

UNA VOZ QUE SIENTE, UN CUERPO QUE ESCUCHA, UNA MIRADA QUE INVITA: REFLEXIONES ÉTICAS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

EDUARDO S. VILA MERINO
Universidad de Málaga

Este artículo pretende recoger unas consideraciones basadas en una apuesta decidida por la ética y la interculturalidad como fundamentos para ir (re)construyendo una pedagogía de la alteridad que nos permita tener una sociedad más solidaria y justa, así como una educación donde se conjugue la presencia de una voz que siente (al otro), un cuerpo que escucha (se abre al otro) y una mirada que invita al crecimiento (del otro y, por consiguiente, de nosotras y nosotros mismos).

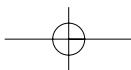
Palabras clave: *Ética, Filosofía de la educación, Educación en valores, Pedagogía de la alteridad, Educación intercultural.*

Introducción

Los seres humanos en nuestras relaciones con los otros y con nosotros mismos solemos estar constantemente construyendo narraciones que constituyen un tipo especial de discurso comunicativo que nos sirve para pensar, organizar el conocimiento e interpretar la realidad, y que emergen como particulares reconstrucciones de la experiencia humana, individual o colectiva, por las que se le da sentido a la misma y donde la argumentación y el tiempo configuran el significado. Este texto en definitiva constituye una narración y pretende articular con humildad un discurso ético y educativo desde una perspectiva intercultural que nos permita configurar algunos principios en torno a una pedagogía de la alteridad de la que se deriven fundamentos para nuestro aprender compartido como seres humanos que trabajamos para

intentar construir un mundo para la convivencia y la lucha contra la exclusión y las injusticias.

Todos estos procesos nos deben ir abriendo camino hacia lo que podríamos llamar una pedagogía de la alteridad, todavía por construir (y que, por definición, se irá construyendo permanentemente). No obstante, sí veo interesante realizar una serie de consideraciones éticas que nos permitan reflexionar y vislumbrar qué elementos podrían formar parte de esa pedagogía de la alteridad aludida, teniendo presente trabajos y líneas de debate tan interesantes como los desarrollados por los profesores Bárcena y Mélich (2000) y Ortega (2004), por citar algunos ejemplos que emergen de un análisis de la ética de la alteridad de Lévinas. Para ello, parto del hecho de considerar que toda concepción pedagógica debe estar precedida por una reflexión



Eduardo S. Vila Merino

antropológica, ética y epistemológica que defina su contexto, su compromiso y las experiencias que le dan sentido.

Educación, alteridad y responsabilidad

Si en toda relación social resulta imprescindible atender a nuestra responsabilidad como actores e interlocutores frente a las demás personas, cuando centramos esa relación en lo educativo, ya sea desde el papel de educador o de educando (línea ésta cada vez más difusa), se vuelve una máxima, uno de los pilares de la educación: hacer personas responsables desde la vivencia de ese sentido de la responsabilidad en la propia interacción educativa, porque considero que precisamente la libertad ética emerge de ahí y se encuentra fuertemente condicionada por la presencia del otro o la otra. En definitiva

«... oír al otro, saber qué me quiere decir y responderle, es lo que entendemos por responsabilidad. [...] La libertad ética tiene su origen en la responsabilidad. [...] Ahora bien, cuando hablamos de la responsabilidad entendida como respuesta al otro hemos de tener en cuenta que este otro puede estar presente porque convive temporalmente con nosotros, pero también puede estar ausente. [...] En este sentido, el recuerdo (pasado) y la utopía (futuro) son indispensables para construir el concepto de responsabilidad» (Mélich y otros, 2001: 12).

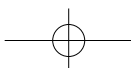
Entonces, si tenemos clara esa interrelación entre responsabilidad y alteridad, también debemos tener presente no obstante la necesidad ética de que lo que consideremos 'bueno' o 'malo' no sea patrimonio exclusivo en su definición de determinadas culturas hegemónicas, así como de que las injusticias se relativicen. La barbarie, como nos recuerda Adorno (1998), aunque tenga responsables directos, nos hace en cierta forma responsables a todas y todos, tanto desde nuestra capacidad de indignación

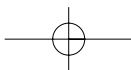
frente al sufrimiento ajeno como desde la lucha para la prevención y eliminación de la misma como absoluta prioridad.

Bien es cierto, además, que los contenidos de la ética no son inamovibles sino dinámicos, y ese dinamismo incluye también los cambios en los esquemas culturales en los que se apoyan y tratan de mantener (Bilbeny, 1997). Actualmente es indudable que nos encontramos en un periodo de transición en muchos sentidos, y donde en nuestro contexto los retos de la denominada sociedad informacional generan nuevas perspectivas y, por lo tanto, demandan nuevas respuestas desde la ética, lo cual alcanza de plano asimismo a la educación y su sentido. La cuestión y la respuesta en todo caso provienen y devienen del otro o la otra, puesto que desde el punto de vista ético-educativo toda acción lo es para otro u otra, sin pretensión de reciprocidad, puesto que es su presencia la que define la relación ética:

«La relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo. Precisamente en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy 'sujeto' esencialmente en este sentido» (Lévinas, 1991: 92).

No podemos olvidar que la relación de alteridad podemos circunscribirla desde lo ontológico, lo social y lo ético. En el primer caso, la mirada ética se da desde la presencia o la ausencia de un ser semejante; desde el reconocimiento, la afirmación recíproca, la valoración de su diferencia y el sentido de su identidad, tal y como es, sin condiciones ni excusas, sino como cómplice en ese proyecto común e intercultural que denominamos humanidad. Desde lo social hablaremos de una dimensión política e incluso normativa, en la medida en que el otro nos exige la dimensión colectiva de la ética al implicar también la presencia de un tercero: «El tercero me mira en los ojos del otro»





Una voz que siente, un cuerpo que escucha, una mirada que invita: reflexiones éticas para una pedagogía...

(Lévinas, 1987: 226). Y en el caso de la ética, evidentemente hay que hacer referencia a una relación de responsabilidad y complicidad, pero también a algo más, puesto que la alteridad no es sólo una característica de lo ético, sino que construye su sentido y constituye su esencia. La pregunta, por tanto, se traslada a un plano relacional donde:

«El secreto de los otros, si es que existe, residiría más bien en la idea que ellos mismos se hacen del otro (o que no se hacen, o que se hacen con dificultad), porque aún constituye el medio más simple de pensar en lo mismo y lo idéntico. Pero, entonces, ¿el secreto de los otros no es también el nuestro?» (Augé, 1996: 30).

Por supuesto, la respuesta sería afirmativa, porque la comprensión de la alteridad emerge desde el encuentro entre lo propio y lo otro que se hace presente frente a nosotros. Por tanto:

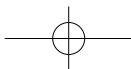
«El respeto ético y democrático exige, en una palabra, que se trate al otro como verdadero alter, no un alius, ni tampoco un ego disfrazado. Hay que aprender a verlo próximo y a la vez tenerlo, en cierto modo, distante. La igualdad no existiría sin lo primero, la libertad sin lo segundo. [...] Yo y el otro, o nosotros y los otros, son dos mundos que se reflejan mutuamente. La relación con nosotros depende de la manera de mirarnos con los otros, y la relación con éstos, del modo de mirarnos a nosotros mismos» (Bilbeny, 2002: 104-105).

Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión y reconocimiento: la diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la alteridad como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; y el reconocimiento como elemento necesario para no sólo legitimar la presencia del otro o la otra sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia.

La necesidad de (re)pensar la alteridad desde la pedagogía

Llevemos esta cuestión al terreno educativo. Aquí podemos estar de acuerdo en el hecho de que la respuesta pedagógica y didáctica a la llamada sociedad multicultural debe provenir de una profunda reflexión sobre la naturaleza de la diferencia humana y el origen social de las desigualdades que demandará un posicionamiento respetuoso con las culturas insertas en la misma a la vez que intolerante con las premisas segregadoras. A su vez esa reflexión nos debe dar pistas en torno a la comprensión e interpretación de la realidad educativa y la configuración de los espacios de relaciones como espacios para el diálogo y la (re)construcción crítica del universo de significados desde referentes éticos; así como sobre el reconocimiento del valor que para el aprendizaje de toda la comunidad educativa supone la pluralidad de cosmovisiones y formas de acceder e interpretar el conocimiento, desde lo cual resulta importante el considerar como fundamental la dimensión cooperativa del aprendizaje.

Pero, como se ha comentado, ha sido Lévinas quien más ha desarrollado el concepto de alteridad como epicentro de la ética, como tan bien han desarrollado Bárcena y Mélich (2000), ya que para estos autores la exigencia ética no emerge del yo sino del otro o la otra cuya presencia nos 'obliga'. Así, la relación fundamental y asimétrica es la que se da con el otro o la otra como otro diferente, el cual, desde su misma presencia, nos solicita y nos afecta. Es por eso que nuestro yo se define, para Lévinas, desde nuestra responsabilidad para con los demás como algo inherente a su presencia y no sujeta en primera instancia a libre elección, sólo después desde la respuesta que exige la llamada del otro o la otra y el sentido de la justicia que brota de la misma. Mas, desde mi punto de vista y de acuerdo con Etxeberria (2002), hay que analizar la propuesta de este filósofo como una búsqueda del sentido de la responsabilidad y de la subjetividad, no como una propuesta programática y estática, siendo muy útil para un posicionamiento ético



Eduardo S. Vila Merino

desde la alteridad y crucial como constitutivo de la esencia de todo acto educativo. Y es que, parafraseando al propio Lévinas, lo más humano del ser humano es desvivirse con y por el otro ser humano, lo cual me hace recordar la emotiva anécdota que cuenta Ernesto Sábato en sus memorias al referirse a su visita a Tübingen y cómo una de sus paradas fue para ver la casita del carpintero Zimmer, hombre humilde y abnegado que durante más de treinta años cuidó y protegió con cariño a Hölderlin y su locura, poniéndolo como ejemplo de «uno de esos hechos absolutos que redimen a la humanidad» (Sábato, 2002: 48).

Así, para continuar profundizando en esta relación entre pedagogía y alteridad me remitiré al comienzo de una conferencia del profesor Richard Pring, de la Universidad de Oxford, durante el V Congreso Internacional de Filosofía de Educación (Madrid, junio de 2004), en la cual mostraba una serie de dibujos de niñas y niños. En la apreciación de los mismos destacaba su carácter casi idílico (paisajes naturales, casas alegres, reuniones familiares, etc.). Lo impactante fue conocer a continuación que esos dibujos habían sido hechos en 1943 por niños y niñas del campo de concentración de Auschwitz antes de morir. Una profesora, durante el tiempo que estuvieron allí, y a pesar de las trágicas e inhumanas condiciones en las que se encontraban, se dedicó a enseñarles arte y a buscar por todos los medios instrumentos que les permitieran a esas niñas y niños expresarse y desarrollar su creatividad a través del dibujo, la poesía, etc. Resulta curioso, no obstante, que mientras los dibujos de esas niñas y niños, que han llegado hasta nosotros gracias a los supervivientes, eran generalmente alegres y coloridos, los poemas sí reflejaban con mayor intensidad el dramatismo y la angustia que eran cotidianos en ese entorno.

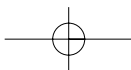
Sería interesante reflexionar con mayor profundidad sobre por qué se daban esas diferencias expresivas entre su producción visual y escrita, mas la cuestión que me interesa resaltar aquí es que esa maestra, a pesar de ser sin duda consciente de su destino y el de la mayoría de

esas niñas y niños, estaba empeñada en su educación aun en medio de esas terribles circunstancias. Posiblemente sea que ahí precisamente resida uno de los mayores valores de la educación: en su existencia y su capacidad de llevarse a cabo por encima del horror. Y acaso sea éste uno de los mensajes principales que configura el lenguaje moral de la educación: dotar de sentido al mundo y a nosotras y nosotros mismos.

Para esa maestra la educación tenía valor en sí, como proceso vital, y esa es una gran lección que deberíamos tener muy en cuenta, sobre todo en estos tiempos neoliberales donde el utilitarismo feroz y un pragmatismo exacerbado parecen impregnar las políticas y prácticas educativas, pues desde esta perspectiva hablar del otro y de la otra parece algo lejano, una presencia invisible que se siente sólo bajo criterios de necesidad. Parece necesario entonces, utilizando las contundentes palabras de Mélich (1998: 37), recordarnos que: «El que no quiera responsabilizarse del mundo que no eduque».

Hacia una pedagogía de la alteridad

En este contexto considero imprescindible la permanente consideración y presencia del otro y la otra en educación, y desde esa perspectiva reconozco como asunto prioritario ir desarrollando una pedagogía de la alteridad que recoja esto. Así, hablar de la ética como un aspecto no sólo ineludible o incluso imprescindible, sino consustancial al hecho educativo, debe implicar el entrar a considerar un paso previo a lo deontológico (en el sentido kantiano), en la medida en que la ética que debe definir una pedagogía de la alteridad no puede ser en primer lugar sólo un deber 'externo' (y mucho menos una imposición), sino algo intrínseco a la propia forma de ser en y de la acción educativa y sus protagonistas, una manera de dar respuesta al otro o la otra en un contexto concreto, desde una experiencia que haga visible al otro desde su propia alteridad y lo reconozca como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1994).



Una voz que siente, un cuerpo que escucha, una mirada que invita: reflexiones éticas para una pedagogía...

A su vez, esa pedagogía de la alteridad debe constituir una experiencia en la que se muestre la interiorización y apropiación que debemos hacer como educadores y educadoras del valor de la presencia del otro y de nuestra responsabilidad y compromiso para con el mismo, sin que medie en esa relación, como manifiesta Lévinas (1991), una espera de reciprocidad, ya que es una relación con sentido en sí misma desde su manifestación ética, como hemos ido comentando. En definitiva, dentro de este marco una pedagogía de la alteridad debe conllevar:

«... ver el mundo desde la presencia del otro. Ello nos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el otro (el educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. En segundo lugar, exige la respuesta responsable, es decir, ética a la repuesta del otro» (Ortega, 2004: 9).

Partiendo de estas reflexiones entiendo que esa pedagogía de la alteridad debe tener tres dimensiones principales que asuman la necesidad de sentir al otro, abrirse al mismo y verlo, visualizarlo y hacerlo partícipe así de un mundo compartido de significados y emociones. A su vez, esas tres dimensiones, relacionadas con una serie de valores a fomentar educativamente, estarían

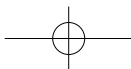
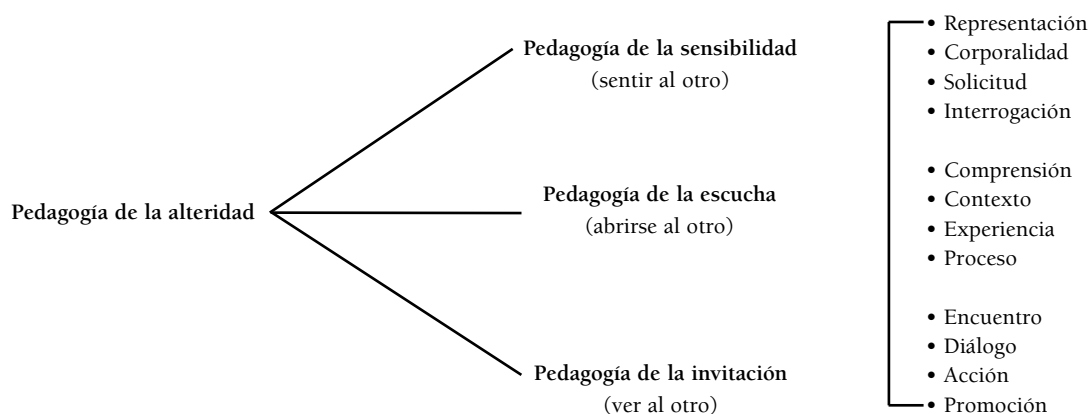
compuestas por cuatro categorías cada una, las tres primeras referidas a la esencia del acto pedagógico inherente a las mismas y la cuarta como principio de consideración y acción básico vinculado a cada dimensión. De manera más gráfica, podemos hacernos una idea de lo dicho en el cuadro 1.

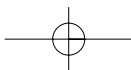
Por tanto, según la propuesta incluida en el cuadro, una pedagogía de la alteridad debe emerger de una pedagogía de la sensibilidad, una pedagogía de la escucha y una pedagogía de la invitación, las cuales se desarrollan brevemente a continuación, con la pretensión de aportar elementos de debate en torno a los principios que deben constituir la mirada pedagógica desde la alteridad. Al fin y al cabo, y parafraseando a Van Manen (1998), no podemos olvidar que la educación no es otra cosa que la fascinación por el crecimiento del otro.

La pedagogía de la alteridad como pedagogía de la sensibilidad: una voz que siente

Una pedagogía de la sensibilidad incluye nuestra forma de percibir y sentir, de aprender mediante la aprehensión que nuestros sentidos hacen del mundo que nos rodea, definiendo sucintamente ese aprendizaje como apropiación mediada de

CUADRO 1





Eduardo S. Vila Merino

saberes en diferentes ámbitos de la cultura, y ello desde cuatro categorías que lo dotan de sentido:

1. La representación, que hace referencia a lo que consideramos como realidad y a los significados que vamos construyendo para dotarla de sentido, todo ello conjugando la perspectiva sistémica y fenomenológica (sistemas y mundos de la vida) (Habermas, 1987).

2. La corporalidad, relacionada con nuestras percepciones, sensaciones, impresiones y deseos, a través de las cuales perfilamos la materialización emocional de los hechos, fenómenos, objetos y personas que forman parte de nuestros ámbitos de interacción.

3. La solicitud, vinculada a la alteridad desde la exigencia ética que supone la presencia del otro, cómo ésta nos condiciona y cómo la responsabilidad que emerge de esa solicitud hace que profundicemos en esos dos valores esenciales que son la libertad y la igualdad como ejes desde los que construir mundos significativos y emocionales. De hecho, y siguiendo a Ricoeur (1996), podemos decir que lo que la solicitud añade es la dimensión de valor que hace que cada persona sea irremplazable en nuestra estima. En este sentido, es en la experiencia del carácter irreparable que tiene la pérdida del otro al que amamos donde aprendemos, transfiriendo ese otro a nosotros mismos, el carácter irremplazable de nuestra propia vida.

4. Y la interrogación, que como principio pedagógico básico debe constituirse en compromiso vital. Interrogamos al mundo y a los demás para intentar comprenderlos(nos), descubriendo de esa manera la esencia de la interculturalidad no sólo como actitud permanente sino como parte fundamental de toda acción educativa.

La construcción de una pedagogía de la alteridad debe partir, por tanto, de sentir al otro y permitir que desarrolle su propia voz, lo cual implica que en primer lugar se dé una relación de acogida, en el sentido que desarrolla Ortega:

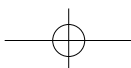
«En la relación educativa el primer momento que se da es el de la acogida, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación ética es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer 'otra cosa'. Pocas veces los educadores y pedagogos nos damos verdadera cuenta de lo que es y supone situarse ante un educando como alguien que demanda ser reconocido como tal» (Ortega, 2004: 9).

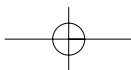
Y esto nos introduce de lleno en la necesidad de bajar del pedestal de la hegemonía incuestionable a la dimensión cognitiva en la educación e incidir en los aspectos emocionales, actitudinales y afectivos como constitutivos del modo de ser que hemos sido, somos y seremos. De esta manera, una ética y una pedagogía de la alteridad nos debe permitir hacer visible, acoger, reconocer y valorar al otro, un otro concreto en el espacio y en el tiempo (con un contexto y una historia), haciéndonos responsables de él o ella, de su presencia y desarrollo.

La pedagogía de la alteridad como pedagogía de la escucha: un cuerpo que escucha

Una pedagogía de la escucha, puesto que educar desde la alteridad significa también abrirse al otro, dotarlo de voz y reconocerlo como elemento con valor en sí mismo, definiéndose la enseñanza (con la provisionalidad propia del conocimiento mutable) en este orden de cosas como una particularización del aprendizaje del otro desde un compartir discursos, experiencias y valores en un marco significativo vital. Esto implica e involucra a las siguientes categorías:

- La comprensión, percibida desde una posición dinámica y como continua reorganización del conocimiento que surge de





Una voz que siente, un cuerpo que escucha, una mirada que invita: reflexiones éticas para una pedagogía...

la sensibilidad pedagógica que nos provoca el oír al otro y entrelazar sonidos para construir conjuntamente las virtudes de la solidaridad y la tolerancia.

- El contexto, como espacio para la corporeidad que mediatiza, como horizonte físico y emotivo que vincula los designios de nuestra manera de acoger lo que nos rodea y cuya consideración siempre debe resultar imprescindible para validar nuestra capacidad de análisis.
- La experiencia, entendiéndola como camino a través del cual percibimos lo que nos pasa y sobre todo cómo lo vivimos e interpretamos a la luz de los acontecimientos y su comprensión contextualizada.
- Y el proceso, porque ineludiblemente sólo cabe ver la educación desde esta perspectiva como un continuo proceso, un medio que tiene valor en sí mismo y cuyos fines en todo caso serían trozos de una espiral incesante en ese ser y estar con el otro que implica no sólo sentirlo, sino también escucharlo.

Desde ese permanente proceso de comprensión, contextualización y experiencia es desde donde introducimos la dimensión social y política del hecho educativo, puesto que la pedagogía de la alteridad no puede ser ahistórica ni darse desde la abstracción, sino que debe encontrarse vinculada al otro concreto, su visibilidad, reconocimiento y valoración desde nuestra responsabilidad como educadoras y educadores comprometidos en busca de justicia desde la solidaridad. El otro y la otra tienen un entorno, sus vidas constituyen narraciones a las cuales la educación no puede dar la espalda u olvidar, obviando su carácter ético y antropológico.

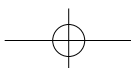
La pedagogía de la alteridad como pedagogía de la invitación: una mirada que invita

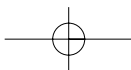
Finalmente, una pedagogía de la invitación a través de la cual seamos capaces de ver al otro desde su propia alteridad y desde la que obremos

a partir de aspiraciones de convivencia y justicia social, más si cabe en relación al mundo educativo. En cuanto a las categorías incluidas, helas aquí:

- El encuentro, porque todo acto pedagógico constituye un encuentro con el otro, una encrucijada permanente donde se viven y redefinen nuestras maneras de relacionarnos y trazar a través de esa relación formas de comunicación que trasciendan el utilitarismo y las asimetrías que fomentan las desigualdades.
- El diálogo, eminentemente intercultural, desde el cual debemos postular acciones comunicativas de mutuo enriquecimiento tendentes a superar las injusticias que impiden la convivencia como espacio relacional con vocación plural y solícito ante la alteridad.
- La acción, ya que todo este discurso ético-pedagógico sólo tiene validez si se pone en práctica, atendiendo sobre todo a estas tres cuestiones: el reconocimiento, la reciprocidad y la emancipación.
- Y la promoción, como principio educativo desde el cual debe quedar patente que el sentido último de toda esta tela multicolor se halla en la invitación permanente que la educación debe constituir para el crecimiento del otro y, consecuentemente, también el nuestro. Desde esta óptica la propia educación quedaría definida a su vez como proceso continuo de interrogación dirigido a la promoción y el crecimiento del otro.

En torno a todo lo anterior, abierto a un mayor desarrollo, sería necesario finalmente realizar unas propuestas sintéticas de corte más didáctico, las cuales van a ser expuestas a través del cuadro 2, de doble entrada, que pretende recoger algunos principios educativos a desarrollar dentro de una pedagogía de la alteridad en clave ética, partiendo para ello de categorías emergentes de dimensiones lingüísticas aquí utilizadas metafóricamente.





Eduardo S. Vila Merino

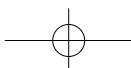
Cabe destacar aquí la presencia de principios vinculados a factores de reflexión y diálogo intersubjetivo e intercultural, de asunción de posiciones colaborativas y cooperativas en el aprendizaje, del carácter holístico y (re)constructivo del conocimiento, de apelación a la ética y la lucha contra las desigualdades desde una apuesta decidida por la educación en valores. Mas todo ello, insisto, debe pasar por una consideración previa de visibilización, reconocimiento y valoración del otro o la otra desde la sensibilidad, la escucha y la invitación pedagógica, como un prerrequisito ineludible frente a todo posicionamiento y acción educativos.

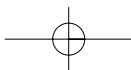
A modo de reflexión final

Como hemos visto, las cuestiones educativas aquí reflejadas y las reflexiones éticas que hemos ido apuntando someramente nos pueden dar la posibilidad de ir estableciendo una base para una pedagogía de la alteridad, a través de la cual lo que se pretende es aportar principios de acción y elementos de reflexión para la construcción de prácticas sociales y educativas emancipatorias, estando en nuestra mano el brindarles la posibilidad de la realidad y la memoria en un marco intercultural.

CUADRO 2

Dimensiones lingüísticas como metáforas para la construcción de una pedagogía de la alteridad	Principios educativos a desarrollar
Semántica (mundos de significados)	<ul style="list-style-type: none"> • La ética como referente didáctico. • Predominio del aprendizaje dialógico. • Conocimiento holístico. • Educación de enfoque intercultural. • Racionalidad comunicativa y diálogo intersubjetivo. • Fomento de la reflexión crítica. • Significatividad experiencial. • Currículum abierto, común y flexible.
Sintaxis (formas de organización)	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos heterogéneos. • Trabajo cooperativo. • La comunidad como espacio educativo. • Partir de centros de interés. • Investigación como base del desarrollo curricular. • La responsabilidad solidaria como eje organizativo.
Gramática (normas y valores)	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de los valores democráticos. • Consenso intersubjetivo libre de coacciones como principio metodológico. • Los argumentos como configuradores de normas de convivencia. • Horizontalidad comunicativa.
Fonética (participación, valoración de las distintas 'voces' y 'sonidos')	<ul style="list-style-type: none"> • Participación real y efectiva de toda la comunidad educativa. • Generación de estrategias y mecanismos de compensación para que sean recogidas todas las opiniones y tenidas en cuenta en la toma de decisiones en los asuntos públicos. • Todas las aportaciones personales deben ser valoradas por el colectivo.
Pragmática (relación teoría-praxis y circunstancias comunicativas)	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad epistemológica. • Relación dialéctica teoría-práctica. • Se debe partir de la teoría, ponerla en práctica y mejorarla a partir de la reflexión crítica. • Necesidad de contextualización.





Una voz que siente, un cuerpo que escucha, una mirada que invita: reflexiones éticas para una pedagogía...

«Prendidos entre una tentación de defensa de la propia comunidad y un imperativo de mundialización, los individuos se enfrentan a la vez a una alteridad reducida y a una alteridad que crece exponencialmente, situación que exige la existencia de una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. La responsabilidad del individuo en relación con los demás no es sólo una cuestión de orden jurídico, sino que tiene que ver con la ética personal, con una ética de la alteridad que no puede desarrollarse a partir de la reflexión sobre Uno mismo, sino sobre el Otro y su total y absoluta libertad y responsabilidad» (Abdallah-Preteuille, 2001: 47).

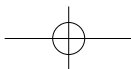
Y es que este posicionamiento pedagógico desde la alteridad nos debe permitir también reconocer el papel fundamental que tenemos como educadores y educadoras respecto no sólo al reconocimiento del otro, sino también desde las competencias que les atribuyamos y las expectativas que tengamos para con él y su proceso de aprendizaje. En función de variables como esas, vinculadas a los procesos de sensibilidad, escucha e invitación pedagógica antes apuntados,

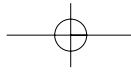
fomentamos e incidimos en el modo de responder del otro desde la forma en la que articulamos nuestra interacción con él.

Por todo ello resulta imprescindible profundizar en estas cuestiones éticas y su debate, desde los tamicos de la epistemología y la axiología como referentes primeros e imprescindibles en el análisis y puesta en práctica de todo acto educativo, que constituyen nuestra base para seguir mejorándola y, sobre todo, para ir creando, desde la recreación de esas teorías, interpretaciones de las mismas contextualizadas en el mundo educativo. Generar un saber debe significar, como dijo Bourdieu (2002) en su último discurso público, generar un saber comprometido y comprometer un saber. Ésta es la pretensión de estas palabras, con una manera de concebir la ética y la interculturalidad como fundamentos para ir (re)construyendo una pedagogía de la alteridad que nos permita tener una sociedad más solidaria y justa, así como una educación donde se conjugue la presencia de una voz que siente (al otro), un cuerpo que escucha (se abre al otro) y una mirada que invita al crecimiento (del otro y, por consiguiente, de nosotras y nosotros mismos).

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- ADORNO, T. W. (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- AUGÉ, M. (1996) *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BILBENY, N. (2002) *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- BILBENY, N. (1997) *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2002) En defensa de un saber comprometido. Los investigadores y el movimiento social. *Le Monde Diplomatique*, 76.
- ETXEBERRÍA, X. (2002) *Temas básicos de ética*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I. Madrid: Taurus.
- LÉVINAS, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- LÉVINAS, E. (1987) *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sigueme.
- MATURANA, H. (1994) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MÉLICH, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Anthropos.
- MÉLICH, J. C. y otros (eds.) (2001) *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Síntesis.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Bordón*, 227, 5-30.
- RICOEUR, P. (1996) *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁBATO, E. (2002) *Antes del fin*. Barcelona: Seix-Barral.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.





Eduardo S. Vila Merino

Abstract

This article tries to reflect on the bases of ethics and intercultural principles as background to build a Pedagogy of the Other, which we allow to have a more solidary society, and also an education where we will combine the presence of a voice that feel (the other), a body that listen (opened to the other) and a look that invite to the growing (the other and, for that, our self).

Key words: *Ethics, Philosophy of education, Education in values, Pedagogy of the other, Intercultural education.*

