahora es a que esto no tenga fin” (Mate, 2018, p. 25). La pedagogía de la alteridad es una exigencia ética a vencer la frialdad e indiferencia que caracteriza a la sociedad fundamentada y “ordenada” por la filosofía idealista (Adorno, 1998), a reconocerse en el otro, a ser el samaritano de hoy que se detiene en su camino para estar al lado del que sufre. La *humanidad* compasiva no viene de la mano del individualismo idealista, sino del reconocimiento del otro en su radical alteridad.

### 5. Actualidad de la pedagogía de la alteridad

La semilla sembrada en Murcia, allá por los años ochenta, en el grupo de investigación “Educación y valores”, es ahora un árbol en constante crecimiento. A esta iniciativa pronto se unió CetyS- Universidad, de Mexicali. En la actualidad, son varias las universidades implicadas en proyectos de investigación desde el paradigma de la pedagogía de la alteridad: Universidad de Caldas, Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia, Universidad de Murcia y CetyS-Universidad (Mexicali).

La pedagogía de alteridad genera desconfianza y adhesión por igual. El camino que le espera es largo, tortuoso, pero lleno de esperanza. Confío en que, desde este paradigma, hagamos posi-

ble una educación con rostro *humano* al servicio de los hombres y mujeres de hoy y de mañana; favorezcamos la construcción de una sociedad con instituciones regidas por la justicia, la equidad y la ética; una sociedad que permita vivir *humanamente*. “Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas, porque “hasta que no haga un hueco al otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será *real* la significación ética del otro” (González-Arnáiz, 2002, p. 89). Y esta entrega generosa al otro no es posible sin amor, “porque sin amor el educador solo se busca a sí mismo o se centra en el aislamiento de su yo. Y entonces es incapaz de ver al otro, de alumbrar una nueva existencia” (Ortega, 2025, p. 68). Desde la ética levinasiana, “toda pedagogía debería ser “pedagogía de la alteridad”, nacer del otro para responder del otro. ¿Qué otra cosa es educar sino ayudar, orientar, acompañar a *alguien* en su proyecto de vida?” (Ortega y Romero, 2019, p. 184).

La pedagogía de la alteridad no se erige en “tabla de salvación” ni para el individuo, ni para la sociedad. No es una propuesta “salvadora”; ni nos promete que un día podremos vivir libres de la injusticia social. Pero sí es *protesta*, es *denuncia* y es *propuesta* de otro modo de vida más *humano*. “La ética de la compasión es una ética de la responsabilidad. Si la filosofía comenzaba con la admiración, esta ética tiene su inicio en un grito, en un lamento” (Mélích, 2026, p. 25). La ética nos previene contra la falsa esperanza de que cambiando las estructuras se dará un cambio también en la sociedad. La experiencia nos dice que las estructuras sociales *justas*, por sí solas, no llevan a un cambio en la sociedad; es indispensable un cambio en los propios individuos. “Construir una sociedad más *humana* está unida a la práctica de relaciones éticas que implican tanto a las estructuras socioeconómicas como a las relaciones entre los ciudadanos como forma de relacionarse con el mundo y con los demás” (Ortega, 2023, p. 27).

Por último, me permito hacerles algunas *recomendaciones* que les pueden ayudar a afrontar su hermosa tarea de educar:

a) Nuestro compromiso ético como educadores no empieza ni acaba en los alumnos que tenemos delante en las aulas, sino que abarca a todos los hombres y mujeres de la casa común que habitamos. La educación es una cuestión de *amor*, y el que no sea capaz de amar, que renuncie a educar.

b) Es necesaria y urgente una “revolución” silenciosa que remueva los cimientos de un paradigma educativo idealista que ha olvidado que el sujeto de la educación es el ser humano real, *histórico*, no una idea que nos hemos hecho de él; es el que conocemos por la experiencia, dotado de inteligencia, pero también de sentimientos.

c) Para este cambio se necesita: *inteligencia* para estudiar, analizar y juzgar al mundo real en el que vivimos; *generosidad* para desprendernos de todo aquello que nos impide responder a las demandas de aquellos a quienes nos debemos; y *perseverancia* y *coraje* para llegar hasta las últimas consecuencias.

d) Deberíamos apostar por hacer de la educación una “herramienta” silenciosa, pero eficaz, que ayude a la construcción de una sociedad más *humana* y *humanizadora*, y no perder el tiempo en cuestiones ajenas a nuestra tarea principal: ayudar al otro (educando) en *su proyecto ético* de vida. Lo demás, nos estorba.

e) Deberíamos tener siempre presente este axioma: *No se educa en tierra de nadie*, fuera de la “circunstancia” que nos condiciona, nos “explica” y nos constituye. La “circunstancia” es una “condición” para existir y vivir como humanos, y también para educar.

f) Deberíamos tener siempre presente que *educar* exige renuncia, sacrificio, para dar protagonismo al *otro* a quien nos debemos. Salir del

castillo de nuestro “yo” para ir al encuentro del otro exige renuncia a la tentación de educar a nuestra imagen y semejanza y respetar el derecho del otro a construir *su propio proyecto ético* de vida, no el “nuestro”.

g) Deberíamos integrar nuestra tarea de educar como una respuesta al sentido de nuestra vida; hacer de la educación una entrega gratuita al otro; hacer un estilo de vida. Hemos asumido la responsabilidad de educar, y ésta nos acompaña siempre, no como un oficio o profesión, sino como una forma de existir y de vivir. La pregunta por el otro forma parte de lo que somos y de lo que vivimos. *¿Dónde está tu hermano?* resuena como acusación constante en nuestro interior.

h) La pedagogía de la alteridad no es “otra” teoría de aprendizaje que se añade a las ya existentes. Cualquier teoría de aprendizaje se limita a dar cuenta de la adquisición de conocimientos, competencias, hábitos de conducta, etc. sin que el educador-profesor se vea afectado o interpelado en su vida personal. La pedagogía de la alteridad no es “otra manera de aprender”, sino otra manera de *educar*. Supone en el educador otro modo de pensar y de estar en el mundo, un *estilo de vida*. Es una filosofía de la educación y también una filosofía de la vida. No es una estrategia de enseñar, sino un modo de *educar*. Compromete la vida entera del educador.

Y antes de acabar mi intervención, les traigo aquí un antiguo proverbio que se oía en los desiertos de Libia. Dice así: *“Bebe del pozo y deja tu puesto a otro”*. Ahora es vuestro turno para beber agua del *pozo de la pedagogía de la alteridad*. Los que iniciamos esta hermosa aventura, hace ya algunos años, os entregamos el *testigo* para que lo trasmitáis a los que vengan después, y lo entreguéis fortalecido, bien enraizado y ensanchado, convertido en un árbol frondoso, capaz de acoger a *todos* y contribuir a edificar una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Finalmente, reitero mi agradecimiento por ser invitado a intervenir en este importante evento. Les deseo a todos los participantes que tengan un buen recuerdo de él y que se lleven el compromiso de hacer una educación más *humana*, más pegada a la experiencia de vida de cada educando.

*Muchas gracias por su atención.*

*Desde Murcia (España), un cordial saludo.*

*Pedro Ortega*

### Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (1984) *Dialéctica negativa* (Madrid, Taurus), reimpres.
- Adorno, Th. W. (1998) *Educación para la emancipación* (Madrid, Morata).
- Adorno, Th. W. (2004) *Minima Moralia* (Madrid, Akal).
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, FCE).
- Chalier, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- Derrida, J. (2008) *La hospitalidad* (Buenos Aires, La Flor). González-Arnáiz, G. (2002) La interculturalidad como categoría moral. En: G. González-Arnáiz (coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 77-106.
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- Levinas, E. (1974) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arenalibros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado).
- Levinas, E. (2019) *Dios, la muerte y el tiempo* (Madrid, Cátedra).
- Maiso, J. (2016) Sobre la producción y la 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).
- Mêlich, J. C. (2026) *Ética de la compasión* (Barcelona, Tusquets), 1ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente), 7ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (1977) *Ideas y creencias* (Madrid, Revista de Occidente), 11ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (2014) *Meditaciones del Quijote* (Madrid, Alianza).

- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-264.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *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. (2023) Prólogo, en: R. Mínguez Vallejos y L. Linares Borboa (Coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. (2025) *Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación* (Murcia, Editum-Redipe).
- Ortega, P. (2026) *Ética, antropología y alteridad en educación* (Murcia, Editum).
- Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en: E. Levinas *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Schopenhauer, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).
- Zamora, J. A. ; Mate, R. y Maiso, J. (2016) Prólogo, en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (Eds.), *Las víctimas, como precio necesario* (Madrid, Trotta).