

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO PARADIGMA DE EDUCACIÓN EN VALORES MORALES

Marta Gutiérrez Sánchez¹

Universidad de Murcia

martags@um.es

Marina Pedreño Plana²

Universidad de Murcia

marina.pedreno@um.es

Resumen

Las dinámicas predominantes en las sociedades occidentales, también llamadas sociedades postmodernas, conllevan que la educación formal se dirija hacia la formación científica y técnica de los estudiantes. Sin embargo, esto trae consigo carencias en la educación en valores morales del alumnado. Por ello, esta aportación profundiza en un enfoque pedagógico basado en la teoría de la alteridad de E. Levinas que defiende la necesidad de tener en cuenta al otro, al estudiante, en todo lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Primeramente, se explican brevemente los fundamentos de esta teoría para, seguidamente, apuntar algunos aspectos que diferencian este planteamiento de la pedagogía tecnológica y que pueden ayudar a comprender cómo los postulados de este filósofo pueden conformar un nuevo paradigma educativo que brinda gran importancia a la relación entre el docente y el alumnado.

Palabras clave

Levinas-Alteridad-Educación moral-Compasión-Responsabilidad

Abstract

The predominant dynamics in western societies, also called postmodern societies, mean that formal education is directed towards the scientific and technical education of students. However, this brings with it shortcomings in education in moral values of the students. Therefore, this contribution deepens into a pedagogical approach based on the theory of alterity of E. Levinas that defends the need to take into account the other, the student, in everything concerning the teaching and learning processes. Firstly, the fundamentals of this theory are explained briefly, and then, the authors try to point out some aspects that differentiate this approach from technological pedagogy and that can help to understand how the postulates of this philosopher can perform a new educational paradigm that gives great importance to the relationship between the teacher and the students.

¹ Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, con un largo recorrido en investigación educativa relacionada con proyectos de innovación y reducción de la exclusión socioeducativa. Formación y experiencia docente como maestra de Educación Primaria. Actualmente se encuentra ocupando el puesto de Vicedecana de Proyección Social y Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

² Es Graduada en Educación Infantil y máster en inclusión-exclusión social y educativa por la Universidad de Murcia, actualmente se encuentra cursando estudios de doctorado en educación; ha participado en varios congresos internacionales y nacionales de educación en relación con las temáticas de pedagogía de la alteridad y habilidades no cognitivas.

Keywords

Levinas-Alterity-Moral education-Compassion-Responsability

“No se educa nunca en tierra de nadie”

Pedro Ortega

1. INTRODUCCIÓN

No escapa a ningún profesional o estudioso de la educación el hecho de que en las últimas décadas se estén poniendo en tela de juicio diversos aspectos de la realidad educativa actual. Lo cierto es que se vienen dando numerosos intentos por cambiar o mejorar todas aquellas cuestiones relacionadas con el desempeño académico de los escolares, con la atención educativa a la diversidad o, por nombrar algún otro ejemplo, con la reducción de las cifras de fracaso y abandono escolar (Bolívar y López, 2009; Choi y Calero, 2013; Cordero, Manchón y Simancas, 2014). Puede pensarse que el abordaje de dichas cuestiones se está dando una vez que la problemática en cuestión ya se ha puesto de manifiesto, esto es, cuando los efectos de una posible mala praxis pedagógica ya son visibles o identificables fácilmente. Al respecto, quizás merezca la pena echar una mirada hacia las bases, hacia los cimientos sobre los que se asienta nuestro quehacer educativo y, desde ahí, plantearse cuál es el paradigma o el enfoque pedagógico en el que se está fundamentando la docencia de nuestros días.

En la sociedad actual y, por ende, en la educación, no es precipitado hacer alusión a las características de lo que se ha llamado sociedad postmoderna o modernidad tardía (Giddens, 1993; Lash, 1997). De hecho, distintos autores se han referido a esta etapa histórica como modernidad líquida (Bauman, 2007), sociedad del riesgo (Beck, 1998), sociedad o civilización del espectáculo (Debord, 2005; Vargas, 2012) o sociedad de la decepción (Lipovetsky, 2008). Esta conceptualización lleva consigo la supremacía de valores superfluos, como la inmediatez, la primacía de la imagen y lo superficial, el consumismo exacerbado, el relativismo o el individualismo (Gervilla, 1997; Valencia, 2012; Vattimo, 1991; Vattimo, 1994). Sobre estos valores cabría plantearse qué es lo que aportan a la configuración de la base necesaria para el correcto desarrollo de las nuevas generaciones.

De igual manera, la educación a nivel de aula ha estado excesivamente enfocada hacia la formación científico-técnica, hacia el pragmatismo y hacia la supeditación del rol del docente como “experto educativo” que ha de tener bajo estricto control todos los aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gárate y Ortega, 2013; Bello, 1997; Bárcena y Mèlich, 2000). Todo ello supone que, en lo concerniente a la educación formal, parece que lo que cobra mayor importancia es el desarrollo del razonamiento formal, esto es, las destrezas cognitivas que terminan derivando en la asimilación de los procesos educativos con procesos meramente instructivos. Sin embargo, ya desde hace años se viene demandando una formación integral (Delors, 1996), que incluya todo lo relacionado con la educación en valores.

No se puede negar que una educación integral ha de incluir todo lo relacionado con el entrenamiento de destrezas y habilidades prácticas necesarias para aprendizajes básicos, como es el caso de la lectoescritura, o la asimilación de contenidos estrictamente académicos. Pero ello no implica necesariamente que se dejen al margen o se releguen a un segundo plano otras cuestiones igualmente necesarias para que los niños y niñas puedan insertarse de

manera adecuada en la sociedad. Con esta afirmación, pretendemos hacer alusión a las dinámicas de relación, así como a los valores que articulan el establecimiento de vínculos interpersonales, atendiendo al modelo antropológico que promulgan las sociedades postmodernas, ya que no se ha de perder de vista que cualquier tarea educativa responde de manera inevitable a un ideal de hombre (Gárate y Ortega, 2013).

En este sentido, esta aportación trata de dar a conocer un enfoque pedagógico que, con suerte, pueda hacer siquiera una pequeña contribución a alumbrar nuevas vías sobre las que caminar, nuevos modos de entender la educación en el entorno escolar, en tanto que se centra en la moralidad humana, en los valores inherentes a cualquier situación socioeducativa. Su carácter relevante viene dado por una nueva forma de entender la educación en valores, situándola en un nuevo paradigma que cuestiona críticamente los supuestos de una pedagogía tecnológica todavía vigente en la actualidad. Para Bárcena y Mèlich (2000), “la educación como acontecimiento ético (...) culmina en una ética sensible al sufrimiento” que “no pretende negar las aportaciones de la razón tecnológica, pero sí su forma totalitaria de comprender el mundo y las relaciones humanas” (p.194). En referencia a lo anterior, señalan que

Hay formas de pensar que liberan y pensamientos que esclavizan, que son, en su más honda raíz, totalitarios [...] El pensamiento totalitario, globalizador o único, es un pensar que se sostiene a sí mismo con vocación de pureza, sin mezclas ni mestizajes (p. 191)

A lo largo de las siguientes líneas, se presentan las bases sobre las que se construye un nuevo discurso pedagógico que da lugar a un nuevo discurso ético y antropológico. En primer lugar, en lo que al discurso ético se refiere, la propuesta adquiere valor en la medida en que supera aquella ética direccional de raíz kantiana la cual sitúa el origen de la moral en el “yo”. En otras palabras, el “yo”, entendido como sujeto moral ya construido, se dirige hacia el “tú”, considerándolo como un alter ego (otro “yo”). El nuevo discurso pedagógico sobre el que trata esta aportación, rompe con esa ética que va en una sola dirección y se basa en una ética bidireccional en la que existe una relación asimétrica “yo”-“tú” (Charlier, 2002). Esta relación requiere necesariamente de la acogida del otro (“tú”), que supone responsabilizarse del otro teniendo en cuenta su entorno y las peculiaridades que le son propias.

En segundo lugar, en relación al discurso antropológico, en este nuevo paradigma basado en la ética bidireccional indicada anteriormente, se supera aquella explicación individualista que ha hecho del ser humano un ser ahistórico, ideal y sin entorno, para pasar a una concepción del sujeto más realista, en la que se lo considera como un ser social, histórico y único (Bárcena y Mèlich, 2000). A continuación, en los siguientes apartados, se desarrolla con mayor detalle la fundamentación ética y antropológica a partir de la cual se puede comprender con mayor claridad la pedagogía de la alteridad.

2. LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

El germen de esta perspectiva educativa es la teoría de la alteridad de Emmanuel Levinas, filósofo lituano que construye toda su obra en contraposición a la filosofía heideggeriana, basada en la perseverancia en el ser, y a la ética de tradición kantiana, anclada en la preponderancia de la razón. De tal modo, Levinas asume que la ética, la moralidad humana, no se origina en uno mismo ni en el razonamiento a nivel intelectual o cognitivo, sino que la fuente más primitiva de la ética es el otro. No obstante, para este pensador, el otro no es sólo la raíz de la ética, pues es a partir de este punto donde construye toda su teoría, en tanto que sitúa al otro, al “tú”, a lo externo a mí (la exterioridad) como el punto nuclear de toda vida que quiera considerarse humana (Bello, 1997).

De acuerdo con las ideas anteriores, Levinas defiende que se ha de dar una relación asimétrica en favor del “tú”, en tanto que siempre se ha de poner al otro, a sus necesidades, por delante

de las propias. Entiende que esto no sucede por una decisión o voluntad que se tome a nivel racional, sino que más bien es la simple presencia del otro que tengo delante la que lo solicita. Levinas materializa dicha presencia en el concepto de rostro, entendido como la mera existencia de otra persona que se sitúa ante mí y a la que no puedo dejar de responder a sus demandas porque su vulnerabilidad me lo exige. Esa respuesta hacia el otro no espera el favor de vuelta, es desinteresada y esa vulnerabilidad a la que alude se puede asimilar a la propia condición humana, pues entiende que todos somos vulnerables y sufrientes por el simple hecho de ser humanos. Defiende que sus presupuestos son extensibles a cualquier persona, a cualquier "otro", dando a entender que no se ha de establecer una preferencia o distinción entre las personas y que todos los seres humanos son igualmente dignos por el mero hecho de serlo (Charlier, 2002).

Así, se puede entender que nos encontramos ante un ideal de hombre basado en las relaciones interpersonales, esto es, un ideal relacional que es radicalmente opuesto al modelo de hombre egocéntrico que promulgaban las corrientes filosóficas que pretende superar. De tal manera, si se trata de atender a estos postulados desde el ámbito educativo, encontramos que ese nuevo modelo antropológico al que atender supone un modo diferente de entender la acción educativa, particularmente en todo lo referente al modo de enfocar la relación docente-alumno.

Sin embargo, las posibilidades que abre este nuevo enfoque aún están en vías de exploración y discusión, puesto que no hay estudios empíricos que recojan experiencias educativas o que evalúen la viabilidad de que este planteamiento sea puesto en práctica en el aula. Es por ello que, en esta aportación, tal y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, se va a tratar de desgranar los elementos que conforman propuesta como paradigma educativo, a fin de continuar indagando y avanzando pequeños pasos hacia la conformación de este enfoque pedagógico.

Distintos autores han conceptualizado y matizado esta perspectiva derivada de la teoría de la alteridad de Levinas, aportándole diversos nombres como ética de la hospitalidad (Innerarity, 2001), pedagogía de la presencia (Bárcena, 2012), pedagogía de la respuesta (Biesta, 2003), pedagogía de lo incierto (Zembylas, 2005), pedagogía de la interrupción (Biesta, 2010), pedagogía del otro (Joldersma, 2001; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016) o pedagogía del nosotros (Ortega, 2012).

A grandes rasgos, se puede afirmar que la pedagogía de la alteridad supone otra manera de entender la educación en general y la educación moral en particular. Supone una nueva relación ética entre educador y educando, y sitúa la acogida y la responsabilidad en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este planteamiento pedagógico supone salir del paradigma tecnológico todavía hoy presente en la realidad escolar para llegar a otro modelo en el que la primacía del otro y la justicia social son dos elementos interdependientes. Al respecto, señalan Bárcena y Mèlich (2000), que el reto es el establecimiento de una relación educativa ética en el marco de la alteridad que sea capaz de conservar la identidad personal, es decir, "cómo seguir siendo un yo en la alteridad de un tú sin quedar, diluido, ese tú" (p. 89). Desde la pedagogía de la alteridad, educar implica una relación ética entre educador y educando que se traduce en reconocimiento del otro, en responsabilidad y en acogida.

Ortega (2004) en un trabajo titulado *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad* ha descrito los supuestos básicos de esta Pedagogía delimitando algunas cuestiones clave:

1. Acogida: supone aceptar al otro tal y como es, es decir, aceptarlo con toda su historia, tradiciones, cultura, con su pasado, su presente...El educando que es acogido se siente reconocido, aceptado tal y como es, cuestión que constituye una verdadera experiencia ética en la que existe una mutua comprensión y aceptación entre educador y educando. Esta experiencia de acogida es percibida en el aula por todos ya que todos los integrantes del grupo

percibirán que cada uno es reconocido y aceptado por lo que es. Posteriormente, este mismo autor, en relación a la acogida, afirma que supone que el alumno/a “es aceptado, reconocido y querido en lo que es” (Ortega, 2016, p. 255), resaltando así el papel del trato afectivo para con el alumnado.

2. Responsabilidad: la acogida supone responsabilizarse del otro, “responder del otro”, cuestión que nos obliga a salir de nosotros mismos para identificarnos en el otro. No es posible responder del otro sin sentirnos afectados por lo que le ocurre, sin comprender y analizar críticamente la realidad del otro desde parámetros de justicia. En definitiva, respondemos del otro porque lo que le sucede nos interpela, no nos deja indiferentes, nos afecta. En este sentido, la relación entre educador y educador aparece como una relación de dependencia que constituye un verdadero acontecimiento ético que nos conforma como verdaderos sujetos morales.

3. Esta nueva manera de entender la relación educativa nos obliga a huir de la “razón intelectualista” que tiene en su base la razón como dominio. Esta nueva relación ética nos obliga a acudir a una “razón moral”, reflexiva, crítica, que hace justicia con los oprimidos. Nos obliga a tener en cuenta al sujeto con todo su entorno, sus circunstancias históricas y sociales, su pasado, su presente, su futuro, lo cual pone de manifiesto que el sujeto es un ser social y como tal no puede explicarse sin los otros

4. Esta pedagogía implica el desmantelamiento de las situaciones de injusticia para llegar, en última instancia, a la liberación de los oprimidos, de los excluidos, de aquellos que por sus circunstancias han sido borrados de la historia, han sido negados porque sus características personales, históricas, sociales quedan fuera de aquella razón totalitaria en la que tan solo tiene cabida un tipo de sujeto. Se trata, por tanto, de una pedagogía crítica, de la liberación y la emancipación, de la transformación y de la participación social

Al mismo tiempo, otros autores se han preocupado por aportar sus propias caracterizaciones de los aspectos clave señalados anteriormente o por identificar otros parámetros que puedan resultar relevantes a la hora de extrapolar estas cuestiones a la función docente. De tal manera, encontramos que, para Mínguez (2010), la compasión puede ser entendida como “un padecer que me concierne, que me mantiene anudado a cualquier otro” (p.51). Por otro lado, en relación con la responsabilidad, presente en numerosos textos que aluden a este enfoque pedagógico, Romero y Pérez (2012) apuntan que el docente “responde a este [el educando] en su situación, se preocupa y ocupa de él” (p.106).

De un modo similar, en cuanto a parámetros más estrechamente vinculados al planteamiento antropológico, encontramos autores para los que la heteronomía hace alusión a que “la preocupación por el otro (...) aplaza la preocupación por uno mismo” (Charlier, 2002, p.126). Por otro lado, esa asimetría en la relación con el otro (una persona en concreto, en este caso) no ha de rebasar ciertos límites que vulneren la justicia social, pues para el pensador lituano el concepto de justicia implica “la necesidad de moderar ese privilegio del otro” (Lévinas, 1991, p. 84).

Es preciso hacer mención, además, a otros dos aspectos a los que se alude con frecuencia cuando se habla de la extrapolación de esta teoría filosófica al ámbito educativo, estos son: el papel que cumple el docente como testimonio de estilo de vida ético y la necesidad de que el quehacer pedagógico esté adaptado a las características personales, sociales y espacio-temporales del estudiante al que va dirigida. En palabras de Gárate y Ortega (2013), hablar de testimonio en educación refiere a “aquellos [modelos] que hablan nuestro mismo lenguaje y encarnan nuestras necesidades y aspiraciones” (p.191). En cuanto a la necesidad de contextualizar la acción educativa, Bárcena (2012) indica al respecto que se ha de entender la “educación como acontecimiento o como experiencia” (p. 44), esto es, como algo que ocurre en unas coordenadas de espacio y tiempo determinadas y que incide en la vida del sujeto. A su

vez, en relación con la condición histórica del educando y del educador, se ha de procurar educar para no repetir errores pasados o, lo que es lo mismo, barbaridades que se dieron en un pasado reciente como el Holocausto nazi. Así, se ha de tener presente que “el ser humano es un ser que va hacia delante pero que no puede (ni debe) dejar de mirar atrás” (Mèlich, 2014, p. 23).

3. PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD VS. PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA

Tras lo expuesto en el apartado anterior, queda claro que la pedagogía de la alteridad supone romper con los supuestos que explican la educación desde otros paradigmas todavía vigentes, como los indicados al referir a la pedagogía tecnológica que se asimila al modelo de educación tradicional. A continuación, y con ánimo de sistematizar y comparar esta manera de entender la educación con aquellas a las que se contraponen, se puede atender a la información recogida en la Tabla 1. Ésta refiere a una visión sintética de las características y supuestos que definen a cada paradigma: la pedagogía de la alteridad de un lado y la pedagogía tecnológica de otro.

Tabla 1

Pedagogía tecnológica y pedagogía de la alteridad

Pedagogía tecnológica	Pedagogía de la alteridad
Profesor como enseñante (función transmisora)	Profesor como mediador moral
Relación profesoral-técnica de experto (relación unidireccional)	Relación ética de acogida (relación bidireccional)
Pretende controlar variables. El suceso educativo es planificado.	El sujeto educativo es impredecible y por tanto no se puede planificar y controlar.
Ética impuesta desde fuera, externa a la misma acción educativa.	Ética situada en la fuente misma de la acción educativa.
El valor sin un referente. Descontextualizado. Carece de fuerza emotiva.	El valor unido a la experiencia contextualizada. Con una fuerza emotiva. Con un referente.
Explicación individualista del sujeto. El sujeto ideal, ahistórico...	El sujeto como ser social que se constituye con los otros. Configura con los otros su identidad. Sujeto histórico, único...
Enfoque educativo centrado en las demandas de la sociedad y la escuela. Unido a intereses.	Enfoque educativo centrado en el interés por el alumno con toda su realidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Ortega (2004)

Teniendo en cuenta los supuestos anteriores, se asume que la pedagogía de la alteridad tiene unas implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están dando en nuestras aulas actuales. En este sentido, el hecho de perseguir un cambio desde el paradigma tecnológico hacia el otro basado en la alteridad implica tener presentes las siguientes cuestiones o tareas:

- Supone repensar la formación inicial y continuada del profesorado.
- El docente no se ha de centrar tanto en el cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino más bien en los qué y para qué.
- Repensar el concepto de calidad que tanto guía los cambios y reformas en la actualidad.
- Introducir nuevos contenidos en la educación moral.
- Construir otro modelo teórico para fundamentar nuestras propuestas educativas, lo que supone otra antropología y otra ética

En definitiva, supone pasar de un modelo tecnológico que ha priorizado la planificación y los resultados académicos a un modelo educativo entendido como acto ético. Pasar de una explicación individualista, propia de la moral Kantiana a otra que tiene en cuenta las condiciones históricas del sujeto, su pasado, su presente, su futuro y reconoce que cada individuo es único e irrepetible (Bárcena y Mèlich, 2000).

Seguidamente, avanzamos un paso más en la exploración teórica de este planteamiento pedagógico, y tratamos de especificar y concretar en la Tabla 2 cómo han de ser las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este paradigma. De nuevo, se vuelve a formular esta propuesta a modo de comparativa con el paradigma tecnológico, con ánimo de ayudar a la comprensión del lector.

Tabla 2

Visiones de los elementos paradigmáticos

Visiones	Pedagogía tecnológica	Pedagogía de la alteridad
Conocimiento	Para el control y al servicio de los intereses del mercado. Objetivo y construido bajo parámetros científicos y técnicos (bajo una razón totalizante).	Para la emancipación y la justicia. Rescata a las oprimidos, a los olvidados de la historia
Objetivos de aprendizaje	Acumular conocimientos, habilidades y destrezas consideradas vitales para la transición a la vida adulta. Olvida las competencias socio-afectivas y los valores	Individuos críticos, colaboradores, participativos en la construcción y reconstrucción de la sociedad. Con una identidad propia y otra compartida
Papel del estudiante en el aprendizaje	Receptivo, pasivo	Construye su propia vida con su pasado, su presente, sus proyecciones de futuro. Usa el conocimiento para colaborar con los otros para la transformación social.
Papel del profesorado	Autoridad. Ejerce poder sobre el alumno. Transmisor de unos contenidos	Mediador moral que implica una relación ética entre educador y educador que se traduce en acogida y en el reconocimiento del otro.

	que han de ser aprendidos por el alumno. Prepara al alumnado para competir con éxito en la sociedad	Es una relación asimétrica en el que el alumnado demanda y el profesorado responde sin esperar nada a cambio. Prepara al alumnado para la construcción de su propio proyecto de vida bajo parámetros de justicia y dignidad humana.
Organización del currículum	Impuesto desde fuera	Negociado y configurado en función de la realidad en la que se inserta la escuela
Relación con la sociedad	La escuela es una institución formativa a su servicio. Prepara y selecciona a los estudiantes para la sociedad. Mantenimiento, reproducción y legitimación de las estructuras sociales.	Está dentro de ella lo que supone criticarla (desmantelando situaciones de injusticia y marginación) y actuar en pro de transformarla.

Fuente: elaboración propia a partir de Ortega (2004)

Todas las ideas anteriores indican que la pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores no sólo difiere considerablemente de los presupuestos de partida de la pedagogía tecnológica que ha venido predominando en las aulas, sino que sus fundamentos son radicalmente opuestos. Así, se entiende que los valores morales que promulga cada uno de estos dos enfoques pedagógicos son, a su vez, muy diferentes. Quizás, merezca la pena reflexionar sobre cuáles son las carencias de nuestro sistema educativo actual que favorecen que el paradigma tecnológico aún siga vigente y cuáles son las maneras a partir de las cuales se podría considerar la alteridad dentro de la educación de nuestros días.

4. CONCLUSIONES

Cualquier miembro de la comunidad educativa y, más especialmente, cualquier investigador en materia pedagógica podría estar de acuerdo en que educar no es sólo instruir. Dicho de otro modo, todos los agentes responsables de educar a las nuevas generaciones para que se inserten correctamente en la sociedad en que viven y asimilen adecuadamente los marcos culturales de referencia pueden compartir la opinión de que para vivir de forma humana se necesita algo más que conocimientos técnicos asimilados de un modo memorístico. Entonces, cabe plantearse por qué continúa tan vigente en la actualidad la pedagogía tecnológica y por qué se siguen utilizando técnicas y enseñando contenidos que ya sabemos que están quedando obsoletos. Si bien es cierto que son numerosos los intentos por romper con estas tendencias, así como las innovaciones didácticas que se investigan en la actualidad, también hay que tener en cuenta que ninguno de los enfoques propuestos hasta ahora ha conseguido desbancar a la educación tecnológica o tradicional de su lugar privilegiado en las aulas.

Así, con la exposición e identificación de algunos de los supuestos básicos e implicaciones educativas de la pedagogía de la alteridad realizados en esta aportación, esperamos dar lugar a la reflexión sobre qué es lo que se puede calificar de mejorable en la educación moral actual. Igualmente, esperamos haber aportado un granito de arena o, mejor dicho, haber alumbrado

siquiera una esquina en el camino hacia una educación verdaderamente humana que, como no podría ser de otro modo, no estará exento de dificultades.

5. REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad* (Vol. 78). Barcelona: Paidós.
- Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 61-68.
- Biesta, G. (2010). Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. *The handbook of cultural politics and education.*, 289-300.
- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- Charlier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Choi, A., Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, (362), 562-593. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de educación*, (365), 12-37. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pre-textos.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali, B. C., México: Cetys-Universidad.
- Gervilla, E. (1997). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Innerarity, D. (2001) *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Joldersma, C. W. (2001). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship. *Philosophy of Education Archive*, 181-188.
- Lash, S. (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid, España: Visor.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. España: Anagrama.
- Mèlich, J.C. (2014). Filosofía de la relación educativa. *Diálogo filosófico*, (88), 4-25.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-61.
- Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 28(2), pp. 163-183.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264.
- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. *Bordón*, 64(4), 99-110.
- Valencia, G. (2012). De lo epocal en el ser... *Revista de educación y pensamiento*, (19), 172-183.
- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1994). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Zembylas, M. (2005). A pedagogy of unknowing: Witnessing unknowability in teaching and learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 139-160.