

La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural

por Pedro ORTEGA RUIZ

Universidad de Murcia

Introducción

La condición inevitable del ser humano de ser habitante de *una* cultura, de *una* tradición expresa mejor que ninguna otra figura la tensión a la que está sometido el discurso intercultural que debe “dar cuenta” de la constitución de su propio discurso, y al mismo tiempo estar referido para siempre al discurso de los demás. Esta tensión entre ser habitante de *una* cultura y estar inevitablemente referido a los otros condiciona el discurso intercultural y la misma educación intercultural. Obliga al discurso en la educación intercultural a abandonar el lenguaje universal, porque el lenguaje es siempre el lenguaje de *alguien*, atrapado por “su” tiempo y por “su” espacio; es un lenguaje *contextuado* que se produce en *una* cultura, en *una* tradición. De ahí que la afirmación de que la educación es contextual, *situada*, como el mismo ser humano, resulte una simple tautología. No hay una educación contextual y otra que no lo sea. La diferencia estriba en que una toma más en serio su contexto y otra no lo reconoce. En este caso, se deja de educar para “hacer otra

cosa”. Postular que el discurso en educación reconozca y acentúe su carácter contextual, su enraizamiento en la vida humana supone recordar algo que nunca se debería haber olvidado, a la vez que un cambio importante no sólo en el discurso, sino, además, en la práctica educativa.

El discurso en educación está siempre vinculado a un pensamiento ético y antropológico que le da soporte. Se podría trazar un itinerario del camino recorrido entre uno y otro, entre discurso filosófico y educación. Ha sido, sin embargo, el pensamiento idealista quien ha configurado, en gran parte, el discurso y la praxis educativos, promoviendo una práctica educativa a-histórica y a-pática, alejada de la realidad del sujeto y de su contexto. El miedo a la incertidumbre y a la “peligrosa” subjetividad, el vértigo que produce la inseguridad de la contingencia y la ansiosa búsqueda de la verdad definitiva, han condicionado una práctica educativa que nos ha situado ante el hombre universal, sin tiempo ni espacio. Esta huida de la realidad nos ha impedido leerla, explicarla y reinterpretar

tarla para que “los otros” se hagan cargo de ella. Se ha prestado más atención al qué se debía decir y enseñar, y al cómo hacerlo. Pero se ha olvidado que la educación, si es responder *del otro*, ha de estar más atenta a la palabra que viene del “otro” (el educando), y no tanto por anticiparse el educador a decir “su” palabra. Es la vida de cada educando, toda su realidad psicobiológica, pero también toda su realidad sociohistórica, hecha pregunta, la que debe entrar en la ocupación del educador y convertirse en contenido educativo. Y sólo cuando la “circunstancia”, el aquí y el ahora, de cada educando se convierte en contenido imprescindible de la acción educativa, se está en condiciones de *educar*. Pocas cosas son tan importantes hoy en la educación como tomarse en serio la *situación* de la acción educativa. De ella depende que el educador pueda encontrar el espacio en el que sea posible establecer una relación ética con el educando, hacerse cargo de él; de ella depende que el educador pueda entrar en todo aquello que es importante para aquél, evitando así que la educación decaiga en retórica; de ella depende que la experiencia de vida, y no solo el discurso, juegue un papel básico e indispensable en la acción educativa.

1. El modelo cognitivo en la educación intercultural

La práctica de la educación multi e intercultural, en el ámbito anglosajón, es un buen ejemplo de la separación o fractura entre la vida del educando y los contenidos de la educación. Para gran parte de los educadores, la educación multi e intercultural es sólo una reforma de los programas de estudio consistente en rediseñar sus contenidos de manera que incluyan estu-

dios sobre las minorías culturales y étnicas. Se trata de ofrecer datos e información, en definitiva, *conocimientos* sobre las diversas culturas y grupos que podrían englobarse en el campo de las humanidades (Sleeter, 1987). Este modo de entender la educación multi e intercultural, como saber humanístico, goza hoy de gran estima. Es un concepto filosófico que se construye sobre los ideales de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana; y es un proceso educativo que tiende a la construcción de un concepto positivo de sí y a descubrir quiénes son los educandos en su relación con los demás. La historia, la cultura y la contribución de los demás grupos culturales a la vida cultural y económica de un país se considera contenido indispensable de la educación multicultural. Es necesario confrontar al educando con las cuestiones que se debaten en la sociedad: las diferencias étnicas y culturales, la marginación social de las minorías, el racismo y la xenofobia, etc. Se trata, por tanto, de fomentar en el alumno la capacidad para comprender, debatir y ver cómo le afectan estas cuestiones y adoptar una posición crítica sobre las mismas que permita mejorar la sociedad (Grant y Tate, 1995). Cuestiones como “cultura”, “identidad”, “diversidad” y “racismo” se convierten en temas centrales en este enfoque (Arnáiz y Escarbajal, 2012), hasta el punto de hacer incluso de la educación intercultural un espacio propio de la Pedagogía de la Diversidad, convirtiendo de este modo las “diferencias” culturales, no al sujeto “diferente”, en el objeto propio de la educación intercultural (Batanaz, 2007).

La orientación “culturalista” ha invadido todo el discurso en el tratamiento pe-

dagógico de la diversidad cultural, incluso en enfoques, que aunque conceptualmente tan distintos como la educación multicultural e intercultural, en la práctica han llegado a confundirse. Ambos han incidido en un mismo objetivo: *el conocimiento, la comprensión y el respeto de la “cultura” del otro*, convirtiendo las costumbres, tradiciones, valores, lengua, etc. en el contenido de la acción educativa, dando por supuesto que el “conocimiento” de las otras culturas llevaría al aprendizaje de actitudes positivas hacia las otras formas de vida de los diferentes étnicos y culturales, a la acogida de la persona del otro “diferente” (Bernabé, 2012). La diferencia entre ambos enfoques es más conceptual y terminológica que real y práctica. Difieren sólo en el discurso, pero su praxis, hasta ahora, sigue siendo la misma. Es cierto que el multiculturalismo persigue, ante todo, el reconocimiento y respeto de la identidad de cada grupo minoritario, la vinculación al grupo original y la permanencia de los símbolos y creencias de la comunidad de origen, no tanto su integración en la sociedad de acogida (Van Orden, 2006). De este modo, al priorizar las culturas minoritarias originarias se fomenta la separación entre grupos y se impide la integración normal de los grupos minoritarios en la cultura mayoritaria. El interculturalismo, por el contrario, busca la *integración* de todos los grupos culturales y étnicos en una sociedad integrada. Integración que ha de hacerse en una doble dirección: de los que vienen de fuera, incorporando los valores democráticos de la sociedad receptora; y de los que están, apropiándose de aquellos valores que traen los “recién llegados” y que enriquecen la vida de la sociedad de acogida. Maalouf (1999, 56) lo expresa con estas palabras:

“Con ese espíritu me gustaría decirles, primero a los “unos”: cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis fecundarla con la vuestra; y después a los “otros”: cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país receptor”. Unos y otros contribuyen, de este modo, a la construcción de una sociedad distinta, capaz de responder a las necesidades y expectativas de los diferentes grupos que, de hecho, la componen.

Cabría pensar que enfoques teóricos distintos darían lugar a prácticas o políticas educativas también distintas. La realidad, sin embargo, desmiente este supuesto. Los intentos por hacer una educación intercultural han derivado realmente en políticas multiculturales que han dado lugar a una sobrevaloración de las variables culturales, limitación de la autonomía personal en favor del grupo de origen, limitación de la movilidad y el progreso social, desconocimiento del carácter pluricultural de los grupos y acentuación de las actitudes de enclaustramiento y rechazo de los valores de los otros grupos culturales (Van Orden, 2006).

Documentos de los Organismos Internacionales (UNESCO, 2006) subrayan la necesidad de la educación intercultural para construir una sociedad en la que convivan juntas las personas de diferentes culturas, más allá de la pasiva coexistencia. Y establecen los principios básicos de la misma:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del alumno a través de la oferta de una educación cultural apro-

piada, responsable y de calidad para todos.

2. La educación intercultural proporciona a los alumnos el conocimiento cultural, las actitudes y las destrezas necesarias para la consecución de una participación activa y completa en la sociedad.

3. La educación intercultural proporciona a todos los alumnos el conocimiento cultural, las actitudes y destrezas que les capaciten para contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre todos los individuos, grupos y naciones étnica, social, cultural y religiosamente diferentes.

En los mismos términos se expresa el Consejo de Europa en su Declaración sobre la Educación Intercultural en el nuevo contexto europeo (2003), subrayando la necesidad de que sea la sociedad, y no sólo la escuela, quien asuma la responsabilidad de afrontar los retos de la diversidad cultural. Las últimas tendencias, tanto en el multiculturalismo como en el interculturalismo, resaltan también la necesidad de potenciar la integración social de los individuos desde el reconocimiento de la igual dignidad de toda persona y el rechazo a toda forma de racismo y xenofobia (Parekh, 2005). El Consejo de Europa parece inclinarse por la superación de la concepción “culturalista” de la educación intercultural, presente, hasta ahora, de un modo abrumador en la literatura anglosajona. Subraya el Consejo que deberían adoptarse métodos de educación intercultural y de enseñanza intercultural que lleven a todos los alumnos al concepto del “otro”, que los capaciten para aceptar al otro/a en su particular identidad y entender la universalidad de los valores humanos. Sostiene, así

mismo, el Consejo que la idea de una antítesis entre la “cultura de acogida” y la “cultura del emigrante” debe abandonarse en favor de una concepción más amplia de la diversidad cultural y de las sociedades abiertas contemporáneas, resultado de muchos factores, de los cuales la migración es uno de ellos. El reconocimiento de un individuo como miembro de una determinada comunidad no significa que el/la mismo/a se identifique con esa comunidad. Se advierte una tendencia a superar una visión folclórica de los contenidos de la educación intercultural, limitada al conocimiento de las costumbres, modos de vida, ritos, música, danzas, etc. de los grupos minoritarios, resaltando la necesidad del respeto a las otras formas culturales, la necesidad de la convivencia entre culturas, pero aún muy lejos de situar a la educación intercultural en el marco de la *educación ético-moral* que demanda el *re-conocimiento del otro por lo que es*, independientemente de la forma cultural en la que éste se exprese.

2. Crítica al modelo cognitivo en la educación intercultural

No hay un lenguaje y un discurso que sean neutrales o inocentes, tampoco en educación. “Las terminologías son cualquier cosa menos inocentes; sugieren una determinada visión” (Habermas, 1999, 107). Lenguaje y discurso presuponen “algo” y llevan a “algún sitio”, se traducen en unas determinadas propuestas educativas. En cada una de ellas subyace una antropología y una ética que se plasman en una manera concreta de actuar y de responder a los retos actuales del ser humano. Son éstos, en su enorme complejidad, los que encuentran diversos enfoques y acen-

tos en función de la óptica moral con que son abordados. La educación intercultural no es ajena a esta necesaria “circunstancia”. El enfoque idealista, centrado en el conocimiento de las diversas culturas de los grupos minoritarios, sigue estando presente en todas las páginas de la bibliografía sobre la educación intercultural (Schmidtke, 2007). Con ello se olvida que el objetivo de una sociedad integrada pasa no sólo por “conocer” las singularidades culturales de los grupos que la componen, sino, además, por *re-conocer*, *aceptar* y *acoger* a la persona misma del diferente con toda su realidad socio-histórica. Se pasa por alto que el ser humano que “piensa” es también un ser que vive y expresa unos sentimientos; que los sentimientos es el “lugar” en que se vive, “los estratos básicos y más íntimos de la vida, desde los cuales se llega a los demás” (Marías, 1993, 26). Nuestras ideas de identidad cultural, de igualdad y libertad se han sostenido sobre argumentos sentimentales. “Nuestros conceptos democráticos y las imágenes que guían nuestra ciudadanía quedan cojos cuando se intentan reconstruir en una historia que olvida sus débitos sentimentales” (Seoane, 2004, 103). Una moral a-pática, indolora nos ha impedido tomar en serio la condición histórica del ser humano, impensable fuera del “aquí y del ahora”. Ello explica que la educación intercultural haya acentuado tanto la comprensión intelectual de las diferencias culturales, olvidando la aceptación y acogida de la persona concreta del diferente cultural (Ortega y Romero, 2010). Preguntas como: ¿por qué los emigrantes dejan su tierra, su pueblo, su familia, sus raíces?, no tienen cabida en una pedagogía que sólo se pregunta por la cultura e identidad cultural,

y hace del diálogo sobre culturas su objetivo básico (Arnáiz y Escarbajal, 2012). Ignorar los cambios que produce la migración en la persona del inmigrante: inestabilidad y vulnerabilidad, ruptura con la sociedad de procedencia y la introducción en un nuevo contexto social y cultural, pérdida de validez de muchas concepciones valorativas, normas de conducta y modelos de comportamiento hasta ese momento asumidos con naturalidad, etc., todo ello conduce a una situación en la que cualquier acción educativa inevitablemente se ve condenada al fracaso. Son cambios tan profundos “que se pueden comparar metafóricamente con la acción de arrancar de raíz y plantar en otro lugar” (Zamora, 2003, 204). Obviar esta realidad convierte a la educación intercultural en una tarea inútil; sin descubrir la historia de desarraigo que hay detrás de cada persona emigrante, sin tener en cuenta la nueva situación de excluidos en la que viven muchos de ellos, se hace imposible la integración y la acogida del “otro”, se hace imposible la educación.

El modelo cognitivo en la educación intercultural no ha sido capaz de asumir la realidad socio-histórica del inmigrante; ha dejado de lado su función crítica de la situación de violencia y dominio a la que se ven obligados a vivir. Y “una pedagogía que no reflexione autocríticamente sobre su lugar y función en la reproducción de dichas estructuras (sociales), que no perciba cómo la organización social genera y mantiene la heteronomía, también a través de las instituciones pedagógicas llamadas a combatirla, no hará sino contribuir a la perpetuación de la barbarie” (Zamora, 2009, 45). Los trágicos acontecimientos del pasado siglo nos han enseñado hasta qué

punto la educación ejerció una función legitimadora de la dominación y contribuyó a la reducción de los individuos a categorías económicas; hasta qué punto la formación humanística y el conocimiento de las otras culturas fueron barreras demasiado frágiles para detener la barbarie (Steiner, 1998). Los estremecedores relatos de los que sobrevivieron a la experiencia del “mal radical” (Levi, 1987) demuestran el nivel de deshumanización de que se es capaz de alcanzar hasta convertir al ser humano en un ser superfluo, prescindible, cuya identidad personal es destruida y su simple existencia ignorada. “En un cierto sentido arrebataron al individuo su propia muerte, demostrando por ello que nada le pertenecía y que él no pertenecía a nadie” (Arendt, 1999, 549). Auschwitz demostró irrefutablemente el fracaso de la cultura, de la razón ilustrada, de nuestra “civilización”. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de “tristeza objetiva” o de relativismo histórico. Eran hombres y mujeres de letras, cultivados en el espíritu de la Ilustración, aquellos de los que se suponía hacían de la sabiduría, virtud (Steiner, 2001). Todos sucumbieron, sin resistencia, al pensamiento único derivado del Poder. Y “cuanto más aumentaba el número de los fuera de la ley (judíos), mayor se tornaba la tentación de conceder menos atención a los hechos de los Gobiernos perseguidores que al status de los perseguidos” (Arendt, 1999, 373). La razón ilustrada, tan presente en el discurso pedagógico, no ha sido una fuerza liberadora. Por el contrario, ha sido históricamente totalitaria. La historia sangrienta del pasado siglo convierte en tra-

gicómico el *cuidado de sí* y en ilusoria la pretensión del *animal rationale* de instaurar un orden moral en el mundo (Levinas, 1993).

La posible emancipación de los excluidos sólo se hace accesible bajo una perspectiva de crítica ideológica a través del análisis de las contradicciones con las que uno se encuentra, denunciando la falsedad de promesas históricas nunca cumplidas. La situación de dominación, que ya denunciara la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1994), no es una cuestión que pertenezca sólo al pasado y a otra parte del mundo, ni tampoco algo de lo que pueda atribuirse, antes como ahora, a personas incultas o ignorantes; forma parte, por el contrario, de nuestro escenario socio-político actual. El cultivo de la razón no ha ayudado a hacer frente a la cultura del silencio que imponen las ideologías totalitarias a aquellas propuestas socio-políticas que no se identifican con sus postulados. Esta es una forma incruenta y eficaz de excluir al otro, y constituye otro intento de fabricar individuos “reducidos a una identidad nunca cambiante de reacciones” (Arendt, 1999, 533); es otra forma de negar su condición de ciudadano. Este sistema político totalitario es “productor de exclusión ya que se ha construido sobre un *dentro* y un *fuera*, y ha establecido unos límites para reconocer a los *propios* y a los *ajenos*. A los nuestros, les atribuimos la normalidad (*piensa como nosotros*), la confianza (*es de los nuestros*); a los otros, se les atribuye la extrañeza y tienen que demostrar que son objeto de confianza” (García Roca, 2012, 24). También ahora, en nuestro escenario socio-político, la “cultura” y la “civilización”, el va-

lor de la dignidad de la persona han sido barreras demasiado frágiles para detener “nuestra” barbarie. Se están cumpliendo, en los comienzos del siglo XXI, las palabras proféticas de Jean Amèry: “Todos los presagios identificables indican que el tiempo natural rechazará las exigencias morales de nuestro resentimiento y finalmente las hará desaparecer... Nosotros, las víctimas, apareceremos como los verdaderamente incorregibles e irreconciliables, como los reaccionarios, en el sentido estricto de la palabra, opuestos a la historia, y el hecho de que algunos de nosotros sobrevivieramos se presentará por último como una avería” (Kertész, 1999, 76-77). La acusación que en su día hiciera Adorno a sus contemporáneos cobra ahora, entre nosotros, dolorosa actualidad (2005, 333): “Hombres de reflexión y artistas han dejado en no pocas ocasiones constancia de una sensación de no estar del todo presentes, de no participar en el juego; como si no fueran en absoluto ellos mismos, sino una especie de espectadores”. El nacionalismo totalitario ha construido una extrañeza social de los diferentes por razón de la lengua y de la cultura, cuando “la extrañeza no es la propiedad natural de una persona o grupo, tampoco una relación objetiva entre personas o grupos, sino una definición de la relación sustentada en una atribución que podía haber sido distinta” (Zamora, 2003, 223). Antes, como ahora, nos refugiarnos en un análisis autocomplaciente de nuestra realidad socio-política que nos impide criticar la falsa apariencia de una sociedad que dice pomover la integración de todos los sujetos desde condiciones de igualdad. Se han ensayado todos los argumentos posibles para argumentar o justificar la exclusión del diferente, el extraño

que viene de “fuera”: “Históricamente se han ensayado todos los criterios para establecer los límites de la comunidad y confrontarlo con lo extraño. No todos los hombres estaban en condiciones de llegar a ser humanos. Se ensayaron los *criterios territoriales* por los cuales el *nosotros* está constituido por aquellos que habitan un mismo lugar físico. Se ensayaron los *criterios étnicos* cuya divisoria se atribuye a las características naturales y propiedades étnicas (los nuestros son los que se parecen en el aspecto). Se ensayaron los *criterios religiosos* cuya vinculación era producida por las creencias, o los *criterios culturales* cuya comunidad comparte la lengua, la historia o las costumbres. Ante el agotamiento de los criterios étnicos, culturales y religiosos para definir la pertenencia a la sociedad, la modernidad ha creado *criterios políticos* a través de la constitución de la ciudadanía, que se acredita por documentos de identidad nacional para establecer el *nosotros* frente a los *otros*” (García Roca, 2012, 24).

La pedagogía cognitiva, de raíz kantiana, no ha sabido o no ha podido hacer frente a un solapado racismo cultural que se traduce en un rechazo al diferente desde la defensa de la propia identidad cultural. El miedo a que “los otros” diluyan nuestra identidad, el peligro percibido de que nuestra sociedad se convierta en una amalgama sin referentes seguros, está en la base del rechazo hacia “los extraños”, hacia los que “vienen de fuera” o no hablan nuestra lengua (Ortega, 2007). Y este enclausramiento en la propia identidad, en la idea de sí, ha llevado a los individuos a ser esclavos de sí mismos y actores necesarios en la dominación de los otros. “Los sujetos son libres, según el modelo kan-

tiano, en la medida en que son conscientes de sí mismos, idénticos a sí; y en tal identidad, de nuevo también no-libres en la medida en que se someten a la coacción de ésta y la perpetúan” (Adorno, 2005, 274). El proceso de *subjetivación* de la razón ilustrada ha conducido a una progresiva formalización de la misma que la vacía de contenido y la reduce a una mera razón de los medios, a un instrumento al servicio de la lógica del dominio y la autoconservación. Esto ha conducido, de un lado, a la instrumentalización del lenguaje por la que las ideas son consideradas como máquinas en el aparato productivo de la sociedad de consumo, reducidas a la condición de un instrumento más entre otros; de otro, al vaciamiento de los ideales de la modernidad y al debilitamiento de la esfera política y su instrumentalización en función de los intereses de las élites del poder (Horkheimer, 2002). Leer de nuevo a Horkheimer y Adorno es encontrar, muchos años después, argumentos válidos para una denuncia y una crítica a la dominación que se ejerce sobre individuos atomizados, excluidos de la sociedad homogénea y compacta que inutilmente, desde la ensoñación identitaria de los nacionalismos excluyentes, se intenta construir.

Los ideales de la Ilustración están muy presentes, todavía, en el discurso y en la praxis pedagógicos. La resistencia a afrontar la existencia real de los seres humanos, pensando la felicidad, la razón y la moral por encima o al margen de la historia concreta de los individuos, ha dado lugar a un discurso pedagógico sin tiempo ni espacio, a una pedagogía a-pática, indolora. “Ni el conocimiento del bien, ni la “buena voluntad”, como sostiene la moral kantiana, son

suficientes para una conducta moral, sino la *experiencia del mal*, del sufrimiento del otro; el rostro y la vulnerabilidad del “huérfano y de la viuda” que demandan una respuesta moral, es decir, *responsable*” (Ortega, 2006, 512). La moral formal kantiana que impregna a la pedagogía cognitiva nos pone ante un ser humano abstracto, ideal, sin entorno y sin historia, sin presente ni pasado. Desplaza nuestra responsabilidad moral al “reino de los cielos”, a un teatro metafísico (Mèlich, 2010), no al “reino de la tierra” donde cada ser humano debe resolver sus problemas. Si la respuesta al “extranjero”, inmigrante o diferente cultural ha de ser ética (responsable) y no sólo política, la ética formal es incapaz de plantearse las situaciones concretas del ser humano que vive, también, en situaciones concretas. Se sitúa en una situación “ideal” de diálogo simétrico que hace abstracción de las condiciones asimétricas reales en las que se producen las relaciones del extranjero, inmigrante o diferente cultural con la sociedad receptora. Una pedagogía de la alteridad, como discurso y práctica de la educación intercultural, tiene en cuenta la singularidad de cada individuo inseparable de su *situación*. Se aleja del mundo ideal en el que está instalado el discurso ético-moral en educación. “Frente a la metafísica que anda obsesionada con lo universal, una ética de la compasión... será una ética de *singulares*... de seres de carne y hueso, que nacen, sufren y mueren, sobre todo mueren, de singulares que poseen nombres y apellidos, que son únicos e irrepetibles” (Mèlich, 2010, 80).

Obviamente, no cuestiono la presencia de la razón en la ética y en la moral, ni abogo por un sentimiento a-rracional que

esté en la raíz de la respuesta ético-moral; sí cuestiono, sin embargo, la pretensión de identificar razón y moral, los intentos de mistificación del impulso moral, de transfigurarlo mediante su fundamentación *racional* en cuanto ocultan su raíz en la historia concreta de los hombres, e impiden que se manifieste como lo que es: el impulso de resistencia contra la injusticia para que ésta no tenga la última palabra (Horkheimer, 2000). Critico el discurso moral “idealista” en el que está instalado, todavía, el modelo cognitivo en la educación intercultural, porque “la moralidad no es el resultado ciego de emociones irracionales, pero tampoco un conjunto frío de principios racionales” (Bernal, 2003, 147); ni la convivencia de valores y estilos diversos de vida, que propugna la educación intercultural, es el resultado del conocimiento de las tradiciones, usos y costumbres, lengua y religión, es decir, del conocimiento de la cultura de los “otros”, porque éste, de por sí, no mejora necesariamente la comprensión del otro, ni la relación con los demás (Tourinán, 2006). El discurso moral idealista lejos de ofrecer una base para la construcción de una sociedad justa, está, por el contrario, cumpliendo una función legitimadora de una sociedad que no persigue la verdad sino el interés, que no le preocupa descubrir la diferencia y la pluralidad del mundo real, sino tan sólo que el mundo se pliegue ante el despliegue de la razón siempre idéntica a sí misma. La superación del mal instalado en la sociedad que afecta a tantos seres humanos no tolera planteamientos “racionales”, ni discursos sobre el conocimiento del bien y del mal. Justificar el rechazo a la exclusión, a la expulsión de la vida pública y a la explotación de personas con argumentos de la razón consti-

tuye un sarcasmo, una burla para todos aquellos a quienes se les ha negado la justicia. “La moralidad es, ni puede ni necesita dar razones, ni tampoco probar sus derechos. La pregunta “¿por qué debería ser moral?” es el fin, no el principio de la moralidad” (Bauman y Kester, 2002, 80). No es la resistencia y rebelión contra el mal, no es el sentimiento moral, sino más bien la realidad inmoral, la injusticia social la que necesita una fundamentación racional (Horkheimer, 1999).

3. La pedagogía de la alteridad como paradigma en la educación intercultural

Decir “educar” es ya pronunciar implícitamente el nombre del “otro”. No hay educación sin un “yo” y un “tú”, sin una relación de alteridad. Pero la relación con el otro puede ser de dominio-imposición, de indiferencia, o de respeto y reconocimiento del otro. En educación sólo cabe hablar de una relación *ética* entre educador y educando, y ésta se traduce en el re-conocimiento del otro, en la *acogida del otro*. La educación como proceso no se inicia con una pregunta ¿qué tengo que enseñar?, como podría hacer la pedagogía cognitiva, en un ejercicio que se desvincula de la inevitable pregunta que viene del otro, sino cómo debo *responder* a éste y a ésta, a *aquel* y a *aquella* en concreto y en su situación concreta. La educación como proceso no se inicia en el educador movido por su voluntad de ayudar al alumno en su formación personal; tampoco empieza por el imperativo del cumplimiento del deber profesional. Es más bien una *respuesta* a la llamada del otro, a la iniciativa del otro, a una exigencia de responsabilidad de la que no me puedo desprender, anterior a toda

buena voluntad o deontología profesional. El “otro” (educando) es una exigencia *primera* que se impone desde sí, desde su autoridad, es “una solicitud que me toca desde su miseria y desde su Grandeza” (Levinas, 1977, 213), y es la respuesta ética a este mandato inapelable del “otro” la que convierte a la relación entre educador y educando en una relación de naturaleza singular, en una relación *educativa*. “Por ello, cuando hablamos de *educación* estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que *no soy yo*” (Ortega, 2004, 12). La pedagogía cognitiva, enraizada en la ética formal, no contempla al otro como singular, concreto e irrepetible. Es más bien un “universal” abstracto con el que no es posible establecer una relación ética (responsable), porque escapa de toda *situación concreta* en la que se pueda responder al otro que “nos sale al encuentro”. “Parece como si la ética hubiera olvidado que los seres humanos no somos puros sujetos cognoscentes, una “alada cabeza de ángel sin cuerpo”. No hay posibilidad alguna de “lo humano” (y, por tanto, también de lo inhumano) al margen de las relaciones, de los condicionantes, de las raíces que cada uno tiene con el mundo, con su mundo” (Mèlich, 2010, 105-106).

La pedagogía de la alteridad hace de la *situación* del educando el espacio de su relación ética con el educador; contempla a un sujeto *histórico, situado* porque fuera de esta condición de “situacionalidad” el ser humano es ininteligible e irrealizable. Y

concibe la ética como una *respuesta compasiva al otro en su situación concreta*, porque ésta es la única forma de existencia del ser humano. Por ello, la pedagogía de la alteridad no se reclama deudora de los grandes principios, ni se atiene a esquemas prefijados en su actuación, ni opera con vistas a la consecución de unos objetivos previstos. Es más bien una pedagogía de la precariedad y de la contingencia. Todo en ella está atravesado por aquello que define al ser humano: su ineludible *corporeidad*, y por ello, frágil, finito, vulnerable. Esta experiencia en la que el hombre se encuentra a sí mismo en toda su *finitud* es la condición necesaria para la ética de la compasión; es también la condición para la pedagogía de la alteridad.

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía de los *afectos, de los sentimientos*, aunque no de la irracionalidad. Nace de la *experiencia* de las relaciones interpersonales no inmunes al tiempo y a la improvisación. Y si las respuestas éticas a la llamada del otro no están programadas de antemano, la acogida al otro en una situación educativa, tampoco. En vano, desde la pedagogía de la alteridad, se pueden invocar principios de actuación que resuelvan “a priori” las situaciones a las que el ser humano se puede enfrentar en su vida cotidiana. Es una pedagogía que responde al carácter nómada del ser humano, ligero de equipaje y nunca sujeto a un territorio. La pedagogía de la alteridad se mueve en el ámbito de la experiencia; la pedagogía cognitiva, por el contrario, en el ámbito de la lógica y del discurso. Ésta tiene en la “explicación” y el aprendizaje de saberes y competencias su quehacer básico; aquélla, más que “explicar”, *muestra*. El aprendi-

zaje de saberes y competencias es una acción que puede ser, en alguna medida, planificada y evaluada, ser sometida a normas. Es decir, puede estar regida por la *tecne*. Es lo que llamamos “instrucción o enseñanza”. La educación ético-moral se resiste a todo control, responde a situaciones que no pueden ser definidas previamente por contener un amplio grado de incertidumbre. Es la acción que podríamos decir que entra en el ámbito de la *praxis* (Reyero, 2009). Ambas son acciones (*tecne* y *praxis*) distintas, no contrapuestas.

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía *mostrativa* (del testimonio), no técnica, ni planificada, porque el encuentro con el otro, al ser un acontecimiento *ético*, singular y único, se da sin previo aviso. En la pedagogía de la alteridad todo es provisional, nada está establecido de antemano, porque tampoco lo está la situación ética en la que debo responder *del* otro. Es una pedagogía de y para nómadas que se hace en cada respuesta a la situación concreta, histórica de cada educando, porque “la ética se inscribe en la fractura entre el “mundo” y la “vida”, entre “lo-que-heredamos” y “lo-que-deseamos”, en las situaciones imprevisibles e improgramables- y éstas no están jamás del todo establecidas-, nunca podremos saber *a priori*... qué es la ética, cómo hay que actuar éticamente, cuál es la respuesta adecuada” (Mèlich, 2010, 45).

3.1. La ética levinasiana como soporte de la pedagogía de la alteridad

Si toda pedagogía se sostiene en unos presupuestos éticos y antropológicos, la pedagogía de la alteridad es deudora, en gran parte, de la ética levinasiana. Desde la ética levinasiana, la interculturalidad

debe ser entendida como la exigencia moral de un espacio *humanizado* en el que hombres y mujeres venidos de “todas partes” puedan llevar a cabo su manera de ser propia en compañía de otros (González R. Arnáiz, 2002). No ponemos el acento, por tanto, en la variable “cultura”, sino en el sujeto que la sustenta, porque no dialogan las culturas sino los sujetos hablantes. Desde Levinas, la interculturalidad, como espacio moral, no se justifica acudiendo a principios abstractos o metafísicos; no es la respuesta a unos principios *formales*, como sostiene la ética kantiana, sino la respuesta compasiva al dolor del otro. Es una ética que “se configura como la respuesta a la experiencia del mal, del sufrimiento, una respuesta a una interpelación imposible de prever y de planificar, a una demanda que irrumpe de forma radical, que llega sin avisar y que rompe todos nuestros planes y todas nuestras expectativas, todas nuestras normas y todos nuestros códigos” (Mèlich, 2010, 228). Quizás la figura que mejor represente la interculturalidad, si se la quiere librar de una idealidad sin referencia, sea la figura del “extranjero”, el hombre que viene a otro mundo que no es el suyo, el hombre con rostro y al que se le puede mirar a la cara. Para Levinas, el modo propio de ser del hombre es ser *con* el otro (*mit sein*), que no se explica desde sí y en sí, sino desde el otro. Esta relación cara-a-cara no sólo le constituye como sujeto moral, sino que este “paso” previo por el otro es condición determinante de su mismo ser de hombre. El ser humano es un “extraño”, un “extranjero” para los otros y para sí mismo. Y este “extrañamiento” radical, constitutivo del hombre, constituye la clave para entender la interculturalidad como *espacio moral* y el soporte básico,

también, para una educación intercultural. La in-condición de “extranjero”, de ser expuesto a los demás, como modo de ser de nuestra condición humana, nos aboca al respeto y al reconocimiento de la dignidad del otro, y nos previene de toda tentación de dominio y violencia. Esta radical heteronomía hace del respeto hacia el otro no sólo una exigencia moral, sino el reconocimiento de una deuda a la espera de ser saldada, la conciencia de una dependencia del otro. “Los hombres se buscan en su in-condición de extranjeros. Nadie está en su casa. El recuerdo de esta servidumbre reúne a la humanidad. La diferencia que se abre entre el yo y el sí mismo, la no-coincidencia de lo idéntico, es una profunda no-indiferencia con respecto a los hombres. El hombre libre está consagrado al prójimo; nadie puede salvarse sin los otros” (Levinas, 1993, 93). En Levinas, la estructura antropológica del hombre está *quebrada* por la presencia ética del otro. La pregunta “¿por qué me concierne el otro?” no tiene sentido “si se ha supuesto ya que el yo sólo tiene cuidado de sí, sólo si es cuidado de sí. En efecto, en tal hipótesis resulta incomprensible el absoluto fuera-de-Mí, el Otro que me concierne” (Levinas, 1987, 187). En esta estructura antropológica del ser humano, como ser abierto al otro y radicalmente *afectado* por el otro y dependiente del otro, se fundamenta la interculturalidad como espacio moral (González R. Arnáiz, 2002) y la educación intercultural. Fuera de esta estructura de radical alteridad sólo hay propiedad del yo, del sí mismo; sólo hay autoposesión como forma suprema de individualismo.

La ética levinasiana, a diferencia de las éticas formales, nace de la *experiencia*

del rostro del otro. Es simplemente la presencia inmediata del otro, su capacidad expresiva, la que estructura éticamente al yo, la que lo des-centra y lo saca de su indiferencia; es una ética que no se basa en una relación entre iguales; reconoce, por el contrario, la primacía del otro; es una ética asimétrica. “La relación ética que sostiene el discurso no es, en efecto, una variedad de la conciencia cuyo radio parte del yo. Cuestiona el yo. Este cuestionamiento parte del otro... La idea de lo infinito sobrepasa mis poderes. No viene de nuestro fondo a priori y, por ello es la experiencia por excelencia” (Levinas, 1977, 209). Es el rostro del otro, del “huérfano y de la viuda”, en expresión de Levinas, quien me ordena responder de él, en un ejercicio en el que mi conciencia pierde su primacía. “Despojado de su forma misma, el rostro está transido en su desnudez; es una miseria. La desnudez del rostro es privación y en este sentido súplica dirigida a mí directamente. Ahora bien, esta súplica es una exigencia. La humildad se une a la altura” (Levinas, 1993, 46). La significación del rostro en Levinas es esencialmente *ética*; es resistencia a la aprehensión del rostro, a la reducción del otro en el yo. Esta resistencia define éticamente no sólo al otro, sino también al yo. En Levinas, los términos “miseria”, “pobreza” y “hambre” que podrían, en otros contextos, estar referidos a la corporalidad del ser humano, aquí sólo quieren concentrar toda la significación a través de la cual la presencia del otro se impone éticamente. Es decir, la miseria, la pobreza y el hambre del otro, no sólo invocan al yo, sino que también lo interrogan y exigen una respuesta” (Navarro, 2008).

La ética levinasiana no comienza con una pregunta, ¿qué debo hacer?, sino con una *respuesta*, no sólo *al* otro, sino *del* otro; no tiene un origen en la autonomía del sujeto moral, sino en la desnudez y vulnerabilidad del rostro del otro que me ordena: “No matarás”. “El “No matarás” es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido: es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo” (Levinas, 1991, 83). El rostro en Levinas es expresión o capacidad de presentación por sí mismo, sin intermediarios, cara a cara. “Lo que llamamos rostro es precisamente esa presentación excepcional, presentación de sí por sí mismo, sin medida común con la presentación de realidades simplemente dadas” (Levinas, 1977, 216); e inaugura una nueva manera de entender la ética y un nuevo modo de entender al hombre; inaugura una nueva ética y una nueva antropología. A diferencia de las éticas formales que tienen como eje la autonomía del sujeto humano, la ética de la alteridad no parte de un sujeto autosuficiente y autónomo. Por el contrario, pone el acento en la interrelación, y de esta manera genera un nuevo sentido y una nueva lógica que no es ni excluyente ni dominadora; es decir, no está contaminada por la razón de un sujeto que se yergue poderoso y amenazador (Navarro, 2008). La no-indiferencia y la responsabilidad para con el otro constituye la estructura radical del hombre; es el alfa y omega de todo el sentido de nuestra relación con los demás, pues todos somos extranjeros, venidos a un mundo que no nos pertenece (González R. Arnáiz, 2002). Quizás sea la “parábola

del buen samaritano” (Lc. 10, 30-38) la mejor explicación narrativa de la ética levinasiana, de la no-indiferencia y responsabilidad hacia el otro. En el relato de Lucas no es decisivo el *deber moral*, “sino la *respuesta* ética, porque los tres caminantes poseen moral, parten de un “espacio moral”, pero sólo uno, el samaritano, da respuesta a la interpelación del otro, y, lo que es más importante, la da *en contra* de su moral... Si el samaritano hubiera actuado por deber, si hubiera respetado la ley, nunca se habría detenido a ayudar al hombre herido” (Mèlich, 2010, 230). La ética levinasiana es, por tanto, *an-árquica*, radicalmente heterónoma (Levinas, 1991), no se atiene a principios, al igual que la ética del buen samaritano.

La ética en Levinas es una relación compasiva y nace del *encuentro* con el otro. En este acontecimiento antropológico no sale a nuestro encuentro la “naturaleza humana” del otro, ni su cultura o identidad. Ni siquiera la idea de dignidad del hombre, sino la realidad concreta, histórica del otro, la vulnerabilidad del pobre. La eticidad (responsabilidad) no se resuelve en el mundo de los universales abstractos, sino en la comunidad de los hombres concretos. Y esta responsabilidad, nacida de la experiencia del otro, es una pesada carga de la que el ser humano no se puede desprender, no ha lugar a la elección. “Previo a la conciencia y a la elección, antes de que la criatura se reúna en presente y representación, para convertirse en esencia, el hombre está referido al hombre. Está cosido de responsabilidades. A través de ellas, desgarrar la esencia... Extranjero para sí mismo, obsesionado por los otros, inquieto, el Yo (moi) es rehén, rehén en su

misma recurrencia de un yo que no cesa de fallarse a sí mismo” (Levinas, 1993, 94).

Desde la pedagogía de la alteridad, la educación intercultural parte de la situación de exclusión y sufrimiento que acompaña al “extranjero”, inmigrante o diferente cultural en la sociedad receptora; no se limita al “conocimiento” de las diferencias culturales en la pretensión de tener un conocimiento adecuado del diferente cultural para, a partir de este conocimiento, implementar unas estrategias pedagógicas que permitan la integración del diferente en la sociedad de acogida. Supone, además, hacerse cargo de la persona del “extraño” cultural en *toda* su realidad, en la experiencia de su vida real, y hacer recaer la acción educativa en la *aceptación y acogida* de la *persona* del “extranjero”. La educación intercultural, desde la pedagogía de la alteridad, lleva a *re-conocer y acoger* a los individuos con rostro, identidad y nombre propios, sin confundirlos o diluirlos “en categorías universales de su cultura, ni tampoco en el derecho universal de respeto a la dignidad de su condición humana, sino verlo como alguien con identidad y nombre propio” (Mínguez, 2007, 40). Es una educación del acogimiento, de la hospitalidad en la que la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, sino *ética*, responsable, en la que el “yo” no es *cuidado de sí, sino cuidado del otro*. No es, por tanto, el conocimiento de las diferencias culturales el objeto de la educación intercultural, sino la persona concreta que vive en una cultura y exige ser reconocida y acogida como tal. “Lo realmente importante no puede ser el *conocer* las culturas de los “otros”, de los inmigrantes por ejemplo, sean estos chinos,

japoneses o guineanos; lo verdaderamente decisivo debe consistir, ante todo, en *re-conocer* éticamente sus personas concretas, contemplando sus diferencias culturales como *unas* características más... de su valiosa identidad singular” (Jordán, 2007, 79).

Desde la ética levinasiana, en la que se fundamenta nuestro modelo de educación intercultural, ésta se presenta como una propuesta de la hospitalidad y la acogida, a la vez que prohibición de toda imposición de “nuestra” cultura 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 se 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). Desde la imposición de una lengua o una forma de pensar y vivir, bajo el pretexto de preservar la propia identidad cultural, se hace imposible la acción educativa.

La interculturalidad, desde la ética levinasiana, sólo puede entenderse desde la figura del “extranjero”. La asimetría, la responsabilidad y la no-indiferencia como criterios éticos de la subjetividad, son también requisitos de la interculturalidad. Frente a un discurso intercultural basado en la autonomía del ser humano, aquí se defiende otro discurso bien distinto basado

en la heteronomía del hombre como “extranjero” de sí mismo y de los demás. Abandonar el concepto de autonomía implica una crítica del etnocentrismo y de todas sus variables. “Porque cualquier discurso intercultural que se asiente en la idea de un sujeto y/o cultura moralmente autosuficiente está condenado a ser violento, negador de lo distinto y excluyente de la diferencia” (Navarro, 2008, 193) y del diferente. La alternativa a una educación intercultural basada en la ética de la “diferencia” es una educación intercultural basada en la ética de la *responsabilidad* como exigencia de tener que responder *del* otro; y la alternativa al etnocentrismo es la interculturalidad como “espacio moral” a construir para que todos puedan hacer su vida de una manera digna del ser humano. Esta *ética de la alteridad* deslegitima cualquier otro modelo de educación intercultural basado en la autonomía moral del sujeto, y deconstruye el sesgo individualista en el que inevitablemente cae una educación basada en el diálogo intercultural entre “iguales”. El diálogo intercultural que no tenga en cuenta las dimensiones de la asimetría, de la no-indiferencia y de la responsabilidad como criterios de control y verificación de un discurso intercultural, es un diálogo cuya razón de ser debe ser puesta en cuestión en nombre de la significatividad ética de esos mismos criterios (González R. Arnáiz, 2002). La educación intercultural, desde la ética levinasiana, huye de todo intento de dominarlo todo, de poseerlo todo, de reducir todo lo extraño a lo propio, de “matar” al *otro* a manos del *mismo*. Es una pedagogía de la *cordialidad* en la que la ética no formula pregunta alguna sobre qué debo hacer, sino dónde está el otro.

3.2. La ética material en la pedagogía de la alteridad

El discurso ético de la escuela de Frankfurt (sobre todo en Adorno) es inseparable de la traumática experiencia que supuso el exterminio del pueblo judío por el nazismo. El “Holocausto” es un acontecimiento que escapa a la comprensión humana, sobrepasa todos los registros interpretativos, “no hay manera de rastrear una etiología que explique lo que ocurrió” (Mate, 2011, 169). “En ningún otro lugar o tiempo se ha asistido a un fenómeno tan imprevisto y tan complejo: nunca han sido extinguidas tantas vidas humanas en tan poco tiempo, ni con una combinación tan lúcida de ingenio tecnológico, fanatismo y crueldad” (Levi, 1989, 20). Esta experiencia de injusticia y de locura colectiva es lo que “da que pensar”. En Auschwitz se experimenta un poder capaz de destruir el fundamento mismo de la definición de sujeto, un poder de des-subjetivación del individuo y de des-individualización del sujeto como no se había conocido nunca. Pero que fuese algo impensado, algo que escapa al conocimiento no significa que llegara de improviso. “Hay una historia específica de injusticias (el antisemitismo) en la que se inserta ese acontecimiento” (Mate, 2011, 170). En nuestro discurso pedagógico “lo acontecido” (la Shoah) ha transcurrido dejando más o menos intactas las categorías fundamentales de su reflexión. Tal acontecimiento nos debería haber llevado a un replanteamiento de las categorías de nuestro discurso y del sentido de nuestra praxis. No consigo entender, al igual que Adorno, cómo hasta ahora no hayamos podido ocuparnos más de esto. “Que se olvide esto; que ya no se comprenda qué es lo que

antes se sentía ante la furgoneta del pe-rrero, es el triunfo de la cultura y su fracaso" (Adorno, 2005, 335-336). Es necesario hablar y dar la palabra a los que hoy, como ayer, son víctimas de la lógica totalitaria, porque "Auschwitz no es una situación clausurada, definitivamente acabada con el descalabro del régimen nacional-socialista en el año 1945. Aquí y ahora, Auschwitz es una *presencia* que seguramente acostumbra a actuar en forma de *ausencia*" (Duch, 2004, 12). Volver al pasado es condición inexcusable para entender y *tener* presente, porque "no hay verdadero presente sin *contemporaneidad* con el pasado o, lo que es lo mismo, el relato de mi identidad no puedo edificarlo sobre el vacío, sino sobre la memoria" (Mèlich, 2004, 44).

La propuesta de educación intercultural, desde la pedagogía de la alteridad, es deudora también de la ética *material* de la Escuela de Frankfurt, y tiene como sujeto al ser humano histórico en *toda* su realidad; al hombre de hoy que se rebela contra el mal instalado en nuestra sociedad y que afecta a seres humanos concretos; que se resiste, en expresión de Horkheimer (2000), a que la injusticia tenga la última palabra. Desde la ética material es la vida real de los inmigrantes, de los "extranjeros", es el sufrimiento de personas concretas el que nos impulsa no a preguntarnos, en abstracto, cuál es mi deber moral, sino *cómo debemos vivir* para que estas situaciones sean erradicadas y no se vuelvan a repetir; es la resistencia a la injusticia, hecha experiencia, la que nos impulsa a la conducta moral (Ortega, 2006). Las morales tradicionales, ancladas en un *logos* que no se contempla más que a sí mismo, han

tendido a buscar una definición del bien, de la justicia y la felicidad, y a partir de ella deducir unos criterios universales de actuación, haciendo abstracción de la situación concreta en la que se encuentra todo individuo. "Después de Auschwitz, ninguna palabra pronunciada desde las alturas, ni siquiera desde la teológica, tiene ningún derecho sin transformarse" (Adorno, 2005, 336). Los conceptos de justicia, del bien y de la felicidad "no son más que esperanzas de algo de lo que nada sabemos. En cambio, nos sobra experiencia del mal, podríamos llenar la mayor de las bibliotecas con informes de todos los tipos de injusticia que los seres humanos han conocido, y conocido por experiencia, no idealmente. Puesto que tanto sabemos del mal, es respecto a él que podemos formular un criterio. La moral consiste en resistirse al mal, en negarlo en cualquier lugar donde aparezca, en denunciarlo en todos sus casos particulares y oponerse a él" (Tafalla, 2003, 115).

La moral, para la Escuela de Frankfurt, no nace de la idea o conocimiento del bien, ni del cumplimiento de una norma o principio, como sostiene una ética formal, que nos lleve a *respetar a la humanidad, o la dignidad de la naturaleza humana*; no nace de la admiración hacia los ideales del bien, ni del sentido del deber para los seres humanos, sino del rechazo a toda forma de mal, a toda violencia instalada en la vida de los hombres; nace de la experiencia del mal, como sostiene una ética material. "El *punto de partida* de la moral es el grito, a veces sofocado, otras ignorado, de los sufrientes, de los oprimidos y excluidos, que por su condición de excluidos se encuentran fuera del marco institucional donde los sujetos incluidos pueden hacer valer

sus intereses y pretensiones morales o ejercer con más o menos éxito su crítica frente a las condiciones o equitativas de dicho marco” (Zamora, 1999, 223). Hacer del respeto a la “dignidad de la naturaleza humana” el principio formal que ha de regir nuestra conducta, al menos no ha servido para evitar las catástrofes que conforman el oscuro reverso de la historia, empezando por las del pasado siglo (Zamora, 2004).

Después de la catástrofe del siglo XX no ha lugar para una moral que permanezca en la contemplación de los ideales del cielo. “No cabe la vida justa en la vida falsa”, escribe Adorno (2004, 44). Instalarse en el conocimiento de los ideales del bien y del mal como impulsores de la vida moral, e ignorar los sufrimientos de los seres humanos, podría convertirse en un mecanismo de dominación e impedir el conocimiento de las injusticias que ésta provoca; “y del evangelio de la alegría de vivir a la instalación de mataderos humanos hay un camino recto, aunque estén éstos, como en Polonia, tan apartados que cada ciudadano del país puede convencerse de no oír los gritos de dolor” (Adorno, 2004, 68). Por ello considero que hay experiencias que la educación intercultural no puede soslayar: ¿Se ha preguntado a los inmigrantes, a los “extranjeros” que nos narran su experiencia de desarraigo, lo que significa para ellos abandonar su tierra y su familia?; ¿se ha preguntado cuáles son sus sentimientos a quienes se sienten excluidos y humillados en la sociedad receptora?; ¿constituyen estas experiencias de desarraigo, de sufrimiento y de frustración contenidos necesarios de la educación intercultural? Sin responder a estas preguntas la educación intercultural se convierte en un inútil entretenimiento inte-

lectual. Sin descubrir la historia de desarraigo y de sufrimiento que hay detrás de muchos inmigrantes a quienes se les niegan sus derechos fundamentales no es posible ninguna educación, tampoco la intercultural. Sin preguntarse “por el otro” (y éste en *toda* su realidad) no hay educación, porque sólo educamos cuando nos *hacemos cargo de él*. Pero “el otro” no existe sino en “su” situación concreta que le condiciona y le constituye, y fuera de ella es pura entelequia. Una larga tradición de una moral y educación idealistas, desarraigadas de su contexto, ha dado lugar a expresiones tan dramáticas como ésta: “Ahora nos damos cuenta de que extremos de histeria colectiva y de salvajismo pueden coexistir con una conservación paralela y, es más, con el desarrollo ulterior de las instituciones, burocracias y códigos profesionales de una cultura superior” (Steiner, 1998, 104).

La frialdad y la impasibilidad, engendradas por una ética indolora, apática, están emparentadas con una educación intercultural en la que no tiene lugar la pregunta por las situaciones de vida del “extranjero”, dejando fuera del discurso y de la praxis educativa el contenido indispensable de toda educación: la realidad histórica del educando, su equipaje y su biografía. Una educación intercultural, por el contrario, basada en la ética material, hace de la eliminación del sufrimiento del otro, del que viene de “fuera”, su objetivo prioritario, como condición básica para el ejercicio de la ciudadanía; y una educación intercultural basada en la *resistencia* contra toda forma de imposición de una determinada forma de pensar y vivir, está en condiciones de ayudar a la construcción de

una sociedad democrática en la que todos disfruten de iguales derechos y deberes. Educar, en este sentido, supone una reflexión y una crítica de todos los que participan en el proceso educativo de los “extranjeros” sobre la coacción que sufren para ser asimilados por la sociedad receptora, sobre las formas sutiles de dominación que se ejercen sobre ellos, sobre la función legitimadora de una situación inmoral que desempeña el sistema educativo en su papel de asimilar, a toda costa, a los “diferentes” en la cultura mayoritaria.

Una vida digna del ser humano está vinculada a la eliminación de la injusticia en la sociedad, y ésta, hasta ahora, no ha venido de la mano de declaraciones formales de adhesión a los derechos humanos. La ética idealista se compadece mal con los acontecimientos que se han producido en las últimas décadas; al menos, no ha sabido o no ha podido enfrentarse a tanta barbarie. No deberíamos echar en olvido las palabras de Adorno: “Hítler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido” (Adorno, 2005, 334), porque el “mal radical” toma mil formas de hacerse presente, y “en cualquier momento, en el interior de un mundo civilizado, puede aparecer el horror” (Mèlich, 2004, 129). El “Holocausto” no es un acontecimiento ya clausurado, que sólo pertenece al pasado; es una amenaza con la que hay contar para que nunca vuelva a suceder. “Educar, después de esa catástrofe, exige una crítica radical de la propia praxis educativa y de la reflexión teórica sobre la misma. Ya no es posible seguir practi-

cando como evidentes las típicas acciones educativas orientadas por aquella idea de autonomía del sujeto racional y emancipado que le ha venido sirviendo de justificación en el proyecto de la modernidad” (Zamora, 2009, 21). La educación intercultural, desde la pedagogía de la alteridad, hace suya la ética material como condición necesaria para la reflexión autocrítica sobre el lugar y la función de la educación en la reproducción de las estructuras actuales, pensadas más para el mantenimiento de una organización social ajena al sufrimiento del “diferente”, que para combatir la perpetuación de la “barbarie”.

Conclusión

Estimo que es indispensable un cambio de modelo en la educación intercultural, a la vista de sus resultados, y apostar por un nuevo lenguaje, un nuevo discurso y una nueva práctica que estén más cercanos a la realidad del otro, que incorporen lo plural y diverso, lo mestizo y extraño, lo “otro” para que sea también lo “nuestro”. En otras palabras: tomarse en serio la inevitable condición *histórica* del ser humano, impensable fuera o al margen de “su” situación. Es necesario partir de presupuestos éticos distintos (otro paradigma) que haga posible una educación que empiece por el otro, que se pregunte por el otro en *toda* su realidad. Es indispensable partir de una moral que se entiende como respuesta *al* otro y *del* otro, como resistencia al mal, que surge como *experiencia* del sufrimiento de las víctimas y se expresa en la práctica de la justicia y de la compasión. Considero que esta ética y moral de la compasión es capaz de dar cuenta de una educación que

parte no de principios abstractos, sino de las situaciones concretas de seres humanos, también concretos, que demandan una respuesta responsable, es decir, *ética*. Acoger al “otro”, “hacerse cargo de él” en la educación intercultural significa ampliar el “nosotros”, y conlleva abandonar toda tentación de pureza de la raza, del deseo de preservar la propia identidad; desistir de la búsqueda de la armonía social en el paraíso de una “Arcadia feliz”. Estas “grandes ideas”, basadas en “grandes principios” han generado, a través de la historia, grandes horrores.

Dirección para la correspondencia: Pedro Ortega Ruiz.
C/ Torre Álvarez, 5, 3ºB. 30.007-Murcia. E-mail: porte-
ga@um.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
7. V. 2013.

Referencias bibliográficas

ADORNO, Th. W. (2005) *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad* (Madrid, Akal).

ADORNO, Th. W. (2004) *Minima Moralia* (Madrid, Akal).

ARENDT, H. (1999) *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid, Taurus).

ARNÁIZ, P. y ESCARBAJAL, A. (2012) Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 24, 2, pp. 83-106.

BATANAZ, L. (2007) Epílogo. Perspectiva general sobre interculturalidad y educación, en J. L. ALVAREZ y L. BATANAZ (Eds.) *Educación intercultural e inmigración* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 339-350.

BAUMAN, Z. y KESTER, K. (2002) *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones* (Barcelona, Paidós).

BERNABÉ, M^a. M. (2012) Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 24, 22, pp. 107-127.

BERNAL, A. (2003) La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 15, pp. 129-160.

CONSEJO EUROPEO (2003) Consejo Europeo de Salónica. Conclusiones de la Presidencia (11638/03). *El desarrollo al nivel de la Unión Europea de una política sobre la integración de nacionales de terceros países que residen legalmente en el territorio de la Unión Europea*, Salónica, Grecia: 19-20 de junio de 2003.

DUCH, LI. (2004) Prólogo, en J. C. MELICH, *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder), pp. 11-18.

GARCÍA ROCA, J. (2012) Reivindicación del sistema y cambio social, TH. *Tiempo de hablar. Tiempo de actuar*, 128, pp. 23-39.

GONZÁLEZ R. ARNÁIZ, G. (2002) La interculturalidad como categoría moral, en G. GONZÁLEZ R. ARNÁIZ (Coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 77-106.

GRANT, C. A. y TATE, W. F. (1995) Multicultural Education through the Lens of the Multicultural Education Research Literature, en J. A. BANKS, A. CHERRY A. BANKS (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education* (N. York, Macmillan), pp. 145-168.

HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona, Paidós).

HORKHEIMER, M. y ADORNO, TH. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).

HORKHEIMER, M. (1999) *Materialismo, metafísica y moral* (Madrid, Tecnos).

HORKHEIMER, M. (2000) *Anhelos de justicia* (Madrid, Trotta). Edic. de J. J. Sánchez.

HORKHEIMER, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental* (Madrid, Trotta), traduc. de J. Muñoz.

JORDÁN, J. A. (2007) Educar en la convivencia en contextos multiculturales, en E. SORIANO (Coord.) *Educación para la convivencia intercultural* (Madrid, La Muralla), pp. 59-97.

KERTÉSZ, I. (1999) *Un instante de silencio en el paredón* (Barcelona, Herder).

- LEVI, P. (1987) *Si esto es un hombre* (Barcelona, Aleph Edit.).
- LEVI, P. (1989) *Los hundidos y los salvados* (Barcelona, Muchnik).
- LEVINAS, E. (1977) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme).
- LEVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- LEVINAS, E. (1991) *Ética e infinito* (Madrid, Visor).
- LEVINAS, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- MAALOUF, A. (1999) *Identidades asesinas* (Madrid, Alianza).
- MARÍAS, J. (1993) *La educación sentimental* (Madrid, Alianza, 5ª reimpresión).
- MATE, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Madrid, Anthropos).
- MÈLICH, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- MÈLICH, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- MÍNGUEZ, R. (2007) La educación intercultural como respuesta ético-moral, en J. L. ALVAREZ y L. BATANAZ (Eds.) *Educación intercultural e inmigración* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 23-41.
- NAVARRO, O. (2008) El "rostro" del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Vol. XIII, pp. 177-194.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad, **revista española de pedagogía**, 227, pp. 5-31.
- ORTEGA, P. (2006) Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas, **revista española de pedagogía**, 235, pp. 503-523.
- ORTEGA, P. (2007) Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia, en E. SORIANO (Coord.) *Educación para la convivencia intercultural* (Madrid, La Muralla), pp. 25-58.
- ORTEGA, P. (2010) Educar es responder a la pregunta del otro, *Edetania*, 37, 13-31.
- ORTEGA, P. y ROMERO, E. (2010) Intercultural education and migration. Educational proposals, *Education Research International*, Article ID 434079, pages 7.
- PAREKH, B. (2005) *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política* (Madrid, Istmo).
- REYERO, D. (2009) El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal, **revista española de pedagogía**, 244, pp. 409-425.
- SCHMIDTKE, H. P. (2007) El fenómeno de la inmigración y su respuesta pedagógico-intercultural en Alemania: Hacia la Pedagogía de la Diversidad, en J. L. ALVAREZ y L. BATANAZ (Eds.) *Educación intercultural e inmigración* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 77-91.
- SEOANE, J. (2004) *Del sentimiento moral a la moral sentimental* (Madrid, Siglo XXI).
- SLEETER, C. E. (1987) An Analysis of Multicultural Education in the United States, *Harvard Educational Review*, 57:4, pp. 421-444.
- STEINER, G. (1998) *En el castillo de Barba Azul* (Barcelona, Gedisa).
- STEINER, G. (2001) *Extraterritorialidad* (Madrid, Siruela).
- TAFALLA, M. (2003) *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria* (Barcelona, Herder).
- TOURINÁN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, **revista española de pedagogía**, 234, pp. 227-247.
- UNESCO (2006) *Guidelines on Intercultural Education* (París, UNESCO).
- VAN ORDEN, G. (2006) Multiculturalism. A destructive new dogma?, en R. LEWIS (ed.) *Multiculturalism observed. Exploring identity* (Brussels University Press), pp. 71-98.
- ZAMORA, J. A. (1999) Globalización y cooperación al desarrollo: Desafíos éticos, en Foro "Ignacio Ellacuría". *Solidaridad y Cristianismo* (ed.) *La globalización y sus excluidos* (Madrid, Verbo Divino), pp. 151-228.
- ZAMORA, J. A. (2003) Inmigración, ciudadanía y multiculturalidad, en J. A. ZAMORA (coord.) *Ciudadanía, multiculturalidad*

lidad e inmigración (Estella-Navarra, Verbo Divino), pp. 165-231.

ZAMORA, J. A. (2004) Th. W. Adorno. *Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).

ZAMORA, J. A. (2009) Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21:1, pp.19-48.

Resumen:

La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural

El autor aborda en este trabajo los diferentes enfoques que han orientado, hasta ahora, la educación intercultural. Se analizan las diferencias conceptuales entre multiculturalismo e interculturalismo y su incidencia en las prácticas educativas. Se critica el enfoque “culturalista” en la educación intercultural, tan presente en las últimas décadas, y se ofrece un nuevo paradigma, la pedagogía de la alteridad, sustentado en presupuestos éticos distintos a la ética kantiana. La experiencia “del otro”, diferente étnico o cultural, es contenido indispensable de la educación intercultural. La educación intercultural se resuelve en el reconocimiento y acogida de la persona concreta del otro en *toda* su realidad.

Descriptores: educación intercultural, diferente cultural, paradigma, ética, hospitalidad, acogida.

Summary:

Pedagogy of alterity as paradigm of intercultural education

In this paper the author deals with the different approaches used to date in intercultural education. The conceptual dif-

ferences between multiculturalism and interculturalism are analysed along with their incidence on educational practices. The “culturalist” approach in intercultural education which has been widespread in recent decades is criticized, and a new paradigm, the pedagogy of alterity, is offered based on ethical suppositions which are distinct from Kantian ethics. The experience of “the other”, ethnically or culturally distinct, is an indispensable element of intercultural education. Intercultural education is solved by the recognition and reception of the specific other in *all* his reality.

Key Words: intercultural education, cultural different, paradigm, ethics, reception, hospitality.

