

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

The Pedagogy of alterity as paradigm of education for peace

La pédagogie de l'altérité comme paradigme de l'éducation pour la paix

Pedro ORTEGA RUIZ y Eduardo ROMERO SÁNCHEZ
Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus de Espinardo, s/n. 30100. Murcia.
portega@um.es; eromero@um.es

Fecha de recepción: enero de 2018
Fecha de aceptación: marzo de 2018

RESUMEN

Este artículo constituye una fundamentación teórica de la paz como valor desde la ética levinasiana y ofrece una propuesta educativa para la construcción de la paz desde la pedagogía de la alteridad. La experiencia de los últimos decenios nos revela la incoherencia entre el discurso de la paz y la búsqueda de las condiciones necesarias para alcanzarla. La paz no es solo ausencia de conflictos y de guerras. Es la construcción justa y equitativa de las condiciones de vida para todos. Para los autores los contenidos indispensables para educar en la paz son: la integración del diferente cultural; la justicia y la solidaridad, y el cuidado de nuestra casa común. Al mismo tiempo ofrecen una propuesta educativa que parte de los siguientes supuestos: educar en la responsabilidad hacia los otros y el medio ambiente; integrar el contexto en el proceso educativo, y la necesidad de fomentar la pedagogía negativa como denuncia y crítica de las situaciones injusticias que acontecen.

Palabras clave: educación; ética; paz; alteridad; contexto; justicia; responsabilidad; medio ambiente.

SUMMARY

This article represents a detailed theoretical justification of the peace as value from the levinasian ethics and offers an educational proposal for the construction of peace from the pedagogy of alterity. The experience of the last decades reveals the inconsistency between the speech of the peace and the search of the conditions necessary to reach her. Peace is not only the absence of conflicts and wars. It is the just and equitable construction of the living conditions for all. The essential contents for educating in peace are presented: integration of the different one in cultural terms; the justice and the solidarity and care of our common home. Offers a proposal to educate for peace: to educate the pupils in the responsibility way to others and environment; integration of the personal context in the educational process; and the need to promote establish the negative pedagogy as denunciation and criticism of the situations injustices that happen.

Key words: education; etichs; peace; alterity; context; justice; responsibility; environment.

SOMMAIRE

Cet article constitue un fondement théorique de la paix en tant que valeur de l'éthique levinasien et offre une proposition éducative pour la construction de la paix depuis la pédagogie de l'altérité. L'expérience de dernières décennies nous révèle l'incohérence entre le discours de la paix et la recherche des conditions nécessaires pour l'atteindre. La paix n'est pas seule absence de conflits et de guerres. C'est la construction juste et équitable des conditions de vie pour tous. Pour les auteurs le contenu essentiel d'éduquer à la paix sont: l'intégration des differents culturelles; la justice et la solidarité; et le soin de notre maison commune. Et on nous offre une proposition pour éduquer à la paix: éduquer à la responsabilité envers les autres et l'environnement; l'intégration du contexte dans le processus éducatif, et la nécessité de promouvoir la pédagogie négative comme une dénonciation et la critique des situations des injustices qui se produisent.

Mots clés: éducation; éthique; paix; altérité; contexte; justice; responsabilité; environnement.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de los últimos decenios (terrorismo islamista, narcotráfico, crimen organizado, conflictos interétnicos y religiosos), junto al drama diario de los

millones de refugiados en los campamentos de acogida, expulsados por la guerra en Oriente Medio, y aquellos otros que buscan mejores condiciones de vida en EE. UU. y UE, nos ilustra suficientemente sobre la incoherencia entre el discurso y el compromiso político por instaurar las condiciones necesarias para la paz. La credibilidad de los organismos internacionales se ha deteriorado hasta el extremo, y ha llevado a los pueblos y grupos indefensos a buscar, no pocas veces, vías alternativas a las propuestas en las mesas de negociación. No bastan los mejores argumentos para responder a las demandas de paz de tantos hombres y mujeres que sufren las agresiones de los que detentan el poder, para quienes el sufrimiento se ha vuelto ajeno. Solo la autoridad de las víctimas, la vergüenza ante ellas por el sufrimiento causado, el sentimiento por el dolor irreparable y la esperanza de ver cumplidas sus ansias de justicia pueden evitar que se siga produciendo dolor y sufrimiento. «Nos hemos habituado a contemplar como “espectáculo” el sufrimiento del otro. Vivimos en sociedades interesadas, donde los vínculos sociales se debilitan y la convivencia humana es reflejo del pragmático y egoísta mercado de bienes y servicios» (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016, 167).

«No cabe la vida justa en la vida falsa», escribe Adorno (2004, 44). En una sociedad, en la que se ha enquistado la injusticia, los débiles quedan indefensos ante los intereses de los poderosos, convertidos en garantes del «orden». Nada escapa a su control. La democracia de la sociedad de masas no excluye la manipulación de las mismas. El orden de derechos y deberes ciudadanos que se supone que debe garantizar la igualdad y la libertad de todos paradójicamente inmuniza a las sociedades frente a la explotación de los débiles. «Lo precario, lo discontinuo, lo informal, características todas del llamado tercer mundo, han irrumpido en el mundo occidental. Hoy lo normal es estar *precarizado*» (Zubero, 2016, 137).

Sin ética, las instituciones y organizaciones sociales se degradan y se favorece la inequidad que provoca la respuesta violenta de los excluidos del sistema político y social. Sin ética, la frialdad moral da lugar a una sociedad en la que los hombres siguen sin ser sujetos de su destino, individuos atomizados que se relacionan entre sí por vínculos impersonales, cada vez más mediatizados por relaciones mercantiles, ajenas a toda interpretación ética de la vida. En este modelo de sociedad, las relaciones interpersonales se revelan cada vez más ajenas a toda obligación de fraternidad o de compasión solidaria (Weber, 2002). En este sistema es ilusorio pretender una vida en paz. Antes se deben crear las condiciones de vida justas, equitativas, en las que cada individuo pueda sentirse ciudadano responsable del bien común. La paz se construye sobre bases de justicia y equidad, de solidaridad compasiva. Otras «herramientas» solo traen frustración y dominio de unos sobre otros.

2. UNA SOCIEDAD DE INDIVIDUOS ATOMIZADOS

Una de las características más acentuadas de la sociedad desarrollada es la atomización de los individuos. Han desaparecido o se han debilitado hasta el

extremo los lazos de afecto, proximidad, fraternidad y solidaridad. La frialdad que caracteriza a esta sociedad se ha convertido casi en un «universal antropológico», en un elemento constitutivo de la vida social. Las relaciones sociales han pasado a convertirse en relaciones meramente pragmáticas, utilitaristas, mercantiles, sin dar lugar a relaciones de fraternidad o compasión solidaria (Maiso, 2016). Todo individuo se encuentra hoy confrontado con una sociedad sin alma, con un alto grado de sofisticación en la satisfacción de sus necesidades, pero que solo reconoce a los seres concretos como «sujetos monetarios». El resultado es un conglomerado de individuos aislados, «monetarizados» y atomizados que no soportan el mundo de frialdad en el que se ven inmersos, pero que tampoco ven posibilidades de revertir esta situación. Es una sociedad que proscribe la esperanza, que ha hecho del miedo y la impotencia armas «legítimas» para su propia supervivencia.

La sociedad de individuos atomizados es el resultado, además, de la *razón instrumental* que legitima cualquier acción al margen de la consideración del hombre como fin en sí mismo. Un orden social, y las relaciones sociales que lo configuran, va acompañado de una determinada concepción del mundo y del hombre. Uno no se da sin la otra. Son el anverso y el reverso de una misma realidad. La categoría del individuo está engarzada con un orden social determinado a quien le debe literalmente su existencia (Weber, 2002). Por ello, pretender entender un sistema socioeconómico al margen de la ideología que lo sustenta es un grave error. La filosofía idealista ha contribuido, en gran medida, a la constitución del Yo como entidad originaria, autosuficiente al margen de toda relación con el mundo y con los otros. Y esta antropología no relacional impregna el pensamiento de la sociedad desarrollada, y se traduce en las relaciones de «frialdad» que se establecen entre los individuos. Cada uno debe actuar y utilizar sus propias capacidades solo en su propio provecho para asegurar así su subsistencia y su estatus en un entorno social hostil. De este modo, la lucha de todos contra todos se convierte en el principio de organización social. Esto incide en el carácter de los seres humanos, en cómo afrontan la existencia de cada día, permeando incluso sus estratos más íntimos (Maiso, 2016).

Es cierto que, junto a estas muestras de «frialdad» en las relaciones sociales, se dan también otras que manifiestan el lado más humano, solidario del hombre. Las múltiples organizaciones de voluntariado presentes en todo el tejido social son otras tantas formas de expresar la solidaridad entre los pueblos y entre los individuos. Son el rostro compasivo de esta sociedad. Pero estos lazos de afecto y solidaridad conviven de forma paralela a aquellas otras relaciones que oprimen y marginan. Forman dos mundos separados que mutuamente se ignoran y toleran mientras que el sistema económico imperante no se ve amenazado. En la sociedad de individuos atomizados existe la amistad, el afecto y el amor, incluso la compasión solidaria, pero desligadas de las relaciones que rigen el orden socioeconómico que permanece fiel a sus propias reglas. Se trata de dos mundos que coexisten en una contradicción no resuelta, y su resultado es un conglomerado de gente fría que no soporta su frialdad, pero que tampoco puede transformarla (Adorno, 1998).

No es objeto de este trabajo hacer un diagnóstico de los «males de nuestro tiempo», pero sí señalar, al menos, un fenómeno que está en la raíz de los acontecimientos que han marcado la historia del último siglo: la *razón instrumental* traída de la mano de la *Ilustración*. Toda la obra de Horkheimer y Adorno (1994) constituye una crítica muy severa de la misma: lo que en un principio se presentaba como un proceso de liberación del hombre, su emancipación por el imperio de la razón, acabaría siendo para el mismo hombre fuente de inspiración de las mayores opresiones. La igualdad y la libertad pronto se tornaron en esclavitud y dependencia. El espíritu creador de una sociedad libre dio lugar a estructuras de homogeneización y de pensamiento único; la defensa de la dignidad de las personas a las formas más ingeniosas de tortura y exterminio. La Ilustración se había convertido en una gigantesca máquina de manipulación y engaño. «La sabiduría ilustrada no se enteró de Auschwitz» (Mate, 2016, 105).

La *razón instrumental* ha estructurado la sociedad moderna y se ha convertido para el hombre en el criterio principal, cuando no el único, que decide y justifica, en la práctica, los comportamientos sociales, económicos y políticos. Ha generado una sociedad «administrada». Y «en el mundo administrado reina una complicidad estructural que convierte en pura ilusión la pretensión de una vida individual moralmente lograda» (Zamora, 2004, 257). La sociedad «administrada» se ha acostumbrado a convivir con lo inhumano; ha aprendido a tolerar lo intolerable. En ella, las categorías morales como conciencia, autonomía, decencia, autoestima, dignidad humana, etc., procedentes de las tradiciones morales de herencia kantiana que impregnan la Modernidad, han orientado, en la práctica, la conducta social y personal de la sociedad occidental hasta nuestros días, y muestran hasta qué punto dichas categorías fueron incapaces de detener la barbarie que azotó la segunda mitad del siglo pasado; y no parece que hayan podido evitar los conflictos sangrientos, la explotación y la miseria en el presente (Zamora, 2009).

Si cada época produce las personalidades que socialmente necesita, como afirma Adorno, «la sociedad actual produce hombres *tecnológicos*, acordes con la técnica, lo que no deja de ser su racionalidad específica» (Adorno, 1998, 88), marginando toda referencia ética en su comportamiento personal y social. Esta racionalidad tecnológica genera la indiferencia y la frialdad, el extrañamiento y la exclusión entre los individuos que caracterizan, en gran parte, las conductas personales en nuestra sociedad. En esta razón instrumental, tecnológica, podemos encontrar las claves desde las cuales analizar e interpretar *lo que nos está pasando*.

3. ¿QUÉ ES LA PAZ?

La paz no es ausencia de conflictos y de guerras. No es la adhesión ciega a una ideología o sistema político que impida la libre expresión de ideas y de formas de vida y asegure una convivencia «libre» de conflictos. No es el pacifismo indoloro que algunos propugnan. La paz es respeto y tolerancia hacia las ideas y persona del otro, es libertad efectivamente ejercida, es justicia y solidaridad. Implica

necesariamente el reparto equitativo de los bienes y riquezas, de las posibilidades humanas, desde el reconocimiento de la igual dignidad de todos los individuos y pueblos. Si atendemos a la fenomenología de la paz esta se nos presenta como un proceso, un camino, un proyecto, una tarea, una construcción siempre por hacer que solo desde la utopía se pone en movimiento. No es la conquista de una situación ideal definitiva, inalterable, un punto de no retorno.

El concepto de paz está indisolublemente unido a las libertades y a los derechos del hombre, pues si las libertades políticas no existen, el resultado será la parálisis total de la acción a favor de la paz. La construcción de la paz implica el cumplimiento, no formal sino real, de los Derechos Humanos, el reparto equitativo de los bienes sociales y naturales, el respeto a la cultura de los otros pueblos y la libertad de las creencias y opiniones legítimas de cada ciudadano e institución, la conservación y protección del medio natural como casa común de todos los seres vivos.

De otro lado, el discurso sobre la paz está vinculado al concepto de hombre del que se parta, a una antropología y a una ética que le sirve como soporte teórico. De él depende que solo hagamos «discurso» y permanezcamos en el mundo de la mera formulación de principios, o bajemos al mundo real, a la urdimbre de la vida donde se resuelve, cada día, la existencia de cada ser humano. El actual discurso ético se desarrolla en dos grandes corrientes: a) la *formal* o kantiana que responde a una antropología idealista del hombre, y también a una manera de relacionarse este con los demás y con el mundo. En esta corriente de pensamiento, ya presente en la filosofía de Platón y Descartes, el carácter temporal del hombre se diluye, su corporeidad e historicidad se evaporan para dar lugar al hombre *metafísico* (Mèlich, 2010). Esta antropología conduce a la huida del mundo, a la incapacidad para compadecer, a la infravaloración de la realidad corporal, al distanciamiento y extrañamiento del hombre, a una sociedad desprovista de humanidad. «Esta es una tesis que atraviesa de cabo a rabo los grandes hitos de la metafísica occidental» (Mèlich, 2010, 55). Y b) la corriente *relacional* en la que se inscriben Horkheimer, Adorno, Levinas... En esta, el hombre es un ser contingente, corpóreo, finito, histórico, no un ser desplazado al reino de las «bellas ideas». «Por este motivo no puede haber una definición *sustancial* del ser humano, porque no hay nada que pueda trascender su condición espacio-temporal» (Mèlich, 2002, 20). Por ello no hay una respuesta ética definitiva, porque tampoco hay unos principios inalterables que ordenen la conducta del ser humano. Solo el impulso de la compasión solidaria ante el sufrimiento y vulnerabilidad del otro (Schopenhauer, 1993). La contingencia, la finitud, la provisionalidad definen esencialmente al hombre. Todo en él es provisional. Y todo lo que el hombre es y hace es provisional en su tarea incesante e inevitable de tener que existir, porque nada le ha sido dado para siempre. La existencia del hombre se torna un constante quehacer, *volcada* irrevocablemente a los demás. No es en su esencia una mónada, al margen de toda socialidad y aislada del mundo y de los demás. Es constitutivamente un ser *fracturado*, habitado por otro (Ortega, 2016). Un animal que se «humaniza» en su relación *con* el otro o, más bien,

desde y por el otro. No es un ser en sí, ni para sí, sino *para/con* el otro (Levinas, 1991). Y en esta dependencia radical del otro le va su existencia como *humano*.

La propuesta pedagógica de construcción de la paz, que aquí se presenta, tiene como soporte teórico la antropología y ética *relacional* de E. Levinas, y se expresa en el reconocimiento y respeto hacia el otro, en la acogida responsable al otro en la situación concreta de su existencia. Optar por esta corriente ética no significa infravalorar la gran aportación de la ética kantiana a la constitución de la sociedad democrática, expresada en la libertad y en el reconocimiento de la igual dignidad de toda persona. La Declaración de los Derechos del Hombre en las Naciones Unidas no se habría producido sin la aportación de la ética kantiana como corriente de pensamiento, ampliamente asumida en la sociedad occidental. Pero ello no impide reconocer también los límites y las carencias de esta corriente ética para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual. El mismo Habermas (1991, 110) admite, no sin resignación, que «frente a los grandes problemas a los que hoy se enfrenta la humanidad (la miseria del Tercer Mundo, la violación de la dignidad humana, la hiriente distribución de la riqueza y el peligro de autodestrucción del planeta), nuestra moral *discursiva* no tiene respuesta alguna: sólo confesar su fracaso, sólo convocar a los afectados a que debatan entre sí», por no citar, entre otros, a los autores de la Escuela de Fráncfort.

Si la educación tiene un componente ético, es decir, *de responsabilidad* hacia el otro y hacia la *comunidad* a la que se pertenece, y no solo «discurso» sobre la dignidad de la naturaleza humana, la situación concreta del otro y de la comunidad no deben ser indiferentes para nadie. La paz es, entonces, una tarea de construcción (educación) de personas responsables (éticas) en su conducta, pero también de configuración de una sociedad en la que sus instituciones sean gobernadas desde criterios éticos. La paz, desde esta perspectiva, supone un tipo de sociedad en la que exista el compromiso sociopolítico de ir suprimiendo la violencia estructural y dar paso a la libertad, a la justicia, a la equidad, al respeto al medio natural y a la compasión solidaria. Supone, por tanto, superar la concepción de una ética intimista, ideal y construir una «nueva ética» en la que los problemas del otro y de la comunidad sean *nuestros* problemas. Y si la paz es inseparable de la justicia, aquella será siempre un anhelo de justicia consumada «que no puede ser realizada jamás en la historia secular, pues, aun cuando una sociedad mejor haya superado la injusticia presente, la miseria pasada no será reparada ni superado el sufrimiento en la naturaleza circundante» (Horkheimer, 2000, 173).

4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ: CONTENIDOS

La paz habla un lenguaje muy diverso, se manifiesta de múltiples formas: en la palabra y la imagen, en los gestos, en la experiencia de acogida al otro y en la denuncia de la injusticia, en el cuidado de la naturaleza. Estos diversos lenguajes no hacen sino expresar modos de hacer, de entender y vivir la existencia humana; cómo nos expresamos y nos relacionamos, el mundo humano que creamos; todo

ello representa no solo los límites de nuestro mundo, sino también sus contenidos; también representa y son el lenguaje de la paz. La educación o construcción de la paz se puede entender como acción vinculada al desarme, al desarrollo, a la tolerancia y al diálogo. Desde la pedagogía de la alteridad, de raíces levinasianas, se traduce en la acogida al otro, la compasión solidaria, la responsabilidad hacia el otro, la denuncia y resistencia frente al mal, en el compromiso político (Ortega, 2004). La construcción de la paz es entonces educar *en y para* los derechos humanos. Ello implica capacitar a los ciudadanos para la defensa y promoción de los derechos individuales y colectivos; la lucha por la justicia y la solidaridad que haga posible la *mejor* realización de la persona, y la construcción de una sociedad tolerante, justa y solidaria. Conlleva desarrollar en los individuos la capacidad para una convivencia intercultural, la defensa del medio ambiente como bien común, la justa distribución de los bienes, el desarrollo moral como responsabilidad frente al otro y la solidaridad compasiva.

Nuestra propuesta de construcción de la paz, desde la pedagogía de la alteridad, descansa sobre los siguientes *núcleos temáticos*:

4.1. *La integración del diferente cultural*

Las legítimas diferencias culturales, ideológicas, políticas y religiosas que caracterizan a una sociedad democrática son, a menudo, motivo de enfrentamiento que ignora y rechaza toda diferencia y el derecho a la identidad. Y sin el reconocimiento de la cultura, el hábitat de todo ser humano, no es posible llegar a ser «humano». Cultura y realización personal son realidades inseparables. Respetar y promover la cultura de cada individuo y pueblo, como bien fundamental, se convierte, por tanto, en una exigencia prioritaria en un Estado de derecho. Nuestro pasado, al decir de Ortega y Gasset, es también nuestro presente y, en cierto modo, también nuestro futuro. Edificar una sociedad para la paz exige reconocer y asumir positivamente sus especificidades, lo que nos une y lo que nos diferencia. La tendencia a la homogeneización y la uniformidad son signos de una sociedad excluyente no solo de las ideas, creencias y modos de vida, sino de la persona misma del *diferente*. Forzar la inclusión del otro diferente en la sociedad homogeneizadora es tanto como obligar al inmigrante a adoptar los modos de vida de la mayoría dominante, que se pueda decir de él: «es uno de los nuestros». La paz exige no solo la comprensión «intelectual» de las diferencias culturales, sino, además y sobre todo, la acogida del diferente, hacerse cargo de él con su historia y su pasado (Ortega, 2013).

El conocimiento y la «comprensión intelectual» de las diferencias culturales de los otros facilita, *pero no necesariamente lleva, a la convivencia entre los individuos*, a la aceptación de la persona del diferente cultural. La historia reciente de Europa nos ofrece un buen testimonio de ello: el Holocausto surgió en un país altamente civilizado. «El horror de los campos de concentración no es ajeno a los procesos sociales, políticos y culturales que habían configurado las sociedades en

las que ese horror había sido posible» (Zamora, 2016, 9-10). El rechazo a los inmigrantes y a los que buscan refugio, huyendo de la guerra y de la muerte, se da en una sociedad occidental culta, civilizada, que ha hecho de los Derechos Humanos su norma fundamental de conducta personal, social y política. La educación para la paz debería inscribirse en una propuesta para la acogida de la persona concreta del otro en la que la relación con el otro no sea una relación negociada, sino ética, responsable. No es el cuidado de sí, sino el cuidado del otro el fin de toda educación, si quiere trascender el utilitarismo del aprendizaje. El solo discurso y la sola reflexión sobre la paz son medios que se han mostrado del todo insuficientes para la construcción de la paz.

En una sociedad global que ha roto las fronteras de la cultura y de la lengua, la construcción de la paz debe traducirse en una educación para la *integración*, no solo de las culturas, sino también de las personas. Ninguna cultura es una forma petrificada como forma de vida. Está abierta a las influencias que le vienen de las culturas de su entorno. La identidad cultural no es una entidad a la que el individuo se deba subordinar, obedecer y reverenciar como si esta fuese una unidad mística. Ello podría llevar a aceptar determinadas costumbres o manifestaciones culturales que, de acuerdo con la cultura occidental, son aberrantes (Sáez, 2006). No existe una sociedad «definitivamente hecha» con sus señas de identidad inalterables y con respuestas preestablecidas para las múltiples situaciones cambiantes. Cualquier sociedad, y más en la era de la hipercomunicación, va incorporando elementos de otras culturas que lentamente se integran en ella de un modo armonioso para responder a las nuevas necesidades de una sociedad en permanente cambio. Aislarse o defenderse de la diversidad, o vivirla como contaminación o conflicto es un profundo error y un suicidio para la propia cultura de la sociedad receptora.

«La diversidad que aportan los inmigrantes puede ser un elemento positivo para enriquecer la sociedad e incrementar las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas sociales y personales. Los inmigrantes proporcionan a la sociedad que los acoge la posibilidad de tener una visión más completa y enriquecida del ser humano» (Sáez, 2006, 863). Sin embargo, algunos elementos deberían permanecer inalterables en la sociedad receptora, aquellos que se consideran básicos o nucleares en la sociedad occidental: los que garantizan la permanencia de una cultura común que se traduce en el respeto al principio de división de poderes, la igualdad de derechos civiles, la defensa de los derechos humanos, el reconocimiento a la dignidad de la persona, etc., sin que esta exigencia básica conduzca a la negación de la tradición y cultura, como forma de pensar y vivir, de cualquier inmigrante.

El derecho a ser diferente en la singularidad de una cultura o tradición se debe reequilibrar con el *imperativo de la igualdad* (Habermas, 1999), si no se quiere llegar a una sociedad «balcanizada». La educación para la integración que promueva la paz se debe fundamentar en una concepción universalista de los derechos humanos y en la práctica de los procedimientos democráticos. Ellos constituyen una herencia irrenunciable y el legado fundamental de Occidente a la humanidad,

como también un patrimonio básico sobre el que construir la *identidad común* de la ciudadanía en una sociedad compleja. Construir una identidad común fundamental, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas de vida, por tanto cambiantes e influenciables, de los individuos y grupos, es una condición inexcusable para una sociedad integrada y *pacífica* en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan los mismos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión (Ortega, 2013). La exigencia de universalización de la dignidad humana, tan repetidamente afirmada, debería poner fin al interés propio y a los atropellos sufridos por la población inmigrante, como ponen de manifiesto las situaciones inhumanas que padecen actualmente los que buscan refugio en la sociedad occidental huyendo de la miseria, de la guerra y de la muerte. «Al final, la clave para la construcción y el sostenimiento de una sociedad multicultural depende de la respuesta que demos a una pregunta fundamental: “¿Consideramos a los llamados otros como una parte necesaria de lo que somos?” ¿Son los otros parte integrante del nosotros que vamos siendo, o serán siempre otros?» (Zubero, 2003, 162-163).

4.2. *La justicia y la solidaridad, componentes de la paz*

La paz está vinculada a un reparto equitativo de las riquezas materiales y culturales que permitan a todos una auténtica igualdad de oportunidades. La construcción de la paz empieza con la práctica de la justicia. Paz y justicia son dos realidades que mutuamente se reclaman, se necesitan. Una sin la otra aboca a ambos términos a un sinsentido. Hablar de paz exige la voluntad de establecer unas relaciones justas entre los individuos y entre los pueblos. La situación de extrema pobreza de los países del Sur es, ante todo, un problema de dignidad humana que sume en la miseria e indignidad moral no solo a los afectados por la pobreza y la dependencia económica, sino también a aquellos que la provocan (Ortega y Mínguez, 2001). La relación de dominio de unos (los países desarrollados) sobre los otros (los países empobrecidos) hace imposible una relación pacífica entre ellos, porque sobre la dominación y la explotación no cabe la construcción de la paz, ni las relaciones pacíficas.

Pero es difícil imaginar una sociedad de rostro humano si solo se edifica sobre las estrictas relaciones de justicia. Una sociedad que excluya la gratuidad y la solidaridad compasiva, como elementos integrantes de la convivencia social, y sólo atienda al derecho, ha perdido los vínculos afectivos que unen a los humanos para una tarea común: hacer posible una vida digna para todos. La justicia, sin la solidaridad compasiva, puede llevar a la deshumanización. «Donde quiera que se pierdan la compasión, la clemencia, el altruismo recíproco y el perdón mutuo, allí campan a sus anchas el egoísmo y la indiferencia ante el prójimo y las relaciones personales se limitan a ser procesos de intercambio económico, poniendo en grave riesgo el humanitarismo de la cultura y la sociedad afectadas» (Kasper, 2012, 46). Las teorías sobre la justicia han fracasado como proyectos de construcción social

cuando han prescindido de la solidaridad compasiva. Desde las teorías de la justicia se ha pretendido igualar la desigualdad y la injusticia, y no son lo mismo. La desigualdad es natural (discapacidad psicofísica) y la injusticia es histórica (opresor/oprimido). La primera es éticamente neutra, la segunda conlleva culpa y responsabilidad (Mate, 2011). La construcción de la paz es, entonces, educación para la justicia, pero también para la *responsabilidad* no solo *frente* al otro, sino también *del* otro en la compasión solidaria.

Nuestra responsabilidad para con los otros va más allá de aquellos con quienes compartimos hoy las carencias y los bienes, con nuestros conciudadanos. También somos responsables de quienes nos han precedido, de nuestros mayores. Nadie se sitúa en un punto cero, desligado del pasado y del futuro, que le exima de responsabilidad. Venimos a un mundo habitado por otros que han construido unas instituciones, unas condiciones de vida que nos permiten hoy construir un presente y proyectar un futuro. Con ellos tenemos una deuda pendiente que hemos de saldar. El camino de la paz reconoce a muchos actores que han dejado sus huellas como trazos imborrables para los que venimos después. Ellos nos han dado las claves a través de las cuales nosotros, en otro contexto, debemos interpretar el presente y construir la paz. La memoria de los sufrimientos padecidos por tantos actores que nos han precedido es una responsabilidad indelegable. Solo a nosotros nos pertenece y abdicar de ella sería una indignidad. Por ello, la construcción de la paz se hace también desde la *memoria*.

Somos responsables también del futuro, de la suerte que corran las generaciones que nos sucedan. La casa común que habitamos, sus instituciones y organización social, su patrimonio sociocultural, sus bienes éticos y materiales no nos pertenecen en exclusiva. Hemos recibido una herencia que hemos de conservar, proteger y aumentar para las generaciones futuras. Si esto se acepta sin reparos cuando se trata de los recursos naturales, debería considerarse de igual modo como una responsabilidad o deber ético la transmisión o entrega, a los que vengan detrás de nosotros, del patrimonio cultural y de unas condiciones de vida que permitan la convivencia pacífica de todos en la justicia y la equidad.

4.3. *El cuidado de la casa común*

El deterioro ambiental no es solo un problema ecológico, afecta a todas las actividades humanas: políticas, sociales y económicas. En la era de la globalización ya no es posible sustraer un problema a la influencia de otros problemas. No hay esfera en la vida humana que escape a la influencia de las demás. Todo está interrelacionado (Papastephanou, 2005). La interdependencia nos obliga no solo a pensar la degradación ambiental y sus consecuencias para la vida de los humanos y no humanos, sino que las soluciones que se propongan han de hacerse desde una perspectiva también global e intergeneracional. «Pensar el desarrollo sostenible no sólo en función de las necesidades del presente histórico, sino también en las que tendrán las generaciones del futuro, comienza por algo tan básico como considerar

el progreso económico no como fin en sí mismo, sino como un modo armonizar el respeto a los derechos humanos» (Caride, 2017, 250). La interdependencia nos obliga a pensar en un solo mundo, en *una misma casa común* que hemos de conservar y proteger, para los de hoy y para los que vengan después.

Abordar el problema medioambiental rebasa los enfoques técnico-científicos y estrictamente políticos y económicos. Es, en su raíz, un problema ético-moral; es un problema de civilización, de estilo de vida. La alarmante degradación medioambiental y el despilfarro sin precedentes de los recursos naturales no se explican sino por el derrumbe del modelo de relacionarnos con la naturaleza que habíamos mantenido hasta el espectacular desarrollo industrial y tecnológico de las últimas décadas. Nunca como hasta ahora la acción del hombre había causado tanto daño sobre la naturaleza, casa común de todos. Es la *filosofía de fondo*, el estilo de vida que se ha impuesto, lo que está condicionando los comportamientos políticos, económicos y sociales, subordinándolos a una razón *estratégica* en función de resultados.

La conservación y protección de la naturaleza exige ensanchar el campo de nuestras relaciones éticas al ámbito de todos los seres vivos, más allá de las estrictas relaciones interhumanas, a no ser que creamos que lo crucial en la ética es la pertenencia a la especie humana; y si no es así, entonces habremos de considerar la posibilidad de que los no humanos posean características que también les permitan ser incluidos dentro de la esfera de la moralidad. Afirmamos, por tanto, que todos los seres tienen valor *por sí y de sí mismos*, independientemente de que nos reporten algún beneficio o utilidad. «Todos los elementos de la Naturaleza poseen valor per se... Nada en la Biosfera sobra o es inútil. Todo es digno de respeto y debe reconocerse su valor» (Gómez Gutiérrez, 2004, 227). Nos apartamos, por tanto, de cualquier forma de antropocentrismo. Este descansa en una visión jerarquizada de la naturaleza, tan presente en la literatura y en la conciencia colectiva «cuando la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes, no por individuos aislados distribuidos jerárquicamente» (Ortega y Romero, 2009, 166).

Conservar y proteger la naturaleza conlleva, además, un cambio en la dinámica de la economía orientada, hasta ahora, al exclusivo crecimiento económico y al consumo sin límites. Implica la renuncia al provecho ilimitado de los países desarrollados para que sea posible el reparto equitativo de las riquezas y el desarrollo a los países pobres. Implica un *nuevo orden* mundial fundamentado en la justicia y en la solidaridad. «Cuando se propone una visión de la naturaleza únicamente como objeto de provecho y de interés, esto tiene también serias consecuencias en la sociedad. La visión que consolida la arbitrariedad del más fuerte ha propiciado inmensas desigualdades, injusticias y violencia para la mayoría de la humanidad, porque los recursos pasan a ser del primero que llega o del que tiene más poder» (Papa Francisco, 2015, 26).

Sin un cambio de paradigma en nuestras relaciones con la naturaleza no es posible la protección y conservación de la misma, ni una justa distribución de los bienes naturales. «Y este cambio está vinculado a prolongados *procesos*

educativos que permitan el cambio de actitudes y de creencias, y la apropiación o aprendizaje de valores morales, como la solidaridad inter e intrageneracional con los humanos y la responsabilidad moral hacia todas las formas de vida en cuanto realidades en sí mismas valiosas» (Ortega y Romero, 2009, 176). El cambio de paradigma no supone un problema de medios que técnicamente no se pueda abordar; es un problema de fines; es un problema ético-moral. «Hoy se aprecia que un progreso no generalizable a todos los habitantes del planeta no puede calificarse éticamente como digno del ser humano. Menos aún si además daña irreversiblemente no sólo al medio, sino también la posibilidad de vivir en él, en el presente y en el futuro» (Casas y Puig, 2017, 109). Solo cuando desde la responsabilidad, desde la ética, sea abordado el problema medioambiental, este encontrará vías de solución (Öhman, 2006).

La degradación ambiental va unida a la degradación humana y social, a la pérdida de los valores éticos que sustentan una sociedad *integrada* y *humanizada*. «El ambiente humano y el ambiente natural se degradan juntos, y no es posible afrontar adecuadamente la degradación ambiental si no prestamos atención a causas que tienen que ver con la degradación humana y social» (Papa Francisco, 2015, 15). Es indispensable instaurar el vínculo entre el daño ambiental y el daño humano y descubrir el significado *humano* del medio ambiente. «No se puede descubrir y ejercitar todo el valor del ser humano si se prescinde de alguna parte significativa de nuestra relación con el medio natural y nuestra pertenencia a él, o si se desvinculan de su contenido ético» (Puig, Echarri y Casas, 2014, 127). El respeto y la conservación del medio ambiente requiere no solo de conocimientos científicos que nos ayuden a conocerlo y protegerlo, sino la apertura hacia categorías que trascienden el conocimiento científico y tecnológico y nos conectan con la esencia del ser humano: su dimensión ética-moral. El problema ambiental es, en su raíz, un problema de los humanos que no hemos sabido encontrar el modo más adecuado y ético de vivir con y en la naturaleza.

La construcción de la paz tiene, por tanto, una carga ética que prepara a los humanos para el uso responsable de los recursos naturales, desde el convencimiento de que a todos nos pertenecen, no solo a las generaciones actuales, sino también a las futuras. Preparar para hacerse cargo de nuestro planeta exige, ante todo, un «ensanchamiento» físico y *moral*. El cuidado de nuestro planeta supone una mirada que vaya más allá de lo inmediato; cualquier daño infligido al medio natural tiene consecuencias más visibles a largo plazo. Y supone considerar y respetar la naturaleza como un verdadero *hogar humano*, pues no solamente somos hijos de la tierra; somos la misma tierra que siente y piensa. Esta actitud de respeto hacia la naturaleza conlleva el tratarla como fuente y soporte de toda la vida, a partir del reconocimiento del bien que constituye para todos, no solo para las generaciones actuales, sino también para las futuras (Burgui, 2015).

La paz está indisolublemente vinculada a un uso *responsable* de los bienes de la naturaleza. Esto supone situar nuestra relación con la naturaleza dentro de un marco ético-moral, no desde la incontrolada explotación de los recursos

naturales. Se hace indispensable, por un lado, descubrir las relaciones sistémicas que existen entre la degradación y la explotación de los recursos naturales, y las actitudes y estilos de vida que se mantienen en el sistema político y económico que determina las relaciones de producción y distribución de las riquezas. Por otro, una nueva mirada ética hacia la naturaleza, «la que contempla al ser humano no como dominador o “dueño” de la naturaleza, sino como parte de ella; como una especie que, con sus indudables singularidades, está retada a entenderse y desarrollarse en armonía con el resto de la biosfera» (Novo, 2009, 202). Deberíamos pasar del «yo-naturaleza» al «nosotros-naturaleza», promover la ciudadanía ecológica como una forma pacífica de vivir en la Tierra, nuestra casa común. «Ser hoy un buen ciudadano significa, necesariamente, ser un buen ciudadano del planeta Tierra» (Murga y Novo, 2017, 70).

Nuestra existencia humana está vinculada a que los demás seres humanos y no humanos también puedan ver reconocidos sus derechos a existir y vivir en dignidad. La escala en la dignidad responde a unos valores que los humanos nos hemos atribuido, excluyendo a las demás especies del ámbito de lo valioso. Deberíamos promover un desarrollo sostenible que equilibre el crecimiento económico y la defensa de la naturaleza, a la vez que permita la distribución justa de la riqueza y de la cultura; «romper con el círculo vicioso de la acumulación económica de unos pocos a costa de la pobreza del resto de la humanidad y de la destrucción del medio ambiente» (Novo, 2009, 197). Satisfacer las necesidades básicas de todos es un fin inseparable de un desarrollo sostenible también para *todos*. Justicia y equidad no son principios incompatibles con el principio de la sostenibilidad. Abordar con rigor el problema ambiental exige abordar a la vez el problema social que le acompaña. «La injusta distribución de la riqueza y la división del mundo en dos grandes polos: uno, el de la prosperidad y bienestar; y otro, el de la pobreza y la dependencia también tienen mucho que decir sobre el problema medioambiental» (Ortega y Romero, 2009, 170). Ambos están inseparablemente unidos.

5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ: ORIENTACIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Nuestra propuesta educativa está orientada a los centros de enseñanza como ámbitos para la construcción de la paz, a sabiendas de que es un tratamiento incompleto ya que estos son solo un espacio reducido de la sociedad de la que forman parte. Es la sociedad en su conjunto la responsable, en último término, de la educación de las nuevas generaciones. Esta propuesta incide en la necesidad de dar prioridad a los contenidos ético-morales que deben vertebrar toda educación.

Entre las varias propuestas para la construcción de la paz, el *diálogo* suele ocupar un lugar relevante como herramienta indispensable para construir la paz. Es un instrumento útil para resolver los inevitables conflictos que, a diario, se dan en una sociedad democrática donde conviven individuos con intereses, creencias, ideas, valores muy distintos y legítimos. Sin embargo, para abordar la violencia que conllevan las situaciones sociales injustas: explotación, marginación, exilio,

totalitarismo... el diálogo se muestra insuficiente. ¿De qué tienen que dialogar opresor y oprimido, victimario y víctima? ¿De qué tienen que dialogar el dictador y los resistentes a la dictadura? El diálogo supone situar a ambos, opresor y oprimido, dictador y resistentes en un mismo plano de igualdad. Ello podría ser percibido por la víctima y la sociedad como una legitimación de los argumentos por los que se produce la violencia sobre las víctimas. Significaría hacer responsables de la violencia a aquellos que la padecen: las víctimas. Para que haya reconciliación, paz social hay que analizar los daños causados a las víctimas por la violencia sufrida, y *hacerles justicia*; es necesario identificar a víctimas y victimarios, y recuperar a ambos para la sociedad, «poner el acento no en el diálogo privado o en la relación interpersonal, sino en la creación de un tipo nuevo de sociedad de la que formen parte víctimas y victimarios» (Mate, 2016, 109) sobre la base de la reparación de la injusticia padecida por las víctimas. La estrategia del diálogo simétrico podría llevar a la invisibilización de las víctimas y, con ella, a la imposibilidad de identificar las causas que producen la violencia. La emancipación de los que padecen la violencia solo puede realizarse quebrando la lógica instrumental que está en la base de la victimización, instaurando una *nueva organización social*. Y ello no pasa por el diálogo entre iguales, sino por la *denuncia y superación* de las estructuras injustas que hacen de los individuos esclavos de un sistema. No es el *cómo* enseñamos, sino *qué y para qué* la demanda más urgente de la sociedad actual. No son las estrategias que se utilizan en educación las que demandan una revisión urgente, sino el desconocimiento de los educadores sobre lo que «llevan entre manos»: *a quién sirven y para qué*.

La educación para la paz ha seguido, hasta ahora, el modelo cognitivo, de raíz kantiana, acentuando el *conocimiento* de las diversas culturas y el diálogo intercultural e ignorando que una sociedad *integrada, pacífica* se construye no solo por el «conocimiento» de las singularidades culturales de los diversos grupos, sino por el *re-conocimiento*, la *aceptación y acogida* de la *persona misma* del diferente cultural con toda su realidad sociohistórica (Ortega, 2013). Nuestra propuesta de educación para la paz, desde la pedagogía de la alteridad, tiene su anclaje teórico en la antropología y la ética levinasianas que dan cuenta del hombre en su *totalidad* y en la realidad de su vida cotidiana. Desde este enfoque, se proponen algunas líneas de actuación que consideramos necesarias para la construcción de la paz:

5.1. *Educar en la responsabilidad*

Educar para convivir en una sociedad plural demanda una educación *ético-moral* no solo en el ámbito escolar, sino, además, en el contexto social. En Levinas, la ética se entiende como acogida y responsabilidad, a la vez que prohibición de toda imposición de «nuestra» cultura o modos de vida a los «otros», a los «diferentes». Si la educación es y se resuelve esencialmente en una relación ética, la imposición o cualquier forma de violencia ejercida sobre el otro «diferente», no sólo con los de «fuera», sino también con los de «dentro», queda deslegitimada. «La desnudez

absoluta del rostro, ese rostro absolutamente sin defensa, sin cobertura, sin vestido, sin máscara es, no obstante, lo que opone a mi poder sobre él, a mi violencia; es lo que se me opone de una manera absoluta, con una oposición que es oposición en sí misma» (Levinas, 1993, 108). Hablamos, por tanto, de aquella educación ético-moral que nos hace responsables *de* los otros, de los «diferentes» y de los «extranjeros». Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad para con los *otros*, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene inevitables repercusiones sociales. Ello implica tener que aprender a convivir con personas de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Significa asumir una *responsabilidad* de la que no nos podemos desprender. «El rostro del otro me concierne», dice Levinas (2001, 181). Pero el «otro», en Levinas, no se entiende ni existe sin un «tercero». «En la medida en que no tengo que responder únicamente ante el rostro de otro hombre, sino que a su lado abordo también a un tercero, surge la necesidad misma de la actitud teórica. El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él... Pero yo no vivo en un mundo en donde sólo hay un “cualquier hombre”; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo» (Levinas, 2001, 129). La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de *diferencia* en cuanto realidades ontológicas; no es una relación de conocimiento, de intencionalidad o de saber. Al otro y al yo les une una relación profunda de *deferencia*, de responsabilidad, es decir, *ética*.

Pero la responsabilidad frente al otro no se agota en la defensa «formal» por establecer la igualdad en derechos y deberes de todos los que comparten la condición de ciudadanos de una misma comunidad. La responsabilidad hacia el otro se traduce, además, en *hacerse cargo del otro* en toda su realidad. El otro nos interpela, desde lo que es y desde la circunstancia en la que vive, sin que podamos esquivar su pregunta. Acoger al otro, hacerse cargo de él desde la *ética* (responsabilidad), es responder, no atendiendo a argumentos, sino a la necesidad y vulnerabilidad del otro (Ortega, 2013). Somos responsables del otro más allá del derecho o la norma. La necesidad de ordenar la vida en sociedad según normas jurídicas ha limitado la responsabilidad ético-moral al marco estrictamente jurídico. Con ello se ha vaciado de *humanidad, de gratuidad y solidaridad* las relaciones interpersonales, y se ha instalado en la sociedad la globalización de la indiferencia. La hipertecnificación de la sociedad, la sobreceleración del tiempo, la mercantilización de la vida han configurado un tipo de sociedad que ha acabado por expulsar de su seno, o considerar irrelevante, el horizonte *ético* en la conducta humana.

La responsabilidad llega también a nuestro *medio natural*, a la casa común en la que vivimos. La naturaleza es ella misma un valor que hay que conservar y proteger. El deterioro de la naturaleza atenta contra todos los humanos, pero también contra los derechos de las otras especies vivas a vivir en la «casa» que también es la suya. Esta práctica de protección y conservación de la naturaleza se podría concretar en estas actuaciones: a) preparar a los ciudadanos para proteger y conservar los recursos naturales y todas las formas de vida en su conjunto como un bien valioso en sí mismo; b) tomar conciencia de que la degradación del medio

natural va unida a la degradación social y humana; y c) es necesaria una mirada responsable al futuro porque el medio natural pertenece a todos, a los que vivimos hoy y a los que vengan después, porque vienen a la *casa común*.

5.2. *Integrar el contexto como estrategia educativa*

Integrar el contexto en los procesos educativos es condición necesaria para educar, pues no se educa «en tierra de nadie». Somos *circunstancia*, situación o contexto, y fuera de la circunstancia que nos constituye y nos define, el ser humano es irreconocible, escribe Ortega y Gasset. Los humanos solo nos podemos entender desde la «circunstancia» de un mismo código lingüístico, desde una misma gramática, es decir, desde un universo cultural compartido en el que se integran costumbres, tradiciones, lengua, instituciones, valores y normas de comportamiento. Fuera de este «mundo» el individuo es irreconocible, sencillamente es inexistente. Esta inevitable condición histórica del hombre hace que la educación sea necesariamente contextual, 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, 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, etc. La «circunstancia» no es algo accidental que acompaña a la existencia humana, la define. Sin espacio ni tiempo el ser humano se diluye, se volatiliza. Es en la sustantiva circunstancia, en una situación concreta, la que vive cada individuo, donde se resuelve a diario la existencia humana. Es su única manera de existir. Y es ahí, en la circunstancia, donde se debería educar (Ortega, 2013). Se *educa* desde donde vivimos y en lo que vivimos, desde la urdimbre de nuestra vida, desde la incondicionalidad de la experiencia.

En la educación está siempre presente la *pregunta* del otro que demanda una respuesta. Pero siempre es la pregunta de «alguien» concreto que vive en una situación también concreta; que se formula desde situaciones personales y desde las distintas interpretaciones que cada individuo da a la situación en la que vive. El ser humano es por naturaleza un hermeneuta; vive permanentemente interpretando. No hay una gramática universal que nos permita hacer una interpretación también universal de la existencia humana. Cada individuo tiene su forma particular de entender el mundo y al hombre, su forma particular de realizarse y vivir como humano en el seno de una comunidad (Gárate y Ortega, 2015). No hay, por tanto, discurso y praxis educativa 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. «Nuestra irreductibilidad, en tanto que seres libres, nuestro carácter insustituible, no estriba meramente en nuestra singularidad en tanto que *casos únicos*, sino en que lo que aportamos no llena ningún hueco, ningún vacío previo, y en este sentido somos *novedades*

puras» (Pérez Guerrero, 2016, 231). Nuestra vida 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, 27). La construcción de la paz, como proceso educativo, debe contemplar la «circunstancia» o contexto de cada educando como contenido indispensable para la transformación del individuo y de la sociedad; requiere la apropiación y aprendizaje de actitudes, valores, competencias... que solo puede darse si tenemos en cuenta a cada individuo en la singularidad de su existencia, en *su* circunstancia. Estamos obligados a pensar y actuar no en abstracto, sino a partir de la circunstancia del tiempo y del espacio.

5.3. *Pedagogía negativa*

Se ha criticado al sistema educativo por su habitual tendencia a «pasar de largo» de la realidad, pero no de «toda» la realidad, sino de aquella que le resulta incómoda, más desagradable. Se ha visto a las instituciones educativas como una agencia o correa de transmisión que reproduce el sistema socioeconómico imperante y de la que se sirven los poderes establecidos para perpetuar sus privilegios, ignorando los derechos de los desfavorecidos. Pero no siempre se ha dado una educación para la reproducción social. También ha habido una pedagogía *negativa* (Freire) que lleva a la conciencia de los educandos aquella realidad de su entorno que merece una crítica, una denuncia. Es la pedagogía de «lo que no debe ser». Desvelar las claves desde las cuales el sistema socioeconómico dominante se reproduce y perpetúa; denunciar el reparto injusto de las ganancias y de las pérdidas por el que siempre hay unos mismos «ganadores» y «perdedores», sistemáticos y estructurales, sin posibilidad alguna de salir de esa situación si se hace depender de la inercia del sistema (Fitoussi, 2004), es la razón de la ética y también de la educación para la paz.

Con la crisis económica que ha afectado al mundo desarrollado ha surgido otro tipo de excluidos que cuestionan la pretendida paz social: es el *inempleable*. «Ya no son desempleados, son *inempleables*: carecen de las competencias o de las disposiciones necesarias para satisfacer una demanda de nuevos empleos, cada vez más cambiante como consecuencia del cambio tecnológico y la globalización. Quien no encuentra empleo... habrá de autoevaluar permanentemente sus posibilidades, descubrir sus carencias y esforzarse por desarrollar sus habilidades. En todo caso, él mismo es el problema, por su falta de aptitudes o de actitudes» (Zubero, 2016, 145-146), nunca el sistema socio-económico dominante. ¿Por qué se producen las situaciones sociales injustas? ¿Por qué existen tantas diferencias en las oportunidades para el estudio, la vivienda, el trabajo? ¿Por qué se produce el rechazo a los que solicitan asilo y refugio en nuestra sociedad? ¿Por qué las multinacionales disponen abusivamente de los recursos naturales, despojando a las generaciones actuales y futuras de un bien que a todos nos pertenece? Habría que

preguntarse si los contenidos que se imparten en las aulas ayudan a los alumnos a una toma de conciencia de la realidad en la que viven, o, por el contrario, son indiferentes a la misma. Deberíamos preguntarnos por qué los procesos de producción de la distancia social, invisibilización de las víctimas, irresponsabilidad de los privilegiados, indiferencia ética colectiva, exclusión social, personas superfluas... no han tenido presencia (o esta ha sido solo testimonial) en los centros de enseñanza como contenidos para una educación ética y sociopolítica.

La construcción de la paz no contempla solo la implantación de estructuras justas en la sociedad que favorezcan la participación equitativa de todos en los bienes sociales. La paz exige, además, la construcción de relaciones interpersonales de respeto a la dignidad del otro. «La posibilidad de transformación social requiere individuos que no se resignen a relaciones sociales que reprimen, explotan, maltratan o dejan morir a seres humanos; sujetos solidarios con los cuerpos torturables» (Maiso, 2016, 69). Junto a la protesta y denuncia de las situaciones injustas se hace indispensable romper con la lógica fatal de la frialdad que caracteriza a la sociedad actual, y extirpar su arraigo en la dinámica que rige la vida social. «Si algo puede ayudar al hombre contra la frialdad generadora de desdicha es el conocimiento de las condiciones que determinan su formación y el esfuerzo por oponerse anticipadamente a ellas en el ámbito individual» (Adorno, 1998, 90). Se requiere una organización de la sociedad en la que la pervivencia de unos no tenga que pagarse con la miseria y la muerte de otros. Una práctica educadora que dejase al margen las condiciones de vida de los educandos constituiría un fraude, un engaño que deslegitimaría toda pretensión de educar.

La pedagogía negativa asume como propias *la denuncia y la resistencia* al mal como estrategia indispensable para la construcción de la paz. Los oprimidos y explotados no son seres abstractos, idealizados que sobrevuelan el tiempo y el espacio, sino personas con rostro, con nombre e historia propios a quienes se les ha negado una existencia digna. Hay una explotación sangrante de los pueblos que se ampara en la impunidad de las sociedades anónimas y en la fuerza de los poderosos: la deforestación masiva de la selva amazónica, la explotación incontrolada de los recursos naturales de los pueblos africanos, la contaminación ambiental producida por los países desarrollados, la colonización cultural con la pérdida de las señas de identidad de los pueblos, la exportación a los pueblos pobres de la tecnología contaminante en los países ricos, la carrera inmoral en los países desarrollados por aumentar la exportación de armas de guerra a los países pobres, la promoción de conflictos entre los pueblos como estrategia geopolítica... no han encontrado una respuesta justa que ponga fin a prácticas abusivas e inhumanas que reducen a la esclavitud y al exilio a comunidades enteras.

Pero el solo cambio de estructuras, en la pretensión de construir una sociedad más justa y pacífica, puede llevar a la tiranía si el ser humano es puesto al servicio de las mismas. Junto al cambio de las estructuras injustas se hace necesario un cambio de actitudes y la apropiación de valores éticos que propicien el cambio de

las conductas que dañan a la persona. Se hace indispensable un rearme ético-moral que afecte no solo a las instituciones, sino, además, a las relaciones interpersonales.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Se debería tener muy presente que en educación no hay un lenguaje universal. Este es siempre el lenguaje de «alguien», condicionado por su tiempo y su espacio. De aquí que cualquier propuesta educativa ha de ser necesariamente *contextualizada*. En educación se responde siempre a un sujeto concreto que vive en una circunstancia también concreta. Por ello la propuesta de construcción de la paz que aquí se formula ha de ser necesariamente adaptada al contexto en que vive cada educando. Se parte, erróneamente, del supuesto de que todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias. Se asume que todos tienen las mismas aspiraciones, intereses y dificultades; que la acción educativa acontece en una misma realidad. Se parte de un sujeto abstracto e irreal, atemporal a quien, se supone, tenemos que educar. Y este, obviamente, no existe (Gárate y Ortega, 2013). «Podemos afirmar que las autoridades implantan programas sin tomar en cuenta suficientemente las condiciones de las escuelas, de los profesores y de los alumnos» (Reyes, 2007, 259).

La paz la hemos de construir con las herramientas de hoy, interpretando las necesidades y las tragedias del hombre de hoy, respondiendo, desde la ética, a las situaciones cambiantes de la sociedad actual, no siendo estatuas de sal atrapadas por el pasado. Las soluciones de ayer no necesariamente son válidas para los problemas de hoy. Se nos exige analizar las causas que perpetúan y fortalecen un sistema socioeconómico pensado para el beneficio de unos pocos a costa de otros muchos. Desde la constante atención a «lo que está pasando», la responsabilidad del educador no es otra que el compromiso por asentar los valores democráticos que configuren nuestra sociedad; el compromiso de que la justicia, el reconocimiento del otro en su dignidad de persona, el sentimiento de responsabilidad hacia *el otro* y al medio ambiente sean los valores que constituyan la norma fundamental de la convivencia.

La respuesta educativa siempre es *provisional*, como provisionales son las condiciones de vida del hombre. Se *acoge* al otro en su realidad concreta, y se *denuncia* la situación también concreta de injusticia que le condiciona. Ello obliga a una continua adaptación de cualquier propuesta educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Th. W. (1998) La educación después de Auschwitz, en ADORNO, Th. W. *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 79-92.
- ADORNO, Th. W. (2004) *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid, Akal.
- BURGUI, M. (2015) Hans Jonas: Conservación de la naturaleza, conservación de la vida. *Cuadernos de bioética*, vol. XXVI, 253-266.

- CARIDE, J. A. (2017) Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 245-272.
- CASAS, M.^a y PUIG, J. (2017) El impacto medioambiental. Un despertar ético valioso para la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 101-128.
- FITOUSSI, J. P. (2004) *La democracia y el mercado*. Barcelona, Paidós.
- GARATE, A. y ORTEGA, P. (2015) *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Madrid, Apeiron.
- GÓMEZ GUTIÉRREZ, J. M. (2004) La ética ambiental. Puntos de vista ecológicos, en GARCÍA GÓMEZ-HERAS, J. M.^a y VELAYOS, C. (coords.) *Tomarse en serio la naturaleza*. Madrid, Biblioteca Nueva, 223-255.
- HABERMAS, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós-ICE de la Universidad de Barcelona.
- HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- HORKHEIMER, M. (2000) *Anbello de justicia*. Madrid, Trotta.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración*. Barcelona, Trotta.
- KASPER, W. (2012) *La misericordia*. Santander, Sal Terrae.
- LEVINAS, E. (1987) *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- LEVINAS, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid, Visor.
- LEVINAS, E. (1993) *Humanismo de otro hombre*. Madrid, Caparrós.
- LEVINAS, E. (2001) *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia, Editorial Pre-Textos.
- MAISO, J. (2016) Sobre la producción y reproducción social de la frialdad, en ZAMORA, J. A.; MATE, R. y MAISO, J. (eds.) *Las víctimas como precio necesario*. Madrid, Trotta, 51-69.
- MATE, R. (2011) *Tratado de la injusticia*. Barcelona, Anthropos.
- MATE, R. (2016) Violencia del terrorismo y superación de la violencia, en ZAMORA, J. A.; MATE, R. y MAISO (eds.) *Las víctimas como precio necesario*. Madrid, Trotta, 103-113.
- MÉLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- 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. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 163-183.
- MURGA, M.^a A. y NOVO, M.^a (2017) Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 55-78.
- NOVO, M.^a (2009) La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-217.
- ÓHMAN, J. (2006) Pluralism and criticism in environmental education and education for sustainable development: a practical understanding. *Environmental Education Research*, 12 (2), 149-163.
- 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), 401-422.
- ORTEGA, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74 (264), 243-264.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) Global inequality and the Need for Compassion: issues in moral and political education. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 155-172.

- ORTEGA, P. y ROMERO, E. (2009) La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (1), 161-178.
- PAPA FRANCISCO (2015) *Laudato si. Carta Encíclica del Papa Francisco sobre el cuidado de la casa común*. Roma, Libreria Editrice Vaticana.
- PAPASTEPHANOU, M. (2005) Globalisation, Globalism and Cosmopolitanism as an Educational Ideal. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (4), 533-551.
- PÉREZ GUERRERO, J. (2016) Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica. *Revista Española de Pedagogía*, 74 (264), 227-241.
- PUIG, J.; ECHARRI, F. y CASAS, M.^a (2014) Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2), 115-140.
- REYES, M. (2007) Autoritarismo estructural: Un desarrollo en la formación cívica y ética, en YUREN, M.^a T. y STELLA, S. (coords.) *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y etbos como problemas educativos*. Universidad Autónoma de Morelos (México), ediciones La Vasija, 255-269.
- SÁEZ, R. (2006a) Educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- SÁEZ, R. (2006b) La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 303-322.
- SCHOPENHAUER, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Madrid, Siglo XXI.
- WEBER, M. (2002) *Economía y sociedad*. Madrid, FCE.
- ZAMORA, J. A. (2004) *Th. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid, Trotta.
- ZAMORA, J. A. (2009) Th. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (1), 19-48.
- ZAMORA, J. A. (2016) Prólogo, en ZAMORA, J. A.; MATE, R. y MAISO, J. (eds.) *Las víctimas como precio necesario*. Madrid, Trotta, 9-12.
- ZUBERO, I. (2003) El reto de la inmigración, en ZAMORA, J. A. (coord.) *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. Estella-Navarra, Verbo Divino, 135-163.
- ZUBERO, I. (2016) Victimización y trabajo, en ZAMORA, J. A.; MATE, R. y MAISO, J. (eds.) *Las víctimas como precio necesario*. Madrid, Trotta, 131-152.