

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) (41º. 2023.Baeza)

Educación: encuentros y desencuentros : XLI SITE :

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación / [organizado por Área de Teoría e Historia del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén] ; África M^a Cámara... [et al] (eds.). - Jaén : Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones, 2023. - (Actas ; 53)

364 p.; 17 x 24 cm

ISBN 978-84-9159-552-6

1.Educación-fines y objetivos 2. Educación-política gubernamental

3. Congresos y conferencias I. Cámara, África María, ed.lit. II. Jaén. Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones.

37.017

COLECCIÓN: Actas, 53

© Autoras/es

© Universidad de Jaén

Primera edición, octubre 2023

ISBN: 978-84-9159-552-6

ISBNe: 978-84-9159-553-3

Depósito Legal: J-559-2023

EDITA

Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones

Vicerrectorado de Cultura

Campus Las Lagunillas, Edificio Biblioteca

23071 Jaén (España)

Teléfono 953 212 355

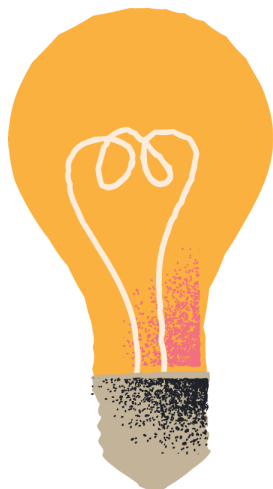
web: editorial.ujaen.es

editorial@ujaen.es

«Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra».

EDUCACIÓN

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS



Universidad
de Jaén

África M.^a Cámara
Ariadne Runte
Diana Amber
y David Martín (Eds.)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	08
África M ^a Cámara, Ariadne Runte, Diana Amber y David Martín	
BLOQUE I	11
ESPACIOS, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: IMPLICACIONES ANTROPOLÓGICAS Y ÉTICAS EN LA CONFIGURACIÓN DEL OTRO	
M. Rosario González-Martín (Coord.), Eduardo Romero Sánchez y Marcos Santos Gómez	
1. La configuración del sujeto de la educación: aportación desde las pedagogías feministas	46
Ingrid Agud Morell	
2. Pensar la alteridad: de la ciudad al metaverso, del ciudadano y ciudadana al avatar	51
Arminda Álamo Bolaños	
3. Relato, en voz baja, sobre alteridad y educación	57
Joaquín García Carrasco y Macarena Donoso González	
4. El asombro: puente hacia el otro y antídoto contra la violencia	64
Beatriz Gálvez Martín	
5. Fenomenología del teléfono móvil	68
Ángel García del Dujo	
6. La metáfora como espacio privilegiado en la construcción del conocimiento pedagógico: las tres gracias de la educación	72
Carmen Gil del Pino	
7. Educación inclusiva y personalización de base comunitaria, elementos fundamentales contra la exclusión social	78
David Herrera Pastor y María Teresa Rascón Gómez	
8. La realidad personal humana. Cuerpo y libertad, en la escucha	83
Francisco Javier Jiménez Ríos	
9. Encuentros escolares en la primera infancia: la amistad	88
Prado Martín-Ondarza Santos	
10. Anotaciones críticas sobre la pedagogía de la alteridad	94
Ramón Mínguez Vallejos	
11. Aprendizaje-Servicio en el entorno local: generando comunidad en la adolescencia	99
Montserrat Payá Sánchez	

12. Cuerpo, espacio y vidas de los otros: reflexiones pedagógicas	104
Jordi Planella	
13. Educación para la alteridad en clave comunitaria: transformación relacional para educar en ser uno mismo y uno más	408
Paloma Redondo-Corcobado	
14. La vivienda, santuario para la mejora personal	112
Juan A. Rodríguez Hernández	
15. La pedagogía desde el otro lado: una experiencia en Marruecos	117
María Concepció Torres Sabaté	

BLOQUE II 123

CARTOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS DE LA PARTICIPACIÓN EN REDES SOCIALES: PROMOVER EL DESARROLLO PERSONAL Y LA CONVIVENCIA

Aurora Bernal Martínez de Soria (Coord.), Roberto Sanz Ponce y Eduardo S. Vila Merino

16. Educación familiar y tecnologías digitales	156
Joan Amer Fernández	
17. Poder demiúrgico en las fronteras de la nueva semiosis	158
Antonio Bernal Guerrero y Jesús Conde Jiménez	
18. La participación de los jóvenes es el camino ideal para cartografiar el futuro	163
María Rosa Buxarrais	
19. Escuchar al otro y cultivar la prudencia en la adolescencia en la era postpandemia	168
M. Carmen Caro Samada	
20. Educación digital sensible para promover el desarrollo personal y la convivencia en las redes sociales	174
Luis Manuel Martínez Domínguez	
21. La (des-re) conexión con la naturaleza y la tecnología como fenómenos educativos. ¿qué nos hace más humanos?	178
Judith Martín-Lucas y José Manuel Muñoz Rodríguez	
22. Competencias educativas familiares y uso responsable de internet	183
Carmen Orte Socias	
23. Narrativas digitales, investigación y empoderamiento de los y las jóvenes	185
Pilar Pineda Herrero	
24. Aprender a vivir en el universo digital: abordaje pedagógico	191
Clara Romero-Pérez	
25. Escenarios presenciales vs. digitales ante la educación para el encuentro	196
Marta Ruiz-Corbella y Paola Perochena González	
26. ¿Fomento en mis estudiantes el pensamiento crítico?	201
Francesc Josep Sánchez i Peris	

27. De la mercantilización de la relación educativa o de cuando los profesores devienen influencers	206
Alberto Sánchez-Rojo	
28. Educ@municación: papel de las prácticas discursivas familiares respecto a las redes sociales	211
María Paulina Viñuela Hernández y María del Carmen Rodríguez Menéndez	

BLOQUE III 217

EDUCACIÓN Y FLUJOS MIGRATORIOS: DEL ENROQUE EDUCATIVO AL GAMBITO DE DAMA

Diana Priegue Caamaño (Coord.), Antonio Ramón Cárdenas y Jorge Soto Carballo

29. Construcción de problemáticas sociales: reflexión en la formación docente	240
Domingo Barroso-Hurtado	
30. Educación para el encuentro vs. Discursos de odio	245
África M. Cámara Estrella, Ariadne Runte Geidel y Diana Amber Montes	
31. El viaje emocional de los migrantes	251
María del Carmen Gutiérrez Moar	
32. Construyendo puentes para la inclusión de personas migrantes/refugiadas desde la teoría de la educación	256
Mar Lorenzo Moledo y Jesús García-Álvarez	
33. La diversidad cultural en el aula: ¿una cuestión de hospitalidad o integración?	262
Gladys Merma-Molina	
34. De movilidades y migraciones: entre el reconocimiento, la interculturalidad y el racismo	267
Jordi Pàmies Rovira	
35. De Marruecos al Maestrazgo. Procesos de resiliencia en las narrativas de la comunidad marroquí de Sant Mateu	272
Tomás Segarra-Arnau	

BLOQUE IV 278

ERÓTICA EDUCATIVA Y VIOLENCIA PEDAGÓGICA: UN CHOQUE TAN INEVITABLE COMO AMABLE

José L. González-Geraldo (Coord.), Inmaculada López-Francés y Montserrat Vargas-Vergara

36. La educación como encuentro amoroso en Freire	312
Ana Ajuste González	
37. La paradójica relación entre esfuerzo y felicidad en la postmodernidad digital	317
María Dolores Conesa-Lareo	
38. Una "flor roja de tallo verde". Aprender y desaprender en la escuela	322
Rocío Cruz-Díaz	

39. Repensar qué amor es deseable en una relación educativa	329
María G. Amilburu	
40. Fuentes del amor en la pedagogía del oprimido	333
Gonzalo Jover Olmeda y David Luque Mengíbar	
41. Psicoanálisis emocional de nuestro mundo posmoderno: amor, violencia y educación	338
Vicent Gozálviz y Cruz Pérez	
42. En-carnar el acto educativo. Eros y ágape en la corporalidad y la vulnerabilidad	341
Silvia Martínez Cano	
43. Competencia emocional: encuentros y desencuentros, luces y sombras, amor y dolor	346
María Inés Martín-García e Itahisa Pérez-Pérez	
44. De educación, hogueras y vanidades	351
Núria Obiols i Suari	
45. Habitar poéticamente no es escribir versos	356
Héctor A. Salinas Fuentes	
46. Deseos que fracasan y la educación imposible	360
Bianca Thoilliez	

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

El **Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación** se viene celebrando anualmente de manera ininterrumpida (exceptuando el año 2020 por la pandemia del covid-19), desde el año 1982. En esta fecha, un grupo de docentes de varias universidades españolas, reunidos en la Universidad de Murcia, se propusieron marcar el rumbo del área de Teoría de la Educación e iniciaron el comienzo de esta actividad.

En esta ocasión la organización del **XLI SITE** está a cargo del Área de Teoría e Historia del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, con la temática “Educación: encuentros y desencuentros”. La estancia del Seminario será en la Universidad Internacional de Andalucía, sede Antonio Machado, en Baeza. Con la elección de esta sede queremos ofrecer a los participantes la oportunidad de conocer una de las Ciudades Patrimonio de la Humanidad, con un entorno arquitectónico difícil de olvidar. Ciudad en la que el Renacimiento se muestra en todo su esplendor y en la que Antonio Machado impartió clases en la Universidad de Baeza y encontró inspiración para sus poesías.

Nos sentimos orgullosos y orgullosas de contar con la presencia de 32 universidades de las diferentes comunidades autónomas españolas y de presentar este libro, que recoge todas las aportaciones presentadas al Seminario. También queremos manifestar nuestro agradecimiento a los compañeros y compañeras que con su apoyo y ánimo nos están haciendo más fácil la organización del Seminario.

El tema de este SITE nos lleva a plantearnos la importancia de la educación en la actualidad, y abarca ámbitos tan esenciales como la experiencia del otro en diferentes espacios; las redes sociales como herramientas que contribuyen al crecimiento personal, social y cultural; la inmigración como hecho consustancial a la naturaleza humana, necesitada de debate en el entorno educativo; y los encuentros que posibilita el amor, así como los desencuentros que también emanan de las relaciones humanas. Educar es ofrecer oportunidades a quienes, sin educación, no las tendrían. La educación abre caminos, empuja a conocer nuevas rutas, transforma la persona y las sociedades. Educar no es un entretenimiento, ni una simple profesión, es una razón de ser y de vivir.

Como educadores comprendemos y nos entregamos en este proyecto de vida. La educación tiene una función transmisora, va más allá de la mera instrucción, que provoca cambios en la otra persona, para que su vida mejore y alcance sus objetivos vitales.

Nos adentramos en el camino del encuentro, donde se despliegan nuevas rutas, confluyamos con las personas, conectamos ideas, acciones y espacios. Y nos enfrentamos al desencuentro que rompe, purga elementos no deseados, elimina lo peyorativo y a la vez deja aflorar lo auténtico; en el desencuentro se reestructura y construye el encuentro. En la vida, encuentro y desencuentro van de la mano. La educación en el desencuentro supone descubrirse a uno mismo, quebrar las ideas preconcebidas y abrirse a la luz de nuevos planteamientos; ser conscientes de que sentirse perdido es haberse encontrado.

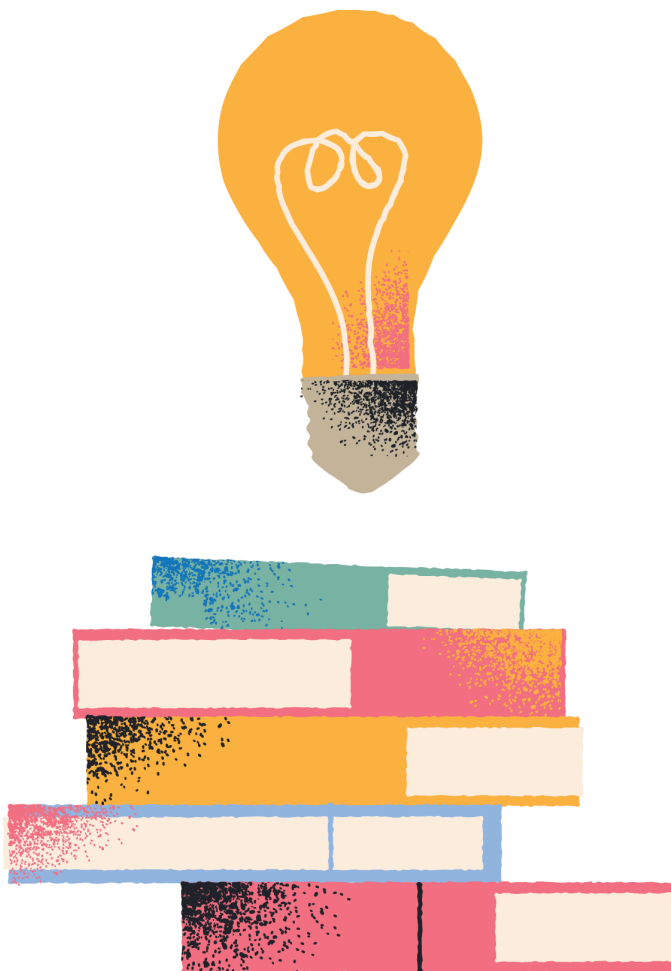
Esperamos que, con la lectura de este libro, los lectores encuentren inspiración y puntos para la reflexión y el debate en la educación y puedan seguir trabajando en la formación de personas con espíritu crítico, capaces de razonar, de expresarse con libertad y de hacer de este mundo un mundo mejor, gracias a la fuerza de la educación.

África M^a Cámara
Ariadne Runte
Diana Amber
David Martín

Comité Organizador - XLI SITE 2023

BLOQUE I

ESPACIOS, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN



BLOQUE I

ESPACIOS, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: IMPLICACIONES ANTROPOLÓGICAS Y ÉTICAS EN LA CONFIGURACIÓN DEL OTRO

M. Rosario González-Martín (Coord.)
Universidad Complutense de Madrid

Eduardo Romero Sánchez
Universidad de Murcia

Marcos Santos Gómez
Universidad de Granada¹

¹ En este trabajo ha colaborado Moisés Mato, creador del Teatro de la Escucha, enriqueciendo la ponencia con la reflexión pedagógica a partir de las prácticas teatrales desarrolladas en la Sala Metáforas, de la que él es director.

RESUMEN

Para poder pensar el sentido pedagógico de una experiencia educativa, es necesario vaciar la mirada y limpiarla de las representaciones que neutralizan su presencia. Para ello es preciso volver a aprender a mirar. En este nuevo aprendizaje nos hemos propuesto mirar la experiencia del otro que se ofrece en los diferentes espacios. El ser humano habita en espacios diversos, y esos mismos espacios se convierten en lugar de relación y también de encuentro y de desencuentro. Cada espacio tiene características específicas que lo hacen singular. También en lo que se refiere a la relación con los demás: la idea del otro se configura a través de la mediación de los nuestros en los distintos espacios. En esta ponencia exploramos la configuración del otro en cada uno de los espacios donde formal o informalmente nos educamos. Casa, Escuela, Comunidad y Ciudad son espacios especialmente relevantes en esa educación tanto de la idea del otro como en los acercamientos o distancias ante el otro. También encontramos espacios singulares como pueden ser el mundo digital, que estamos comenzando a habitar, y el lenguaje en el que habita, de algún modo, nuestro pensamiento, y en el que se gestan los relatos tanto de identidad, como del miedo, de la gloria o el fracaso, del destino o del anhelo. Relatos de creencias que nos predisponen o indisponen ante el otro. En todos estos espacios nos debatimos entre la humanidad o la inhumanidad. Nuestra propuesta consiste en pensar juntos, desde una perspectiva fundamentalmente fenomenológica, cómo acontece el otro en estos espacios y las pedagogías especialmente adecuadas para favorecer el reconocimiento y el encuentro con el otro. Cerramos nuestra ponencia con el teatro de la escucha como propuesta pedagógica novedosa para trabajar, desde la interpretación y la corporalidad, determinados gestos de alteridad que acontecen en la cotidianidad de los espacios descritos.

1 INTRODUCCIÓN

Para poder pensar realmente el sentido pedagógico de una experiencia educativa, es indispensable vaciar la mirada y limpiarla de las representaciones que neutralizan su presencia. Para ello, es preciso volver a aprender a mirar, apropiarse de un nuevo lenguaje, registrar los signos de los acontecimientos y experiencias y reconstruirlas a través de la narración y el relato educativo. Cuando hablamos de educación, estamos aludiendo a la singularidad de un acontecimiento, a una experiencia única y excepcional que surge en cada encuentro con el otro. Es precisamente esta circunstancia la que posibilita la aparición e intermediación de la ética en la relación educativa. La educación tiene su mejor expresión en el nacimiento o comienzo de algo nuevo. Así entendida, la natalidad representa una hermosa metáfora de lo que es la educación, al ayudar al nacimiento de una nueva criatura por la que el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). La intención de esta ponencia es redescubrir el acontecimiento educativo y la importancia del encuentro con el otro en los diferentes espacios y metaespacios en los que se da el acontecimiento educativo. Como expone Costa:

La educación es un proceso mediante el cual un ser humano abre a otro ser humano a las propias posibilidades, despliega ante él el horizonte de lo posible y le abre a la comprensión del mundo y de sí mismo, de modo que sea él quien pueda ejercitar su propia libertad. (2018, p. 76)

La educación, en su mejor tradición, es esperanza, es búsqueda de lo que todavía no es, pero es posible que sea. En la novedad que es cada ser humano, se genera de nuevo el mundo. “Para proteger la novedad radical... es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene” (Bárcena, 2006, p. 15).

La educación es un profundo acto de amor porque se fundamenta en la donación y la entrega a una tarea desinteresada, y no solo del saber, sino de aquello que vamos siendo en la experiencia de nuestra vida. Cada ser humano está siempre haciéndose, educar es, por tanto, acompañar, es desvelar significados que abren horizontes de sentido que sólo pueden ser descubiertos por cada uno, responsabilidades de acción, travesías arriesgadas, entretejidas por miedos a superar, aventuras que se recorren como advientos continuos, advenimientos de posibilidad y novedad en los que advertimos una profundidad que no se desvela nunca del todo, aunque siempre un poco más. Parte de esto que se nos desvela y que el educador acompaña es el gran acontecimiento de la aparición del otro, de la alteridad en nuestra vida. La aparición del otro es la epifanía por antonomasia, incontrolable, cargada de vértigo, de incertidumbre y posibilidad.

El ser humano es un ser histórico, corpóreo, situacional y relacional. Es grandeza, vulnerabilidad y contingencia. Este posicionamiento antropológico va más allá de definiciones esencialistas y metafísicas del ser humano y nos acerca a un enfoque fenomenológico desde el que pensar la educación en lo que aparece y reclama desde su singularidad. Para ello es necesario realizar, como exponen García-Baró (2018) y González Martín (2019) un ejercicio fundamental de presencia, escucha y testimonio donde maestro interior (inquietud y pregunta al modo agustiniano) y maestro exterior (realidad y alteridad en cuanto acontecimientos) se entremezclen para alumbrar la vida y su quehacer. Nuestro trabajo pretende recorrer la aparición del otro en los distintos espacios y cómo debe acontecer el acompañamiento pedagógico con sus riesgos y oportunidades. Para ello, es fundamental partir de un posicionamiento antropológico y de una forma de aproximarse al espacio característica, que dista mucho del espacio tal como se ha entendido en la modernidad. La ponencia aborda también el tema de la representación del otro como forma de reducción y violencia y cómo podemos escapar de ello en educación. Para finalizar proponemos el Teatro de la Escucha como ejemplo de esa pedagogía de la encarnación del otro en un mundo descarnado.

2 POSICIONAMIENTO ÉTICO-ANTROPOLÓGICO DE PARTIDA

Entre los teóricos de la educación existe el acuerdo generalizado de que la ética es una dimensión constitutiva de la educación. Sin embargo, se suele olvidar con bastante frecuencia, que la antropología también lo es. Citando a Fullat, Escámez nos recuerda que “Toda práctica educativa está inserta en una determinada antropología desde la que se vuelve coherente e inteligible” (1981, p. 11). No hay orientación ni sentido en el proceso educativo si no hay detrás una imagen concreta de ser humano a la que nos gustaría llegar. Y esa concepción del ser humano por la que apostamos nos conduce necesariamente a unos fines y una determinada manera de relacionarnos con los demás y con el mundo. Por tanto, ética y antropología constituyen el corazón de la acción educativa. Ambas forman un binomio inseparable por lo que es indispensable recuperar en educación el discurso antropológico. No obstante, “no todas las antropologías son iguales, como tampoco lo son todas las éticas. Analizarlas y criticarlas constituye un ejercicio de responsabilidad indispensable si lo que se intenta es educar y no hacer otra cosa” (Ortega y Romero, 2019, p. 171). No es indiferente, en educación, partir de unos u otros presupuestos. Estos nos llevan, por coherencia, a procesos de actuación distintos, y también a distintas metas y objetivos.

Descartes y Kant son buenos ejemplos de una antropología que ha llevado a una relación con el otro desplazado de su realidad histórica, de su circunstancia espaciotemporal, en esa especie de teatro metafísico del que nos habla el profesor Mèlich en su *Ética de la compasión*. El imperio de la razón, alejado de la experiencia de la vida, instalada en un «teatro metafísico» en el que sólo responde, no ante el otro o del otro, sino ante los «grandes principios», es la causante de toda nuestra reflexión y práctica moral. Nuestra tradición helenística nos ha dejado un legado cultural subsumido en la preeminencia y superioridad de la razón. Así lo expresa Ortega y Gasset en su ensayo *Historia como sistema* (1975): “Al hombre occidental del renacimiento le salva una nueva fe, una nueva creencia: la fe en la razón. El hombre caído renace” (p. 201). Si bien, con la llegada de la modernidad “el hombre se ha encontrado con que no tenía verdades propias, posiciones claras y firmes sobre nada importante. Lo único en que creía era en la razón y ésta, al hacerse urgente su verdad sobre los problemas más humanos, no ha sabido qué decir” (p. 207) “Y aquí tienen ustedes el motivo por el cual la fe en la razón entra en deplorable decadencia [...] lo humano se escapa a la razón físico-matemática como el agua por una canastilla y [...] la razón física debe dejar paso para la razón vital e histórica” (p. 206).

Contra esta tradición filosófico-antropológica, dice Ortega y Gasset “no vivimos para pensar, sino al revés: pensamos para lograr pervivir. Desde esta perspectiva, el pensamiento no es un don ni un regalo ni una cualidad ingénita al hombre, sino una penosa conquista... siempre inestable y huidiza” (1957, p. 42). Unos años más tarde, Zubiri también ahonda en esta misma idea iniciada por su maestro: “El sentir humano y la intelección no son dos actos distintos, [...]

sino que constituyen dos momentos de un solo acto de aprehensión sentiente de lo real: es la inteligencia sentiente... Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir” (Zubiri, 1980, pp. 12-13).

El pensamiento filosófico ha tenido siempre reparo en considerar los sentimientos por su aparente frontal desencuentro con la razón. Esta consideración del hombre como un ser esencialmente pensante ha sido una pesada herencia que ha empobrecido nuestra condición humana y ha condicionado nuestro modo de entender y de hacer educación. Debemos “iniciar un camino de vuelta de Atenas (*logos*) a Jerusalén (*pathos*), al hombre en la realidad de su existencia; ese que se entiende como un ser que piensa, pero que también sufre y goza, ama y odia” (Ortega y Romero, 2019, p. 39).

Tradicionalmente, se ha pensado al hombre como un ser antropológicamente autosuficiente y autónomo. El Yo como un absoluto, como un ser *en sí mismo, una autoconciencia libre*. Esta forma de entender al hombre, desde el ensimismamiento de la filosofía idealista, rompe con esa «nueva» antropología relacional que propugnan Ortega y Gasset, Zubiri y, singularmente, Buber y Lévinas. Para la tradición metafísica iniciada por Parménides, el ser humano se define por la constancia, la estabilidad y la continuidad. Se trata del hombre ideal, sin biografía ni contexto. De esta concepción de lo humano se deriva la ética kantiana de los grandes principios universales, del imperativo categórico y del principio de dignidad. Una ética fundamentada en la idea de Bien y en la razón. De ahí, su fe ciega en el proyecto modernista e ilustrado que constituye el racionalismo y su desprecio por la corporeidad y los sentimientos. Esta ética de la indiferencia y de la buena conciencia fue incapaz de evitar la barbarie y la sinrazón del holocausto. Mèlich en su *Lección de Auschwitz* (2004) nos recuerda que los hombres de letras, artistas, personas cultivadas asistían indiferentes a un genocidio del que no se sentían responsables. Auschwitz no nace de la incultura sino, como diría George Steiner *En el castillo de Barba Azul* (1998), en el corazón de la civilización, en la patria de Goethe, de Wagner y de Rilke. A la vista de los resultados para la convivencia de un discurso idealista, creemos necesario acudir a otra fuente de pensamiento. Un siglo marcado perdurablemente por el odio hacia el otro, el desprecio cotidiano hacia él y la sordera ante su llanto somete a todos a la tentación del nihilismo, escribe Catherine Chalièr (1995).

Frente a esta tradición metafísica surge la tradición antimetafísica. Al contrario que Parménides para Heráclito todo es devenir, cambio, transformación. Para esta corriente de pensamiento no hay una esencia humana a priori y se parte de una concepción finita, contingente, vulnerable y corpórea. No hay verdades absolutas, universales e inmutables. Lo que hay es tiempo, espacio, situaciones, relaciones, circunstancias, contextos. La ética material que se deriva de esta tradición antimetafísica es una ética de la no indiferencia frente al sufrimiento del otro. No es una ética como la de Kant, con pretensiones de universalidad. Muy al contrario, es una ética capaz de sentir y afrontar la mala conciencia y una cierta insatisfacción que inspira y alienta el vivir cotidiano concreto. Una ética capaz de sentir vergüenza y responder a ella con actos concretos. Una ética

construida a partir de la experiencia histórica del mal y que se concreta en la respuesta compasiva al otro necesitado. Nunca dirigida a un “todos” abstracto e impersonal.

Para la tradición metafísica clásica, las ideas constituían esa esencia inmutable de la realidad. Ortega rompe con esta concepción idealista, según la cual, las ideas son el fundamento de la realidad, y no al revés. En su obra *Ideas y creencias*, Ortega analiza el modo en que construimos nuestras ideas y cómo heredamos las de nuestros antepasados en forma de creencias. Nuestra historia de vida está marcada por esas convicciones que llamamos creencias. Son rastros que definen cómo ha sido nuestro caminar por la vida. Constituyen nuestra mejor seña de identidad y el testimonio de nuestro paso por el mundo. A través de ellas se puede relatar lo que hemos sido y vivido. La razón de ser y el sentido último de nuestra existencia viene determinado por esas creencias y convicciones éticas, religiosas e ideológicas desde las que vivimos. Por decirlo en palabras del mismo Ortega, “no hay vida humana que no esté desde luego constituida por ciertas creencias básicas y, por decirlo así, montada sobre ellas [...] La creencia es quien nos tiene y sostiene a nosotros mismos” (1983, p. 385). Estas creencias son el referente principal desde el que explicar nuestra conducta. Es imposible educar sin tenerlas en cuenta.

La existencia del hombre está eternamente condicionada por la incertidumbre y la provisionalidad. Esta precariedad hace que la vida para los humanos siempre sea una aventura arriesgada e incierta. Y es que lo humano está siempre atravesado por la contingencia “A diferencia de los demás seres del universo -escribe Ortega en *El hombre y la gente-*, el hombre no es nunca seguramente *hombre*, sino que *ser hombre* significa, precisamente, estar siempre a punto de no serlo, ser viviente problema, absoluta y azarosa aventura” (1957, p. 148) Uno de los aspectos más inquietantes de la contingencia es el no tener nada firme y seguro. Somos seres en permanente espera y en despedida. Esta ambigüedad que preside nuestra existencia tiene su derivada en el ámbito educativo haciendo que la tarea de educar contenga altas dosis de incertidumbre. Por ello, no es conveniente obsesionarse con la programación de pautas concretas de actuación.

El ser humano es también un ser finito y “adverbial”. Somos herederos de un legado cultural, es decir, de un conjunto de valores, tradiciones, símbolos, hábitos construidos y de instituciones. Nacemos en una gramática, en una situación concreta, en un mundo ya interpretado (Mèlich, 2022). La “adverbialidad”, desautoriza el discurso metafísico sobre el ser humano instalado en el pensamiento occidental. Ortega y Gasset (1957) escribe en este mismo sentido:

El cuerpo en que vivo infuso, recluso, hace de mí inexorablemente un personaje espacial. Me pone en un sitio y me excluye de los demás sitios. No me permite ser ubicuo. En cada instante me clava como un clavo en un lugar y me destierra del resto... A donde yo estoy lo llamamos *aquí*, [...]. Por lo visto, *aquí y yo, yo y aquí*, somos inseparables de por vida. (p. 81)

La localización –que luego desarrollaría Marías (1983, pp. 112-119) en el concepto de instalación corpórea– le supone al hombre el destierro de toda otra situación que la propia; le supone la imposible ubicuidad.

No hay posibilidad de lo *humano* al margen de las relaciones y raíces que cada uno tiene con el mundo, con “su” mundo. La afirmación categórica de Ortega “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo” (2010, p. 77), cobra aquí todo su sentido. No hay manera de aproximarse al ser humano y comprenderlo si no es en «su» circunstancia. Su pertenencia a una colectividad, a un contexto o situación (circunstancia), al tiempo y al espacio, es indispensable para que podamos hablar del «ser humano» y no de una invención que se disuelve en el mundo de las ideas. Su condición de ser histórico, que vive aquí y ahora, le define esencialmente. Sin embargo, en educación parece que hemos olvidado la importancia de las condiciones, los contextos y la experiencia como contenidos educativos. Es una tarea inaplazable el recuperar una antropología que se haga cargo del ser humano en su realidad histórica. Ortega y Romero (2019) lo suscriben:

Asumir la «circunstancia» en el discurso pedagógico y en la praxis educativa, nos obliga a hacer una educación con los pies en la tierra, centrada en cada sujeto concreto, único, original. Solo de esta forma nos podemos librar de esa peligrosa tentación de hacer una educación uniforme, homogénea, igual para todos. (p. 160)

Grecia ha sido la única fuente de sentido a la que Occidente ha prestado atención. Frente a ella es indispensable escuchar a la otra fuente, la judía. Sin la tradición judía tampoco sería posible la antropología y la ética de Martin Buber, Franz Rosenzweig, y, sobre todo, Emmanuel Lévinas. Esta corriente defiende la alteridad y la radical estructura interpersonal y social del ser humano desde una severa crítica a la cultura europea, por su clara apuesta por la cultura griega en detrimento y olvido de la tradición judía. Y de aquí nace una nueva antropología que sitúa al hombre en su circunstancia, dentro de la historia, no por encima o al margen de ella; el ser humano condicionado por su corporeidad, su vulnerabilidad y su contingencia, la persona que trasciende la inmanencia y es capaz de dotar de sentido a su existencia. Y una nueva ética que es responsabilidad, acogida al otro; que es «obediencia», escucha a la demanda inapelable del rostro necesitado del otro.

Ortega subraya la dependencia del yo respecto del tú y lo hace del siguiente modo: “El yo nace después del tú y frente a él, como culatazo que nos da el terrible descubrimiento del tú, del prójimo como tal, del que tiene la insolencia de ser otro” (1973, p. 387). Sigue diciendo:

El otro (...) de algún modo pertenece a la constitución de mi propia realidad; algo hay en mí que me refiere al tú, a los otros, aun cuando desde mi nacimiento hubiese yo vivido en soledad... Yo no soy yo, más radicalmente: no soy, no puedo ser, sin los demás hombres” (p. 147).

Buber también subraya el carácter *constitutivo* de la relación en el ser humano. Sin una relación *entre* el yo y el tú, no hay sujeto humano. La relación intersubjetiva es la que lo constituye como persona. Esta idea aparece claramente expresada en *¿Qué es el hombre?* (1973):

El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas no pasan de ser formidables abstracciones... El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre. (p. 146)

El mismo Buber en *Yo y Tú* escribe “La relación con el Tú es inmediata. Entre el Yo y el Tú no media ningún sistema conceptual, ninguna presciencia y ninguna fantasía” (1998, p. 18). Esta idea de la relación *con* el otro está más acentuada en Lévinas. La idea central de la antropología levinasiana es la primacía del *otro*, la radical dependencia del yo respecto del Otro en su existencia. La ética como filosofía primera. Para él, el hombre no se entiende si no es en su relación de dependencia (rehén) del otro en su circunstancia, en su situación, en su biografía. Buber considera al otro desde la simetría, pero no en su alteridad misma. El otro es igual que yo, es un análogo. En este punto es donde radica la principal diferencia con Lévinas.

La relación con el otro en Lévinas no es de reciprocidad, como en Buber o Nédoncelle, sino de dependencia del yo al tú. La relación con el otro no es cognitiva, sino una relación ética por la que me siento *afectado*, incluso antes de que yo lo elija. Esta dependencia del otro es metafísicamente fundante, porque afecta a la constitución misma del sujeto en su ser humano. Al otro, no nos lo podemos quitar de encima. Es una pesada «carga» que siempre llevamos con nosotros. Lo llevamos dentro. No es solo parte sino el todo de nuestra condición humana.

Para Lévinas, la estructura antropológica del hombre está quebrada por la presencia ética del otro. Está habitado por el otro. Esta radical alteridad que constituye al ser humano produce un profundo *extrañamiento*, un desgarrón en la misma estructura del ser, hasta el punto de que no se puede pensar sin la presencia del otro. *Sin el otro no hay sujeto humano*, y no ya porque necesite al otro como un tú al que referirse en una relación ética, como sostiene Buber, sino porque *lo lleva dentro*. Para Lévinas, es fundamental “examinar las condiciones éticas que se encuentran en el corazón de la interpelación subjetiva como responsabilidad infinita a partir de los conceptos clave como sustitución, rehén y hospitalidad” (Ortega y Romero, 2022, p. 236).

Este enriquecimiento de la aportación levinasiana es conveniente releerlo desde la tradición judeo-cristiana. El otro para la tradición judía, huérfano, viuda o extranjero supone el toparse con la ineludible experiencia de su grandeza y vulnerabilidad. El reclamo infinito no se da sólo por su vulnerabilidad sino se hace ineludible por su simultánea grandeza. Esta carga, del *dónde está tu hermano levinasiano*, resulta en muchos casos tan excesiva que nos lleva a la renuncia: es imposible soportar tanta carga. Es de este modo que el cristianismo nos aporta una lectura nueva de la experiencia de la vida y el otro: ¿quién es tu prójimo?

Y aporta una novedad: la carga de la responsabilidad del otro es ineludible a la vez que adecuada y proporcional a la capacidad de cada uno; ha llegado el Mesías. En Lévinas y en el Evangelio la responsabilidad es indeclinable.

El buen samaritano es el paradigma de la ética cristiana, Lévinas lo suscribe. La lectura del *Buen samaritano* nos vuelve a presentar la importancia de, en el espacio concreto y la circunstancia, en el aquí y el ahora, se nos reclama la escucha de la necesidad del otro, el encuentro con él, el no pasar de largo y ocuparse de esa grandeza-vulnerabilidad que es el otro maltrecho en el camino, abusado y tendido en el suelo. El samaritano, el no perfecto, se hace cargo del otro, deja al maltrecho en la posada y sigue su camino. Solo se puede entender la “mala conciencia” de la que habla Lévinas si la responsabilidad hacia el otro es infinita, “esa presencia del Infinito en un acto finito” (1991, p. 87). Lévinas habla repetidas veces en *Entre nosotros* (2001) de dar la vida por el otro, de la responsabilidad de la muerte del otro. Perdonar al otro, dar la vida por el otro, amar al enemigo, es cristiano y levinasiano. Nunca estaremos del todo satisfechos en la respuesta ética al otro. De aquí la “mala conciencia”. Siempre tendremos la duda de si hemos actuado del todo éticamente. El buen samaritano, representa la lección más clara sobre ética como nos muestra De Mingo (2021) parafraseando a Lévinas:

la compasión del samaritano va a encontrar un camino desde la soledad o el aislamiento hacia... la “pequeña sociedad” de una posada en el camino. La orientación primera al Otro pasará de ser pre-cívica a ser proto-cívica... Se expresa, de este modo, que el encuentro entre el samaritano y el hombre herido ha sido reintegrado en un entorno proto-cívico y de cotidianidad. (p. 10)

El encuentro con el rostro del otro es por tanto la experiencia fundante de la educación. Salir de la casa y encontrarse con la vulnerabilidad y la grandeza del otro. Es imposible llevar una carga como la que pone sobre nuestros hombros Lévinas, el cristianismo, desde esa lectura del prójimo, nos ofrece una forma concreta de llevar al otro, la del camino, la del aquí y el ahora, la proto-cívica.

El ser humano, por tanto, es origen y novedad, encuentro recíproco y encuentro con la alteridad. Es casa y cobijo, a la vez que un siempre caminar más allá propio de una vida nómada. Vivir supone el deseo de felicidad, que nunca se da del todo, a la vez que afrontar el miedo y la angustia. Kierkegaard, sitúa al lector ante la desesperación y le anima a asumirla eligiéndola libremente porque es imposible vivir dedicados a enmascararla o eludirla. Por el contrario, cuando se afronta, es posible dar un paso hacia una forma de vida ética: aparece la necesidad de elegirse a uno mismo y construir la propia personalidad a través de la acción como reconocen Amilburu, Bernal y González-Martín (2018):

La angustia es, por tanto, condición de la humanidad y se convierte en elemento humanizado en la medida en que se atiende a sus requerimientos: a la llamada a decidirse a ser uno mismo de manera ética. La antropología de la educación debe reflexionar sobre el miedo, la angustia y la felicidad, el tiempo y la finitud, la muerte y la eternidad. (p. 141)

“En el mundo moderno se nos ofrece un sutil engaño de la ciencia, consiste en tratar de convencernos de que solo existen los problemas y nunca los misterios” (García Baró, 2015, p. 15). La educación siempre tendrá que afrontar en el aquí y el ahora los problemas y misterios. Los problemas, dificultades que tienen solución, aunque sea compleja. Y los misterios, realidades en las que estamos implicados de lleno, no tienen una solución cerrada, sino que tenemos que afrontarlos viviéndolos, experimentándolos. El misterio fundamental de la vida es afrontar, yo mismo, yo misma, la relación con el otro en el aquí y en el ahora, en el concreto espacio en el que aparecemos el uno frente al otro.

Antes de abordar la relación con el otro en cada espacio concreto aproximémonos a la conceptualización de la vida en la espacialidad.

3 VIDA Y ESPACIALIDAD

La espacialidad hoy nos viene teñida por la modernidad, lo que, precisamente, nos va a conducir a pensar en nuestros espacios para la educación de un modo que trate de escapar de este sentido restringido a una concepción cartesiana o kantiana del mismo. Según esta, el espacio moderno se torna “lugar neutro” de coordenadas matemáticas. Y para quienes vivimos y habitamos el mundo hoy esto es lo normal. En general, no tenemos la perspectiva para verlo de otro modo. Porque para apreciar la convencional universalidad de este espacio geométrico hay que asumir una conciencia epocal que visualice la forma que adquiere nuestro tiempo, que nos permita conocer de qué supuestos procede nuestro aparecer y saber. Hay que conocer bien cómo somos hoy, y no solo en cuanto a circunstancias históricas, sino en cuanto a que éstas arraigan en una concreta interpretación de la vida o, en los términos de la filosofía del ser contemporánea, un modo de existencia. Aunque en un principio, por tanto, parece contrario a la intuición del espacio que tenemos, que es de raigambre euclidiana (como “marco” estático donde están los cuerpos contenidos), vamos a esgrimir en este trabajo una concepción que resalta cómo las relaciones entre los sujetos y su experiencia modifican nuestra experiencia del espacio o, incluso, más allá de una mera perspectiva psicológica, crean la espacialidad. Porque somos espacio y existimos como espacio. Así es, al menos, como la filosofía heideggeriana entiende que el espacio sería condición de la existencia (un “existenciario”), en cuanto que esta se liga a un modo de ser en la espacialidad pero que es distinto, hay que resaltar, de la espacialidad del espacio en el que están los entes como puestos en un sitio (Heidegger, 2009). No alude el existenciario de Heidegger a ese espacio de las cosas (los entes), sino a una forma de nuestra existencia, es decir, a un modo de ser que ha de ser temporal y espacial (ser-ahí). En 1951 el mismo Heidegger pronuncia en Darmstadt una conferencia titulada *Construir, habitar, pensar*. La tesis que plantea en la misma es de un gran alcance antropológico. Habitar, dice Heidegger, “es ser en el mundo, existir, pero no existir de cualquier manera. Se trata de un existir que protege y que cuida, que cultiva y que preserva” (2015, p. 49). Esta visión existencialista del espacio es la que vamos a asumir en nuestra ponencia.

Por otro lado, desde una perspectiva no ontológica, el espacio podría ajustarse con la experiencia de los seres humanos como producto histórico de su obrar construyendo realidad histórica. Es decir, sería una suerte de constructo de la historia. O, desde la perspectiva de la física contemporánea, el espacio se hallaría estrechamente vinculado con el tiempo. También podemos señalar que el espacio no es ajeno al curso de la vida (remitiéndonos a la biología y a una filosofía de la vida) en la medida en que el dinamismo de esta, que avanza entre la permanencia en una determinada conformación de estructuras y la dinámica diferenciación de estas, va modificando su hábitat. En el caso de la vida humana este hábitat se puede hacer más o menos habitable para ella, para, de espacio neutro o ecosistema, tornarlo morada (Sáez, 2021). Se trata aquí del espacio de la vida con la dimensión y posibilidades que tiene el ser humano a la hora de habitar su mundo y “humanizarlo” o “deshumanizarlo”. Lo estático inorgánico o lo orgánico en su exuberancia constituyen la encrucijada para la elección de su modo de vida por parte de la especie humana. Algo que resuena en la encrucijada frommiana entre lo inerte añorado y la libertad posible (Fromm, 1975). Pero para apuntar a estos espacios habitados a medida de la vida humana, donde nuestra existencia tiene su naturaleza material, hay que cuestionar la concepción típicamente moderna que es, por un lado, la cartesiana que lo considera lugar de coordenadas matemáticas, y, por otro, la kantiana que lo entiende como una condición a priori de la experiencia del sujeto.

Desde una perspectiva más allá de la modernidad, lo espacial no ha de concebirse como una suerte de marco inerte para realizar nuestras vidas y en el que se daría la experiencia. Esa vertiente abstracta o ideal de la espacialidad, relacionada con la cualidad cartesiana de la res extensa o con la razón autónoma kantiana autosuficiente que opera desde sí sujeta a condiciones a priori y categorías, aunque volcadas a lo empírico, se ha cuestionado por ciertas corrientes de la fenomenología post husserliana y la filosofía actual. Se ha cuestionado también el espacio del positivismo decimonónico y actual porque presupone la perspectiva cartesiana, por la cual el espacio es aquello que medimos y que nos sustenta para que residamos en él.

Como hemos señalado, la idea actual acerca de la espacialidad nos viene teñida por la concepción moderna. En el libro de Illich donde alude a los espacios como moradas o como lugares neutros, *H2O, o las aguas del olvido* (Illich, 1989) este señala con acierto que en las sociedades industrializadas hemos “fabricado” un espacio “objetivo” (el de la factoría o la red de distribución del agua, por ejemplo), frente a lo que sería, propiamente un espacio para la existencia o morada. Podríamos decir, casi metafóricamente, que vivimos de espaldas a nuestro ser viviente, tal como en obras anteriores este autor había resaltado en relación con el proceso de institucionalización de la vida obrada en la escuela y, añadía, el cristianismo (Santos, 2016). Hemos pagado ese precio por someternos a un ideal de eficiencia y productividad en masa. Illich, de modo parecido a Foucault, se refiere al espacio resultante de aquellas inercias históricas y sociales que heredamos y desde las cuales pensamos. La vivienda y el agua que llega a ella y que se gasta adquieren hoy un carácter despojado del aura que tenían

antes de la modernidad y del auge decimonónico del higienismo burgués. Han dejado de ser morada o lugares de la vida. “Morar significa vivir en tanto que cada momento da forma al tipo de espacio propio de una comunidad” (Illich, 1989, p. 25). Vivir en comunidad es lo propio de una existencia humana cabal, para Illich, y, por tanto, lo que debe constituir al espacio. Pero el modo actual de vivir en común es, paradójicamente, el del aislamiento y la cosificación de las relaciones entre las personas, su programación. La existencia no es programable ni se abstrae a una dimensión común que habría perdido la concreción carnal de la vida del individuo. No solo no coincide con lo calculable, sino que su esencia se halla justamente en lo menos calculable.

Debemos puntualizar que no nos estamos refiriendo a una cualidad de la vida por la que esta fuera ajena a la razón, como si se opusieran razón y vida, como si la reflexión hubiera de ceder el paso a un romanticismo sentimentalista. En absoluto queremos decir esto. Sí pretendemos resaltar que de lo que se trata es de entender nuestro espacio pensándolo de otro modo, en cuanto que manifiesta una profunda imbricación con quienes lo habitan viviendo en él. Comprender nuestra espacialidad implica comprender nuestra condición vital, ligada a ese entorno que los contiene todos que es la Tierra, el planeta que, como sabemos, se resiente y adolece por ese modo impersonal de trato con el mismo inaugurado por la modernidad. Es así como sí puede haber un aislamiento reflexivo, crítico, que se exilia de las inercias que nos van conduciendo a diluirnos en ese espacio común geométrico. Dice Illich: “Al insistir en un ‘espacio interior’ me defiendo contra la geometrización de mi intimidad, contra su reducción a una noción algebraica equivalente a un espacio exterior que ha sido reducido a dimensiones cartesianas” (Illich, 1989, p. 47). Así, señala también: “La vivienda pasa de ser una actividad a ser una mercancía. Esta transformación requiere hacer imposibles las actividades de morada, de modo que las personas se convierten en domesticados y dóciles residentes dentro de guaridas que alquilan o compran” (Illich, 1989, p. 92). Un espacio que, cuando se impone como espacio de la escuela, la torna lugar de la planificación de este nuevo mundo moderno, geométrico, aséptico y pulcro. Sigue diciendo Illich (1989):

Lentamente –y en diferentes décadas para diferentes niveles de ingresos- la educación ha conformado la nueva concepción del individualismo pulcro. El nuevo individuo se siente obligado a vivir en un espacio sin cualidades y espera que todas y todos los demás permanezcan dentro de los límites de su propia piel. Aprende a avergonzarse cuando su aura es notada. La idea de que sus orígenes pueden ser notados es embarazosa para él y otros le producen asco si huelen. La vergüenza ante el ser olido, la turbación ante el venir de un ambiente oloroso y la nueva inclinación a ser ofendido por el olor, todas estas condiciones juntas, colocan al ciudadano en un nuevo tipo de espacio. (pp. 100-101)

En esta concepción de la espacialidad que la entiende primero como espacio neutro y, después, ya críticamente, como morada, desde la perspectiva de Illich, nos percatamos de que en el espacio “habitable” o “vivable” están presentes las