CETYS UNIVERSIDAD

En busca de los verdaderos fines de la educación

LA ALTERIDAD COMO RESPUESTA

Eduardo Romero Sánchez
CÁTEDRA EN EDUCACIÓN Y VALORES

DIRECTORIO DEL SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

Dr. Fernando León García
Rector

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Ing. Sergio Rebollar McDonough
Vicerrector de Operación

Dr. Jorge Ortega Acevedo
Coordinador del Programa Editorial

EN BUSCA DE LOS VERDADEROS FINES DE LA EDUCACIÓN

LA ALTERIDAD COMO RESPUESTA

Eduardo Romero Sánchez

Con la colaboración de

Pedro Ortega Ruiz
Ramón Mínguez Vallejos

Cátedra en Educación y Valores
EDITORIAL CETYS

En busca de los verdaderos fines de la educación.
La alteridad como respuesta

D. R. © Eduardo Romero Sánchez

D. R. © 2017, Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
Calz. Cetys s/n, Col. Rivera
Mexicali, Baja California, México, C. P. 21259

Colección Cátedra en Educación y Valores

Corrección, edición y maquetación:
Néstor de J. Robles Gutiérrez

Diseño de portada:
Rosa María Espinoza

Se permite compartir, copiar y redistribuir el presente documento sin fines de lucro, dándole el crédito correspondiente al autor y a la institución.

CONTENIDO

En busca de los verdaderos fines de la educación [7]

Eduardo Sánchez Romero
Ramón Mínguez Vallejos

I. Fundamentación antropológica de la educación, 9
Antropología y educación: una relación forzosa, 9
La educabilidad como categoría antropológica, 13
La consideración de persona como sujeto de la educación, 14

II. El hombre postmoderno y su educación, 15
La importancia del contexto en educación, 16
Rasgos característicos de nuestro tiempo, 17
Paradojas y contradicciones que coexisten, 26
La postmodernidad y sus consecuencias, 28
Los valores de la actual sociedad postmoderna, 31
La necesidad de una educación diferente, 32

III. Modelos antropológicos y el problema del hombre, 35
Delimitación conceptual del problema antropológico, 36
Cirterios para comprender los modelos antropopedagógicos existentes, 38
Principales modelos antropológicos, 40

Génesis del problema filosófico del hombre, 43
Situación actual del hombre como problema, 45
Amenazas que ponen en peligro
la vida del hombre, 46
El hombre y su relación con el otro, 51

Referencias, 52

Conversaciones de invierno [57]

Pedro Ortega Ruiz
Eduardo Romero Sánchez

EN BUSCA DE LOS VERDADEROS FINES DE LA EDUCACIÓN

Eduardo Sánchez Romero
Ramón Mínguez Vallejos

I. FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN

Antropología y educación: una relación forzosa

> El hombre es el único ser susceptible de educación (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que la educación hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido (Kant, 1980).

Existe un acuerdo bastante amplio en admitir que la educación es una acción a realizar sólo con seres humanos. No se educa a cualquier ser vivo, sino sólo a cada ser humano en lo que es valioso para su vida. Otros seres vivos poseen cierta capacidad de aprender y, por eso, llegan a mostrar unos comportamientos concretos, pero no son conscientes de lo aprendido. En el hombre es posible aspirar a ser y vivir como humanos con la ayuda de la educación. Dicho de otro modo, dado que a quien se educa es al ser humano y no a un chimpancé, no es de extrañar que resulte imposible abordar la cuestión de la educación sin referirse a lo antropológico o realidad humana.

De lo afirmado en el párrafo anterior se deduce una estrecha relación entre hombre y educación: cada ser humano es sujeto y objeto de la educación, se educa y lo educan a lo largo de su existencia. Admitida esta relación, no resulta difícil de comprender que educar es un asunto exclusivamente humano, en el que la persona está en constante proceso de mejorar sus posibilidades y de edificarse como humano.

Relacionar antropología y procesos educativos es asunto que incumbe de lleno a la antropología de la educación. Los rasgos de "lo humano" sirven para hacernos una idea cabal de la tarea educativa. Antropología y pedagogía quedan, así, unidas y recíprocamente influidas. La pedagogía, como ciencia teórico-práctica de la educación, tiene al hombre como centro de su quehacer y debe ser una guía definidora de su destino. Esta influencia implica la respuesta a dos preguntas fundamentales: ¿Qué enseñan las acciones educativas sobre lo que es humano? ¿Qué se deduce del modo de ser y vivir humano para entender la educación?

Por tanto, la reflexión sobre el ser humano es primordial para la práctica educativa. Salta a la vista por el hecho elemental de que somos hombres y no es posible separar lo humano de lo educativo. Ser hombre constituye un quehacer y no un hecho. Preguntar, en consecuencia, por el ser humano es interrogarse sobre cómo educarlo.

La educación es una tarea que siempre tiene una finalidad. Dicho de otro modo, no hay manera de pensar en el hecho educativo sin referencia a su para qué. Al fin y al cabo, siempre que se educa, se educa a alguien, para algo. Y esta finalidad está inserta en una antropología que persigue la mejora del ser humano. Si un modelo de hombre, con sus rasgos característicos, exige una pedagogía concreta para su realización,

tal pedagogía configurará una determinada antropología: "Cualquier práctica educativa está inserta en una antropología desde la que se vuelve coherente e inteligible. Sin antropología no resulta factible la pedagogía" (Fullat, 1997).

Todo discurso sobre la educación queda suspendido en el vacío si no está inscrito en una determinada antropología. Preguntas como: ¿Cuáles son los rasgos humanos en los que debe ocuparse la educación?, ¿En qué se fundamenta la validez de unos principios y finalidades educativas?, ¿Desde dónde se justifica la propuesta de unos contenidos y actividades educativas?, etcétera, quedarían superficialmente contestadas sólo si se abordan desde los conocimientos, siempre parciales, de las distintas ciencias de la educación. Es necesario, por ello, abordar preguntas educativas desde una propuesta integradora de lo que es el ser humano (Escámez, 1980).

Abordar la educación del hombre sin haber analizado, de modo integrado, qué es el hombre, sus rasgos específicos y su sentido es, por lo menos una actitud frívola e irresponsable. Constituiría un despropósito considerable poner en marcha un proceso educativo (que será uno, pudiendo siempre ser otro) sin haber decidido con anterioridad la meta del proceso indicado. Educar cuando se carece de imágenes de hombre seguras acaba siendo un simple hacer; lo de menos es adónde conduce la actividad.

Partimos de la base de que educar no es una simple tarea técnica, sino que los medios y el fin que se persigue implica necesariamente contar, de manera responsable y crítica, con una determinada concepción del ser humano y comprometerse con ella.

Las dificultades que se encuentran al precisar el concepto de hombre se convierten en estorbos cuando se intenta

esclarecer el concepto de educación. Pero, así mismo, se obtiene luz en la exactitud del significado de la educación cuando se logra rigor en el concepto del hombre.

Resulta imposible educar sin saber quién es el hombre o, en otros términos, educar sin hacer referencia a lo humano del hombre. Y esta es la permanente dificultad de la tarea educativa: saber qué significa "ser hombre" para educarlo como corresponde. Por lo tanto, la primera cuestión a tratar, antes de educar, es ahondar en el significado de lo que es un ser humano.

Asimismo, los fines (o también objetivos) de la educación exigen adaptarse constantemente a las necesidades individuales y sociales del momento. Para ello parece que hay cierta mayoría coincidente en lograr el pleno desarrollo personal, la defensa de los valores (útiles, vitales, ecológicos, tecnológicos, intelectuales, morales, estéticos, etcétera) y la necesidad de propiciar la participación activa de la persona en el mundo circundante (ambiental, social, cultural, económico...).

Es necesario, por consiguiente, educar partiendo de una imagen del hombre, cambiante, es cierto, en el tiempo y en el espacio, pero de la que hay que partir inexcusablemente, ya que, según las épocas, estas imágenes han sido distintas y diferentemente interpretadas. Así, son entendidas como aquellas que constituyen la base de las ideas pedagógicas de las diferentes épocas y pueblos, de los movimientos y escuelas de los pedagogos particulares. Recordemos, tan solo, las imágenes legadas por el cristianismo, el naturalismo, el evolucionismo, el biologismo, el materialismo, la psicodinámica, etcétera.

Después de todo lo dicho, queda claro que el ser humano se presenta como el fundamento de la educación: sin él, ésta no existiría. El punto de partida de cualquier sistema

educativo lo constituye el concepto que se tenga del hombre. Toda acción educativa tiene como centro al ser humano; en la base hay, por lo tanto, un modelo antropológico.

La educación sitúa a al hombre en un entorno social idóneo para que se humanice. Lo que es, puede ser, o debe ser el sujeto, tiene que ver con la educación, es decir, con ciertos modelos educativos que proponen una imagen de hombre y de mujer que buscan la excelencia o el perfeccionamiento. Así pues, en toda concepción educativa subyace un ideal propio de individuo, al tiempo que debe ser respetuosa con otros planteamientos antropológicos.

La educabilidad como categoría antropológica

La condición de ser educado o la posibilidad de ser educable es una cuestión íntimamente ligada con la relación entre naturaleza humana y cultura. No es fácil afirmar, desde un principio, que todos tenemos la posibilidad de ser educados. Lo más sensato que podemos decir, a la vista de la experiencia de Víctor, el niño de Aveyron, como también de otras experiencias de niños en entornos hostiles e infelices, es que no han tenido la oportunidad de "dar de sí". Cada individuo posee, por su propia naturaleza, su propio límite y su propio margen de calidad de vida posible. Ese margen siempre es doble: el contexto o experiencias concretas que ayuden al individuo a crecer y desarrollarse como persona; el deseo interno de esfuerzo, superación y espíritu de llegar a ser alguien valioso.

Distintas concepciones antropológicas han llegado a la convicción casi unánime de que el hombre está prácticamente indeterminado. Esta frase tiene la intención de expresar la idea que el hombre debe hacerse, quiera o no. Y ese

"hacerse" es una tarea que le ocupa durante toda su vida. Por ello, puede considerarse que se trata de una constante vital que acompaña a cualquier ser humano en su ciclo vital. En palabras de Zubiri: "el hombre, al existir, se encuentra con la tarea primordial de que hay que hacerse" (1944, p. 436). Ese hacerse lo convierte en autor de su propia vida. El hombre es autor de su vida porque tiene que elegir qué perfil o modo de ser humano quiere dar a su vida, cuál es la figura que quiere dotarse para sí mismo y ante los demás. Para ello, tiene que escoger, optar por unos comportamientos en las que adoptará una forma de ser humano.

El hombre no sólo es educable, sino que su especial estructura psicobiológica exige la educación. Abierto a la totalidad de lo real no tiene limitaciones inherentes a la adaptación del medio y a la especialización orgánica. Se encuentra perdido y originariamente desamparado frente a la infinidad de estímulos del mundo, y no hay en él apenas movimientos instintivos, que respondan a los estímulos del exterior. El hombre se encuentra abierto al mundo y forzado a determinarse para acción y en cada momento. Desde esta perspectiva peculiar es donde adquiere significado pleno el considerar la necesidad del aprendizaje ya que por él los comportamientos humanos quedan, en cierto modo, fijados en una concreta dirección. La indeterminación psicobiológica del hombre requiere o exige de la educación.

La consideración de persona como sujeto de la educación

En educación es más preciso hablar de sujeto que de objeto (finalidad). Porque la persona es un sujeto y no un objeto o una

cosa. Según el modelo de persona que tengamos presente se derivaran acciones educativas legítimas e ilegítimas desde el punto de vista ético y desde el punto de vista práctico.

El ser persona es una condición construida sobre nuestro ser biológico desnudo y el efecto de la cultura y de los procesos de socialización. Toda persona tiene una dimensión biológica, cultural, social, histórica y moral. Todo ser humano tiene una identidad personal (singular, concreta) conformada por su historia de vida, su temperamento, su carácter, sus experiencias, sus relaciones y el modo de reinterpretar la cultura aprendida. Pero es que además los humanos somos seres simbólicos. Dichos símbolos nos sirven para interpretar el mundo.

La consideración de la persona como fin en sí mismo y sujeto de derechos y dignidad parte de la ética kantiana y se afianza como concepto jurídico en 1948 con la Declaración de Derechos Humanos. Por su parte el tipo de consideración o dignidad atribuida a los niños ha ido cambiando en el tiempo y según la cultura en la que nos encontremos. Actualmente en nuestras sociedades occidentales democráticas, aunque se asume la igual dignidad de la persona, los niños gozan de una especial protección y trato social y educativo por representar el futuro de la sociedad.

II. EL HOMBRE POSTMODERNO Y SU EDUCACIÓN

Este capítulo pretende describir las principales tendencias sociales y rasgos culturales que predominan hoy día, buscar el fundamento filosófico de este modo de pensar, sentir

y vivir y dar una respuesta educativa seria y adaptada a la realidad axiológica y cultural presente. En las sociedades occidentales actuales conviven grandes paradojas y contradicciones: crecimiento económico, desarrollo tecnológico y mayores cotas de libertad, pero también gran consumismo, deterioro cultural, dependencia tecnológica y pensamiento único. De ahí, que hablemos de las grandes posibilidades y, al mismo tiempo, de las terribles amenazas que existen para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje. Para conocer esta realidad hemos centrado nuestro análisis en tres aspectos clave: el impacto de la revolución digital; el estado de la cultura en la sociedad contemporánea y la necesidad de una "nueva educación" que parta de presupuestos diferentes.

La importancia del contexto en educación

Integrar el contexto en los procesos educativos es condición necesaria para educar, pues no se educa "en tierra de nadie". Somos circunstancia, situación, y fuera de la circunstancia que nos constituye y nos define, el ser humano es irreconocible, escribe Ortega y Gasset. Sin espacio ni tiempo el ser humano se diluye, se volatiliza. Es en la situación concreta en la que vive cada individuo donde se resuelve a diario la existencia humana.

Esta inevitable condición histórica y situada del hombre hace que la educación sea necesariamente contextual, es decir, sujeta a las condiciones del tiempo y del espacio. Si ignoramos la circunstancia o contexto la acción educativa se hace imposible. Podremos instruir, enseñar, transmitir conocimientos, habilidades, destrezas, con más o menos éxito,

pero no educar. La circunstancia se convierte en contenido inevitable y, a la vez, estrategia necesaria en la educación. Si esto es así, la acción educativa debe asumir la situación concreta en la que vive cada educando: sus carencias y necesidades, sus aspiraciones, su situación sociofamiliar, etcétera.

No hay, por tanto, discurso y praxis educativas universales, sin tiempo ni espacio, sin circunstancia, porque no hay ser humano fuera del tiempo y del espacio. La vida humana es siempre la vida de alguien concreto, singular. No está, por tanto, ordenada por un manual de instrucciones que se aplica indistintamente a los individuos. "Todo manual se caracteriza por ofrecer respuestas antes de que uno se encuentre en una determinada situación. En el 'manual' todo está tipificado. Es el modelo de la tecnología" (Mèlich, 2010, p. 27).

En la educación escolar, ha habido un descuido de la condición histórica del hombre, una huida irresponsable de la realidad. Y el precio que se ha pagado por ello ha sido muy caro. Basta con ojear los programas curriculares y los materiales didácticos utilizados para comprobar hasta qué punto la realidad que envuelve a cada educando se ha ignorado. Se ha visto al alumno como un dato estadístico sin entorno y sin historia. Se ha hecho una educación sin alma, insignificante. ¿Cómo se puede educar a alguien si se le oculta la realidad en la que vive? ¿Cómo se puede educar a alguien si se le niega la posibilidad de integrarse como ciudadano en su comunidad?

Rasgos característicos de nuestro tiempo

En la actualidad las principales sociedades occidentales del mundo están siendo afectadas por una serie de cambios económicos, sociales y científicos que están determinando de

manera muy profunda el estilo de vida de sus ciudadanos. Todas estas transformaciones que se vienen produciendo en Europa y en otras partes del contexto internacional están siendo tan radicales que están hasta modificando el patrón cultural de nuestro tiempo.

Aunque sería una ardua tarea entrar a fondo en todos los aspectos que caracterizan a la sociedad actual citaremos los más importantes y los que más incidencia tienen en nuestro entorno:

- La aparición de nuevas tecnologías que han introducido posibilidades insospechadas de información y conocimiento y cambios radicales en los modos de vida de las personas.
- La internacionalización y globalización de la economía y los problemas socioeconómicos que genera este modelo de desarrollo.
- La modificación de las pirámides demográficas causada por el alargamiento de la esperanza de vida y la caída de la natalidad.
- La incorporación de la mujer en el mercado de trabajo y la consecuente transformación radical de las estructuras familiares.
- Los cambios en las pautas de consumo, los estilos de vida y en la organización del tiempo de trabajo y del tiempo libre.
- La movilidad de la ciudadanía en busca de nuevas oportunidades laborales y el consecuente choque cultural y necesidad de integración que conlleva.
- La educación a lo largo de toda la vida como necesidad de actualización en un mundo que cambia muy rápidamente.

Son varias las denominaciones empleadas por los distintos autores para referirse a este nuevo contexto socioeconómico: postmodernidad, globalización, consumismo, etcétera.

Las tendencias globalizadoras no han hecho más que aumentar en la última década. Esta mundialización se ha impuesto en todos los campos y afecta a todos los ámbitos. La investigación científica y las múltiples aplicaciones tecnológicas han posibilitado en las últimas décadas un enorme crecimiento económico, y por supuesto tecnológico, en algunos escenarios de nuestro mundo (Raventós y Prats, 2012, p. 21).

Por ello, quizás sean el mercado, el cambio y la técnica los principales rasgos que predominan caracterizan la vida del hombre en esta nueva era.

El mercado

Actualmente nos encontramos en una fase de desarrollo capitalista caracterizada por la existencia de un gran mercado globalizado que funciona como una red de intensas relaciones económicas no controladas por los gobiernos, en virtud de medidas liberalizadoras y cuyo resultado es la creciente concentración planetaria de las riquezas y del poder económico y el aumento de las desigualdades sociales.

En este sistema económico el capital financiero se traslada allí donde obtiene mejores resultados. La libre circulación de bienes, personas y capitales, la concentración de la riqueza y la falta de compromiso político por regular las deficiencias del mercado nos sitúan en la economía de la desigualdad. El capitalismo genera un desarrollo desigual y está por encima de la soberanía política y de los ciudadanos.

Gobierna todo y la riqueza está concentrada en unos pocos, cuestión que, ya no sólo genera una brecha e interdependencia entre los países del Norte y del Sur, sino también claras desigualdades que desembocan en el binomio incluidos-excluidos en las sociedades consideradas desarrolladas. La exclusión y vulnerabilidad social son la consecuencia de un sistema completamente insostenible desde el punto de vista humano.

Por otro lado, para alimentar esta economía de mercado es indispensable un consumo masivo de bienes y servicios disponibles gracias a la producción a gran escala de los mismos. La idea de consumo se expande geográfica y personalmente. Se instala en el imaginario social, personal y cultural, y se vincula a la idea de progreso y crecimiento. El consumismo forma parte del sistema de valores y, aquél que no esté en situación de hacerse con una ingente cantidad de objetos que mudan rápidamente para satisfacer deseos imparables, es segregado. Una visión pragmática, utilitaria y mercantilista que trae consigo una desvalorización de la persona, reduciéndola a su capacidad de consumo y de riqueza y que tiene un importante impacto en la sociedad y en la educación.

El actual contexto de crisis económica ha destapado importantes errores en este modelo de desarrollo, pero, sobre todo, ha evidenciado la brutal interdependencia existente hoy día. Por poner un ejemplo reciente. Los orígenes de la actual crisis económica hay que buscarlos en Estados Unidos con el estallido de la burbuja especulativa ligada a los activos inmobiliarios y sus posteriores consecuencias sobre el sector financiero y la economía real. La caída del banco estadounidense Lehman Brothers desató un contagio financiero a

nivel internacional. Esta idea nos recuerda la archiconocida tesis de Ulrich Beck (2006) de que cada vez más, los riesgos sociales, políticos, económicos e industriales tienden a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad y son, en buena parte, debidos directamente a los responsables en tomar las decisiones que dirigen el mundo.

Así mismo, esta visión puramente mercantilista y los desajustes económicos inherentes al sistema capitalista está ocasionando un desfondamiento del Estado de Bienestar. Las escasas posibilidades de acceso al trabajo y el debilitamiento de los derechos sociales ocasionados por los ajustes financieros en los sistemas públicos de sanidad y educación están desembocando en graves desigualdades sociales y en escasas posibilidades de movilidad social. La justicia, equidad e igualdad de oportunidades, que han de caracterizar las formas de gobierno democráticas, se ven ahora debilitadas por una economía atenta a la rentabilidad y la productividad.

El cambio

Coincidimos con el informe mundial de la UNESCO del año 2005, *Hacia las sociedades del conocimiento*, cuando señala que:

> la gran novedad del mundo contemporáneo es la valorización sin precedentes de todo lo que cambia y es novedoso. Lo viejo, lo antiguo no adquiere valor porque no es productivo, no es utilitario, no encaja. La transformación prevalece simbólicamente sobre la permanencia, y la ruptura sobre la continuidad, aunque esto a veces cree inestabilidad y una impresión de inseguridad. Hoy en día, el predominio de lo efímero corre parejo con la valorización de lo estético (2005, p. 64).

Actualmente el cambio es considerado como sinónimo de progreso, de mejora, de avance positivo, pero, sobre todo, en términos cuantitativos. Lo importante es no quedarnos atrás, no estancarnos, sino avanzar y avanzar. No importa hacia donde, ni de qué manera, lo único que interesa son esas cifras que indican cuanto hemos crecido y cuantos bienes y servicios hemos consumido. Además, existe una sensación inquietante porque los cambios se producen de manera mucho más rápida de lo que lo hace nuestra capacidad de adaptación a los mismos. La propia cultura se construye basándose más en el modelo de la creatividad y la renovación que en el modelo de la permanencia y la reproducción.

La flexibilidad, término muy ligado al mercado, nos conduce, por tanto, a la transformación incesante y adaptación permanente que impide lograr el aspecto duradero que ineludiblemente requiere un proyecto formativo, un proyecto de vida. En este sentido, Bauman se ha manifestado, en más de una ocasión, afirmando que nuestro "mundo moderno líquido" equivale a estar en un estado de transformación permanente, a redefinirnos constantemente y a convertirnos en una persona diferente a la que hemos sido hasta entonces.

La consigna "nada a largo plazo" parece haberse instalado en nuestras sociedades, cuestión que conlleva algunos riesgos desde el punto de vista social y personal. Como afirma Sennet (2000), los vínculos sociales sólidos ceden terreno a las formas fugaces de asociación, y la estabilidad y seguridad personales desaparecen el terreno de la incertidumbre. La idea lineal de progreso desaparece y aparece ahora una sociedad de rupturas y discontinuidades, y de adaptación a lo inesperado. Las identidades personales se

generan en el universo de la inmediatez, en la urgencia de reinventarse para el mañana.

Este valor de cambio está muy relacionado con la aceleración del tiempo vital que vivimos hoy día. La vida sosegada o pausada pasó a mejor tiempo y hoy las relaciones personales están fuertemente afectadas por la superficialidad y el imperativo del "no tengo tiempo". El hombre actual vive la novedad del instante, del presente; ayer ya es pasado y hoy es el presente que, en cuestión de segundos se va convirtiendo en algo caduco.

La técnica

El avance técnico ha sido muy positivo y beneficioso para la vida del hombre en muchísimos campos (medicina, informática, maquinaria industrial...). La técnica ha favorecido la calidad de vida pero también ha traído consigo algunos efectos indeseables como la aceleración del tiempo vital, deterioros medioambientales, problemas éticos y desigualdad social.

Si bien antes la ciencia y la técnica alimentaban la esperanza de un progreso irreversible y continuo, hoy despiertan la duda y la inquietud con la destrucción de los grandes equilibrios ecológicos y con las amenazas de las industrias transgénicas (Lipovetsky, 2008, p. 28).

Cabe pensar, por ejemplo, en el daño ecológico que se está ocasionando en la naturaleza a causa de un abuso de los recursos naturales, de la deforestación y del peligro de extinción de especies naturales. O del mal uso de la tecnología que está provocando desastres naturales que ponen en serio peligro la vida del hombre (efecto invernadero, disminución de la capa de ozono, salinización de cultivos, contaminación,

etcétera). Llegados a este punto nos vamos a centrar en la revolución tecnológica y en concreto en lo que ha supuesto la llegada de internet tanto a nivel social como educativo.

La aparición y desarrollo de lo que Manuel Castells (2006) ha dado en llamar "sociedades en redes" ha abierto todo un mundo de posibilidades, pero también de riesgos que es preciso analizar, sobre todo, por sus implicaciones en la construcción del conocimiento y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No nos detendremos en describir la enorme importancia de Internet y sus múltiples aplicaciones, de sobra conocidos por todos. Por poner sólo un ejemplo actual: muchos analistas piensan que las revoluciones árabes no habrían triunfado de no haber sido por el poder de organización y convocatoria desempeñado por redes sociales como Facebook y Twitter.

En lo que respecta a sus implicaciones educativas existen voces muy autorizadas a nivel internacional como Richard Gerver y Ken Robinson (2010), Marc Prensky (2001), Clayton Christensen, Curtis Johnson y Michael Horn (2008) que defienden el valor pedagógico de la tecnología, las redes sociales o los videojuegos porque mejoran la creatividad, la colaboración, el aprendizaje en equipo, la toma de decisiones y la resolución de problemas, competencias clave para desenvolverse socialmente en entornos cambiantes. Consideran, además, que la mayor parte de los sistemas educativos del mundo están desfasados y siguen anclados en las necesidades de la ya trasnochada revolución industrial.

Sin embargo, y a pesar de todo lo dicho, hay algunos autores que se han atrevido a cuestionar la bondad absoluta de la red, a riesgo de ser tachados de opositores del progreso y alentadores del conservadurismo cultural. Quizás uno de los

nombres más actuales y populares a este respecto sea el de Nicholas Carr (2011) que con su polémico libro, *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, nos alerta de la cesión de ciertos procesos cognitivos en lo que al pensamiento profundo y creativo se refiere. Y acusa a la misma idiosincrasia de la "tecnología de internet" en sí de favorecer la superficialidad y la distracción con la multitarea, el hipertexto, los hipervínculos y los micromensajes continuos que fomenta.

Aunque en este tipo de debates siempre surge el discurso del uso razonado e inteligente del medio no es tan sencillo, y menos, cuando se trata del Internet. Está tan inmerso en nuestras vidas que determina nuestras elecciones y comportamiento. Y todo esto genera necesidad y lo que es peor, dependencia. El caso más extremo de esta nueva forma de aislamiento social lo constituye el caso de los *hikikomoris* en Japón.

Otro aspecto importante es la tendencia que parece observarse a la renuncia de la privacidad en la red y por tanto a la pérdida de la libertad personal con el fin de disfrutar de los placeres de la sociedad de consumo. Internet y más en concreto, las redes sociales, también han creado un nuevo fenómeno, el de las microcelebridades. Todos podemos hacer publicidad de nosotros mismos convirtiéndonos, en cierto modo, en una creación mediática egocéntrica y, en muchos casos, narcisista. El peligro reside en que nos vayamos uniformando y perdiendo nuestra identidad más distintiva, nuestra esencia más personal. Además, Internet es el espejo de una sociedad que busca la satisfacción inmediata de deseos sin esfuerzo, y eso propicia nuevas frustraciones en clara alusión a la tesis de Lipovetsky (2008).

Por otro lado, en Internet existe la tensión permanente y paradójica entre la libertad que nos ofrece y su posible utilización como herramienta de control social. Y es que existen dos fuerzas operando. Por una parte, el acceso a la información es mayor que en ninguna otra época, lo que ha volatilizado todos los sistemas de censura y control (el caso WikiLeaks, por ejemplo) pero, por la otra, gobiernos y corporaciones ganan más control sobre nosotros al seguir todos nuestros pasos *online* y al intentar influir en nuestras decisiones. A este respecto recordar la denuncia realizada por Ramonet (2003), en *La tiranía de la comunicación,* sobre la manipulación ejercida por lo que él llama "los nuevos imperios mediáticos" y el riesgo de homogenización cultural y de alienación que corremos.

Por tanto, y para concluir, señalar que Internet, como hemos visto, alberga grandes posibilidades, pero también grandes amenazas pudiendo convertirse, tanto en un instrumento para la edificación de sociedades del conocimiento y del aprendizaje, como en un laberinto que podría conducirnos, lenta pero seguramente, hacia esa sociedad de la diversión generalizada con todos los inconvenientes que ello podría entrañar.

Paradojas y contradicciones que coexisten en la actualidad

Hoy se vive en la incertidumbre de no saber si el hombre, tal como existe actualmente, ha evolucionado hacia cotas de humanidad más elevadas que en épocas anteriores o, por el contrario, ha sufrido una involución en este sentido. Las guerras, el hambre, la violencia, la pobreza, la marginación

social, el consumo de drogas, etcétera, revelan una realidad ciertamente alarmante a la que el hombre tiene que hacer frente y que los educadores deben considerar para formar a nuevas generaciones capaces de afrontarla y resolverla.

Los trágicos acontecimientos de nuestro pasado reciente como la Primera y la Segunda Guerra Mundial y otros episodios lamentables como el exterminio de etnias, la muerte de seres inocentes a causa del hambre y de la enfermedad, el sufrimiento injusto de millones de seres humanos que viven por debajo del umbral de la pobreza siguen siendo situaciones que apelan a la conciencia de otros millones de seres humanos para poner en seria duda la idea de que vivimos en el mejor de los mundos posibles.

> Nos encontramos en un contexto de crisis y retroceso en el orden moral y cultural al comprobar cómo modo el de proceder del primer mundo —en posesión de la riqueza planetaria y de todos los resortes del poder— ha provocado el hundimiento del rasgo más significativo e importante de la cultura contemporánea: el humanismo, o sea, la tendencia y el proyecto de colocar el hombre —a la persona humana— en el centro de todas las preocupaciones, para no quedar reducido "a un ser in-significante, sin carácter ni autonomía, incapaz de transcender a su propia realidad (Mayor, 2005, p. 76).

Sin embargo, esta época también está siendo testigo de cambios muy positivos como: un desarrollo y crecimiento socioeconómico sin precedentes; la caída de regímenes totalitarios y el advenimiento de la libertad y la democracia en muchas zonas del planeta; la liberalización de la mujer en todos los ámbitos; el aumento de la esperanza y calidad de

vida gracias a los avances científicos, médicos y alimentarios; las nuevas posibilidades de información y comunicación generadas gracias al acceso a Internet; la democratización de la cultura y del pensamiento científico y la extensión de los sistemas educativos por la universalización de la escolarización obligatoria. En otras palabras, nunca hemos vivido en una época tan rica en conocimientos científicos y hallazgos tecnológicos ni mejor preparada para derrotar la pobreza, la enfermedad y la ignorancia.

Estas son las paradojas y contradicciones a las que se enfrenta nuestro mundo de hoy. De ahí, que se hable de las grandes posibilidades y, al mismo tiempo, de las terribles amenazas que existen para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y del conocimiento.

La postmodernidad y sus consecuencias

En *La condición postmoderna*, Lyotard define a la postmodernidad como: "un estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, la literatura y de las artes a partir del fin del siglo XIX" (1994). Desde esta perspectiva, se estaría reemplazando a la modernidad como concepto filosófico, por un modelo que ataca la idea de razón y verdad única, lo que se ha dado en llamar la posmodernidad.

> Actualmente existe una gran coincidencia entre los autores en señalar como fundamentos de la postmodernidad los siguientes: desencanto y debilidad de la razón, pérdida del fundamento, fin de los grandes relatos de la humanidad,

> disolución del sentido de la historia y fragmentación moral: individualismo narcisita (Gervilla, 1993, p. 42).

Dichos fundamentos se traducen en la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de pensamiento, el pluralismo de creencias, el predominio de la inseguridad y el relativismo moral.

La era de la "modernidad dogmática" ha pasado y ya no es posible construir una ideología, una práctica artística o una opción moral científica y coherente. Por el contrario, el individuo postmoderno de hoy aspira únicamente a alcanzar una existencia placentera, hedonista, exitosa y llena de superficialidad. Este conformismo provoca que su vida esté dominada, en la mayor parte de los casos, por la indiferencia, la apatía y la banalidad. Por una actitud frívola que esconde una preocupante falta de responsabilidad y de tomar partido por aquellos problemas y situaciones que le atañen directamente. Como consecuencia padece una profunda crisis de identidad caracterizada por la desorientación, la incertidumbre, el riesgo, las contradicciones y el abandono de criterios fiables en los que apoyarse. Lo que se traduce a nivel social en importantes déficits cívicos y democráticos como anomia, aislamiento, alienación y rechazo social.

Una de las características que definen el "tiempo" de la sociedad occidental en la que estamos instalados es la creciente anomía e incertidumbre en que se desarrollan las relaciones personales y sociales. Se han debilitado los metarrelatos que antaño configuraban una visión unitaria del mundo y del hombre. Han desaparecido las certezas absolutas (fundamentaciones) antes válidas para dar paso a la incertidumbre, al riesgo del nómada que camina sin una brújula que le

marque la dirección y un destino. El mundo aparece ahora con toda su presencia inquietante, pero con el agravante de que no poseemos los mecanismos de antaño para combatirla.

Son varios los autores que apuestan por este análisis en algunas de sus principales obras. Entre los más importantes se encuentran: Lipovetsky —*La felicidad paradójica* (2007) y *La sociedad de la decepción* (2008); Giddens —*La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia* (2000) y *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas* (2000); y Bauman —*La posmodernidad y sus descontentos* (2001) y *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2001).

En esta misma línea algunos autores como Duch (1997), Steiner (2004), y Ortega y Mínguez (2003) señalan como responsable de esta nueva configuración de los marcos ideológicos y axiológicos de la existencia humana a lo que han dado en llamar la "crisis de las transmisiones". Se refieren a cómo instituciones mediadoras como la familia, la escuela, la iglesia y las organizaciones políticas y sociales, que han sido siempre estructuras privilegiadas para la transmisión de los patrones de conducta, las tradiciones y los valores han dejado de ser referente en la vida de los individuos y grupos sociales, para convertirse en simples opciones con escasa influencia en la vida individual y comunitaria de nuestros días. Perdiéndose aquellos criterios fiables que garantizaban la socialización y la educación y que permitían sentar las bases de la construcción humana y de aportar criterios para orientarse a lo largo de la vida.

Estas estructuras de acogida y los grupos de proximidad (compañeros) se manifiestan en una abierta crisis, dejando a las generaciones jóvenes en la inseguridad de la

desprotección. La desprotección y desamparo, la pérdida de referentes ético-morales inmediatos, unánimemente aceptados, no sólo se dan en la esfera vital, existencial de cada individuo, también en el campo sociolaboral éste encuentra el desamparo.

Los valores de la actual sociedad postmoderna

El consumismo y el pragmatismo

Quizás lo que más claro se ve de las dinámicas actuales es la importancia suprema que se otorga al dinero y el poder que se le concede desmesurado del mercado. Para alimentar esta economía de mercado es indispensable un consumo masivo de bienes y servicios disponibles gracias a la producción a gran escala de los mismos. Estamos pues en una etapa de consumismo salvaje en el que la felicidad se asocia equivocada y malintencionadamente con la posesión, en el tener, la adquisición de productos, bienes y servicios.

El relativismo moral y cultural

No existe la verdad absoluta ni de validez universal. Solo una validez subjetiva y relativa a los diferentes marcos de referencia. "Todo vale", todo vale igual o lo mismo. Desaparecen las grandes ideologías. Crece el escepticismo ya que nadie cree en nada.

El presentismo

Lo que sucede ahora es lo que existe y todo lo demás es falso. El pasado y el futuro no son parte de la realidad que vivimos,

son cosas imaginarias. La actualidad como importante valor de nuestro tiempo. "Vive hoy que mañana Dios dirá". Se trata del antiguo *carpe diem* actualizado.

El cambio y la novedad

Se da una gran aceleración del tiempo vital y los cambios nos superan. El cambio siempre se asocia con mejora y progreso. No importa hacia dónde, ni de qué manera. "Reciclarse o morir" (lo viejo no encaja). "Nada es para siempre" (inestabilidad-liquidez). En este contexto adquiere una gran importancia el Discurso de la innovación y la creatividad.

El individualismo

Prima el individualismo de tipo narcisista, egoísmo y el egocentrismo. No se favorece el colectivismo lo que se traduce en una gran falta de compromiso y de responsabilidad. Este proceso de individualización ha derivado, necesariamente, en la "privatización" de la vida. El individualismo ha llegado a ser la configuración ideológica de la modernidad, el patrón de interpretación de un mundo sin otro horizonte que la propia experiencia privada. Es un mundo sin dimensión común que sólo se nos aparece desde nuestros universos fragmentados.

La necesidad de una educación diferente

El panorama que caracteriza a la sociedad del siglo XXI exige pensar la educación desde otros presupuestos epistemológicos. Los roles del alumnado y el profesorado, los diseños curriculares, las relaciones que se establecen entre docentes y discentes, los espacios y tiempos de aprendizaje, y las re-

laciones de las instituciones educativas con la sociedad no pueden pensarse desde los ideales de la Ilustración y desde los presupuestos económicos de la Revolución Industrial. Es urgente en el siglo XXI una educación más humana, más crítica y emancipadora en detrimento de una educación instrumentalista y conceptualista.

Por ejemplo, la revolución tecnológica de la que hablábamos anteriormente ha cambiado las formas de acceso al conocimiento y ha eliminado las barreras espacio-temporales. En la sociedad del conocimiento han de cambiar necesariamente los roles que tradicionalmente venían desempeñando las instituciones educativas. Ahora, el docente no es el que transmite la cultura, sino el encargado de generar contextos educativos donde se enseñe la manera de gestionar y seleccionar la ingente cantidad de información que circula por Internet.

Por otro lado, la autoridad del profesor ha cambiado, ya no es depositario exclusivo de autoridad moral y cultural. En la sociedad de la información los referentes culturales, familiares y escolares ya no son tan potentes como antaño, y la flexibilidad ligada al modelo económico que caracteriza nuestra sociedad requiere de un análisis y redefiniciones constantes. Las prácticas sociales han de revisarse para, a la luz de las nuevas informaciones tomar decisiones (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002). En este sentido, la escuela u otras instituciones encargadas de la formación no pueden seguir ancladas en formas educativas de la modernidad tradicional. El papel del profesor como mero transmisor, la memorización de datos, nombres, fechas... deben ceder terreno al diálogo. De lo que se trata es, en definitiva, de transformar la información en conocimiento valioso para dar respuesta a las exigencias que se nos plantean en la actualidad.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen gran cantidad de información. El problema no está ahora en conseguir información sino en saber analizarla, y seleccionar aquella que es relevante. Por tanto, en la sociedad actual el profesor se convierte en un dinamizador, en un gestor de los procesos educativos para, a partir del diálogo y la negociación, formar personas con capacidad crítica, emancipadas de los valores dominantes del mercado y capaces de tomar decisiones.

En pedagogía hemos estado demasiado tiempo dedicados a elaborar, en despachos y laboratorios, estrategias que facilitasen los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, casi siempre al margen de sus contextos socio-familiares. Hoy empezamos a ver que el problema en educación no es tanto saber "cómo enseñar" sino poner nombre a "qué enseñar y para qué". El problema al que debemos dar respuesta no es sólo "didáctico", es ante todo antropológico y ético. Encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora.

En el ámbito pedagógico lo verificable científicamente sigue siendo el criterio mayoritario para la comprobación de los resultados educativos. Importan los "efectos" a conseguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que se ha desvalorizado el mundo de los "afectos". La mentalidad racional, científica y tecnológica se ha impuesto en la investigación y práctica pedagógica considerándose prioritariamente válido el conocimiento educativo útil, verificable y objetivo a nivel empírico. Pero este tipo de saber

(científico-tecnológico) aun siendo necesario para la formación cultural no es suficiente para alcanzar una reorientación ético-moral que regule la vida humana y las relaciones personales.

En educación nos hemos olvidado de lo esencial "qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora" desnaturalizando la acción educativa. La mentalidad racional, científica y materialista se ha impuesto en la investigación y práctica pedagógica. Se consideran como valores básicos y únicos de la acción educativa la "eficacia y competencia" en sintonía con los valores que rigen el mundo (Ortega, 2009, p. 170).

Esto provoca que la pedagogía se encuentre en una crisis de identidad al atravesar por una situación de clara incertidumbre y de incapacidad para dar una respuesta a los retos con los que se enfrenta el hombre de hoy día. Crisis que forma parte de una situación crítica mucho más amplia y envolvente que tiene que ver con el "malestar de la cultura" y de la convivencia humana en estos primeros compases del siglo XXI.

> Esta frágil situación aconseja pensar y hacer la educación de un modo distinto. Hablamos de una educación diferente que garantice la apropiación de modelos valiosos de vida como la justicia, la libertad y la igualdad fundamento de todo proyecto de humanización (Romero y Pérez, 2012, p. 110).

III. MODELOS ANTROPOLÓGICOS Y EL PROBLEMA DEL HOMBRE

Al comienzo del tercer milenio nuestra cultura tiene pendientes diversos debates y quizás los más acuciantes se si-

túan en el ámbito antropológico. Sin duda, es en el saber antropológico donde se centran desde el siglo XIX las principales inquietudes del saber humano. A pesar de que se tienen muchos datos científicos, la humanidad sigue planteándose interrogantes acerca de su propia identidad y el ser humano resulta para sí mismo enigmático.

Resulta muy difícil lograr una definición única y simple de la idea de hombre. A lo largo de la historia, se han ido entrelazando conceptos, sistemas de pensamiento, etcétera, que han contribuido a configurar distintos modelos antropológicos y con ello, la existencia de una amplia variabilidad de concepciones de la educación. Saber quién es el hombre y en qué consiste vivir de modo humano es un asunto universal, en el sentido de que nos concierne a todos.

Delimitación conceptual del problema antropológico

¿Qué es el hombre? ¿Quién es el hombre? ¿Quién soy yo? ¿Quiénes somos nosotros? ¿En qué sentido la vida del hombre es humana? Estos interrogantes acompañan a la vida del hombre desde tiempos antiguos y solamente es él quien se hace estas preguntas. Son preguntas que han contribuido a que los seres humanos hayan tomado conciencia de su propio ser a lo largo de su vida concreta y en diferentes épocas histórica. Kant fue el primer filósofo que planteó el problema del hombre como pregunta fundamental.

Reconocemos como "problema antropológico" aquel que plantea la esencia —¿Qué es el hombre? ¿Cuál es la esencia humana?— y la existencia del hombre —¿Quién soy yo? ¿Cómo se explica la realidad del ser humano? ¿Qué significa

vivir humanamente? Preguntar por el hombre es hacer cuestión del hombre en su integridad, en su realidad básica, fundante y constituyente.

La necesidad de dar una respuesta a la esencia y existencia del hombre ha sido una constante del pensamiento y obrar humano que ha perdurado hasta nuestros días. No ha habido religión, sistema político, tradición sociocultural o teoría filosófica que, de algún modo, no haya tratado de dar respuesta a dicha cuestión. Todo ello ha contribuido a que proliferasen otras concepciones del hombre a lo largo de la historia del pensamiento humano. Teólogos, científicos, biólogos, economistas, políticos, filósofos, sociólogos y psicólogos, entre otros muchos, han abordado el problema del hombre desde su particular punto de vista. De ahí que sea innegable afirmar que existe un pluralismo de planteamientos sobre qué es el hombre, lo cual representa no sólo un problema teórico de interpretación sistemática, sino también una amenaza de disolución de lo que pueda ser la vida humana y moral del hombre concreto.

El interés por la reflexión del hombre no es únicamente una cuestión teórica, con las miras puestas en pensar y saber sobre él, sino también, y muy especialmente, en el modo de actuar del hombre concreto. La problemática antropológica no queda sólo encerrada en libros y reservado a especialistas, sino que afecta directamente a la vida concreta de todos y cada uno de los seres humanos. En la actualidad, estas interrogantes siguen planteándose por dos motivos fundamentales: porque el hombre ocasiona problemas y porque tiene que resolver problemas que le afectan en su vivir.

No son pocas las situaciones cotidianas en las que el hombre se interroga por su vida y por su existencia: un desastre

natural, una enfermedad incurable, la muerte de un ser querido, la experiencia del fracaso y de la derrota, etcétera, ponen al hombre frente al problema fundamental de su existencia.

Criterios para comprender los modelos antropopedagógicos existentes

La educación entendida como la tarea de hacer mejor al hombre conlleva necesariamente una referencia a una determinada antropología. Ello nos obliga a establecer unos criterios desde los cuales nos acerquemos del mejor modo posible a entender el fenómeno educativo.

1. Criterio histórico-educativo: Entendemos que cada época histórica ha plasmado un proyecto de hombre y se ha comprometido en impulsar un proyecto de humanidad. Precisamente este proyecto ha configurado un modelo educativo característico de dicha época. Por tanto, buscamos en la historia de la educación los principales modelos educativos que han marcado la formación del hombre en el tiempo, en su tiempo, y que han configurado, por consiguiente, a nuestro propio presente.
2. Criterio de civilización: Los modelos educativos aquí seleccionados se hallan enmarcados dentro de la cultura occidental. Lógicamente si nos hubiéramos situado en otro contexto, los modelos educativos serían otros. La cultura occidental se ha articulado desde tres ejes fundamentales: la tradición grecolatina; la tradición judeocristiana y la modernidad, que tiene como centro de gravedad a la Ilustración. La mentalidad occidental está configurada por unos valores, arquetipos o ideales que han sido objeto de defensa

pública a lo largo de la historia. Estos valores propios de la civilización occidental están incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El siguiente texto de Max Scheler es un excelente ejemplo de ello:

> Si se pregunta a un europeo culto lo que piensa al oír la palabra hombre, casi siempre empezarán a rivalizar en su cabeza tres círculos de ideas totalmente inconciliables entre sí. Primero, el círculo de ideas de la tradición cristiana: Adán y Eva, la creación, el Paraíso... Segundo, el círculo de ideas de la Antigüedad clásica; aquí la conciencia que el hombre tiene de sí mismo se elevó por primera vez en el mundo a un concepto de su posición singular mediante la tesis de que el hombre es hombre porque posee "razón", logos, frónesis, ratio, mens, etc., (...) El tercer círculo de ideas es el círculo de las ideas forjadas por la ciencia moderna de la naturaleza y por la psicología genética y que se han hecho tradicionales también hace mucho tiempo; según estas ideas, el hombre sería un producto final y muy tardío de la evolución del planeta Tierra, un ser que sólo se distinguiría de sus precursores en el reino animal por el grado de complicación con que se combinarían en él energía y facultades que en sí ya existen en la naturaleza infrahumana. Esos tres círculos de ideas carecen entre sí de toda unidad. Poseemos pues una antropología científica, otra filosófica y otra teológica, que no se preocupan una de otra. Pero no poseemos una idea unitaria del hombre... cabe decir que en ninguna época de la historia ha resultado el hombre tan problemático para sí mismo como en la actualidad (Scheler, 1979, p. 8; original de 1928).

3. Criterio de actualidad: Más que hacer un recuento de los modelos educativos que han llegado hasta nuestros días, de lo que se trata es de hacer un balance de aquellos que han hecho de la teoría educativa una realidad enriquecedora, multiforme y polifónica, capaces de orientar la praxis educadora. El último siglo ha sido testigo de numerosos autores, movimientos, instituciones pedagógicas, etcétera, que, de algún modo, siguen estando presentes en la actividad educativa cotidiana.

Principales modelos antropológicos

La pregunta por lo humano sigue pesando en la conciencia del hombre como una exigencia permanente en la búsqueda de respuestas acertadas para vivir de modo singular. Puesto que la experiencia de vivir de modo humano no es única, sino que se han desarrollado a lo largo de la historia, en espacios y tiempos tan distintos, la respuesta a cómo se ha de vivir humanamente es y seguirá siendo provisional. No hay una respuesta, sino múltiples respuestas a lo que es el ser humano y cómo ha de vivir humanamente.

Pero lo que si podemos hacer es señalar principales modelos antropológicos que más han influido en la configuración de la cultura occidental hasta ahora. El tenerlos presentes, nos permitirá señalar cuál puede ser el futuro de la educación desde una perspectiva integradora del hombre.

El hombre, imagen de Dios

Uno de los modos más antiguos que ha configurado la idea de hombre en el mundo occidental se encuentra en la tradición judeocristiana, donde el hombre es una creación de

Dios y ocupa un lugar especial en el mundo: el hombre es creado a imagen de Dios. Con ello se expresa que el hombre no es mera partícula de la naturaleza, ni tampoco elemento anónimo de la sociedad, sino que sobrepasa su condición natural y social y Dios da primacía a lo personal por encima de cualquier otra consideración del hombre.

El hombre es persona

El personalismo es una corriente filosófica que pone el énfasis en la persona. Considera al hombre como un ser subsistente y autónomo, esencialmente social y comunitario, un ser libre, trascendente y con un valor en sí mismo que le impide convertirse en un objeto como tal. Un ser moral, capaz de amar, de actuar en función de una actualización de sus potencias y finalmente de definirse a sí mismo considerando siempre la naturaleza que le determina. El modo de existir de una persona es radicalmente distinto al modo de existir de una cosa. Existen ocasiones en la vida cotidiana que las personas son instrumentalizadas al servicio de algo distinto de ellas (explotación del trabajador, esclavitud infantil, prostitución, analfabetismo, fanatismo religioso, etcétera). Estas situaciones son claramente percibidas como injustas porque existe siempre, salvo en el caso de ceguera axiológica, la percepción de que no se está tratando a la persona como tal.

La tendencia individualista y colectivista del hombre

Individualismo

Ante la visión de un yo encerrado en sí mismo y no vinculado a un espacio y tiempo concreto, queda ignorada por comple-

to toda la realidad del hombre concreto que existe con los demás. En la actualidad, la visión absolutista del yo se manifiesta en un progresivo incremento del egocentrismo, en una privatización de la vida en común y un temor hacia el otro, extraño o distinto a mi propio estilo de vida. Hoy se tiende hacia el encapsulamiento del yo y el abandono de cualquier sentido de responsabilidad por el bien común, porque las relaciones con el otro se regulan sobre la base de un cálculo frío en el que sólo se busca lo que a mí me interesa y esto representa un giro hacia el egoísmo y la autocomplacencia moral. Este cambio de óptica axiológica implica que el yo es el centro de lo que el individuo piensa, vive e interpreta la realidad, dejando al margen cualquier responsabilidad ética hacia los demás.

Colectivismo

El colectivismo pretende liberar al hombre de esa soledad en la que se encuentra como consecuencia del individualismo tan presente en la cultura contemporánea. En las sociedades industrializadas y contemporáneas el hombre es un ser aislado y solitario. El colectivismo quiere devolver al hombre a sí mismo, declarando propiedad colectiva a lo que antes dividía y aislaba a los hombres. La soledad quedará vencida cuando todos participen en todo y la colectividad provea a todas las necesidades de todos. Sólo el colectivismo, sustentado en la dimensión social del hombre, es capaz de superar las alienaciones sociales y económicas, porque la esencia del hombre es colectiva. Los individuos existen únicamente en cuanto son partícipes de la sociedad.

Génesis del problema filosófico del hombre

La problemática antropológica podemos agruparla en tres grandes temas: admiración y maravilla; frustración y desilusión; lo negativo y el vacío.

Admiración y maravilla

La admiración expresa en cierto modo una actitud contemplativa, orientada hacia el reconocimiento de la grandeza y el misterio que hay en el hombre independientemente de la obra humana y anterior a ella. Pensemos en la naturaleza, los montes, los mares, el genio artístico expresado en la música, la poesía, la pintura, la danza, la literatura.

Frustración y desilusión

Diferentes situaciones arrancan al ser humano de la dispersión para ponernos frente al problema del significado fundamental de la propia existencia. El fracaso de nuestros proyectos, la fatiga y la dureza del trabajo, el cansancio de vivir, la impotencia de alcanzar una felicidad verdadera, provocan un contraste entre lo que el hombre es y lo que le gustaría ser. Pensamos en el choque contra la realidad que nos produce un accidente de tráfico, la muerte de nuestros padres, la guerra, los campos de concentración.

Lo negativo y el vacío

Muchos hombres intentan vivir conforme con una filosofía o una visión de mundo o se ven obligador a vivir dentro de estas estructuras sin tener en cuenta las dimensiones pro-

fundas y personales del hombre. La existencia del vacío y de la nada no es más que un modo negativo de protesta y de repulsa de una civilización que debería servir al hombre, pero que lo ahoga en sus aspiraciones más profundas y personales. Albert Camus nos ha dejado una descripción impresionante en este sentido: "Levantarse, tranvía, trabajo, comer, tranvía, trabajo, lunes, martes, miércoles... De pronto todo se derrumba, se revela. De ahí el interrogante fundamental ¿vale la pena vivir?"

Por otro lado, son tres las raíces principales del problema antropológico del hombre: la tarea de vivir y la libertad para hacerlo; la convivencia con los demás; el tener que dar significado a su vida como humana.

La tarea de vivir y la libertad para hacerlo

El hombre existe como sujeto personal. Es consciente de su propia y específica condición humana. Su vida en sí misma es problemática porque su naturaleza no le resuelve su existencia. Tiene la tarea de tener que vivir por sí mismo. Una difícil tarea de la que no puede sustraerse y de la que tiene, a priori, la libertad para hacerlo como quiera. Esta libertad es la que hace que no exista un único modelo de vivir humanamente. El hombre además busca una libertad que le permita ver claro y comprenderse a sí mismo, para poder hacerse responsable de su inevitable existencia y encontrarle un significado. Así, las reflexiones no pueden ser objetivas e impersonales, sino que se debe hacer un esfuerzo personal por aclarar los problemas de la propia existencia. La reflexión no puede estar influenciada por otros.

La convivencia con los demás

El problema del hombre surge también de las relaciones con los demás, es decir, en el espacio de los vínculos que nos unen con los demás (en la familia, en la escuela, en el trabajo, en la pareja...). Tiene, por tanto, un elemento comunitario y social. Los conflictos, las disputas, las rupturas y los malentendidos forman parte de la vida en común con otros. La frustración, decepción y fracaso de estas relaciones conduce a suscitar el problema del ser y del significado del hombre.

El tener que dar significado a su vida como humana

La necesidad del hombre de tener que dar un significado a su vida surge de la experiencia personal y comunitaria de saberse finito, mortal. Frente a la muerte, la angustia existencial busca un sentido, una razón de ser y de existir. Por tanto, la muerte ocupa un lugar determinante en su vida. Esto explica, en parte, la orientación del individuo hacia el hecho religioso y hacia una orientación ética y moral de la vida.

La pregunta por el significado último del hombre está vinculada con la posibilidad de vivir en libertad y con la necesidad de entenderse y confraternizarse con los demás en un mundo radicalmente marcado por la muerte.

Situación actual del hombre como problema

Es evidente que el hombre ha logrado descubrir que existen diferencias entre él mismo y todo lo demás (objetos y otros seres vivos), y le ha llevado a preguntarse si es un ser vivo más o, por el contrario, un ser radicalmente diferente. Sea como fuere, las preguntas ¿qué soy yo? o ¿cómo tengo que

vivir como humano?, constituyen referencias inevitables como punto de partida inquietante para la vida cotidiana de los seres humanos.

En efecto, la vida misma del hombre es problema porque no está resuelta, fija, establecida para siempre. ¿Cómo ha descubierto cuál es su modo de vivir? Desde antiguo existen testimonios de que el hombre ha observado la vida de los animales. Ha llegado a identificarse con ellos (animales tótems), pero también ha descubierto que la vida animal no es idéntica a la vida humana. Mientras que los animales viven en función de sus instintos y ligados a su hábitat natural, el hombre, por su parte, no sigue los dictados de sus instintos, ni tampoco vive tan apegado a la naturaleza como los demás animales. "A diferencia del animal, el hombre está entregado a un mundo indefinido, infinitamente abierto, con una multitud de posibilidades imprevistas" (Gehlen, 1993, p. 48). En tanto que el hombre, desde sus orígenes, se halla en una situación de cierto desapego de sus instintos y de la naturaleza, se ha visto forzado a crear otra forma de vida que ha ido desarrollando a lo largo del tiempo y que le ha posibilitado vivir de modo humano. Ese otro medio es lo que hoy conocemos como cultura.

Amenazas que ponen en peligro la vida del hombre

Hay un conjunto de problemas que derivan de fenómenos naturales sin que el hombre haya intervenido directamente, pero que sufre unas consecuencias realmente devastadoras. Pero aparte de los problemas naturales, el hombre tiene que resolver otros que por su modo de vivir repercuten en la naturaleza. Cabe pensar, por ejemplo, el daño ecológico que

está ocasionando en la naturaleza a causa de una ocupación inapropiada del terreno físico, un abuso de los recursos naturales, de la deforestación y peligro de extinción de especies naturales. El mal uso de la tecnología también está provocando desastres naturales que ponen en serio peligro la vida del hombre (efecto invernadero, disminución de la capa de ozono, salinización de cultivos, contaminación, etcétera).

Pero no sólo son problemas relacionados con la naturaleza los que afectan a la vida del hombre. Hay, además, otros que tiene que resolver por su mismo modo de vivir. Situaciones concretas a las que llamamos guerra, hambre, violencia, pobreza, paro, marginación social, consumo de drogas, pasotismo, etcétera, revelan una realidad ciertamente alarmante a la que el hombre tiene que hacer frente y que los educadores deberían estar atentos para formar a nuevas generaciones capaces de afrontarla y resolverla.

Si bien en cada época histórica el hombre ha buscado respuestas, en la actualidad se enfrenta a unos interrogantes-desafíos que ponen en tela de juicio la vida humana como tal. En efecto, uno de los más importantes desafíos es el hecho de que vivimos en la incertidumbre de no saber si el hombre, tal como existe actualmente, ha evolucionado hacia cotas de humanidad más elevadas que en épocas anteriores o, por el contrario, aún vive inmerso en situaciones de barbarie, de guerra o de aniquilación. Así, por ejemplo, los trágicos acontecimientos de nuestro pasado reciente que "acarrearon la muerte por obra de la guerra, del hambre y de matanzas deliberadas de unos setenta millones de seres humanos en Europa y Rusia entre el comienzo de la Primera Guerra Mundial y el fin de la Segunda" (Steiner, 1998, p. 49), dibujan un escenario sombrío sobre la humanidad actual.

Otros acontecimientos lamentables como el exterminio de etnias, la muerte de seres inocentes a causa del hambre y de la enfermedad, el sufrimiento injusto de millones de seres humanos que viven por debajo del umbral de la pobreza, siguen siendo situaciones que apelan a la conciencia de otros millones de seres humanos para poner en seria duda la idea de que vivimos en el mejor de los mundos posible.

Pero el acontecimiento más relevante de nuestro pasado más reciente que desafía cualquier capacidad humana de comprender al hombre es el Holocausto, la Shoá (catástrofe). Con la irrupción en la historia de la humanidad de ese acontecimiento se ha quebrado cualquier sentido sobre la vida humana, porque, a partir de él, parece que nada se entiende. "Un solo sufrimiento absolutamente injustificable ya plantea un reto total a la posibilidad de que la historia humana tenga algún sentido. ¿Quién se atreverá a justificar el dolor de los inocentes, la muerte de los niños y de los buenos, la desesperación de un solo hombre?" (García-Baró, 2007, p. 157).

Por eso, hoy se admite la paradoja de que "no hay en la vida posibilidad alguna de humanidad sin la amenaza de lo inhumano" (Mèlich, 2010, p. 41). Cada hombre vive con la imposibilidad de ser o vivir como desea de modo absoluto, libre de la amenaza del mal en cualquiera de sus manifestaciones, pero que irremisiblemente aspira a "ser de otro modo" respecto de lo que es en cada momento histórico de su vida. Así pues, vivir de modo humano no es algo dado desde el nacimiento ni por genética; es un deseo, una tarea, un quehacer constante de ir descubriendo lo que es humano a lo largo de su vida cotidiana. Y esta tarea siempre se hace

a la vez en un espacio y en un tiempo concreto, provisional y contingente. El hombre es un ser espacio-temporal que busca dar un sentido provisionalmente humano a su vida que está sometida a una constante contextualización y reinterpretación.

Uno de los rasgos característicos de nuestra época que interviene poderosamente en la configuración de nuestra vida cotidiana es la sobreaceleración del tiempo vital. La vida sosegada o pausada no constituye uno de los vectores predominantes de la vida común de las personas, sino que se vive en la sucesión inevitable del tiempo como factor desencadenante de la superficialidad y eventualidad de las relaciones humanas. "No tengo tiempo" es una expresión coloquial que señala el hecho de estar cautivos del tiempo cronológico, aquel que ordena nuestra actividad humana y sin posibilidad alguna de escapar de él. El hombre actual vive la novedad del instante, del presente; ayer ya es pasado y hoy es el presente que, en cuestión de segundos se va convirtiendo en algo caduco. Esta situación de vivir el instante, la actualidad del presente, es una experiencia vital que configura la identidad de cada ser humano como algo fugaz, sin asiento alguno, muy próximo a un sentimiento de vacío.

Vivimos en un mundo fracturado en donde abundan frecuentes atentados contra el valor y la dignidad de los seres humanos, atentados que apelan a la conciencia de muchos seres humanos a impulsar una vida más humanizadora. Una de las situaciones más inéditas que hoy vive la humanidad es el proceso de globalización étnica y económica. La facilidad de viajar y los medios de comunicación han favorecido la movilidad de las personas por todos los lugares del mundo, produciéndose un flujo permanente de intercambio

de conocimientos y personas de distintas culturas, lo cual ha contribuido a cambiar nuestra forma de vivir y de tratar a las personas.

A diferencia de épocas anteriores, ahora ya no vivimos en comunidades cerradas y aisladas, ignorando lo que pasa en otras partes del mundo y sin recibir su influencia; lo que ocurre a miles de kilómetros de nosotros tiene una repercusión casi inmediata en el conjunto de nuestra sociedad. Por su parte, el fenómeno de la globalización económica ha traído consigo una desvalorización de las personas, reduciéndolas a su capacidad de consumo y a su riqueza. La obsesión de las empresas multinacionales por obtener beneficios cada vez mayores está teniendo consecuencias negativas para quienes viven en los países llamados "en desarrollo" donde los empleados —así como los bienes que producen— suelen ser tratados principalmente como mercancías.

Estas amenazas y situaciones similares en la sociedad contemporánea provocan serios desafíos a la vida de todos como humanos. El primero de los grandes desafíos, es el de cómo vivir como hombre en relación con la naturaleza y con el uso de la técnica actual. Las respuestas que se vayan dando interpelan fuertemente a la responsabilidad personal y colectiva respecto a lo que el hombre es, a lo que puede hacer y a lo que debe ser. Un segundo desafío es el que presenta la comprensión y la gestión del pluralismo y de las diferencias en todos los ámbitos: de pensamiento, de opción moral, de cultura, de adhesión religiosa, de filosofía del desarrollo humano y social. El tercer desafío es el de la globalización, que tiene un significado más amplio y más profundo que el simplemente económico, porque en la historia se ha abierto una nueva época, que atañe al destino de la humanidad.

El hombre en su relación con el otro

El pensamiento antropológico de Lévinas (2006a, p. 193) es el intento de comprender que "nuestra humanidad consiste en dar preeminencia al otro". De lo que se trata es del otro, de sus necesidades y de su vida, y al situarlo en el primer lugar estamos obligados a responder éticamente de él. Es la responsabilidad para con el otro lo que hace posible la humanidad del ser humano. Para ello, nuestro autor se aleja de construcciones filosóficas que han predominado en nuestro pensamiento occidental y evoca experiencias cotidianas que ponen al descubierto situaciones inhumanas. En efecto, hay un "sufrimiento inútil" de seres humanos en la historia del mundo, de "desheredados, marginados, disminuidos en sus relaciones vitales y en su contacto con los demás" (Lévinas, 2001, p. 117), que pone al descubierto el principal problema humano: la violencia ejercida contra el otro es una constante en la historia de la humanidad.

Recurrimos al pensamiento de Lévinas porque en su discurso percibimos una clara contraposición entre dos posiciones antropológicas: la egológica, que interpreta al ser humano como individuo soberano-solitario, orientado por la voluntad de poder y el mito de la totalidad (Lévinas, 2002); la segunda posición consiste en la primacía del otro como criterio fundamental para constituirse como ser humano (Lévinas, 2003). Mientras que la primera posición ha predominado en el pensamiento de Occidente y ha reducido la realidad a lo pensado por el yo, la segunda quiere expresar la singularidad del otro como resistencia a ser absorbido por el yo y convertido en un objeto deshumanizado. Es el otro y no el yo el que hace posible la apertura a lo humano.

Pero Lévinas va más allá de la crítica de la visión egológica y analiza a la cultura de Occidente de la que la educación ha sido un ingrediente fundamental en su perpetuación. Por ello, las críticas dirigidas a la cultura son también extensibles a la educación. En principio, toda la cultura occidental se ha interpretado como el saber que ha florecido con el desarrollo de las ciencias y las técnicas, proporcionando así un bienestar material hasta ahora desconocido a un amplio sector de la humanidad (Masschelein y Simons, 2013). Steiner (1998) critica duramente este "progreso" que no ha sido capaz de impedir las terribles tragedias del siglo pasado. Éstas no han sido fruto de fuerzas incontroladas de la naturaleza, ni de la casualidad ni de hombres ignorantes, sino de personas bien instruidas y cultas.

En el ámbito educativo, esta posición se inserta en el marco de una cultura de la solidaridad que busca lo valioso (lo bueno) y digno de ser vivido en beneficio de la calidad humana de la sociedad. El otro como educando convoca lo mejor de cada educador y apela a tomar como criterios orientadores de la tarea educativa la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad o la justicia. En el fondo, nuestra reflexión pedagógica no comporta neutralidad ética e intenta poner al educando como centro del proceso educativo, no tanto dirigida a establecer "opciones" didácticas, sino a acentuar el carácter ético-moral de la educación.

Referencias

Arregui, V., y Choza, J. (1992). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2001a). *La postmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.

Bauman, Z. (2001b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bouché, H., García, M., Quintana, J. Mª. y Ruiz, M. (2008). *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis.

Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Castells, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Choza, J. (1985). *Antropologías positivas y antropología filosófica*. Estella: Cénlit.

Colom, J. A., y Mèlich, J.-C. (1995). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós: Barcelona.

Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Duch, Ll. (2011). *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Escámez, J. (1980). Fundamentación antropológica de la educación. En J. L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín, *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.

Fullat, O. (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel.

Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.

Fullat, O. (1997). *Antropología y educación*. México: Lupus Magister.

Gárate, A. y Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Madrid, Ápeiron.

García-Baró, M. (2012). *Elementos de antropología filosófica*. Morelia, México: Jitanjáfora.

García, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Navarra: Eunsa.

Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica*. Barcelona: Paidós.

Gervilla, E. (1997). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.

Gevaert, J. (2003). *El problema del hombre: Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Giddens, A. (1999). *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Angrama.

Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona: Angrama.

Lyotard, J. F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Marcel, G. (2001). *Los hombres contra lo humano*. Madrid: Caparrós.

Mayor Zaragoza, F. (1994). Cultura de paz. *Revista Crítica*, 815.

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

Mínguez, R., Romero, E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la educación*, 28(2), 163-183.

Nicholson, C. K. (1969). *Antropología y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, 37, 13-33.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.

Pérez, P. Mª (2006). *El Brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.

Polo, L. (2003). *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Madrid: Rialp.

Ramonet, I. (2003). *La tiranía de la comunicación*. Barcelona: Debate.

Raventós, F. y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40.

Reyero, D. (2001). ¿Educar bien es de sentido común? Una contribución desde la antropología al pensamiento pedagógico. *Teoría de la educación*, 13, 69-87.

Romero, E. y Gutiérrez, M. (2013). Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y el conocimiento. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(3), 241-258.

Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón*, 64(4), 99-110.

Sahagún, J. (1996). *Las dimensiones del hombre. Antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Sampedro, J. L. (2009). *Economía humanista: algo más que cifras*. Barcelona: Debate.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Scheler, M. (original 1928). *El puesto del hombre en el cosmos*.

Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.

Taibo, C. (2003). *Globalización neoliberal y hegemonía de Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.

UNESCO. (2005). *Hacia la sociedad del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.

Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

CONVERSACIONES DE INVIERNO

Pedro Ortega Ruiz
Eduardo Sánchez Romero

El profesor Pedro Ortega, en sus años de docencia en la Universidad de Murcia, me ha enseñado algo que no viene en los libros, sino que se aprende a través del testimonio: *enseñamos aquello que vivimos. Nuestra manera de enseñar traduce en el aula nuestro estilo de vida*. Le he visto siempre preocupado por el papel del profesor como testimonio de aquello que enseña. Le he oído decir muchas veces: "Eduardo, en educación, la mejor enseñanza es la coherencia con aquello que enseñamos, nuestro testimonio". Es imposible separar en el profesor su función de enseñar de su papel educador. Siempre transmite actitudes, valoraciones, modos de ser y estar ante los demás. No es un robot que se limita a transmitir saberes, sino alguien que, desde la experiencia de su vida, está enseñando un modo determinado de relacionarse con los demás y con el medio que le rodea.

Me encuentro a mi viejo profesor en su sala de estudio, rodeado de los libros que siempre le han acompañado en su larga trayectoria docente e investigadora en la Universidad de Murcia. Es su pequeño santuario, su rincón blindado en el que pasa largos ratos pensando, leyendo y escribiendo sobre los problemas que afectan a la educación y al hombre de nuestro tiempo. No sabe hacer otra cosa. A esto se entrega con pasión.

—Querido y recordado profesor, hemos conversado muchas veces acerca de la educación, y tengo la sensación de que todavía te quedan muchas cosas por decir. Parece como

si quisiéramos atrapar el agua con las manos y ésta se nos escapara por entre los dedos. ¿No tienes tú esta impresión? He leído tus escritos sobre educación y he dialogado contigo sobre las cuestiones que más preocupan en el ámbito educativo. Pero hay una frase, un axioma para ti, que me has repetido algunas veces: "en educación, se viene siempre de algún sitio y se va hacia algún lugar". ¿Qué quieres decir con ésta?

—Querido Eduardo, todavía recuerdo la primera conversación que tuvimos apenas tú empezabas tus estudios universitarios. Eras un muchacho inquieto que te interesabas por las cuestiones éticas y antropológicas de la educación. No me extraña nada que todavía hoy me hagas la misma pregunta que ya me hicieras hace bastantes años. Sigues siendo el mismo: aquel estudiante que se preguntaba por el "sentido" de la educación. Pregunta que cada día espera de nosotros una respuesta para no caer en la rutina y en la parálisis.

»Eduardo, siempre que hablamos o actuamos lo hacemos desde algún esquema o patrón que, de alguna manera, explica o justifica nuestro modo de comportarnos. Actuamos "a partir de algo" que hemos aprendido en la experiencia de nuestra vida. Nuestras conductas, salvo las pocas instintivas, son *aprendidas*. Y este aprendizaje se da, fundamentalmente, en nuestro entorno sociofamiliar. Este aprendizaje primigenio, para bien o para mal, nos va a acompañar toda nuestra vida. No pensamos ni actuamos en el vacío. Siempre hay unas ideas, valoraciones o creencias, yo diría valores, que dan soporte y coherencia a nuestro modo de vida. Y el profesor no escapa a esta "servidumbre". Otra cuestión bien distinta es que el profesor sea consciente de aquello "que hay detrás" de su forma de enseñar y estar en el aula, de su forma de relacionarse con los alumnos y de los contenidos que imparte.

Nada escapa a esta influencia. Incluso las estrategias de enseñanza que el profesor utiliza están mediadas, condicionadas por su modo de pensar. No hay actuaciones que sean neutrales o indiferentes. El problema es que el profesor no suele ser consciente de esta dependencia, y aplica, casi automáticamente, las mismas estrategias o modos de enseñar en contextos y en individuos muy diferentes. La enseñanza se convierte así en una actividad robotizada.

»Considero que el preguntarse "para qué educamos" es una cuestión fundamental si se quiere huir de la rutina que carcome la acción educadora del profesor. Si no se sabe qué se quiere hacer cuando se enseña o educa; si no se sabe a dónde llegar como meta de la acción educadora, cualquier resultado es perfectamente posible. Amigo Eduardo, si se quiere educar, la cuestión ética y antropológica es inevitable. Nos movemos inexcusablemente en el terreno de la filosofía de la educación como marco de interpretación de toda la acción educadora. Esta funciona como paradigma en el que se explican cada una de las actuaciones del profesor, y en la que cada actuación encuentra coherencia y soporte. Cuando no hay esta coherencia, se da lugar a la ocurrencia más dislocada, a la arbitrariedad más arriesgada.

»Confieso que hay una preocupante pereza en los profesionales de la educación por encontrar e identificar las raíces éticas y antropológicas de su tarea educadora. Llevados por la necesidad de dar cuenta de unos resultados académicos en su labor profesional, descartan otras preocupaciones que les pudieran desviar de esa exigencia. Se pone toda la confianza en la incorporación de nuevas técnicas de enseñanza, como si el uso de éstas garantizase el éxito de la actividad del profesor. Al renunciar al conocimiento de las

razones éticas y antropológicas de su actividad educadora, el profesor actúa como un autómata o "funcionario" cumplidor de unos objetivos establecidos por la Administración Educativa, que diseña perfiles de individuos en función de propósitos o fines, a veces, no suficientemente explicitados. Se tiende a identificar el proceso educativo con el proceso industrial en el que todo está predeterminado. La tecnificación de la enseñanza ha vaciado de "sentido" la tarea educadora del profesor. De ser un instrumento valioso para la enseñanza se ha convertido en un dios al que se le debe culto. Y la educación, por su propia naturaleza, escapa a todo control y planificación exhaustivos. El ser humano, como ser de valores, es inabarcable, nos desborda y nos sorprende en su creatividad, en las múltiples formas de responder a sus estímulos.

»Formar a las nuevas generaciones, amigo Eduardo, no se puede dejar al albur de las ocurrencias, ni de intereses ajenos a la libre elección de los responsables de la educación de las nuevas generaciones. En educación nos encontramos siempre con las exigencias de *responder del otro*. Y éste es alguien que vive en un contexto o circunstancia de la que no se debe prescindir. La ética y la antropología están en el núcleo mismo de la acción educativa. Sin esta referencia, la educación se vuelve una actividad irreconocible.

—En tus escritos sobre educación, amigo Pedro, has promovido una corriente de pensamiento a la que has denominado "pedagogía de la alteridad". Te apartas de la corriente idealista tan presente en el discurso y en la práctica educativos, y abogas por una ética *material* que dices encontrar en el pensamiento de Lévinas y en el discurso de la Escuela de Frankfurt, sobre todo en Horkheimer y Adorno.

¿Por qué esa ruptura o desembarco en una ética tan alejada del pensamiento kantiano?

—Es una cuestión de fidelidad a una convicción arraigada en mí desde hace mucho tiempo. A comienzos de los años noventa del pasado siglo cayó en mis manos una obra de E. Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, que abrió una nueva manera de pensar mi relación con los demás y con el mundo, una nueva ética y una nueva antropología. La lectura de esta obra difícil me llevó a profundizar más en esta corriente de pensamiento que hasta entonces me era del todo desconocida. Casi a la misma vez leí a Horkheimer y Adorno en una obra fundamental: *Dialéctica de la Ilustración*. Esta obra me llevó a revisar a fondo mis planteamientos éticos fundamentados en una concepción idealista o kantiana del hombre. Y el empujón definitivo a una ética material, no formal, lo recibí de la lectura de G. Steiner en su libro *En el castillo de Barba Azul*, y de Primo Levi en *Los hundidos y los salvados*. Estremece leer la crítica que hace Steiner a la clase ilustrada alemana que asiste indiferente al genocidio judío. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar para otro lado, adoptando una posición de indiferencia culpable hacia unos crímenes hasta entonces desconocidos en su crueldad. Y eran hombres y mujeres cultivados en las letras, a los que se suponía sensibilidad ética hacia los demás. Todos sucumbieron, sin resistencia, ante el pensamiento único derivado del Poder. La formación humanística, la razón ilustrada fueron una barrera demasiado débil para detener tanta barbarie. El mismo Habermas confiesa la incapacidad de la ética discursiva, nacida del pensamiento ilustrado, para afrontar los grandes males que hoy afectan a la humanidad: la crisis

medioambiental, el desigual reparto de la riqueza entre Norte y Sur, las guerras interminables promovidas por un nacionalismo identitario... La ética kantiana no ha ayudado a hacer frente a la cultura del silencio que imponen las ideologías totalitarias. El fundamentalismo religioso y político, el autoritarismo, la exclusión y exterminio del otro por razón de su lengua, raza o religión son otras tantas formas actuales de totalitarismo y de barbarie que no encuentran en la ética formal una denuncia y resistencia consistentes.

»Es necesario, querido Eduardo, acudir a otras fuentes de pensamiento, a aquellas que dan cuenta de la totalidad del hombre que se mueve no solo por la razón (*logos*), también por el sentimiento (*pathos*). Es necesario ir más allá de una ontología totalizante que relega a márgenes insignificantes lo diferente, lo corpóreo y precario del hombre. Es necesario iniciar un camino de vuelta de Atenas (*logos*) a Jerusalén (*pathos*), al hombre en la realidad de su existencia; ese que se entiende como un ser que piensa, pero que también sufre y goza, ama y odia. Un ser sintiente, cargado de razón en los sentimientos en los que se expresa.

—Amigo Pedro, te he oído hablar en muchas ocasiones de la importancia de la educación como *resistencia y denuncia*. Entiendo, desde esta premisa, que el pensamiento educativo debe ser crítico y reflexivo. Crítico, no como simple negación de la realidad, sino como renuncia a una aceptación irreflexiva de dicha realidad tal y como se nos presenta. Y es que la crítica parte siempre de una sencilla proposición: otra forma de ser y de hacer las cosas es posible. Por tanto, el pensamiento y la teoría educativa deben nacer a partir de las contradicciones de la realidad. O, dicho de otro modo, desde todo aquello que nos hace pensar que otro mundo es

posible. ¿Crees que es necesario insistir en la necesidad de una pedagogía negativa y crítica?

—Querido Eduardo, la denuncia o la crítica está en la misma raíz de la educación. No se puede educar si no se tiene entre manos al sujeto histórico; y éste siempre vive y existe en una "circunstancia" que presenta aristas o contradicciones que necesitan ser desveladas y criticadas. Nunca se vive en una situación ideal que permita una plena realización de la persona. Siempre hay fisuras, obstáculos que se interponen en ese camino, a no ser que estemos pensando en un mundo ideal, en una Arcadia feliz, libre de las contradicciones inherentes a cualquier sistema u organización social. Si la educación se da siempre en un contexto histórico concreto, la tarea educadora asume necesariamente a un sujeto que vive en ese contexto del que no le es posible desprenderse. Se educa siempre a alguien atrapado por el aquí y el ahora. Ésta es la "servidumbre" de la educación, y también la condición del ser humano.

»En la educación escolar, ha habido un descuido de la condición histórica del hombre, una huida irresponsable de la realidad. El precio que se ha pagado por ello ha sido muy caro. Basta con ojear los programas curriculares y los materiales didácticos utilizados para comprobar hasta qué punto la realidad que envuelve a cada educando se ha ignorado. Se ha visto al alumno como un dato estadístico sin entorno y sin historia. Se ha hecho una educación sin alma, insignificante. ¿Cómo se puede educar a alguien si se le oculta la realidad en la que vive? ¿Cómo se puede educar a alguien si se le niega la posibilidad de integrarse como ciudadano en su comunidad? No es el aprendizaje de conocimientos o habilidades lo que justifica la tarea del profesor. Es más bien

la *formación* de ciudadanos responsables de sus derechos y deberes; la apropiación de valores éticos que hagan de cada *individuo* alguien capaz de responder éticamente de los retos de un mundo en permanente cambio.

»La educación es, o debe ser, una herramienta poderosa para resistir la presión que ejercen sobre la sociedad los grupos de poder. Seríamos ingenuos si pensáramos que la escuela es una isla libre de toda influencia social. Nada escapa a las corrientes de pensamiento o ideologías que pretenden establecer o imponer una determinada concepción del hombre y del mundo. Y la escuela es una parcela más de la sociedad. Resistir, denunciar y criticar es una función indeclinable de la educación, si quiere servir a cada educando y no convertirse en correa de transmisión de los intereses de otros que no pretenden educar, sino perpetuar su posición dominante en la sociedad. Siempre ha sido así, amigo Eduardo. La escuela se ha movido entre la sumisión y la protesta. Me viene ahora a la memoria la figura y la obra del gran pedagogo y filósofo de la educación Paulo Freire. Silenciar las contradicciones del sistema sociopolítico es una forma de contribuir a la permanencia de un orden que hace individuos siervos, no ciudadanos libres dueños de su propio destino. Habrás observado que los objetivos de dominación que unos pocos pretenden de la escuela no aparecen en sus propuestas. Suelen ir encubiertos detrás de grandes principios: libertad, creatividad, autonomía..., detrás de "bellas ideas". Pero estos disfraces de una realidad opresora han generado, en la historia, grandes horrores. En educación, amigo Eduardo, nos vemos obligados a remar siempre contra corriente. Forma parte del ADN de todo educador y de la educación misma.

—Amigo Pedro, antes has señalado el libro *Los hundidos y los salvados*, de Primo Levi, como una de las obras reveladoras que te permitió descubrir otro modo de entender las relaciones humanas desde otros presupuestos éticos y antropológicos. Yo sumaría otra obra clave de este mismo autor, *Si esto es un hombre*, porque, a pesar de su gran crudeza, en el fondo de la misma se destila la esperanza de que la tenacidad y la perseverancia del hombre es muchas veces más poderosa que cualquier circunstancia determinada. Esa fortaleza que solo el ser humano es capaz de demostrar en sus momentos de mayor flaqueza y vulnerabilidad, en clara referencia a los horrores soportados por los prisioneros de los campos de exterminio, en una lucha feroz por la supervivencia. Y me atrevo a destacar una frase del capítulo 11, donde Ulises les dijo a sus hombres: "consideren su naturaleza humana, no nacieron para vivir como bestias, sino para seguir la virtud y el conocimiento".

—Recuerdo, Eduardo, que al leer este libro no pude contener mis lágrimas llenas de rabia por tanta crueldad y sinrazón. No pude tener este libro entre mis manos por mucho tiempo. Nunca había leído nada parecido, nunca había tenido delante de mi tanto horror, porque nunca, hasta el Holocausto, se había producido tanta inhumanidad. La primera experiencia, para muchos, del Mal Absoluto. Estremece leer el poema desgarrador que da comienzo a *Si esto es un hombre*. Como dice H. Arendt: todavía no se ha dicho la última palabra sobre las formas que el totalitarismo puede adoptar en su pretensión de aniquilamiento del ser humano, por lo que siempre hemos de estar vigilantes.

»Más allá de estas obras que hemos citado, y que constituyen el punto de partida en mi concepción de la ética y de la

moral, alejado de la ética discursiva, hay un texto de un judío ejemplar, Jesús de Nazaret, que supone para mí el fondo últifmo de la pedagogía de la alteridad, y que mi amigo, el Prof. Mèlich, lo sitúa en la raíz de su ética de la compasión. Me refiero al texto del evangelio de Lucas cap.10, vv. 27-37, que narra la parábola del samaritano. Este texto constituye el culmen de la ética. Atrás ha quedado "el ojo por ojo y el diente por diente" de la moral judía. Todos somos hombres o mujeres asaltados en el camino y necesitados de ayuda, de acogida. Y todos debemos ser buenos samaritanos. Frente al otro, en su situación de necesidad, no hay norma o ley superior que se anteponga a su ayuda y acogida. Es siempre el otro que me pregunta, desde su vulnerabilidad, y espera y me demanda una respuesta ética, responsable. Y para responder del otro no es necesario acudir a argumentos de razón que justifiquen mi respuesta. Hacerlo así sería una ofensa hacia el otro. Basta con dejarse llevar del sentimiento de compasión hacia el sufrimiento y necesidad del otro, sentimiento que no es ciego, sino cargado de razón. La lectura de Schopenhauer en su obra *Los tres problemas fundamentales de la ética* me llevaron a entender el origen de la ética, que no está en la razón, sino en las entrañas de compasión hacia el sufrimiento y la necesidad del otro. Respondemos al otro en su situación de necesidad, no porque acudamos a sesudos argumentos de razón sobre la dignidad de la persona, sino porque se nos conmueve el corazón. Es un hecho de experiencia.

»La ética de la compasión, como ética *material*, supone bajar del mundo de las "bellas ideas", del teatro metafísico, como dice el profesor Mèlich, y mancharse las manos con los problemas de los hombres y mujeres con los que convivimos, y darles una respuesta responsable. Supone una concepción

del hombre encarnado en la realidad de la historia, un ser humano situado en una circunstancia, atrapado por el espacio y el tiempo. La ética de la compasión se entiende desde una concepción del hombre como ser corpóreo, finito, contingente, necesitado, histórico. El ser humano que siente y piensa, padece, sufre y goza; que es capaz de amar, compadecer y odiar. La ética de la compasión entiende al hombre en la urdimbre de su vida, en la única manera que tiene de vivir y existir. Hasta ahora, no se ha demostrado otra forma de vivir del ser humano por más que se haya intentado desplazarlo a los cielos.

—Pedro, convendrás conmigo que el auge inusitado del totalitarismo en Europa, y más en concreto el Holocausto nazi, no son un acontecimiento casual y aislado, sino la trágica consecuencia ideológica de un proyecto modernista que deposita su fe y su esperanza en una razón libertadora que nunca llegaría. Si ni la racionalidad, ni la cultura han sido capaces de salvarnos de la barbarie, de la violencia y de la deshumanización, ¿crees que será capaz de hacerlo la educación, aunque sea una educación radicalmente diferente a la que conocemos ahora?

—No quiero pecar de ingenuo, amigo Eduardo, para poner en las manos de la educación la "salvación" de la humanidad. La transformación de una sociedad pasa necesariamente por una transformación y cambio de las estructuras socioeconómicas, por un cambio de las relaciones interpersonales que permitan un reparto equitativo de los bienes y un clima o *ethos* democrático en el ejercicio del poder. Es cierto que un cambio limitado a las estructuras sociales no es suficiente para librarnos de la barbarie. Sobran los ejemplos. Se necesita un empoderamiento de la sociedad que haga de

la gestión de los asuntos sociales una cuestión prioritaria. Es decir, una conciencia ciudadana que asuma su papel de gestor responsable de la convivencia social. En esta tarea, la educación tiene un papel decisivo.

»Ha habido una educación "intelectualista" que se ha olvidado de las condiciones de vida de los educandos, y ha pasado de "puntillas" por los problemas que afectan a la sociedad. Me refiero a la educación anclada en una visión idealista del hombre que encuentra sus raíces en la filosofía cartesiana y que ha llenado gran parte del pensamiento y de la educación de los dos últimos siglos. Me he preguntado muchas veces: ¿Cómo fue posible que personas cultas, "civilizadas", pudieran asistir indiferentes a los crímenes horrendos del nazismo? Se pensó que una formación intelectual era un buen equipaje para oponerse a toda forma de exterminio o explotación. Y no fue así. Quizás ahora hayamos caído en el mismo dramático error. Los ideales de la Ilustración están muy presentes en el discurso pedagógico y en la praxis educativa. La tendencia, o mejor dicho, la resistencia a afrontar la vida real de los seres humanos, buscando ingenuamente la felicidad y la paz, y pensando la ética y la moral por encima o al margen de las circunstancias de su existencia, ha dado lugar a una educación indolora, anestesiante. Las condiciones de vida de tantos refugiados en los países de acogida; los millares de ahogados en el Mediterráneo, huyendo de la miseria y de la muerte, los millones de seres humanos que mueren de hambre y abandono en los países en vías de desarrollo, son una muestra de una lección todavía no aprendida. La Ilustración nos acompaña en el desinterés por el otro, en la indiferencia hacia los desfavorecidos, los descartados, a la vez que elaboramos brillantes discursos sobre los derechos

humanos. Es la esquizofrenia de una sociedad y de un pensamiento que se deleita en sus ingeniosas construcciones y se olvida del que no puede participar del "banquete de fiesta". Habría que empezar a pensar, querido Eduardo, en otra educación que tenga como referente al *hombre*, y éste en toda su realidad. Tendríamos que dar lugar a una educación más *humana*, aquella que acompaña y acoge, que asume el papel de liberadora de la esclavitud humana en todas sus formas. Sencillamente, tendríamos que *educar* y no hacer otra cosa.

—He leído en tus escritos más recientes, amigo Pedro, una afirmación tuya que me ha resultado novedosa. Escribes: "el hombre es un ser extraño para sí mismo". ¿Qué quieres decir con esta afirmación?

—Ciertamente es novedosa para la tradición idealista, predominante en el pensamiento europeo. Pero ha habido otros filósofos que han entendido al hombre en su *totalidad*: Mounier, Buber, Ortega y Gasset, Zubiri, Ricoeur... Lo que esta frase significa está presente en la obra de Lévinas. Para él, el modo propio de ser del hombre, más que ser *con* el otro, es un ser *para* el otro; un ser que no se explica *desde sí y en sí*, sino *desde* el otro, en una relación que ignora toda reciprocidad entre el yo y el tú. Estamos acostumbrados a pensar al hombre como un ser autónomo, antropológicamente autosuficiente para existir como hombre, el Yo como un absoluto, como un *ser en sí*. Este modo de entender al hombre, desde el enclaustramiento de la filosofía cartesiana, se rompe con la antropología dialógica de Buber, Mounier y otros al relacionar al yo y al tú desde la reciprocidad y simetría. Lévinas va más allá. El ser humano es un ser "extraño" para sí mismo, un ser "habitado" por otro de quien depende para constituirse en sujeto moral. Esta relación con el Otro,

este "paso previo" por el Otro es condición determinante de su mismo ser de hombre. Es el Otro quien nos constituye en sujetos humanos. Y sólo desde esta radical dependencia del Otro, el ser humano se entiende y se explica. No es el ser absoluto del Yo pensante (*Moi*), como sostiene la filosofía idealista, sino el Otro (Tú) que se resiste a toda consideración temática, a ser reducido a un objeto. El Otro nos rebasa, nos desborda en su realidad ética y antropológica. Si el Otro estuviera a nuestro alcance ya ejerceríamos algún dominio sobre él, se convertiría en un objeto, y dejaría de ser el Otro. Lo que es el Otro, en su más íntima raíz, es ser un Absoluto para el Yo. Aquí radica la singularidad de la ética y antropología Lévinasianas. Sin esta concepción del hombre, la ética de Lévinas se vuelve irreconocible. Algo que los pedagogos deberíamos tener en cuenta.

»La lectura de la obra de Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, nos adentra en el corazón mismo del pensamiento Lévinasiano sobre el hombre, un ser que, para ser él mismo, tiene que desposeerse, abandonarse al Otro. No hay sujeto humano sin dependencia ética del otro. El Otro es para el hombre (Yo) principio fundante. De aquí arranca y nace toda moralidad en el ser humano. Sin el Otro no hay ética, no hay responsabilidad, no hay vida moral. Te aconsejo, Eduardo, que leas a Rosenzweig para conocer hasta qué punto el pensamiento Lévinasiano supone una ruptura radical con la tradición ética y antropológica occidental, deudora de una concepción platónica del hombre. Este filósofo es la fuente en la que bebe Lévinas.

—Pedro, te querría plantear otras cuestiones quizás menos profundas y que abordas en tus escritos. Me refiero al papel que le asignas a la familia en la formación

de las nuevas generaciones y a la función educadora de la universidad.

—Empecemos, si te parece, por la familia o entorno familiar. La familia es la pieza fundamental en la educación de los hijos. Sin ésta, todo el andamiaje del aprendizaje de los valores éticos, el modo de relacionarse con los demás, de verse a sí mismo y de situarse en el mundo se resiente significativamente. No olvides que el entorno familiar constituye para el niño la primera experiencia moral, la primera instancia para el niño en su juicio sobre lo que es bueno o malo. Y también la primera referencia valoral. Tú sabes, querido Eduardo, que los valores éticos se aprenden por la experiencia, por el testimonio de aquellas personas significativas para nosotros que son *experiencia* del valor. Para el niño, este medio o referente es la familia. Por eso me extraña mucho que se cuestione el derecho de la familia a intervenir en la orientación moral que la escuela propone a los alumnos. O que se le relegue a un segundo lugar. En el fondo de este desplazamiento de la familia del lugar que debe ocupar en la educación de sus hijos hay voluntad de adoctrinamiento y también ignorancia de cómo se enseñan los valores. Se confunde la enseñanza de saberes o conocimientos con la enseñanza de los valores. Son ámbitos muy diferentes y exigen estrategias también muy diferentes. Sin referentes éticos es imposible enseñar los valores. Estos se aprenden por imitación, por mímesis. La familia es el referente moral más cercano y continuo para el niño, aquel al que se siente más afectivamente unido.

—¿Y qué pasa con los niños que no tienen familia porque ésta se ha roto?

—Tan solo cabe esperar que estos niños encuentren hogares de adopción, o instituciones que suplan, en lo posible, el calor, el afecto, el amor de la familia que no han tenido. La experiencia del valor es indispensable para apropiárselo, para hacerlo suyo. Este no se aprende en la calle. El ambiente está cargado de experiencias tan fuertemente contradictorias que el niño no es capaz de juzgar o valorar la bondad o moralidad de las mismas. Las contradicciones que la calle ofrece al niño no es el mejor medio o laboratorio para el aprendizaje de los valores. Con frecuencia el antivalor o experiencia negativa se ofrece al niño como un modo de vida y de conducta. Y sin una instancia, como es la familia, para contrastar y valorar esa experiencia, el niño queda al albur del primero con quien se encuentre, con frecuencia el grupo o tribu al que pertenezca. En esta situación la escuela puede desempeñar un papel importante. Puede paliar, nunca suplir, las carencias familiares. El maestro, como experiencia del valor, se constituye en el medio a través del cual el niño puede acceder al mundo de los valores. El mismo clima educativo del aula y de la escuela puede facilitar la experiencia del valor.

—Amigo Pedro, son muchos los escritos en los que has abordado el fenómeno de la inmigración y la interculturalidad desde esta nueva corriente de la pedagogía de la alteridad. Y es que parece lógico que al mejorar la concepción de los "otros" como un conjunto de nosotros mismos sin diferencias, podríamos cambiar el modelo de una sociedad tradicional por una nueva sociedad en la que prevalezca la interculturalidad. ¿Estás de acuerdo conmigo?

—Querido Eduardo, el modo como se ha tratado la interculturalidad, desde la educación, responde a una concepción "idealista" del hombre. Nos hemos movido, en

educación, en un idealismo paralizante que ha alienado al hombre al desgajarlo del acontecer de la vida, de su aquí y su ahora. El hecho de la inmigración no escapa a ese enfoque. Nos hemos fijado en las diferencias de raza, lengua, tradiciones, costumbres, es decir, en la *cultura*, pero se ha olvidado al hombre concreto. Hemos hablado de inmigración, pero no de *inmigrantes*. Hemos pretendido comprender sus diferencias como circunstancias o accidentes que acompañan la existencia de cada individuo. Hemos visto "diferencias", pero no a *diferentes*. De este modo, la educación intercultural se ha centrado en "conocer" las costumbres, lengua, modos de vida, es decir, en la "cultura" de los inmigrantes. Desde esta posición intelectual se olvida que el objetivo de la educación intercultural es buscar una sociedad integrada, y ésta pasa, no por "conocer" las diferencias de los otros, los que vienen de fuera, sino por *reconocer, aceptar y acoger al otro* en la realidad de su existencia concreta. No son las diferencias el sujeto de la educación intercultural, sino el individuo concreto diferente, un ser que piensa y siente, se expresa desde diferentes formas de existir y vivir. Pero siempre es el sujeto concreto a quien se debe atender, acoger e integrar.

»Ello explica, amigo Eduardo, la resistencia a preguntar por qué los emigrantes dejan su tierra, su pueblo, su familia, sus raíces. Estas preguntas no tienen cabida en una educación intercultural que sólo pregunta y se preocupa por "conocer" las diferencias culturales. También nos resulta más cómodo interesarnos por la cultura, y menos por la persona que hay detrás de esa cultura. La cultura no pide trabajo y casa; no pide condiciones dignas de vida. El inmigrante o diferente cultural, sí. Ignorar los cambios que produce la

inmigración en el inmigrante: la ruptura con la sociedad de procedencia, la introducción en un nuevo contexto social y cultural, la pérdida de validez de muchas valoraciones y formas de vida, alejamiento o cambio de normas de conducta y modelos de comportamiento hasta ahora asumidos con naturalidad... es decir, la inmersión en un mundo nuevo, extraño en el que debe integrarse para no verse excluido de él. Son cambios tan profundos que significan para el inmigrante arrancarlo de sus raíces y trasplantarlo a otro lugar. Obviar esta realidad convierte a la educación intercultural en una actividad inútil. Sin descubrir la historia de vida que hay detrás de cada inmigrante, sin tener en cuenta la nueva situación de extrañeza o exclusión en la que se encuentra cada inmigrante, se hace imposible la integración y la acogida del otro, se hace imposible la educación.

»El objetivo de la educación intercultural no es que desaparezcan las diferencias, no es la asimilación del diferente, sino la integración del otro con sus diferencias. Es la integración, no la absorción. Acoger al diferente significa ampliar el "nosotros" y conlleva abandonar toda tentación de pureza de la raza, del deseo de preservar la propia identidad. Implica desistir de la búsqueda de la armonía social en el paraíso de una Arcadia feliz, tentación muy presente en una concepción totalitaria de la sociedad en la que el otro, el diferente no es visto como lo que es —*diferente*—, sino como un enemigo de la supervivencia de la propia identidad cultural. De esta epidemia, amigo Eduardo, nunca estamos a salvo.

»Yo hablaría, Eduardo, de que prevalezca el *diferente* cultural integrado en una comunidad de diferentes y no de la prevalencia de la interculturalidad. Prefiero poner mi atención en el inmigrante y no en la inmigración, en la

persona justa y no en la justicia, así como en el explotado y no en la explotación; al igual que el médico debería ver enfermos y no enfermedades. En educación debemos tener siempre presente al individuo concreto, atado a su circunstancia. Esta posición intelectual, o actitud si quieres, nos puede ayudar a acercarnos al otro, a acogerlo y ayudarlo en la construcción de su proyecto de vida. En una palabra: a ser el buen samaritano que el otro espera de nosotros; a ser el educador que se toma en serio su tarea de acompañamiento y acogida al otro.

—Pedro, te has pasado media vida en la universidad enseñando e investigando. Después de esta experiencia, ¿qué le pedirías hoy a la universidad?

—La universidad, amigo Eduardo, pasa por una profunda transformación, como la misma sociedad de la que forma parte. No es posible que se cierre a las exigencias de ésta. Tampoco es deseable puesto que es a la sociedad a quien se debe. Pero sí debe ejercer una función crítica de aquellas actuaciones sociopolíticas que no están al servicio de la comunidad. No me imagino una universidad muda y ciega, indiferente a lo que ocurre en el medio que le rodea.

»La universidad no puede dejar de preguntarse qué sociedad estamos construyendo y desoír las críticas de tantos ciudadanos que muestran su hastío hacia unas instituciones y organizaciones sociales incapaces de ordenar la sociedad desde parámetros de justicia y solidaridad. La institución universitaria no puede ser indiferente frente al reparto injusto de la riqueza y la violencia que se ejerce en una sociedad que excluye y margina a los diferentes, a los que pertenecen a otra raza o etnia, a otra lengua o cultura, o sencillamente porque tienen otra manera de pensar diferente.

»Tú sabes bien, Eduardo, que la educación, como tarea y como proyecto, implica necesariamente un compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad. Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social. Olvidar esto es negar la esencia misma de la educación: la afirmación del otro en toda su realidad, en el contexto o situación donde vive. No se educan individuos sin historia ni circunstancia. El contexto forma parte del contenido mismo de la educación, si no se quiere confundir la educación con juegos de artificio. Este modo de entender la educación supone un cambio en el profesor universitario, acostumbrado a la tranquilidad de la cátedra mientras los problemas sociales, y de la misma universidad son considerados ajenos a su función profesoral. Es necesario aprender de nuevo, *aprender lo nuevo* y, por tanto, aprender también una *lengua común* con la que nos podamos entender entre profesores y alumnos. Es indispensable una *mirada distinta* a la sociedad y un modo también distinto de entender la función del profesor. Lamentablemente no nos han preparado para esto. Nos vemos obligados a "inventar" el modo de pensar desde el otro y para el otro, y también el modo de actuar y enseñar desde el otro y para el otro. Sin alteridad, Eduardo, no hay educación, sólo imposición y dominio. La alteridad es la que nos "salva" como humanos y como educadores. Es la grandeza del Otro y la "servidumbre" y precariedad del Yo.

»La universidad que conocemos aparece más preocupada por preparar buenos profesionales, pero menos por formar buenos ciudadanos. No ha superado aún la función reductora del profesor a un mero transmisor de ciencia, ignorando las posibilidades que la universidad tiene en la educación ética y social de los alumnos. Nuestra universidad

aparece ante la opinión pública más preocupada por satisfacer las necesidades del mercado que de responder a las exigencias de formación integral de los alumnos. Eduardo, lamentablemente este discurso sobre la formación ética de los alumnos está ausente de nuestras aulas. Sólo encuentra un espacio cuando algunos profesores integran en su programa contenidos éticos para una educación moral. Pero esto es sólo anécdota.

»Considero que es necesaria una enseñanza universitaria que, junto a la innovación y creación de conocimientos, potencie y desarrolle, a la vez, el saber humanístico, la formación de un ciudadano integrado en su comunidad, capaz de criticarla y transformarla. Es la hora, como en su tiempo dijera Ortega y Gasset al enjuiciar la universidad española, del *maestro*, del que une en su persona el saber y la virtud, del profesor competente que asegure en la universidad la tarea de descubrir al alumno el mundo del que forma parte y en el que tiene que integrarse para llevar una vida auténtica. Creo que hemos cambiado poco. El deseo del pensador español es todavía una asignatura pendiente en la universidad española, y creo que también en la universidad mexicana.

»Reconozco que no es fácil superar una herencia que ha identificado al profesor con su función exclusiva de transmisor y creador de conocimientos. Ha marginado, o considerado irrelevante su papel de testimonio de aquello que enseña, como si el ser humano pudiera despojarse de aquello que le acompaña siempre: su dimensión *ética* en aquello que hace o deja de hacer. La universidad es el lugar de la ciencia, pero también del desarrollo del hombre en todas sus dimensiones.

La competencia científica y técnica, tan necesaria y demandada por nuestra sociedad, no es incompatible con la

formación *ciudadana*, fundamentada en la apropiación de los valores éticos que deben inspirar la convivencia en una sociedad democrática. La universidad debería procurar el aprendizaje de una *infraestructura ética-moral*, que se traduce en una ética ciudadana imprescindible para la construcción de una sociedad justa y solidaria. Me temo, amigo Eduardo, que esta posición que desde hace tiempo sostengo con tesón, no sea compartida por la gran mayoría de mis colegas profesores de universidad. Y no por mala voluntad, sino porque hasta ahora no se han parado a pensar en otro modo distinto de ejercer su función de profesor, más humano, más ético, más preocupado por la formación de los alumnos, que además de aprendices de conocimientos y competencias son también ciudadanos, sujetos morales, destinados a integrarse en una comunidad. Trascender el papel del profesor y asumir la función *educadora* significa caminar con el viento en contra, remar contra corriente. Pero no nos es permitido seguir haciendo lo que siempre se ha hecho. Está en juego la suerte del otro. Entonces no podemos volver la espalda y mirar hacia otro lado como si este "asunto" no fuese con nosotros. La pregunta del otro siempre espera una respuesta, y ésta debe ser ética, es decir, responsable, también en el profesor universitario.

—Querido Pedro, tu eres el que más ha escrito en nuestro país, y me atrevo a decir que en otras latitudes, de la relación que existe entre alteridad y educación. Es cierto que otros filósofos cercanos al mundo educativo también tienen aportaciones honrosas en este sentido, pero a ti te debemos el haber acuñado la expresión de "pedagogía de la alteridad" que ya está teniendo un amplio recorrido en nuestro país y especialmente en Latinoamérica. Alguna vez te he oído

decir que la pedagogía de la alteridad no es sólo una teoría de educación que se implementa en las aulas, sino un estilo de vida. ¿Qué quieres decir con esta frase?

—Con ello quiero afirmar, amigo Eduardo, que la pedagogía de la alteridad no es una teoría de aprendizaje al uso, como las que se suelen utilizar en los aprendizajes curriculares. Cualquier teoría de aprendizaje se limita a dar cuenta de los aprendizajes de conocimientos o saberes, destrezas o competencias sin que el educador se vea afectado en su vida personal. La pedagogía de la alteridad no es un producto de mercado. Supone en el profesor no sólo un modo nuevo de pensar y hacer la educación, sino también, como tú has dicho, un estilo de vida. No es un traje o vestido que me coloco al entrar en el aula para quitármelo cuando salgo de ella. Es, por el contrario, una filosofía de la educación y también una filosofía de vida. La pedagogía de la alteridad, es decir, educar desde el otro y para el otro, penetra en todos los rincones de nuestra enseñanza, pero también en todos los rincones de nuestra vida. Implica una forma de ser y de vivir. Cuando se educa, no se ponen límites al tiempo ni al espacio, como puede hacerlo un funcionario. El educador es el mismo que está en el aula siendo testigo de lo que enseña, y el ciudadano que comparte la vida con los demás en su comunidad. Por ello afirmo, con frecuencia, que ser un buen educador compromete seriamente la vida y en cada momento. Te la complica hasta límites insospechados, si se quiere ser coherente entre lo que se dice en las aulas y lo que se practica fuera de ellas.

»La pedagogía de la alteridad supone entender todas tus actuaciones desde las exigencias éticas de responder del otro, sin que te sea permitido dar la espalda o dar un rodeo para no encontrarte con el otro. Es una salida constante

de sí mismo, y una afirmación también constante del otro. Pudiera parecer que estoy poniendo el listón ético demasiado alto hasta el punto que resulte inalcanzable, una tarea inasumible. El ideal ético nunca se alcanza, como bien sabes, Eduardo. Pero nos basta, para ser decentes, con intentarlo, y hacerlo de verdad.

—Pedro, sé que te puede violentar la pregunta que te formulo a continuación: ¿En qué sentido se transformó tu vida a partir de tu compromiso con la pedagogía de la alteridad?

—Nunca me habían formulado esta pregunta, al menos tan explícitamente. Y te diré que no me siento violentado. La pedagogía de la alteridad es un río que te lleva y no sabes hasta dónde puedes llegar. Sólo haces dejarte llevar. Lo que sí recuerdo es que empecé a preguntarme quiénes eran mis alumnos para mí y quién era yo para ellos. Me veía en el aula como alguien que tenía una responsabilidad ante ellos que no me la podía quitar de encima. A partir de entonces veía a mis alumnos, no en la multitud del número, sino en la singularidad del rostro de cada uno. Empecé a adivinar las mil historias de vida en las que podrían verse envueltos. Empecé a ver en cada alumno a alguien que esperaba de mí una respuesta a su pregunta, a la pregunta de su vida. La pedagogía de la alteridad significó el comienzo de algo nuevo, el nacimiento de una nueva criatura, como dice H. Arendt. Encontré sentido a mi enseñanza, a mi vida como profesor. Entendí que podría ser el samaritano que todos esperamos en nuestra vida. Lejos de ser una carga pesada de llevar, ha sido una liberación. Nunca se tiene más libertad que cuando se "pierde" por ayudar a que el otro sea libre.

»Si se lee atentamente a Lévinas se descubre enseguida este nivel de exigencia ético. Nos hemos quedado con el Lévinas filósofo, sin duda uno de los grandes pensadores de la segunda mitad del siglo pasado, pero se ha relegado a un segundo plano al Lévinas maestro de vida. Lévinas no pretende cambiar el mundo, pero sí transformar radicalmente nuestras relaciones con los demás. Es extraño que nunca llevase sus reflexiones éticas al ámbito de lo económico, social y político, como sí lo hicieron Horkheimer y Adorno, al menos no lo plantea explícitamente. Se queda en el ámbito de las relaciones interpersonales. Quizás pensase que no es posible ningún cambio social duradero y profundo si no va precedido de una transformación de los propios individuos. El cambio reducido a las solas estructuras puede llevar a la sustitución de una tiranía por otra.

»Como puedes ver, amigo Eduardo, no he sido nada original con mi propuesta de la pedagogía de la alteridad. Está ya en la ética y antropología de Lévinas. Mi aportación se ha limitado a llevar ese discurso al ámbito de la educación. En ese empeño sigo, en que la educación signifique el comienzo de *algo nuevo* para nuestros educandos. Tengo siempre presente la advertencia de H. Arendt: "Los hombres, aunque han de morir, no han nacido para morir, sino para comenzar algo nuevo". Cuando los educadores nos limitemos a repetir lo ya dado, lo acostumbrado, habremos perdido el sentido de la educación y el sentido de la vida. Vivir es un continuo reinventarse para responder a las nuevas situaciones en las que nos toca vivir, porque nada está dado definitivamente, salvo que tenemos que morir. Pero mientras tanto, el *quehacer*, en el lenguaje orteguiano, para seguir ejerciendo de humanos es una tarea indeclinable.

—Nos quedamos aquí, amigo Pedro, en estas conversaciones de invierno. Sólo me resta decirte que espero seguir contando contigo para dialogar sobre lo que ha sido, y es, la pasión de tu vida: ayudar al otro en la construcción de su proyecto ético de vida.

Referencias

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. New York: Routledge.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

Beneria, L., y Sarasúa, C. (2011). Crímenes económicos contra la humanidad. *El País*, 29 de marzo. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/03/29/opinion/1301349604_850215.html

Camus, A. (1997). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.

Cavero, T. (2012). Crisis, desigualdad y pobreza. Aprendizajes desde el mundo desarrollado ante los recortes sociales en España. *Documentación Social*, 166, 273.

Contini, M. (2010). La ética de la profesión del educador: entre la "tristeza" y el fortalecimiento de la resistencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), 19-41.

Cortina, A. (2010). Aprendiendo de la crisis. Una lectura ética (199-214). En A. Costas Comesañas (Coord.), *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá*. Almería: Fundación Cajamar.

Duch, Ll. (2001). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Fundación FOESSA (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.

Recuperado de http://www.foessa2014.es/informe/

Gárate, A., y Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Madrid: Ápeiron.

Garcia, J. L., Quintanal, J., y Cuenca, M. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 91-108.

García Roca, J. (2012). *Reinvención de la exclusión social en tiempos de crisis*. Madrid: Fundación FOESSA/Cáritas Española Editores.

Laparra, M. (coord.) (2015). *La desigualdad y la exclusión que se nos queda*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.

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

Mendelsohn, B. (1958). La victimologie. *Revue Française de Psychanalyse*, 22(1), 95-119.

Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401-421.

Ortega, P. (2014). *Educar en la alteridad*. Murcia: Editum/REDIPE.

Ortega, P. y Romero, E. (2013). La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 63-77.

Papa Francisco (2013). *Evangelii Gaudium. La alegría del Evangelio*. Madrid: S. Pablo Eds.

Quintana, J. (2009). Propuesta de una Pedagogía Humanista. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 209-230.

Renes, V. (2012). Prólogo: "Re-invención" de la exclusión, re-inventarnos desde la exclusión (11-25). En J. García Roca, *Reinvención de la exclusión social en tiempos de crisis*. Madrid: Fundación FOESSA/Cáritas Española Editores.

Sachs, J. (2012). *El precio de la civilización*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Schechtman, N., Debarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S. y Yarnall, L. (2013). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Recuperado de http://tech.ed.gov/files/2013/10/OET-Draft-Grit-Report-2-17-13.pdf

Taylor, Ch. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gedisa.

Tezanos, J. F. (1998). La exclusión social en España. *Temas para el Debate*, 49, 63-97.

Torres, J. (2013). Crímenes económicos contra la humanidad. *Sistema Digital*, 27 de marzo. Recuperado de http://juantorreslopez.com/impertinencias/crimenes-economicos-contra-la-humanidad-2

Transparency International. (2014). *Índice de Percepción de la Corrupción 2014*. Transparency International. Recuperado de http://transparencia.org.es/ipc-2014/

Zamora, J. A. (2014). *La crisis y sus víctimas*. Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.

Zuboff, S. (2009). Wall Street's Economic Crimes Against Humanity. *Bloomberg Businessweek*, 10 de marzo. Recuperado de http://www.businessweek.com/managing/content/ mar2009/ca20090319_591214.htm.

Sobre el autor

Eduardo Romero Sánchez es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Extraordinario de Doctorado. Miembro del Grupo de Investigación "Educación en Valores". Responsable del área de investigación del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia. Ha realizado varias estancias investigadoras de carácter nacional e internacional entre las que destacan las realizadas en el Institute of Education (University of London) y en Cetys Universidad.

Otras obras de la colección
Cátedra en Educación y Valores

La otra educación
Pedro Ortega Ruiz

La responsabilidad como respuesta educativa
Ramón Mínguez Vallejos

La educación en valores y la universidad de nuestro tiempo. Hacia una competencia ciudadana
Ramón Mínguez Vallejos