



La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social

Ramón Mínguez Vallejos¹, Eduardo Romero Sánchez², Marta Gutiérrez Sánchez³

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Abril 2017 / Aceptado: Abril 2017

Resumen. La exclusión es una de las categorías sociológicas que mejor describen nuestro tiempo y la crisis económica en la que estamos inmersos está dando buena cuenta de ello. Si no se abordan seriamente problemas como el fracaso y el abandono escolar la exclusión educativa terminará siendo sinónimo de pobreza y de exclusión social. Esta idea forma parte de las preocupaciones de instituciones y organismos en materia de política educativa tanto en el ámbito nacional como internacional. Pero las soluciones a estos retos y amenazas que acechan a la educación y a la sociedad en su conjunto requieren nuevos planteamientos que aborden esta problemática de manera más rigurosa. Es indispensable pensar la educación desde presupuestos radicalmente diferentes que hagan posible que el escenario escolar deje de ser un espacio productor de desigualdad. Con el objetivo de avanzar hacia una sociedad menos discriminatoria y excluyente, los autores de este artículo parten de la ética levinasiana y proponen un modelo centrado en la alteridad pedagógica. Una ética de la compasión y de la responsabilidad que se materializa en la recuperación de las “víctimas”, en este caso los excluidos o descartados. Educar para la inclusión implica necesariamente responder del otro como *alguien* concreto, vulnerable y necesitado. Desde esta nueva perspectiva, la dimensión ética de la educación se ve reflejada en un estilo de vida guiado por los valores morales dentro y fuera de las aulas.

Palabras clave: educación; exclusión; inclusión; equidad; ética; alteridad.

[en] Otherness as an educational response to social exclusion

Abstract. Exclusion is one of the sociological categories that best describes our times and, the economic crisis in which we are still immersed is reflected on it. If problems such as school failure and drop-out are not seriously tackled, educational exclusion will end up being synonymous with poverty and social exclusion. This idea is part of the concerns of institutions and agencies in educational policy both nationally and internationally. But these challenges and menaces that threaten education and society as a whole need to be solved by means of new approaches that address this problem more rigorously. It is essential to think of education from radically different presuppositions that make possible for the school context to cease to be a space of inequality production. Authors of this article start with Levinasian ethics and propose a model based on pedagogical otherness, so that the main aim is moving towards a less discriminatory and selective society. It is an ethic of compassion and responsibility that materializes in the “victims” recovery, in this case the excluded or dismissed. Educating for inclusion and equality necessarily involves responding to the other as a vulnerable and

¹ Universidad de Murcia (España)
rminguez@um.es

² Universidad de Murcia (España)
eromero@um.es

³ Universidad de Murcia (España)
martags@um.es

needy person. From this new perspective, the ethical dimension of education is reflected in a lifestyle guided by moral values both inside and outside of the classroom.

Keywords: education; exclusion; inclusion; equity; ethics; otherness.

Sumario. 1. Introducción. 2. Crisis y exclusión social. 3. ¿Otra educación?. 3.1. Ética de la compasión y educación en y para la responsabilidad. 3.2. Educar para la inclusión y la equidad. 4. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Mínguez Vallejos, R.; Romero Sánchez, R. y Gutiérrez Sánchez, M. (2017). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-38.

Es indispensable un rearme ético-moral que favorezca el reconocimiento de la igual dignidad de todos los hombres y mujeres; que haga de la praxis de la justicia y de la solidaridad un compromiso inaplazable y que promueva la construcción de una casa común más habitable y humana para todos. (Gárate y Ortega, 2015, p. 259-260)

1. Introducción

A pocos analistas sociales y expertos en educación se les escapa la certeza de que este siglo es un tiempo de fuertes convulsiones que trastoca no sólo la vida personal y colectiva de amplios sectores de la sociedad, sino también de nuestro sistema educativo. El mundo de la educación es el escenario, desde hace varias décadas, de profundas alteraciones y solicita cambios de modo urgente; cambios que afectan tanto a la organización de la enseñanza como a los supuestos que guían a sus protagonistas. Ello nos obliga a pensar y hacer otra educación, a imaginar la educación desde presupuestos nuevos que contribuyan a un nuevo discurso y a una nueva práctica educativa (Buxarrais, 2013).

Uno de los desafíos más acuciantes que plantea la sociedad actual es cómo afrontar el grave y urgente problema de aquellos que, por circunstancias diversas, van quedando al margen de la sociedad hasta situarse en el abyecto terreno de la marginación y de la exclusión (Colectivo Ioé, 2013). Estamos ante un fenómeno de tales proporciones que amenaza nuestra estabilidad y cohesión social porque ya no son individuos aislados, sino poblaciones enteras las que son etiquetadas como sobrantes y constituyen una pesada carga para la supervivencia del sistema. No hemos de olvidar que la exclusión acelera la acumulación de carencias como una educación insuficiente, un deterioro de la salud, la pérdida de vínculos sociales, el sentimiento de la propia inutilidad y la desesperanza para reintegrarse en la sociedad. Todo ello lleva a que la persona excluida se vea incapacitada o imposibilitada para ejercer los derechos que le corresponden como miembro de la sociedad (Tezanos, 1998).

Quizás desde siempre, pero de manera más profunda en los últimos años, se ha instalado en el imaginario colectivo de la sociedad una poderosa lógica, según la cual, se acepta y consiente el principio de exclusión. Tanto es así que este tipo de mensajes, más o menos explícitos, los encontramos de manera muy extendida en numerosos espacios de nuestra vida y ejemplifican la exclusión del otro como una competencia desleal, a veces incluso despiadada. De esta forma los despidos, las

oposiciones, los premios, los concursos de méritos y las competiciones entran a formar parte de nuestra vida y las aceptamos casi de manera inconsciente y acrítica. Todos estos incentivos pasan por llegar a ser el único, el primero, el mejor, y muy pocas veces se discute si las reglas, a través de las cuales se establecen estas diferencias, son verdaderamente justas y ecuanímes (Sennett, 2006).

La vida humana está organizada de tal manera que la exclusión social se admite como algo natural, como un fenómeno propio de la condición humana. Todo el que sea débil tiene que ser excluido, cumpliendo con la máxima darwiniana de que sólo sobreviven los más fuertes (Bauman, 2004). La lógica social predominante asocia la debilidad al fracaso en todos los planos. No se concibe otro tipo de organización social que se vea libre de la competencia y se oriente hacia criterios más inclusivos e integradores.

El éxito sólo está al alcance de una minoría, y por consiguiente hay que excluir a los otros como condición *sine qua non* para que uno pueda tener éxito. Actuar conjuntamente, tener proyectos colectivos, trabajar por el bien común, que podría entenderse como una estrategia para la supervivencia colectiva, es, sin embargo, un modo interesado de resolver los problemas particulares o de evitar ser una víctima. Se trata de relaciones momentáneas basadas en simples pretensiones instrumentales y no en auténticos criterios éticos. Cada cual intenta salvarse de la constante amenaza de ser un fracasado o excluido. Desde este modo de entender la “convivencia”, habrá sólo unos cuantos individuos que puedan sobrevivir, todos los demás serán víctimas de un sistema completamente insostenible desde el punto de vista humano. Parece, más lejos que nunca, la posibilidad de llevar a la práctica una combinación de la preocupación por el “yo” y la preocupación por el otro.

El que no se discuta el principio de exclusión fortalece y refuerza para la opinión pública la convicción de que la exclusión es una realidad con la que hay que contar, que es inevitable. En nuestra sociedad no hay lugar para todos. Todo el mundo vive bajo la amenaza de ser excluido en cualquier momento, convirtiéndose esta posibilidad, como afirma Bauman (2007), en la fuente más importante de la que emana el miedo contemporáneo.

De lo afirmado se desprende la existencia de una *organización social excluyente*, que produce víctimas y prescinde de ellas. O lo que es lo mismo, nuestra sociedad está afectada en su misma raíz por la exclusión de personas sin que importe su condición. Vivimos instalados en una cultura del descarte, en la que el ser humano no sólo es considerado como un bien de consumo, un ser prescindible, sino también como un sujeto sobrante (Papa Francisco, 2013). En esta situación de emergencia social, el argumento de la compasión o solidaridad responsable se ha convertido en una exigencia ética, ya que no basta con proclamar el derecho a la igualdad de oportunidades como principio normativo de nuestra sociedad, sino que es necesario algo más que dé un sentido integrador e inclusivo a nuestra vida en común. De no atender a tal demanda, seguirá siendo válido el diagnóstico de que “nuestra sociedad se ha vuelto despiadada” (Sachs, 2012, p. 16).

Hemos de buscar, por tanto, otras fuentes del bien común a largo plazo más radicales y no coyunturales, que favorezcan la justicia, la equidad y la inclusión de todos en nuestra sociedad. Pero los acontecimientos actuales, de exiliados o refugiados que huyen de la miseria y de la muerte, abrigan poca esperanza de mejorar la situación de inhumanidad de tantos hombres y mujeres gracias a la educación. La idea de progreso y bienestar para todos, antes asociada a un mayor nivel de educación ahora

parece verse en entredicho. Una mayor formación no parece despertar en los individuos una mayor sensibilidad y compromiso con la suerte o drama de los excluidos. La cultura del bienestar y la educación intelectual que en ella se promociona, ofrecen una especie de anestesia que hace ver el sufrimiento injusto de muchos individuos como una situación ajena a nosotros de la que no nos sentimos responsables. No hay cuestionamiento de lo que sucede, de lo que “está pasando”, no hay alteración en la conciencia y comportamiento de aquellos considerados como “incluidos sociales” (Sánchez, 2013).

Habría que actuar para que el sistema educativo no fuese un instrumento más de exclusión y contribuyese a la igualdad de oportunidades, pero la realidad dista mucho de los buenos deseos. La institución educativa ejerce de correa de transmisión de los intereses de la élite del poder (Chomsky, 2007). A poco que profundicemos en su conocimiento, se hace más patente la necesidad de encontrar las claves que nos permitan descubrir el modo a través del cual la educación y más en concreto, la escuela, deba afrontar el problema de la exclusión y la desigualdad.

Entendemos que la educación escolar, como espacio de transmisión de conocimientos, habilidades y valores, puede y debe ser un instrumento valioso para prevenir y mitigar la exclusión y la desigualdad; puede y deber ser también un espacio de reflexión y toma de conciencia para afrontar, desde su raíz, este problema. La exclusión social es, ante todo, un problema ético, y es desde la educación ética desde donde debe abordarse, si se quiere llegar al fondo de la cuestión. Sólo así se podrá encontrar un sentido nuevo a lo que se debe hacer y para qué en el escenario de una nueva educación.

El Informe de la Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (FOESSA, 2014) expresa con nitidez que la salida de la crisis dependerá del tono moral que impregne la vida individual y colectiva. Coincide, por tanto, con lo que Duch (2001) ha venido en llamar *crisis pedagógica*, en la que la situación actual de desequilibrios y contradicciones es consecuencia, entre otras, de la tendencia a la desaparición del *ethos moral* de la vida de las personas.

Como respuesta a esta situación, reclamamos una mayor atención a la dimensión ética de la educación. Y en este sentido nuestra propuesta se concreta en el ejercicio de una ética de la compasión y de una pedagogía de la alteridad (Ortega, et al., 2014), que se materializa en poner en el centro de la tarea educativa a las víctimas de la desigualdad, hacer visibles a esas “personas sobrantes” que a diario van engrosando nuestras estadísticas del paro y nuestras tasas de abandono escolar y fracaso educativo. Cualquier otro discurso que no tenga como centro al *otro* en toda su realidad es un discurso vacío, inútil.

2. Crisis y exclusión social

Es admitido por todos que la crisis actual es consecuencia de la globalización económica y financiera. No estamos solo ante una coyuntura a corto plazo, de carácter económico o político, sino que se trata de una tendencia social multiforme de distinta intensidad. Junto a la necesidad de recuperar la productividad, de salir de la recesión, de recuperar el poder adquisitivo y de mitigar el sufrimiento de los más débiles, las preocupaciones se proyectan más allá de lo estrictamente económico y alcanzan a la vida humana en su conjunto. La crisis global ha desencadenado una intensa bús-

queda de “re-crear” las bases que estructuran a nuestra sociedad. Compartimos la afirmación de Sachs (2012) de que el problema no se limita a producir más, sino que está más en el modo en que vivimos adictos a la cultura del consumo y “al debilitamiento de la compasión” (p. 197).

La crisis global nos exige afrontar problemas de gran calado social, tales como “la falta de cohesión social, el incierto futuro del estado del bienestar, el declive del compromiso ético, en pocas palabras, la desigualdad estructural de dimensiones globales” (Renes, 2012, p. 17). Ante ello, se debería encontrar un crecimiento sostenible con capacidad para generar compromisos cívicos, y anteponer el bien común con medidas contra la desigualdad estructural. Pero no es ésta la agenda con la que se está afrontado el fenómeno de la crisis actual. Evidentemente, se aplican soluciones de relativa eficacia, pero no es menos cierto que la crisis tiene un profundo impacto social que no debería considerarse en un plano menor de importancia.

Sin duda, los efectos de esta crisis global en salud, empleo, educación o derechos sociales son de especial preocupación para la mayoría de la sociedad. Solamente por las consecuencias sociales, la crisis adquiere un carácter sustantivo en el que entra en juego nuestro propio modelo de sociedad en general y de educación en particular (Laparra, 2010).

Una de las consecuencias más trágicas de la actual crisis es el aumento incesante de personas en situación de marginación. Disminuyen los integrados y aumentan los excluidos (FOESSA, 2014). Por ello, la crisis actúa como factor de expulsión que deja fuera, cada vez más, a personas de distinta condición. El último informe de la Cátedra de Investigación para la Igualdad y la Integración Social de la Universidad Pública de Navarra muestra que los problemas ocasionados por la actual crisis “se nos pueden quedar para siempre, como característica estructural de nuestra sociedad, si no afrontamos la tarea colectiva de superarlos” (Laparra, 2015, p. 16). De ahí que la visión tradicional de lo social entre una mayoría dominante y una minoría marginalizada deja paso a una sociedad convertida en un único espacio donde los problemas son globalmente interdependientes. “La exclusión no está donde están los excluidos sino en el corazón del sistema” escribe García Roca (2012, p. 39), donde la noción espacial dentro-fuera o centro-periferia como metáforas sociales para comprender la exclusión ya no sirven.

Pero es que además de global y sistémica, la crisis se presenta con poder destructivo “en lo económico porque sostiene un modelo especulativo inadmisibles; en lo social porque fragiliza el vínculo social y genera precariedad; en lo ambiental porque destruye las condiciones de vida y en lo cultural porque es una fábrica de infelicidad” (García Roca, 2012, p. 63). Todo lo anterior va acompañado de un sentimiento de desconfianza hacia el futuro común y hacia los dirigentes políticos y las instituciones sociales por los continuados casos de corrupción, evasión y malversación de fondos públicos (Transparency International, 2014). Una crisis que presenta, además, otro aspecto que la hace muy peligrosa para la convivencia: el rechazo hacia el otro diferente en forma de nacionalismos y sentimientos de xenofobia o incluso la proliferación de posturas fundamentalistas de carácter religioso. Se está abriendo una profunda brecha entre ciudadanos de distintas etnias, culturas y confesiones religiosas, que están ligadas a hondos interrogantes acerca de la condición humana.

¿Qué podemos extraer de todo esto? Parece sensato aprender de los déficits que han provocado esta crisis. A juicio de Cortina (2010), venimos padeciendo una crisis de confianza, de opacidad, y en donde no hay confianza las acciones de cualquier

índole se vuelven irrelevantes y provocan actitudes de indiferencia y desorientación. Pero ¿qué es lo que más claramente ha evidenciado esta crisis? Parece claro que la vulnerabilidad ya no corresponde a determinadas personas, sino al sistema en su conjunto. Antes se hablaba de factores de vulnerabilidad y de exclusión asociados a determinados colectivos o personas, pero hoy vivimos en una sociedad que nos hace a todos vulnerables y especialmente a los más débiles. Como señalaron acertadamente Beck y Beck-Gernsheim (2003), estamos empeñados en “buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas” (p. 31).

La exclusión, como cuestión social, constituye un *continuum* entre pobreza y vulnerabilidad. En este mundo, caracterizado por el éxito económico, crece una zona de marginalidad que afecta a personas con distintas realidades. Hay niños que no van a la escuela porque viven en las periferias urbanas; jóvenes en busca de su primer empleo que les permita una mayor estabilidad en sus vidas, y adultos que deambulan hacia ninguna parte porque, una vez rotos sus vínculos, se instalan en la precariedad y en la inutilidad. Todo ello ocurre como si los “incluidos sociales” redescubrieran por sorpresa que junto a ellos proliferan amplios grupos de población que engrosan la lamentable lista de personas “sobrantes” de este mundo (Cavero, 2012).

Hoy la exclusión es más *extensa* porque afecta a más personas, más *intensa* porque es más profunda y más *crónica* porque es mucho más estable. Aunque en unos años se haya superado la crisis en términos de crecimiento macroeconómico, muchas familias seguirán sufriendo, en sus economías domésticas y en sus vidas diarias, las consecuencias de una recesión que ha venido para quedarse (Observatorio Metropolitano, 2011; Touraine, 2011).

Ser excluido significa que eres alguien inservible para la sociedad y que no cuentas con la confianza, la capacidad y la motivación necesarias para salir de ese bucle perverso. A fin de cuentas, los excluidos se han convertido en una especie de “*memento mori*”, anónimo que recuerda si no ya la muerte física, sí el horizonte de la muerte social que significa la condición de “vida sobrante” (Zamora, 2014).

Actualmente empieza a cobrar fuerza la consideración de una nueva acepción del término “víctima” asociada al abuso de poder de personas o estructuras que ocupan posiciones de autoridad política o económica. En esta misma línea se orienta la definición aportada por Mendelsohn (1958, p. 95) que define la víctima como “la personalidad del individuo o de la colectividad en la medida en que se encuentre afectada por las consecuencias sociales de un sufrimiento determinado por factores de muy diverso origen”.

Si pretendemos afrontar la crisis desde la perspectiva de las víctimas es preciso desentrañar el verdadero carácter del sistema en el que se ha gestado, es decir, mostrar que se trata de un sistema victimizador y, por lo tanto, criminal (Zamora, 2014). En esa dirección apuntan los economistas que hablan de “crímenes económicos contra la humanidad” (Zuboff 2009; Benería y Sarasúa 2011; Torres 2016) en relación con los comportamientos económicos provocados por el neoliberalismo. Someter la alimentación o la vivienda a objeto de especulación financiera ha tenido y tiene nefastas consecuencias sobre las poblaciones más empobrecidas. Hacer negocio a costa del sufrimiento y de la muerte de vidas humanas sólo refleja el nivel de inhumanidad al que se ha llegado. La exclusión es una injusticia que ninguna de sus víctimas quiere desearla para sí.

3. ¿Otra educación?

La educación no es ajena a los profundos vaivenes de la economía, la política y la cultura y, ha vivido también de espaldas a esta realidad. Bajo pretextos de todo tipo, nada confesables, se ha evitado dar cuenta de lo que les ocurre a las víctimas de la exclusión (Ortega y Romero, 2013). En concreto, la institución educativa está sumida en un mutismo cómplice de lo que ocurre, apresada por una mentalidad instrumental que da prioridad a intereses económicos y financieros sobre cualquier consideración social y humanista. Lamentablemente, la educación de hoy no se entiende como el espacio donde habita el saber, sino que se ha convertido en una institución sometida a intereses meramente utilitaristas (Laval, 2004). Resulta bastante evidente que los fines educativos tienden a estar más subordinados al mercado que a la sociedad. Y el mejor ejemplo de ello se encuentra en su clara apuesta por los saberes técnicos y científicos en claro detrimento de las enseñanzas humanísticas. Esta minusvaloración del humanismo, supone poner en peligro no sólo el abandono de la cultura, sino también una alarmante degradación de la convivencia. “Tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, no sólo van perdiendo humanismo en sus contenidos, sino que están perdiendo también el sentido del mismo y de su valor formativo” (Quintana, 2009, p. 220).

Surge la necesidad de asignar un nuevo sentido a la escuela. Esto es, vincular su labor con otras fuentes de información, otros contextos y otros escenarios. Y, de este modo, la educación puede desbordar el marco escolar para recuperar los mundos de la vida cotidiana y buscar nuevos vínculos con la familia, la calle, la comunidad y la comunicación social. Necesita redefinir sus funciones, mostrando lo que es capaz de hacer y lo que no puede hacer: en lugar de aceptar reformas que persiguen la adecuación del perfil formativo al mercado laboral, el sistema educativo debe abrirse y ser más permeable a los dinamismos comunitarios, a las familias, a las organizaciones sociales y religiosas. Debe conferir mayor sentido educativo a su labor, iniciando a niños y jóvenes en las formas de la vida, en crear cultura y dar significado a los acontecimientos. Entendemos que la escuela procura un mejor servicio educativo cuando también presta especial atención a los aspectos cualitativos de la vida, como la preocupación por la falta de valores, la ausencia de expectativas y de motivación por un mejor futuro personal y laboral (García, Quintana y Cuenca, 2016). Mientras que la escuela solamente esté centrada en los aspectos cuantitativos y administrativos del aprendizaje, la educación de las personas estará empedrada de dificultades que impiden activar el sentido liberador y habilitador de vivir como seres humanos.

Educar a favor de la inclusión exige reflexionar sobre algunas condiciones básicas para hacer una educación distinta:

1. Dar la voz y escuchar de primera mano lo que pasa y les pasa a los alumnos y, con especial énfasis, a aquellos que viven situaciones de carencia y desigualdad. Con frecuencia se ha intentado educar de espaldas a la experiencia de los educandos, especialmente de aquellos que han sufrido de modo más directo situaciones de exclusión y de desigualdad. “Ha habido un silencio cómplice sobre los problemas y situaciones que dañan gravemente la dignidad y la libertad de nuestros conciudadanos y alumnos, víctimas de la exclusión social, pobreza, xenofobia, ... Estas situaciones “anómalas” no han merecido siquiera una reflexión pedagógica” (Ortega y Romero, 2013, pp. 66-67).

2. Educar de este modo requiere otra antropología y otra ética. ¿Por qué “los otros” han sido ignorados o no han existido en el discurso y la práctica educativa? Quizás encontremos la respuesta a esta “anomalía” en una antropología y una ética de la “lejanía y del alejamiento” (Larrosa, 2009).
 - a. Durante mucho tiempo, la educación se ha apoyado en una antropología que ha entendido al hombre como ser racional, desprovisto de la contingencia y la corporeidad, en una huida hacia el cielo de las bellas ideas, ignorando que la suerte del hombre se juega entre las cosas de cada día, en el sufrimiento y en el gozo, en la esperanza y la frustración. Hemos vivido demasiado tiempo en la convicción de que la razón nos dice qué es lo mejor y cómo debemos actuar porque encuentra en lo superior (Dios, la Naturaleza, el Cosmos) las claves de lo perfecto (Taylor, 2014).
 - b. Esta educación ha sido el reflejo de una ética de los grandes principios, alejada de la realidad concreta de los seres humanos. Se ha educado en un escenario abstracto, un “teatro metafísico” en palabras de Mèlich (2010), donde lo único que importa es seguir lo bueno de la vida buena. Esta ética genérica, que encierra al hombre en sí mismo, en un yo autosuficiente, lo incapacita para insertarse en “su” mundo y convivir con el otro, le hurta la forma de responder de él y ante él. Es esta una ética indolora, ajena a lo que acontece en la vida humana, una ética incapaz de dar cuenta de las relaciones del hombre con el mundo y con los demás. Es una ontología que sólo se reconoce deudora de declaraciones genéricas (derechos humanos, valores universales...) (Ortega y Romero, 2013).
3. Una educación que no ponga en la cancelación del sufrimiento su centro de interés educativo se convierte en cómplice de dicho sufrimiento. La mayor parte de las propuestas de la administración educativa en materia de educación inclusiva sólo han servido como paliativo y no se han dirigido a las causas más profundas que provocan la desigualdad. En el fondo, las personas no quedan liberadas de las condiciones injustas de su situación (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012).
4. La escuela se ha dedicado más a constatar el fracaso educativo de alumnos que a poner en marcha verdaderos procesos formativos de construcción personal. Se ha potenciado más la adquisición de conocimientos y competencias para el desempeño de unas determinadas funciones, supuestamente profesionales, que al desarrollo de la identidad personal y social especialmente de los jóvenes. Ello ha puesto de manifiesto la incapacidad de la escuela para descubrir las potencialidades de todos y cada uno de los alumnos, hasta el punto de que muchos han dejado la escuela con la sensación de que no han sido reconocidos como personas valiosas (Rogerio, 2012; Ortega y Gárate, 2017).
5. Los alumnos en riesgo de exclusión están inmersos en una realidad caracterizada por la soledad en medio de la multitud, el no saber qué preguntar, dónde buscar ayuda o qué ayuda buscar. Además, se han sentido aislados. No han tenido a su lado a nadie que les haya escuchado, que haya entendido su situación de exclusión, que les haya ofrecido acogida y compasión solidaria. El nuevo papel del profesor debe discurrir por itinerarios educativos

inéditos que den respuesta a la experiencia concreta del otro, no a la idea de la exclusión o de la marginación en abstracto, ni tampoco a la obligación de tener que cumplir con unos determinados programas escolares. No hay exclusión, así en abstracto, sino excluidos con una biografía concreta (Calderón, 2014).

Estimamos que la reintegración de los excluidos depende, en primer lugar, de la transformación de las estructuras sociales mediante medidas políticas, económicas, culturales y sociales, pero también de un cambio en el discurso y en la práctica educativa a partir de otros presupuestos éticos y antropológicos distintos a los vigentes hasta ahora. La educación debe preparar para la vida, y una vida ética, es decir, responsable.

3.1. *Ética de la compasión y educación en y para la responsabilidad*

Si toda pedagogía es deudora de una antropología y una ética, la educación como acogida y responsabilidad que aquí proponemos hunde sus raíces en la ética levinasiana. Reconoce que la ética es una relación de responsabilidad para con el otro, en radical dependencia del otro de la que no se puede desprender. “El sujeto es responsable de su responsabilidad, incapaz de sustraerse a ella sin guardar la huella de su deserción. El sujeto, antes de ser intencionalidad, es responsabilidad” (Levinas, 1993, p. 72). Y responsabilidad irreversible, sin remontarse a una elección previa; “como la obediencia a una orden que se acata antes de haberla escuchado” (Levinas, 1993, p. 75). En Levinas, la relación ética cuestiona al yo. Y este cuestionamiento parte siempre del otro (Levinas, 1987). Si el sujeto es responsabilidad, toda acción educativa debe ayudar al sujeto a ser responsable. Cuando se educa no nos limitamos a transmitir unos determinados conocimientos, destrezas o competencias, permaneciendo ajenos o indiferentes a la realidad de la vida de cada educando, a su circunstancia y contexto. Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da la *educación*. Por ello la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el otro.

Ello hace que postulemos un modelo de educación que se apoya en presupuestos éticos y antropológicos que “explican” al ser humano no como un ser en sí y para sí, propios de la ética y moral kantianas, sino como una realidad abierta al otro y para el otro. Ser sujeto moral no radica en ser autónomo en sus decisiones o ejecuciones de conductas, es más bien la dependencia y “obediencia” al otro, en la más radical heteronomía, la que nos hace sujetos morales.

Desde estos presupuestos, nuestra propuesta se centra en la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004), que consiste en “hacerme cargo del otro” de quien soy responsable de un modo indeclinable. Educar así, significa poner al sujeto educando en el centro mismo de la acción educativa, asumir al otro, sujeto histórico en su tiempo y en su espacio. Es la persona sufriente y necesitada de mí lo que importa en última instancia. Es el educando, inmerso en su mundo vital, quien reclama mi ayuda.

La relación educativa, en la pedagogía de la alteridad, se traduce en la acogida del otro-educando en todo lo que es y como es. Desde el momento en que el “yo-educador” acoge la realidad del otro en su alteridad se convierte en rehén suyo. Ello obliga al educador a acompañar, prestar atención y ser sensible a la necesidad con-

creta del otro, aún a su pesar. La acción educativa, en tanto que acción *ética*, no está regulada, controlada y evaluada al ser una respuesta que se da al otro, aquí y ahora. Y esta respuesta es del todo singular y única. La educación no es susceptible de control y regulación como lo hacemos, o intentamos hacer, con los aprendizajes de conocimientos y destrezas. Los valores morales se aprenden por mimesis, cuando se ofrecen experiencias del valor, no tanto por el discurso. Y esta enseñanza encuentra modos muy diversos de realización, tantos como la creatividad y disponibilidad del educador (Ortega y Mínguez, 2001).

¿Qué significa educar desde la pedagogía de la alteridad en contextos de exclusión? El mundo de la exclusión muestra de modo insistente a niños y niñas desmotivados, a familias empobrecidas, a padres desconcertados, etc. Por lo que la respuesta *ética* contra la exclusión, desde la acción educativa, se traduce necesariamente en una acción de acompañamiento al educando en sus experiencias vitales que se extienden más allá del espacio escolar. Anteponer el acompañamiento a la reglamentación escolar, la interacción cara a cara frente a la distancia de la relación maestro-alumno, es la que hace posible que la educación sea un proceso que integra conocimientos y experiencias de vida, necesidades del otro y habilidades, saberes instrumentales y valores éticos que vinculan el mundo vital de los excluidos con el deseo de aprender. La cercanía y el acompañamiento, la atención y cuidado del otro se convierten así en vehículos adecuados para crear un clima moral en las aulas que permiten reconstruir espacios de integración social.

Camus (1997), en su obra *El primer hombre*, refleja muy bien el significado de la educación como ejercicio de proximidad y cercanía en la figura de su maestro de la infancia, “uno de esos seres que justifican el mundo, que ayudan a vivir con su sola presencia” (p. 39). Presencia que sin duda le salvó de su pobreza e ignorancia, porque “en la clase del señor Bernard, por lo menos la escuela alimentaba un hambre más esencial... el hambre de descubrir” (p. 127); no se dedicó a enseñar por lo que le pagaban, “los acogía con simplicidad en su vida personal; vivía con ellos, contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido; les exponía sus propios puntos de vista, no sus ideas” (p. 128).

Educar en un clima moral de acogida incorpora los afectos a la razón, los sentimientos a la inteligencia, que incluye habilidades no cognitivas como la resiliencia, la perseverancia y la determinación, aspectos básicos de la formación del carácter de la persona (Shechtman, DeBarger, Dornsife, Rosier & Yarnall, 2013). Es una educación que se abre a la implicación personal y al compromiso ético; que obliga, a fin de cuentas, a no ignorar las situaciones concretas de precariedad y vulnerabilidad humana.

La relación de cercanía y proximidad con los excluidos puede derivar en una relación puramente asistencial. Con frecuencia, la asistencia social se mercantiliza y se convierte en negocio lucrativo. Ejemplos de ello los encontramos en la asistencia hospitalaria o en la atención a ancianos (Mora, 2010). Un sistema asistencial que se limita a cumplir con criterios puramente económicos origina insensibilidad, lo que no deja lugar al encuentro con la persona del otro. Por lo mismo, una educación que se limite a cumplir con los objetivos establecidos por la administración es incapaz de aportar aquello que más necesitan los sujetos de la exclusión, a saber: educadores que les escuchen, que les acojan y se muestren solidarios con ellos, es decir, a compartir sus mismos sentimientos.

Sin la disposición a compartir los sufrimientos y alegrías de aquellos a quienes pretendemos ayudar en su proceso de formación personal, la vida de la escuela se

vuelve fría y hasta puede llegar a convertirse en insoportable. Los afectos no se pueden regular ni estar ajustados a normas. Son algo tan personal que solamente se pueden motivar e inspirar (Ortega y Gárate, 2017). Ante las situaciones de necesidad, hace falta que el educador sea conocedor de las necesidades más perentorias de cada educando, comprender su situación y ponerse en disposición de ayudar.

3.2. Educar para la inclusión y la equidad

La escuela debe ser un *espacio de acogida* en el que el estudiante se sienta reconocido en su dignidad de persona. Esta es una necesidad urgente dada la situación de despersonalización y extrañamiento que viven las jóvenes generaciones. No nos referimos sólo a determinados conflictos personales, familiares o sociales que sufren en su medio más cercano. Pensamos en las dolorosas experiencias vividas por los alumnos en situación de exclusión que han dado como resultado una ruptura generacional producida tanto por la imposibilidad de disponer de las condiciones adecuadas para continuar con su proceso de construcción personal (desprotección familiar, escasez de apoyo educativo, ausencia de apoyo personal,...), como por la incapacidad de la generación adulta de transmitir a la generación joven los principios o ideales que le animaron a luchar y alcanzar una vida digna. Junto a esto, la experiencia de desarraigo que se manifiesta en la pérdida o ausencia de vínculos (ruptura familiar, discontinuidad de proyectos comunes).

Además de convertirse en un ámbito de acogida y de reconocimiento del otro, la escuela debería estar permanentemente abierta al cambio como modo de responder a las situaciones cambiantes que la sociedad actual plantea. Si la escuela es un espacio de acogida, debe por ello generar posibilidades que permitan la realización de los valores morales como respuesta a los desafíos del presente.

Pero la acogida del otro no puede confundirse con una actitud acrítica de “lo que está pasando”, haciendo oídos sordos a las demandas de los que no tienen voz. Para acoger antes hay que bajar al suelo de la exclusión y llamarla por su nombre para denunciarla y desvelar las contradicciones del sistema que las produce. De otro modo el educador sería cómplice con su silencio. Es quizás esta labor de hermenéuticas la que exige mayor esfuerzo en el educador. Sin leer y desvelar, sin interpretar las claves desde las cuales se produce la exclusión no es posible llevar a cabo una educación para la reintegración y liberación de los excluidos. Acoger en la educación conlleva la denuncia y la crítica de un falso discurso ético-moral que invisibiliza a las víctimas y legitima la amnesia de la sociedad que asiste impasible al sufrimiento de tantos inocentes.

En la pedagogía de la acogida hay una firme voluntad de hacer frente a la negación de las víctimas, de denunciar su sufrimiento injusto, de confundir la injusticia con la desigualdad. La invisibilización de las víctimas es la forma más eficaz de ocultar la injusticia. Si los explotados y excluidos no se ven, es que no existen. Cuando se hace abstracción de la situación de injusticia de cada individuo, se está justificando que haya seres humanos que no sean tan “iguales”. La pedagogía de la acogida es también “una pedagogía *negativa*, una denuncia de una igualdad abstracta en la que sólo existen seres humanos “invisibles”; es un imperativo que impone una mirada crítica a las injusticias del presente, y una respuesta solidaria y compasiva con las víctimas; es una exigencia de fundar la moralidad en la singularidad del ser humano, en la experiencia real de la vida de cada sujeto” (Gárate y Ortega, 2015,

p. 249). Es una pedagogía que pone en valor la importancia de una sabiduría emocional, que valora y enriquece los lazos estrechos entre el *conocer* y el *sentir*, que se ocupa y preocupa de *todo* el sujeto en *todas* sus circunstancias, que favorece el empoderamiento del sujeto para establecer relaciones pacíficas y ricas de sentido consigo y con los demás (Contini, 2010).

Acoger es *hacerse cargo del otro*. En la educación, el otro deja de ser un extraño para convertirse en *alguien* de quien el educador debe responder. Hasta que el educador no sienta el peso de la responsabilidad, de tener que dar cuenta de su actuación ante el educando; hasta que el educando no ocupe un lugar en la vida del educador, no será real la significación ética del otro. Habrá sólo una pregunta que espera respuesta, pero aún no habrá *educación* (Romero y Pérez, 2012).

Pero la acogida al otro se hace en la circunstancia o contexto en el que vive el otro. “Un buen ciudadano, educado en términos orteguianos, experimenta íntima y profundamente el sentido de su propia existencia en relación a sí mismo y a los demás de un modo más libre y verdadero que el resto de la gente” (Rumayor, 2016, p. 751).

No cabe la acogida haciendo abstracción de las condiciones de vida que envuelven al educando. Estas forman parte necesariamente del contenido mismo de la educación. ¿Por qué viven excluidos?; ¿quién o quiénes provocan la exclusión?; ¿cómo perciben y sienten la exclusión?; ¿cómo se sienten a sí mismos los excluidos? Estas preguntas deberían entrar, como contenido, en una pedagogía de la acogida que aborde la integración del excluido desde la realidad concreta de su vida. Cada excluido vive su situación de exclusión de un modo del todo particular. Cada “circunstancia” es interpretada y vivida de un modo singular. No hay vidas iguales. Tampoco la exclusión es igual para todos, les afecta de modos diferentes. Por lo que la acogida debe ser singular, al individuo concreto y en su realidad concreta. Postular que el discurso en educación reconozca y acentúe su carácter contextual, su enraizamiento en la vida humana supone recordar algo que nunca se debería haber olvidado, a la vez que un cambio importante no solo en el discurso, sino, además, en la práctica educativa. (Ortega, 2013, p. 401).

Nuestra propuesta educativa exige partir de “otros” presupuestos éticos y antropológicos que hagan de la acción educativa un “acontecimiento ético”. La ética y antropología idealistas nos han llevado a una educación desencarnada, alejada de las necesidades de aquellos a quienes se pretende educar. “Es el omnipresente discurso kantiano que ha propiciado el desplazamiento del hombre a un mundo metafísico de las “bellas ideas”, y en el que ha discurrido, durante mucho tiempo, nuestro discurso y nuestra praxis en educación” (Gárate y Ortega, 2015, p. 256). El hombre no es sólo inteligencia. Por el contrario, convive con “su” circunstancia, la de tener que “habérselas” con la experiencia del sufrimiento, de la exclusión, atado a la limitación y a la contingencia. No es la imagen del ser que sobrevuela por encima de las contradicciones lo que la realidad nos ofrece cada día. Es el hombre que piensa y siente, goza y sufre, cae y se levanta.

Esta pedagogía “desde el otro” exige al educador una actitud permanente de cambio e innovación, porque en educación, como en la vida misma, nada está dicho para siempre. Nunca se está ante un mismo individuo y en una misma situación o circunstancia. Y la fidelidad a la circunstancia de cada sujeto lleva a estar en constante vigilia para no dar pasos en falso. La innovación es consustancial a la educación. Sin ella se convierte en rutina, en repetición de lo ya dado, en mensaje sin significado

porque sus interlocutores no responden a las claves desde las cuales se expresan y sienten. Hablar de innovación y cambio en educación es una simple redundancia. El verdadero educador hace de su tarea educadora un ejercicio constante de innovación. Pero el cambio necesario no se reduce a la implementación de nuevas estrategias. Se hace necesario un cambio *ético* que nos permita situar al educando en el centro del proceso educativo. Se hace necesaria “otra educación” entendida como acogida y responsabilidad hacia el educando, no como sujeto aprendiz de conocimientos y competencias. Una educación más centrada en el ser *ético* ahora, que en el saber para el futuro.

4. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. New York, EE.UU.: Routledge.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fondo de Cultura Económico.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Beneria, L. y Sarasúa, C. (29 de marzo de 2011). Crímenes económicos contra la humanidad. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com/>
- Buxarrais, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *EDETANIA*, 43, 53-65.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida, *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Camus, A. (1997). *El primer hombre*. Barcelona, España: Tusquets.
- Cavero, T. (2012). Crisis, desigualdad y pobreza. Aprendizajes desde el mundo desarrollado ante los recortes sociales en España. *Documentación Social*, 166, 255-273.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Colectivo Ioé (2013). Sociedad y política social en el contexto neoliberal. Una lectura del modelo y de su crisis desde el Barómetro Social de España, *Documentación Social*, 170, 71-90.
- 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. En A. Costas Comesañas (Ed.), *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá* (pp. 199-214). Almería, España: Fundación Cajamar.
- Duch, Ll. (2001). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Recuperado de <http://www.foessa.es/>
- Gárate, A. y Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Madrid, España: Apeiron.
- García, 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, España: Fundación FOESSA - Cáritas Española Editores.
- Transparency International (2014). Índice de percepción de la corrupción 2010. El crecimiento transparente en riesgo. Recuperado de <https://www.transparency.org/>
- Laparra, M. (2010). El impacto de la crisis en la cohesión social o el surf de los hogares españoles en el modelo de integración de la «sociedad líquida». *Documentación Social*, 158, 97-130.
- Laparra, M. (2015). *La desigualdad y la exclusión que se nos queda*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, y J. Larrosa. (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Eds.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, España: Paidós.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Mèlich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona, España: Herder.
- Mendelsohn, B. (1958). La victimologie, *Revue française de psychanalyse*. AA 22 (1), 95-119.
- Observatorio Metropolitano (2011). *La crisis que viene. Algunas notas para afrontar esta década*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- 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. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. Baja California, México: Editorial Cetys.
- Ortega, P. y Mínguez, J. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J., Hernández, M. A. y Gárate, A. (2014). *Educación en la alteridad*. Murcia, España: 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, España: S. Pablo Eds.
- Quintana, J. M^a. (2009). Propuesta de una Pedagogía Humanista, *Revista Española de Pedagogía*, 243, 209-230.
- Renes, V. (2012). Prólogo: “Re-invencción” de la exclusión, re-inventarnos desde la exclusión. En J. García Roca. (Ed.), *Reinvención de la exclusión social en tiempos de crisis* (pp. 11-25). Madrid, España: Fundación FOESSA - Cáritas Española Eds.
- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Levinas: implicaciones educativas, *Bordón*, 64 (4), 99-110.
- Rogero, J. (2012). Las limitaciones del proceso de inclusión: fracaso, abandono y desobediencia, *Documentación Social*, 163, 35-62.
- Rumayor, M. (2016). Aspectos de Ortega y Gasset en la formación de ciudadanos, *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 741-756.
- Sachs, J. (2012). *El precio de la civilización*. Barcelona, España: Círculo de Lectores.

- Sánchez, J. J. (2013). *De la pobreza a la exclusión: la lógica perversa del sistema imperante*. Murcia, España: Foro Ignacio Ellacuría.
- 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/>
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Taylor, Ch. (2014). *La era secular*. Barcelona, España: Gedisa.
- Tezanos, J. F. (1998). La exclusión social en España. *Temas para el Debate*, 49, 63-97.
- Torres, J. (2016). *Economía para no dejarse engañar por los economistas*. Barcelona, España: Deusto Eds.
- Touraine, A. (2011). *Después de la crisis. Por un futuro sin marginación*. Madrid, España: Paidós.
- Zamora, J. A. (2014). *La crisis y sus víctimas*. Murcia, España: Foro Ignacio Ellacuría.
- Zuboff, S. (2009). *Wall Street's Economic Crimes Against Humanity*. Recuperado de <https://www.bloomberg.com/news/>.