

EDITORIAL REVISTA VIRTUAL REDIFE: AÑO 7 VOLUMEN 2

RECIBIDO EL 8 DE FEBRERO DE 2018 - ACEPTADO EL 8 DE FEBRERO DE 2018

CONVERSACIONES DE OTOÑO

Pedro Ortega Ruiz

Eduardo Romero Sánchez

portega@um.es

Universidad de Murcia- Ripal, Red Internacional
de Pedagogía de la Alteridad

Universidad de Murcia

Visito a mi querido profesor, Pedro Ortega, en su casa, en una tarde apacible del otoño murciano. Me lo encuentro sentado frente a su ordenador, rodeado de los libros que le han acompañado en los últimos años de su vida académica: Levinas, Adorno, Horkheimer, Ortega, Buber, Mounier, Derrida, Steiner. Y otros autores con los que mantiene una estrecha amistad: Mèlich, Duch, Zamora. ¿Por qué estos libros, Pedro, y no otros?

Ami edad, Eduardo, ya sólo tengo tiempo y ganas de leer aquellos libros que me obligan a hacerme preguntas. Los demás, me resultan aburridos. Como puedes ver he hecho una selección de aquellos autores que marcan una línea muy concreta de pensamiento y que se apartan de la filosofía idealista que ha configurado durante mucho tiempo el pensamiento y la vida de la sociedad occidental, con los resultados que están a la vista.

En nuestras *conversaciones de invierno*, amigo Pedro, dejamos pendientes algunas cuestiones sobre educación que quisiera recuperar ahora en estas *conversaciones de otoño*. En tus escritos has subrayado con insistencia algo a lo que yo también le he dado vueltas. Dices que en educación “siempre se viene de algún sitio y se va hacia algún lugar o meta”. Creo que hemos olvidado los presupuestos éticos y antropológicos que subyacen a toda acción educativa y nos hemos abandonado a una praxis educativa que no se reconoce en principios teóricos que le den coherencia y sentido. Nos hemos movido por intuiciones, por una práctica heredada, por no decir “ocurrencias”, por la necesidad de dar respuesta práctica a problemas que se dan en las aulas. Con ello, hemos caído en un practicismo paralizante que ha impedido la reflexión crítica sobre lo que estamos haciendo y a dónde vamos en la acción educativa. Y sin una base o presupuestos teóricos de la acción

educativa, ésta nos puede llevar a objetivos que nada tienen que ver con la finalidad de la educación: la formación *ética* de la persona para que se integre activamente en la sociedad de la que forma parte desde la responsabilidad de ciudadano.

Amigo Eduardo, has subrayado una cuestión a la que le he dedicado tiempo y mucha reflexión. Recuerdo que en nuestras reuniones de colegas de Teoría de la Educación plantear el debate ético y antropológico en educación suscitaba celos y también alguna sonrisa. Era la época de la *racionalidad tecnológica* llevada a los procesos educativos. Cualquier propuesta que no se tradujera de inmediato en una acción educativa concreta chocaba frontalmente con un discurso imperante que despojaba a la acción educativa de todo soporte ético y antropológico, reduciendo la acción educativa a un proceso industrial en el que había que controlar los inputs y los out-puts. Se pretendía, inútilmente, controlar todas las variables que inciden en los procesos educativos. Esta "epidemia" todavía tiene manifestaciones en el discurso pedagógico. Basta oír las ponencias de los seminarios de Teoría de la Educación para percartarse de la larga mano de un paradigma que todavía se hace presente en el discurso pedagógico. Ha habido, amigo Eduardo, una pretensión en los teóricos de la educación de equiparar la cientificidad de la educación con las otras ciencias sociales. En el fondo había un complejo de inferioridad, mal disimulado, que nos hacía rehenes de un plantemiento que ni era necesario, ni pertinente. Todo lo que se consideraba no científico carecía de valor. La cientificidad, la racionalidad en los procesos educativos aseguraban el rigor del mismo proceso y la previsibilidad o anticipación de sus resultados. Y los resultados de tal enfoque en la educación no han podido ser más decepcionantes. ¿Cómo se puede pretender someter a control la apropiación o aprendizaje de valores éticos en las aulas, cuando estos trascienden las paredes de los centros

escolares y encuentran en el medio familiar su medio natural para su aprendizaje y desarrollo? ¿Cómo se puede controlar el aprendizaje de los valores si todavía carecemos de instrumentos fiables para su evaluación? ¿Quién nos puede asegurar que el aprendizaje de los valores está directamente vinculado a la implementación de un programa específico en las aulas? ¿Dónde queda y cómo se evalúa la influencia inevitable de la familia en el aprendizaje de los valores? Son cuestiones que tienen difícil respuesta desde un paradigma que no tiene entre sus objetivos la formación *ética* de la persona.

Amigo Pedro, deduzco por tus palabras que la sombra del paradigma tecnológico en educación es muy alargada. ¿Cómo se ha llegado a esta situación?

La historia viene de muy atrás, amigo Eduardo. Tendríamos que remontarnos a Platón, Parménides y Heráclito. En el *mito de la caverna* ya se encuentra toda una visión idealizada del hombre, que huye de la realidad para refugiarse en las sombras, en las apariencias. En la filosofía griega perviven concepciones enfrentadas del hombre: la que lo concibe como un ser inmutable, trascendente, permanente, constante. El ser no está sometido al devenir y sólo se conoce a través de la razón. Los sentidos son fuente de error. Platón seguirá la senda del pensamiento parmenideano. Todo lo que deviene, lo que pasa, lo que se transforma, sólo goza de una realidad pasajera. Para Heráclito, en cambio, todo es devenir, cambio, transformación. Nada permanece para siempre. Como el agua de un río que parece, a simple vista, siempre la misma y está en permanente cambio. Como puedes ver son dos formas enfrentadas de entender al hombre y también el mundo. Estas dos tesis atraviesan de cabo a rabo los grandes hitos de la metafísica occidental. Y es la tesis de Parménides, potenciada por la filosofía platónica, la que se ha impuesto en el pensamiento occidental, configurando un tipo de

hombre y de sociedad. Esta tesis lo ha invadido todo: la literatura, la filosofía, la política, la economía, la educación y la misma teología. No ha escapado nada a su influencia. Si reparas en cómo pensamos los occidentales descubrirás que nos movemos en un permanente y eficaz dualismo, que no ha surgido por casualidad, sino que hunde sus raíces en la filosofía de Platón: cuerpo y alma (espíritu), bien y mal, razón y sentimientos, cielo y tierra... Esta forma de pensar ha llevado al desprecio de la corporeidad, de los sentimientos humanos como forma menos noble de expresarse el ser humano. La ascesis cristiana y la teología occidental han llevado esta tesis a su máximo exponente: la huida del mundo, la negación del cuerpo como instrumento de pecado, la mortificación y represión de los sentimientos y pasiones... Si esta era la forma de pensar de la sociedad en su conjunto, es lógico que encontrara su traducción en la educación. No podía ser de otra manera.

Entenderás ahora, Eduardo, que sólo hasta el año 2006 el Seminario de Teoría de la Educación se haya ocupado, formalmente, de la educación de las emociones y sentimientos, no sin “escándalo” y fuerte resistencia de algunos colegas. Tampoco a la educación moral le ha ido mejor: Hay que llegar al año 1996 para que un Congreso de Teoría de la Educación abordase el componente ético de la educación. Y se celebró en Murcia bajo mi coordinación. Estoy convencido que si se quiere cambiar el discurso y la praxis educativa para que respondan mejor a los retos de la sociedad y a las necesidades de nuestros alumnos, es indispensable cambiar de presupuestos éticos y antropológicos en los que se sustenta la acción educativa. Y esta necesidad todavía no es percibida por una gran parte de nuestros colegas. Por ejemplo: se está hablando y escribiendo mucho sobre educación ciudadana. Pero no he encontrado todavía una crítica a los modelos que se proponen, ignorando que cualquier modelo de educación ciudadana tiene unas inevitables consecuencias

políticas, económicas, sociales y éticas. No todos los modelos son iguales, ni repercuten de la misma manera en el bienestar social. Si no se tiene claro a partir de qué presupuestos éticos y antropológicos se propone un modelo de educación ciudadana, el riesgo de caer en la manipulación y el fraude es inevitable. ¿Quién nos ha asegurado y probado que la ética kantiana es el mejor soporte teórico para la educación ciudadana? ¿Nos hemos parado a pensar a dónde nos ha llevado una visión idealista del hombre y una ética que se ha refugiado en las bellas ideas de los principios universales? ¿Dónde ha quedado la realidad cotidiana del ser humano, atrapado por su tiempo y su espacio, su circunstancia? ¿Quién responde, y desde dónde, a su situación de explotación y miseria, de indignidad provocada por aquellos que sólo saben responder con argumentos fundados en la razón, pero carentes de sentimientos? La historia reciente de occidente (guerras) y los acontecimientos de las últimas décadas: exiliados, inmigrantes, hambre... dan testimonio del fracaso de una moral que no es capaz de responder de estas tragedias.

Quizás, amigo Eduardo, deberíamos empezar por una revisión crítica de la educación ciudadana. Algunos autores (Nussbaum) confían al diálogo, al desarrollo de las capacidades personales de los individuos y a la colaboración entre ellos la construcción de la ciudadanía. Las actividades educativas que fomentan la flexibilidad, la apertura, la creatividad y el espíritu de innovación se revelan como las más eficaces para la consecución de “personalidades sanas”, imprescindibles para la construcción de una sociedad democrática. En esta tarea, la familia y la escuela desempeñan un papel crucial como agencias de socialización primaria. Aparecen estas instituciones como entidades autónomas que actúan sin mediación social alguna. El sistema socioeconómico imperante, las condiciones de producción, el reparto de los bienes, la organización social

no tienen influencia alguna en la toma de decisiones en el seno de la sociedad, según Nussbaum. Éstas dependen del ejercicio libre y democrático de los individuos. No nos debería extrañar la posición de Nussbaum cuando son las políticas de los Estados las que asignan al sistema educativo el objetivo de aumentar la productividad y los beneficios por medio de inversiones que mejoren el proceso formativo de los ciudadanos y transformarlos en un factor productivo. La educación se centra, por tanto, en los aprendizajes “formales” previamente fijados y definidos por las necesidades de la producción. La crítica, desde la ética, a esta instrumentalización de la educación se debería dirigir a denunciar la abstracción de la persona, considerada como mera portadora de conocimientos y habilidades utilizables en el mercado productivo, como contenedor neutral de un capital humano. Y en lugar de hacer explícitas la violencia, la coacción y el dominio que configuran las relaciones en el trabajo, se sigue simulando un paraíso social en el que los individuos se comportan autónomamente como si fuesen dueños de su propio destino. El discurso ético formal ha mirado para otra parte, justificando un sistema económico y político que ha producido explotación y miseria a una gran parte de la sociedad. Y si el imperativo que rige el comportamiento de la economía es el crecimiento sin medida que sigue el dictado de las tasas del beneficio, la educación también se ve sometida a ese imperativo, y ya no busca la humanización de los individuos; entonces el “valor” de educar se desvanece.

Hemos de iniciar un viaje de vuelta de Atenas a Jerusalén, a otra fuente de pensamiento (la tradición semítica), que da cuenta del hombre como ser unitario, no divisible en partes enfrentadas. Es el mismo hombre el que piensa y siente; razona, ama y odia. Lo que entendemos como una actividad exclusivamente intelectual cuando convertimos algo en objeto de nuestro conocimiento, en realidad no es tal, en ella se

dan entremezcladas la valoración, la pasión o curiosidad por el saber y el raciocinio o ejercicio de la inteligencia. No hay conocimiento desprovisto de toda connotación o afección del sentimiento. Cuando elegimos un objeto de investigación, en esa elección está ya presente una valoración o preferencia y aprecio de dicha actividad. No hay, por tanto, ciencia neutra, aséptica. Toda ella está afectada por un conjunto de preferencias o valoraciones que hacen del objeto a investigar algo útil y valioso. Deberíamos tener siempre presente la afirmación categórica de Ortega: “Las raíces de la cabeza están en el corazón”. Hay otra ética y otra antropología, distinta a la idealista, aquella que explica al hombre en la urdimbre de su historia, con sus éxitos y sus fracasos.

Amigo Pedro, pasemos ahora, si te parece, a concretar en qué ámbitos se ha plasmado este enfoque idealista de la educación. En tus escritos has prestado atención al problema medioambiental, a la crisis inmigratoria desde la educación intercultural... y lo has hecho desde una posición crítica al discurso teórico y a las propuestas educativas que se hacen en estos ámbitos.

Siempre me he situado intelectualmente en la frontera, amigo Eduardo. Y te aseguro que no ha sido una posición cómoda para mí. Ha generado en mis colegas actitudes encontradas, unas veces de aprecio, otras de crítica y de indiferencia. Pero la vida es así. Ante todo uno debe ser fiel a sí mismo. Pensar y actuar de acuerdo a sus propias convicciones éticas. Y asumir las consecuencias. Haciendo repaso de mi trayectoria intelectual descubro que siempre he adoptado una posición crítica de lo que en ese momento era el pensamiento dominante. Ello me llevó a una crítica, a veces muy dura, a la teoría moral de Kohlberg y a su traducción en las aulas. Y a la vez al formalismo kantiano. No es posible entender la conducta moral sólo apoyada en los juicios de razón. Nadie

actúa moralmente guiado sólo por los mejores argumentos. En el congreso de Teoría de la Educación, celebrado en Murcia en el año 1996, defendí una ponencia que llevaba como título: "La ética de la compasión en la pedagogía del encuentro", título revelador de lo que vendría después. Más tarde, he ido desarrollando en mis escritos lo que en esa ponencia sólo estaba en germen.

Volvamos a una de tus preguntas, Eduardo. El problema medioambiental está generando en nuestra sociedad una honda preocupación. Ha rebasado los límites de las aulas y de la academia y se ha instalado con fuerza en la conciencia social. Conductas que antes eran vistas como inocuas o inofensivas para la vida ciudadana (como los vertidos de aguas contaminadas a los ríos), ahora son sancionadas y reciben la reprobación social. Abundan las publicaciones, congresos, seminarios, declaraciones de instituciones y organismos internacionales... que tienen como eje central la preocupación por el sostenimiento de nuestro planeta. También el discurso pedagógico se ha hecho eco de esta preocupación. En general, se insiste en el diagnóstico de lo que está ocurriendo: las consecuencias de la sobreexplotación de los recursos naturales, la deforestación de nuestros bosques, la alta contaminación ambiental y los peligros para la salud que aquella conlleva, la pérdida de la riqueza natural, cultural y paisajística de las poblaciones que se ven sometidas a la explotación y depredación de sus recursos naturales a manos de empresas multinacionales, cuyo único objetivo es la rentabilidad de su negocio, pero no la mejora de las condiciones de vida de dichas poblaciones. Pienso en las comunidades indígenas del Amazonas y en las tribus africanas que ven cómo sus recursos naturales son explotados para el consumo y beneficio del mundo desarrollado.

Eduardo, si reparas en la producción bibliográfica sobre este grave problema y las directrices de

los organismos internacionales, observarás de inmediato que después del diagnóstico, las propuestas de actuación (¿qué hacer?) se reducen a una serie de recomendaciones genéricas, ignorando las causas que están detrás del desastre medioambiental. ¿Quiénes contaminan?, ¿quienes explotan los recursos naturales, destruyendo ecosistemas? No pocas veces se reparte la responsabilidad del desastre ambiental por partes iguales, también entre aquellos pueblos que sufren el expolio de sus recursos. Esto no nos debe extrañar. Con frecuencia quienes financian los estudios sobre el deterioro ambiental son las mismas empresas multinacionales que lo provocan. Y es difícil que pongan al descubierto el juego sucio que les es tan rentable. Sin la denuncia de aquellos que están detrás del grave problema ambiental que padecemos, la situación no será reversible. La destrucción de la selva amazónica tiene sus responsables: las empresas madereras y petrolíferas, y el poder político de turno que coopera a esta destrucción.

El problema medioambiental es un problema *ético*, de justicia. Y la ética formal kantiana ha sido, hasta ahora, una barrera demasiado débil para detener tanta barbarie. Es una ética que sobrevuela los problemas y las situaciones históricas que afectan a la vida diaria del hombre. En el mundo de las "bellas ideas" y los principios universales abstractos de la igual dignidad de todos los humanos no encuentra respuesta la situación de explotación que sufren las poblaciones amazónicas y africanas. Ha sido el mundo desarrollado occidental quien ha establecido los parámetros de justicia y de dignidad. ¿Quién puede atribuirse el derecho de disponer del medio natural de vida en el que, desde milenios, las tribus indígenas han construido un estilo de vida respetuoso con su medio? Nuestro desarrollo y crecimiento sin límites, el despilfarro de recursos no puede justificar el expolio de los medios de vida de poblaciones enteras que se mueven entre la

mera supervivencia y el exterminio. Estamos despojando a la tierra de los recursos naturales sin los cuales no es posible la vida. La pérdida de selvas y bosques implica no sólo la pérdida de especies, sino también una pérdida de relaciones vitales que terminan alterando todo el ecosistema. La desaparición de culturas milenarias representa un empobrecimiento para todos. Las formas de relacionarse con la naturaleza, construidas a través de siglos, que se han demostrado valiosas y necesarias para la conservación del planeta, no van a encontrar sustituciones “inteligentes” desde otras culturas, ajenas a ese medio natural. Hay un intento hipócrita de proteger las culturas de las tribus amazónicas, cuando se pretende hacer de esas culturas una idealización de un estado natural, o se las convierte en un museo de un determinado estilo de vida. Las culturas mueren si dejan de ser instrumentos a través de los cuales los individuos y grupos interpretan “su” mundo, encuentran modos de expresión de sus relaciones con los demás y con el mundo. La destrucción de un ecosistema no afecta sólo al medio natural, lleva consigo también la degradación humana y social, la pérdida de los valores éticos que sustentan una sociedad integrada y humanizada. “El ambiente humano y el ambiente natural se degradan juntos, y no es posible afrontar adecuadamente la degradación ambiental si no prestamos atención a las causas que tienen que ver con la degradación humana y social”, escribe el Papa Francisco en su Carta Encíclica *“Laudato si. Sobre el cuidado de la casa común”*.

La ética idealista kantiana, amigo Eduardo, nos ha llevado a la consideración supremacista del hombre en tanto que ser racional y libre. Sólo él es sujeto de derechos y de dignidad. La preocupación por el sostenimiento de nuestro planeta refleja esta posición intelectual y pragmática. Preocupa la conservación del medio natural porque la destrucción de múltiples formas de vida de un ecosistema puede poner en

peligro la supervivencia de la especie humana. Sólo la vida humana tiene valor y debe ser protegido. ¿Y los demás seres vivos, no “valen” nada? ¿No tienen derechos? Antes de que los humanos ocupásemos un territorio ya había allí otros seres que habían hecho de su medio natural su “casa” como espacio vital. Esta visión antropocéntrica del mundo ha convertido a la especie humana en dominadora y depredadora de las otras formas de vida. Me congratulo de que el Congreso de los Diputados de España haya tomado en consideración la condición de los animales como sujetos de derechos. Quizás esta ley ponga freno a la situación indigna de tantos animales que malviven en los circos, objeto del espectáculo y entretenimiento. Y desde ella, denunciar el espectáculo macabro de las corridas de toros y de tantas tradiciones populares que se entregan a las conductas más violentas contra los animales.

Pedro, por tu formación bíblica debes conocer que la tesis supremacista que tú criticas ya está presente en los textos bíblicos, concretamente en el libro del Génesis, cap. 1. Por lo que dicha tesis no sería atribuible, en exclusiva, a la filosofía idealista, como tú sostienes. Visión antropocéntrica del mundo que se extiende por toda la Edad Media y llega hasta nuestros días.

Se ha pretendido justificar la posición dominante del hombre, no pocas veces depredadora, en los textos bíblicos, en concreto, como tú dices, en el libro del Génesis. Una interpretación literal del texto nos podía llevar a esa lectura. La intención del autor sagrado es transmitir el mensaje de que el hombre es imagen de Dios, hecho con sus manos. De las demás cosas creadas por Él dice: “hágase”. Del hombre, sin embargo, dice: “hagamos al hombre a nuestra y semejanza”. Y lo constituye en dueño y señor de las cosas creadas. Pero también el texto sagrado dice: “Y vio Dios que eran buenas”, al referirse a todo lo creado por Él: sol y luna, cielo, mar y tierra, plantas y animales. Todo lo creado es “bueno”,

tiene valor en sí, independientemente de que le sirva o no al hombre. El hombre y las criaturas están al servicio de Dios. Es el único Señor. La idea depredadora, abusiva, de la naturaleza a manos del hombre no tiene fundamento alguno en los textos bíblicos. Es innegable, sin embargo, que la tesis supremacista del hombre está presente en los textos de la Sagrada Escritura. Pero esta superioridad del hombre no le viene de su consideración “espiritual” “racional”, como sostiene la filosofía idealista, característica de la que carecería el resto de los animales. En el pensamiento bíblico semita el hombre no se entiende fuera de su realidad corporal, sin que sea posible considerar en él dimensiones enfrentadas u opuestas. La antropología bíblica nos presenta al hombre como un ser *unitario*.

Otro ámbito del discurso pedagógico y educativo al que tú has prestado atención en tus escritos, amigo Pedro, es el fenómeno inmigratorio desde la educación intercultural. Haces una crítica severa al cognitivismo como soporte teórico de la intervención educativa. Para ti, no son las diferencias culturales las que deberían ocupar la atención de los educadores, sino la persona misma del diferente cultural. No se acogen, dices, a las culturas, sino a las personas que viven y se expresan desde una cultura determinada.

Amigo Eduardo, admito que he sido duro en mi crítica al idealismo kantiano. La moral formal kantiana que impregna a la pedagogía cognitiva nos pone ante un ser humano ideal, abstracto, sin presente ni pasado, sin “circunstancia” desde la que pueda ser entendido. Si la respuesta al inmigrante, al extranjero, ha de ser la acogida a la persona del otro con sus diferencias, es decir una respuesta ética, responsable, la ética formal es incapaz de plantearse las situaciones concretas en las que se resuelve, a diario, la vida del inmigrante. La ética kantiana se sitúa en una situación “ideal” de diálogo simétrico que hace abstracción de las condiciones asimétricas reales en las que se producen las relaciones

del inmigrante o extranjero en la sociedad receptora. ¿Qué sujeto se quiere integrar? ¿el que existe sólo en nuestro imaginario social? ¿qué sociedad pretendemos que exista? ¿Una realidad inventada a nuestra medida excluyente? El idealismo es incapaz de poner los pies en la tierra, y como he dicho en otros escritos: “No se educa en tierra de nadie”.

La pedagogía cognitiva, de raíz kantiana, no ha sabido o no ha podido hacer frente a un solapado racismo cultural que se traduce en un rechazo al diferente cultural, no tanto a sus formas culturales de expresión. No son las culturas las que nos “incomodan”, sino las personas que viven y se expresan en esas culturas. El miedo a que los “otros” diluyan nuestra identidad cultural, el peligro de que nuestra sociedad se convierta en una amalgama sin referentes valorales seguros, está en la base del rechazo al diferente cultural, a los extraños, a los que vienen de fuera. Se vive, así, en la falacia de pensar que se pertenece a una cultura inalterable, no sujeta a los múltiples cambios y aportaciones que conlleva la sociedad global.

Hay preguntas que son inevitables en una educación intercultural responsable: ¿Por qué los inmigrantes dejan su tierra, su pueblo, su familia, sus raíces? ¿Qué sienten al llegar a la sociedad receptora: indiferencia, recelos, rechazo, comprensión, acogida? Sin preguntarnos por estas “circunstancias” la educación intercultural se hace imposible. Y la pedagogía cognitiva no está en condiciones de hacerlo. No contempla al diferente cultural como sujeto concreto, histórico, sino como un “universal” abstracto con el que no es posible establecer una relación ética (responsable) porque escapa de toda situación concreta en la que se pueda responder del otro. Se olvida que no hay posibilidad de lo *humano* al margen de las relaciones y raíces que cada uno tiene con el mundo, con “su” mundo. La afirmación categórica de Ortega: “Yo soy yo y mi circunstancia” cobra aquí todo su

sentido. No hay manera de acercarse al hombre y entenderlo si no es en “su” circunstancia”. Ésta no es un añadido al hombre, ya constituido en sujeto humano. Es, por el contrario, su condición necesaria para ser *humano*. Su pertenencia a un contexto o situación (circunstancia), al tiempo y al espacio le son indispensables para que podamos hablar del “hombre” y no de una entelequia o ficción que se disuelve en el mundo de las ideas. Su condición de ser *histórico*, que vive aquí y ahora, le define esencialmente. De aquí que sea tan necesario, diría que urgente, recuperar una antropología que se haga cargo del hombre en la totalidad de su realidad histórica. No es indiferente en educación partir de unos u otros presupuestos. Estos nos llevan, por coherencia, a procesos de actuación distintos, y también a distintas metas u objetivos.

La filosofía idealista, presente en la pedagogía cognitiva, está cumpliendo fielmente una función legitimadora de una sociedad que no busca la verdad y la justicia, sino el interés propio; que no le preocupa descubrir y poner en valor la pluralidad del mundo real, sino tan sólo que el mundo se pliegue ante el “dios” de la razón, siempre idéntica a sí misma. Es un modo de pensar y de vivir que se presenta como el más “razonable” para la naturaleza del hombre y para el cumplimiento de sus objetivos. El cultivo de las facultades “superiores” del hombre ha estado explicitado en no pocos textos de nuestras Facultades de Educación. Las otras dimensiones no intelectuales del hombre eran sistemáticamente silenciadas u olvidadas, como ajenas a los contenidos educativos. El dualismo e idealismo han jugado un papel decisivo en la configuración del pensamiento y de la vida de la sociedad occidental, también de la educación.

Amigo Eduardo, nos engañaríamos si pensáramos que la convivencia entre diferentes modos de vida que representan las diferentes culturas en una sociedad es el resultado del conocimiento de las tradiciones, costumbres,

lengua, religión, es decir de la cultura de los “otros”, porque el conocimiento, de por sí, no mejora necesariamente la comprensión del otro, ni la relación con los demás. No lleva necesariamente a la acogida de la persona del otro en toda su realidad sociohistórica. Ésta sólo es posible desde una pedagogía de la *cordialidad* en la que la ética no se pregunta sobre lo que debo hacer, como la ética kantiana, sino dónde está el otro para hacerme cargo de él.

Ya retirado de tu actividad académica de la universidad, me gustaría, amigo Pedro, que me dijeras qué te hubiera gustado dejar en tu universidad, y cómo debe ser ésta en la encrucijada de los comienzos de este siglo.

Con sumo gusto respondo a tus preguntas. Hablar de la universidad es una tarea siempre a medio camino, que necesita de mucha reflexión y no poca decisión para dar respuesta a los retos a los que se enfrenta. En el año 2006 impartí una conferencia en Tijuana (México), en la Asamblea Nacional de Rectores de Universidades Privadas, invitado por Cety-Universidad, titulada: *La universidad y nuestro tiempo*. La conferencia tiene un no disimulado contenido orteguiano. Parte de una idea básica en el pensamiento de Ortega sobre la función de la universidad: *ante todo tener los pies en la tierra*. Dice Ortega: “para elaborar una sólida filosofía de la educación que oriente un importante progreso de la educación, no parece que pueda ser tratada, de manera fértil y firme, si no se hace antes un estudio a fondo de la situación humana en nuestro tiempo. Esta es de tal modo nueva y problemática, que no puede ser interpretada y entendida mirándola desde el pasado, con los conceptos ya establecidos y más o menos tradicionales, sino que exige ser planteada como un ingente problema de nuevo estilo”. Estas palabras, dichas por Ortega en las primeras décadas del pasado siglo son, todavía, de gran actualidad. No es posible construir un discurso serio y coherente sobre la universidad

sin echar una mirada alrededor para ver lo “que está pasando”.

En dicha conferencia me hacía eco del olvido o postergación a la que se veía sometida toda referencia a la cuestión ética y social en el conjunto del sistema educativo, como si el problema del sujeto y del ciudadano fuese sólo el recuerdo nostálgico de un pasado humanista, o simplemente una exigencia a la que la universidad no estaría obligada. Así se habla, preferentemente, del alumno “aprendiz” de conocimientos y competencias que le capaciten para el ejercicio profesional, y no tanto del sujeto y ciudadano responsable de su formación personal, y comprometido, además, en la transformación de la sociedad de la que forma parte. Proponía en esa conferencia un nuevo modelo antropológico y ético como soporte de una educación “distinta”, más acorde con la función social de la universidad. Si se quiere educar a las jóvenes generaciones para contribuir a la construcción de una sociedad mejor, es indispensable repensar lo que estamos haciendo, y superar las inercias de un sistema excesivamente burocratizado, más preocupado por la gestión que por la innovación y adaptación a la nueva realidad de una sociedad en permanente cambio. Introducir la ética en el corazón mismo de la actividad académica se hace del todo indispensable si se quiere superar un marco conceptual y pragmático que reduce la finalidad de la universidad al ámbito de un aprendizaje profesional que busca el éxito y la rentabilidad. Y la educación de toda persona, en cualquiera de sus niveles, no se agota en sólo procesos de competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la misma. Es la totalidad de la persona la que se ve comprometida en un proceso de transformación positiva, de modo que permita un “nuevo nacimiento”, el alumbramiento de “algo nuevo”, no repetido, como dice H. Arendt. Entiendo la enseñanza de la universidad como un acto de esperanza por el

que las personas y las cosas pueden cambiar, como una afirmación del hombre, de todo lo humano y como un compromiso político para la transformación de la sociedad. La educación, en su mejor tradición, es una utopía, es búsqueda de lo que todavía no es, pero es posible; es adelantar el futuro en un nuevo proyecto de hombre y de sociedad. Por ello, la educación, también la universitaria, es pasión, donación y entrega a una tarea, y no sólo de nuestro saber, sino de quello que “vamos siendo” en la experiencia de nuestra vida. Educar es un acto profundo de amor. “Si la educación universitaria no encarna la idea del bien y del amor, de la búsqueda del hombre de ese bien para amarlo y alcanzar la felicidad con ello, ¿qué le aporta al estudiante?, ¿de qué sirve esa educación?”, se pregunta Olmos Valderrain.

El prof. A. Llano dice que existen dos tipos de universidades: las que pretenden que el tiempo las atraviese sin romperlas ni mancharlas. Son como cantos rodados sobre los que pasa el agua que no absorben ni los empapan. Otras universidades se percatan de que el cambio es la dimensión clave, la línea huidiza en el horizonte a la que es necesario referirse continuamente. Las universidades del primer modelo son cadáveres ambulantes a los que sólo les falta levantar acta de fallecimiento. Las del segundo modelo, se enfrentan al reto de ser instituciones inventivas y transmisoras del saber nuevo, en una constante reinterpretación del presente, desde las claves del pasado, para dar respuesta a las necesidades del hombre de su tiempo.

Nuestro discurso sobre la educación, en todos sus niveles, ha de hacer frente a una filosofía de fondo que convierte al sistema educativo en agencia transmisora de las exigencias del sistema productivo. Se proponen, con tal fin, programas de autoaprendizaje, capacidad de autoorganización, autonomía y responsabilidad como condición indispensable para acceder al mundo del trabajo. Pero no se explica que este

fomento del autogobierno está filtrado por el marco en el que ha de ejercerse. De este modo, la institución educativa se convierte inevitablemente en una empresa de servicios, y los alumnos dejan de verse como futuros ciudadanos, llamados a construir su comunidad, y se van transformando en “clientes”, consumidores de un producto que escapa a todo control. A veces, pienso, no sin temor, amigo Eduardo, si todos nuestros esfuerzos en la propuesta de una educación *liberadora* que tenga como punto de partida y de llegada al hombre en su contexto o circunstancia, no sean sino intentos que se desvanecen en el altar del gran Moloch (sistema económico imperante) que todo lo devora; si nuestra propuesta pedagógica, desde la ética levinasiana, no va a ser engullida por el sistema económico y convertida en un factor de producción, y ejercer, de este modo, un papel legitimador de las condiciones de producción del sistema y del reparto no equitativo de la riqueza producida como bien social.

Me preguntas, Eduardo, por la universidad que yo he conocido y en la que he trabajado durante muchos años. He encontrado en ella luces y sombras, como en cualquier otra institución social. He compartido mi trabajo universitario con personas ejemplares que se han entregado por completo a su tarea docente e investigadora. Éstas permanecen en la memoria de todos. Su dedicación al trabajo bien hecho constituye el testimonio de maestros que enseñan y educan desde la experiencia continuada de servicio a los estudiantes. Pero han sido hechos singulares, aislados. La institución, como tal, ha vivido de espaldas a la sociedad. No ha sido permeable a las inquietudes y problemas sociales. Sus paredes han sido demasiado elevadas. Y una universidad que se desentiende de lo que pasa a su alrededor, ha perdido su razón de ser. En los últimos años se han establecido en algunas universidades programas de “aprendizaje-servicio” en los que los alumnos, orientados por profesores, participan en trabajos de servicio a

la comunidad como una forma de devolver a la sociedad lo que la universidad recibe de aquélla. Pero son actuaciones aisladas que no responden a una conciencia colectiva que vaya más allá de una simple experiencia educativa.

Me hubiera gustado dejar una universidad convertida en espacio de diálogo y de entendimiento, que practica la gramática del diálogo como forma de encuentro. La convivencia entre todos se construye si, desde dentro de la universidad, se generan procesos educativos transformadores, inclusivos y de convivencia en la sociedad; si se genera una dinámica de convivencia dentro del propio sistema educativo. Y no es una cuestión de añadir nuevos contenidos educativos, cuanto de enseñar a pensar de una manera integradora. Ello conlleva el desarrollo de una alfabetización integradora que sea capaz de acompañar los procesos de cambio y transformación que acontecen en la sociedad, para que la universidad no sea un espectador “curioso” de lo que pasa, sino factor de cambio y de progreso social justo y solidario. Es necesaria una educación que tenga en cuenta al hombre en su totalidad sin dejar espacios para la fragmentación. Para ello es necesario “enseñar a pensar lo que se siente y se hace; a sentir lo que se piensa y se hace; a hacer lo que se piensa y se siente”, dice el Papa Francisco a los profesores y estudiantes de la Universidad Católica de Santiago (Chile). Es decir, crear un dinamismo de capacidades al servicio de la persona y de la sociedad.

Me hubiera gustado encontrar (y dejar) una universidad abierta a la participación activa en la tarea de la construcción social; que superase el divorcio existente entre el pensar y el sentir, entre el conocer y el vivir, entre la profesión y el servicio. El conocimiento siempre debe estar al servicio de la vida, de la sociedad a la que pertenece y a la que se debe, confrontándose con ella para seguir progresando. La universidad no es, principalmente, el guardián del saber que

las generaciones pasadas nos han legado; no puede estar mirando al pasado, convertida en una estatua de sal, ajena al presente y cerrada al futuro. De ser así, se convertirá, inevitablemente, en un fósil, objeto de un museo; habrá perdido toda su razón de ser. La vida de la universidad no se reduce a las aulas y bibliotecas, a los laboratorios de investigación. Es también su participación en el tejido social de donde recibe su impulso y su justificación.

Me hubiera gustado, amigo Eduardo, dejar una universidad preocupada por lo que está pasando en nuestra sociedad. Y no ha sido así. La universidad española ha mirado para otro lado cuando compatriotas nuestros, durante décadas, caían víctimas de la sinrazón de los terroristas. Ni una palabra de condena, ni una movilización estudiantil para denunciar y condenar tanta barbarie. Las víctimas han recorrido su camino de sufrimiento entre la indiferencia, cuando no el desprecio y el olvido. Y este silencio cómplice me ha dolido en lo más profundo de mi ser. No podía entender, ni entiendo, que mientras colegas nuestros escribían ensayos y artículos sobre educación moral y ciudadana; mientras enseñaban en las aulas cómo debe ser una persona educada éticamente y participar como ciudadano en la construcción de “su” comunidad, a pocos metros de sus aulas eran asesinados ciudadanos honorables, sin que este acontecimiento alterase mínimamente sus planes supuestamente educativos. Me recuerda este lamentable y condenable comportamiento el que Steiner describe sobre la conducta de los intelectuales y élites alemanas en su excelente obra: *En el castillo de Barba Azul*: “Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte, de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de “tristeza objetiva”, o de relativismo histórico. Eran hombres y mujeres de letras, cultivados en el espíritu de la Ilustración, aquellos de los que suponía hacían de la sabiduría, virtud”. Todos sucumbieron, sin resistencia, al pensamiento

único derivado del Poder. También aquí, hemos sido obedientes, sumisos a la amenaza y al terror, al miedo de ser señalados como enemigos de la patria vasca. Las víctimas del terror nos han dejado un testimonio impagable de confianza en las instituciones democráticas, de firmeza ante la extorsión y la muerte, dejando que la Justicia tenga siempre la última palabra. ¿Por qué se ha llegado a esta situación, al silencio inmoral ante el sufrimiento injusto de tantas víctimas? Quizás tengamos que encontrar la explicación de esta conducta reprobable en una ética y una antropología de la “lejanía” y del “alejamiento” que ha facilitado que se pueda hacer daño al otro hasta convertirlo en cosa, objeto de negociación y venganza. Es extraño que esta pregunta que te acabo de formular no se haya planteado nunca en las convenciones, congresos y seminarios sobre educación en España; que se hayan silenciado las situaciones de violación de los derechos humanos, entre ellos el más fundamental: el derecho a la vida. Siempre me estará asaltando esta inquietante pregunta. Esta experiencia de injusticia y de locura es lo que “da que pensar”. Que se olvide esto; que se trate de “comprender” la situación de violencia generada por unos, supone el fracaso de una gran parte de la sociedad que no ha sabido o no ha querido hacer frente a la barbarie. Las víctimas nos han dejado un testimonio imborrable de resistencia a la sinrazón. No han respondido al terror desde la venganza, dejando que la Justicia tenga la última palabra. Desconozco cómo se han comportado nuestros colegas latinoamericanos frente al terror, al narcotráfico y a las condiciones de vida inhumanas de poblaciones enteras. Me viene a la memoria el testimonio del pedagogo universal Paulo Freire.

El educador, amigo Eduardo, es como el profeta bíblico que denuncia los males de la sociedad a la que pertenece. No intenta contentar los oídos de sus oyentes, ni adular a los poderosos. Habla desde la verdad y la fidelidad a su conciencia. Un mensaje que intentase ocultar la realidad o

la desfigurase, sería un fraude, un engaño. En la educación no se puede sobrevolar la realidad, ni ocultarla. Ésta constituye el punto de partida de todo acto educativo, porque nadie existe en las nubes, sino aquí, en este contexto, situación o circunstancia. Y es al hombre histórico, concreto, en su situación a quien debemos educar. Pretender educar sin asumir la realidad socio-histórica en la que se encuentra el educando es un ejercicio inútil y un engaño. Cuando se ha “olvidado” la realidad, la “educación” se ha convertido en un mero aprendizaje de saberes descontextualizados que difícilmente sirven para transformar la realidad. Se convierte en una herramienta eficaz al servicio de los poderosos, aquellos que pretenden que nada cambie. El educador, Eduardo, es un testimonio vivo de aquello que dice y enseña. Educamos desde la experiencia de nuestra vida. Es, quizás, la credibilidad la exigencia más acuciante e inaplazable en las instituciones de enseñanza. El maestro, si pretende educar, debe acompañar sus palabras con los hechos, se requiere siempre el testimonio que evite la devaluación de su palabra. Siempre he pensado, Eduardo, que *educamos como vivimos*. Es nuestra vida, nuestra experiencia la que nos hace atentos a la vida y a la experiencia de nuestros alumnos. ¡¡Cuántos libros y artículos se han escrito sobre estrategias para educar, y han olvidado la más elemental: la necesidad de ser testimonio de aquello que se propone!!

En *conversaciones de invierno* abordamos, amigo Pedro, cuestiones que se centran exclusivamente en el discurso pedagógico. Me gustaría que me hablases ahora de otras cuestiones que se apartan del mundo académico y que, presumo, están en la base de tu discurso y de tu trayectoria profesional en la universidad. Si como dices cualquier acción educativa “viene de algún sitio y va hacia algún lugar”, también tu hacer en la universidad se debe explicar desde unos determinados supuestos que explican tu trayectoria vital. He observado en tus escritos

y en tu quehacer en la universidad una actitud crítica del presente y, a la vez, una apertura hacia el futuro. Has hecho tuya la afirmación de H. Arendt: “Los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo”. ¿Qué hay debajo de tu actitud ante la vida? Pienso que no es sólo una actitud intelectual, sino que forma parte de tu equipaje con el que caminas y que envuelve toda tu existencia. Esto hace que seas, pienso, un hombre de esperanza; que veas al hombre y al mundo como algo que todavía esperan su transformación y realización plenas. En ti queda fuera todo determinismo que anula cualquier proyecto transformador de la vida.

Es cierto, Eduardo. En mi trayectoria de vida me he movido impulsado por una creencia o convicción de que no todo está escrito de una vez para siempre; que es posible otro proyecto de hombre y del mundo; que las cosas pueden y deben ser de otra manera; que todo está dirigido hacia la *humanización* de la vida de cada persona y de la sociedad. Y la frase de Arendt que has citado la tengo siempre presente en mi vida. Todos hemos venido a este mundo para “comenzar algo nuevo”, no para repetir lo ya dado. En mis años de estudiante en la Universidad Pontificia de Salamanca cayó en mis manos una pequeña obra de Teilhard de Chardin, *Himno al Universo*. Ésta me introdujo en el resto de la obra de este autor irreplicable. En su obra hay una idea que la recorre de principio a fin: el *sentido* de las cosas, el *sentido* de la vida en todas sus formas de manifestarse.

Hablar del *sentido* de la vida, amigo Eduardo produce, a primera vista, extrañeza, cuando no cierta sonrisa, por lo inusual de este tipo de preguntas en la sociedad del ruido, del consumo ilimitado, del materialismo y del relativismo que envuelven la vida social en casi todas sus manifestaciones. Preguntarse por el sentido de la vida puede parecer una extemporaneidad, un intento de encontrar

explicaciones “extrañas” a nuestra vida, fuera de las condiciones socio-históricas que nos ha tocado vivir, aquí y ahora. Podría pensarse que el ciudadano de hoy huye de toda pregunta, que vive distraído y atrapado en una maraña de necesidades inmediatas, cortoplacistas, que le imposibilitan tomar distancia de las cosas y conocer la verdadera realidad de su entorno. Se produce con ello un tipo de hombre “distraído”, que busca una sociedad *sin sentido* en la que todo da igual porque nada tiene ya sentido, aquí abajo. Se edifica así una sociedad que ha despojado de sentido al hombre y a casi todas las manifestaciones sociales.

Preguntarse por el sentido de la vida resulta incómodo, molesto, porque puede cuestionar nuestra trayectoria vital y tener que enderezar algún camino no deseable en el que se está instalado. Preguntarse por el *sentido* de la vida significa “volver sobre sí mismo” para encontrarse en lo que más profundamente somos, en nuestra realidad personal más radical. Es responder a una pregunta inquietante: ¿Quién soy? Obviamente, una sociedad atolondrada, distraída con “otras cosas” como la nuestra no tiene tiempo para hacerse este tipo de preguntas y rechaza planteamientos que resulten desestabilizadores, incómodos para su situación “confortable”.

En Teilhard de Chardin todas las formas de vida existentes tienen un *sentido*, una dirección: *existen para dar vida a otros seres*. Toda vida existente se transforma en vida para otros seres. Esta dinámica es la fuerza que mantiene viva la naturaleza. Nada puede vivir sin la aportación de vida de otros seres. Toda forma de vida es una cadena ininterrumpida de interdependencia entre innumerables formas de vida. En la naturaleza viva hay un *sentido*, una dirección, un camino hacia la vida. Crear vida, vivir para dar vida, esta es la finalidad de todo ser vivo. Y ninguna vida se pierde. La muerte no es el punto final de la vida, no es una situación de término.

En la muerte no acaba todo. Con ella empieza otra u otras formas de vida en otros seres vivos. Todo el mundo vivo es una gigantesca sinfonía de innumerables formas de vida que se perpetúan, transformándose, en otras formas de vida. Todo está llamado a la vida y tiende a la vida. Nada nace para morir, reducirse a la nada, sino para comenzar algo nuevo, como dice H. Arendt.

También los humanos, en tanto seres vivos, estamos llamados a la vida, a dar vida a otros seres vivos. Tenemos un sentido y una dirección hacia la vida. Nos viene dado por la naturaleza, no es buscado, ni conquistado con nuestro esfuerzo. Nacemos, venimos a la vida para eso, para dar vida. Pero a diferencia de los otros animales, los humanos *hacemos*, construimos y proyectamos nuestra vida, no sólo “tenemos” vida. Para los humanos, en un sentido antropológico, la vida no se nos da, la tenemos que hacer, la tenemos que proyectar y construir. La vida para los humanos es un “quehacer”, una tarea, en expresión de Ortega y Gasset. Y en este “quehacer” gastamos toda nuestra vida. Este “quehacer”, es decir, nuestra vida *humana* puede tener direcciones distintas:

a) *La negación del otro*: Gran parte de nuestras conductas tienen una repercusión social, afectan al conjunto de la sociedad o a parte de ésta. Nuestras conductas pueden dañar las relaciones entre los seres humanos, pueden obstaculizar la convivencia y el desarrollo personal y social de los miembros de nuestra comunidad. Este tipo de conductas no construyen, no facilitan la creación de formas de vida *humanizadas*. La negación del otro significa destruir los lazos humanos que nos unen con los demás. Negar al otro es romper la comunión (solidaridad) humana que permite el desarrollo de las potencialidades personales de cada miembro de una comunidad. Sin el otro no me puedo desarrollar y crecer como humano. Dependo de los otros para vivir y ejercer de humano, es decir, para vivir como

persona. Cuando se niega al otro, no sólo impido su crecimiento personal, sino también el mio. El ser humano, en su raíz más profunda, es comunicación, diálogo, apertura al otro (Buber). Es un ser “vertido” al otro (Zubiri). Sin el “otro” el ser humano es una ficción.

b) *La indiferencia hacia el otro*: Es una forma calculada de negar al otro. La vida de cualquier persona, en sus distintas manifestaciones, no me puede ser indiferente. Ser indiferente o ajeno a la suerte del otro es negar mi propia carne, porque el “otro”, aun a mi pesar, forma parte inseparable de mí, siempre es pregunta para mí, y pregunta que no me la puedo quitar de encima. Cerrar los ojos ante el sufrimiento de tantos inocentes es negar su dignidad, es negar su existencia. Y todos somos, muchas veces, a lo largo de nuestra vida “huérfanos y viudas” necesitados del reconocimiento de nuestra dignidad y de acogida. Los ojos tristes de un niño nos trastorna, nos saca de nuestra indiferencia, “nos saca de quicio”. El rostro de una persona hambrienta, injustamente tratada, humillada y expoliada de su dignidad es una acusación y una denuncia a nuestro bienestar.

c) *La afirmación del otro*: Significa “salir de sí, del propio yo” para encontrarse con el otro. Es la búsqueda desinteresada del bien del otro. Es comunión, encuentro, acogida. Afirmar al otro, reconocerlo en su dignidad, acogerlo, es *llamarlo a la vida, darle vida*. Si se quiere una explicación de qué significa la “afirmación del otro”, la encontramos en la *educación*: Se *educa*: a) cuando el educador renuncia a su “yo” para que el educando (el otro) sea “alguien” (persona) y no un objeto manipulado; b) cuando el educador busca incesantemente formas nuevas en las que la vida de cada educando se pueda plasmar, y no la repetición de modelos de vida preestablecidos; c) cuando el educador entiende su acción educadora como una ayuda y orientación al educando en un camino que le lleva a una meta no impuesta; d) cuando el

educador sabe estar presente y desaparecer de la vida del educando en el momento oportuno.

La *afirmación del otro* sólo es posible por amor, por la renuncia y el sacrificio; como la educación misma sólo se entiende como un acto profundo de amor. *Sólo se educa cuando se ama. Y sólo se afirma al otro cuando uno se despoja de sí, se abaja para vestir al otro de dignidad* (Levinas).

Si reflexionamos, amigo Eduardo, sobre el *sentido de la vida* se ve que éste se resuelve en un proceso de *muerte-vida*. No hay vida para los otros si antes no hay muerte en uno mismo. Pero la muerte no es el final de un proceso, da lugar a otras formas de vida. Si aplicamos este principio natural a la vida social, se llega a la misma conclusión. La construcción de una sociedad que permita el desarrollo de las potencialidades humanas exige el reconocimiento de los derechos de todas las personas y la aplicación de políticas sociales que hagan posible el ejercicio práctico de esos derechos. No hay vida justa sin renuncia y sacrificio, sin respeto a los derechos de los demás. No hay convivencia humana, sin solidaridad y compasión, sin *complicarnos* la vida para el bien de los otros nuestros prójimos. No hay vida social humana (digna del hombre) sin renuncia y sacrificio de los intereses individuales (particulares) en beneficio de los intereses comunes. De nuevo el principio *muerte-vida*. El sentido de la vida natural y social está orientado al bien, a la vida de los otros. *Todo está orientado y llamado a la vida*.

Preguntarnos por el *sentido* de la vida, pararnos en la mitad del camino en esta sociedad acosada por la necesidad de la producción a toda costa, independientemente de las creencias religiosas que cada uno tenga, nos puede ayudar a dar a nuestra vida más intensidad, más verdad; a despertar del letargo que la sociedad del ruido produce en nuestra vida. Nos puede ayudar a entender la vida como un “quehacer”, una tarea que debemos cumplir, a no vivir “de prisa y de

prestado”; a sabernos nómadas, viajeros hacia a algún destino que sólo podemos vislumbrar en medio de la incertidumbre. Nos puede ayudar a entender la vida como un regalo, como un don que debemos compartir. Nuestra vida encuentra *sentido* sólo si la entendemos y la vivimos como un don que debemos compartir, como algo que no nos pertenece, que la hemos recibido para darla, y darla desinteresadamente.

Esta es la idea o convicción íntima que está en el fondo de mi caminar por la vida; este es mi equipaje, Eduardo. Hasta ahora nunca lo había explicitado, porque nunca, hasta ahora, me lo habían preguntado.

Ya vamos acabando, Pedro. Pero antes quiero traer aquí las palabras que pronunciaste en la entrega del diploma de reconocimiento a tu labor académica en la universidad de Murcia, en el marco de la celebración del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Nos hiciste una confesión de lo que había sido el sentido de tu trayectoria como académico y como persona. Nos sorprendió a todos cuando afirmaste que lo habías encontrado en la parábola del texto evangélico del buen samaritano. Y nos animaste, en tu intervención, a abrir los ojos y el corazón, como el buen samaritano, al dolor y sufrimiento de tantos que están abandonados en el camino de la vida.

Lo recuerdo muy bien, Eduardo. Es un texto que sitúa a la ética en su nivel más alto. El otro, mi prójimo, está por encima de toda ley, de toda norma. Es su atención y acogida las que determinan lo que está bien y lo que está mal. Si el samaritano hubiese actuado siguiendo la norma (ley) de su comunidad debería haber hecho lo que el sacerdote y el levita hicieron: pasar de largo, mirar para lado. Pero siguió la voz de su conciencia, respondió al sufrimiento del otro movido a compasión. Frente al dolor del caído, frente al otro no puedo mirar para otro lado, no puedo ser indiferente. Estaría negando mi propia carne, porque el otro es el espejo en el

que veo mi propio rostro. La ética, como sabes, es la respuesta responsable a la experiencia del mal, del sufrimiento. Es la respuesta a una demanda, a una aparición repentina del otro que irrumpe de forma radical, que llega sin avisar y que rompe todos nuestros planes, todas nuestras normas y todos nuestros códigos. La ética es la respuesta que damos aquí y ahora al sufrimiento del otro. Desde la ética nada está preparado de antemano. Nos sorprende siempre. Y no podemos acudir a argumentos que nos “obliguen” a responder ante el otro, como lo hace la ética kantiana.

Cuando escribo de la pedagogía de la alteridad no estoy pensando sólo en la ética del judío Levinas. También tengo presente la ética de otro judío, el rabino Jesús de Nazaret. Por eso es tan urgente volver a Jerusalén. Este texto, Eduardo, da sentido a mi vida entera, y desde aquí se puede entender toda mi trayectoria vital. Es bueno tener principios éticos sólidos que dirijan nuestra vida, así se soportan mejor las inevitables tempestades que se nos vienen encima. Una vez más se cumple lo que tantas veces he dicho: en nuestro pensar y actuar “se viene de algún sitio y se va hacia algún lugar”.

Amigo Pedro, la “compasión” ocupa en tus escritos un lugar central. Eres conocedor de su “mala prensa”, y a pesar de ello, la sigues considerando como el núcleo básico de tu discurso educativo. ¿A qué se debe esta posición?

Eduardo, las reticencias, cuando no la descalificación de la compasión no es nuevo, vienen de atrás. Spinoza, Nietzsche, Adorno y otros emiten juicios muy severos sobre ella. En general, a la compasión se le atribuye una cierta complacencia con las situaciones de necesidad, cuando no una larvada complicidad. Se la suele identificar con la beneficencia o asistencia puntual a un necesitado. Otros autores, como Schopenhauer, Levinas y Horkheimer la sitúan en el corazón mismo de

la ética, en su punto de origen. Quizás el más “atrevido” haya sido Schopenhauer en su obra: *Los dos problemas fundamentales de la ética*. En esta obra desmonta toda la moral kantiana al rechazar el recurso a los argumentos de la razón, los conocidos principios universales, como fundamento de la conducta moral. No hemos de justificar, dice Schopenhauer, nuestra conducta moral porque consideremos un deber comportarnos de acuerdo al respeto que merece toda persona, su dignidad inviolable. La dignidad de la naturaleza humana es un juicio moral que permanece en el ámbito de las ideas, pero que no es capaz de mover al individuo a ir en ayuda del otro. Es el *sentimiento*, cargado de razón, el que nos impulsa a compartir con el otro su sufrimiento o necesidad, no nuestras ideas acerca de la dignidad de la persona.

La compasión no es beneficencia o asistencia caritativa, como sostiene Adorno, obstáculo para la justicia social. Si nos fijamos en la conducta del buen samaritano, en el que la compasión es descrita con toda precisión, el texto sagrado nos dice que éste se acercó al herido, le vendó las heridas y las curó; lo montó en su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y se ocupó de cuidarlo. La descripción fenomenológica de este relato se hace en cuatro momentos distintos, aunque simultáneos en el tiempo: 1) *El encuentro con el otro*. El herido es un individuo real, no una idea. Es alguien concreto que interpela desde su necesidad; 2) *Conmoción interior* ante el sufrimiento del herido. Es un vuelco del corazón que nos sacude en lo más profundo de nuestro ser; 3) *Va hacia el otro para acogerlo y cuidarlo*. El samaritano no permanece indiferente ante el hombre caído, abandonado en el camino, ni mira para otro lado, como hicieron el levita y el sacerdote. Al contrario, *se hace cargo de él*. 4) *Lo saca de su situación de abandono*. El samaritano no se limitó a curar al herido, sino que lo saca de esa situación de abandono y necesidad. Le recupera para su comunidad en condiciones normales de

vida. La compasión es *liberadora* de la persona en una situación de abandono y necesidad. Si el necesitado sigue preso de su situación de abandono o exclusión, cualquier ayuda que se le dé, aun siendo laudable, no es compasión. Ésta siempre implica la *salida*, o *intento de salida*, de una situación opresora, excluyente. Pienso en los encarcelados y drogodependientes, paradigma del individuo caído en el camino. La compasión no se limita a acompañarlos en su sufrimiento, sino, además, a preguntar y cuestionar por qué estos individuos están ahí, en esa situación. ¿Qué hemos hecho entre todos para que tantos se encuentren abandonados y sufrientes? No todos sufren por una elección libre en su vida. Muchos son arrastrados por las condiciones socioeconómicas y familiares que les ha tocado en suerte. La compasión, en su sentido más radical, implica un compromiso por transformar las estructuras injustas que generan sufrimiento y situaciones de dependencia y marginación. Por ello, es inseparable de la justicia. No me puedo compadecer de alguien, aliviar su sufrimiento, si no hago lo que está en mi mano para librarlo de su situación y recuperarlo para su comunidad. Distinta consideración merecen los enfermos y desvalidos, aquejados de enfermedades o patologías incurables. Es evidente que aquí la compasión no puede pretender *sacar de esta situación de sufrimiento al enfermo*, tan sólo compartir el dolor y la soledad que acompañan a la enfermedad.

Amigo Pedro, ¿qué balance haces de la pedagogía de la alteridad después de tantos años “metido” en ese discurso? Un paradigma nuevo en el discurso pedagógico y en la praxis educativa ha de competir con lo que, desde siempre, “se viene haciendo”. Y no está siendo fácil. Comparte espacio con el paradigma idealista kantiano que ha impregnado, durante siglos, el pensamiento y la vida de la sociedad occidental. Es un modo de pensar y vivir en el que tú y yo hemos sido formados. Tampoco la ética *material* levinasiana lo ha tenido fácil para

instalarse en el discurso ético. Sigue siendo, todavía, un discurso minoritario que despierta sumo interés, a la vez que fuertes críticas, por ejemplo F. Savater. La pedagogía de la alteridad, hija de la ética levinasiana, despierta también interés entre los educadores y teóricos de la educación, como lo demuestran los artículos aparecidos en las revistas de mayor impacto en el ámbito educativo, pero también desconfianza y resistencia. Es una carrera de fondo, de largo recorrido. La pedagogía de la alteridad es como la mostaza, una pequeña semilla, que cuando se hace árbol, vienen las aves a anidar en sus ramas. Mientras tanto, hay que cuidarla. Ello conlleva esfuerzo, dedicación y constancia, pero también no poca inteligencia. Y esperar, saber esperar, sembrando cada día lo que nosotros no vamos a cosechar. Otros vendrán detrás que recogerán nuestro esfuerzo y harán posible que algo “nuevo” comience para que el mundo se renueve sin cesar.

Gracias, una vez más, amigo Pedro, por tus enseñanzas y tu testimonio. Soy consciente del legado que nos dejas a los que ya estamos comprometidos en tu idea del hombre y en tu proyecto educativo. Uno y otro están irremediabilmente implicados, porque nada se construye en educación que no esté referido a una determinada antropología y a una ética, como tú insistentemente nos repites. En otra ocasión, si me lo permites, abordaremos algunas cuestiones de la ética de Levinas y su implicación en los procesos educativos. Gracias, maestro.