

January 2012

Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando

José Luis Meza Rueda
Universidad de La Salle, joseluismeza@javeriana.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Meza Rueda, J. L.. (2012). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 215-235.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando*

José Luis Meza Rueda

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

joseluismeza@javeriana.edu.co



Resumen: el cuidado del otro es un aprendizaje necesario y urgente en nuestro país. Ver el rostro de aquel que está a nuestro lado y asumir el grito de “No me mates... necesito de ti” es clave para comprender qué significa el reconocimiento del otro, ya sea bajo el principio de la alteridad, de Lévinas; de la responsabilidad, de Jonas; de la cordialidad, de Cortina; del cuidado, de Noddings, o de la ontonomía, de Panikkar. Una ética del cuidado no suple la ética de la justicia ni del derecho, los perfecciona porque demanda del ser humano gratuidad y, en consecuencia, lo catapulta para ser más con los demás. Aprender a cuidar del otro, de los otros y de lo otro se convierte en un programa que desafía los procesos educativos de una escuela que tiene como misión la formación de las nuevas generaciones en un contexto como el nuestro.

Palabras clave: formación moral, educación en valores, ética del cuidado, pedagogía de la alteridad.

Recibido: 8 de agosto del 2012

Aceptado: 17 de septiembre del 2012



* Las ideas expuestas en este artículo de reflexión fueron presentadas en la *Lectio inauguralis* de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle el 26 de julio del 2012



*Learning to Care for Others:
an Urgent Task in the Moral
Education of a Country Where
We are Killing Each Other*

Abstract: Caring for each other is a necessary and urgent learning process in our country. To see the face of someone by our side and assume a cry that says “don’t kill me... I need you” is crucial for understanding what it means to acknowledge each other, whether it is under Levinas’ principle of otherness, Jonas’ principle of responsibility, Cortina’s principle of friendliness, Noddings’ principle of care, or Panikkar’s principle of ontonomy. The ethics of care does not substitute the ethics of justice or law; it enhances them because it demands gratuity from human beings, and in consequence, it leverages them to be more with others. Learning to take care of others and other things becomes a program that challenges educational processes of a school which mission is to educate new generations in a context like ours.

Keywords: Moral education, values education, care ethics, pedagogy of otherness.



*Aprender o cuidado do outro: uma
urgência na formação moral de um
país onde estamos nos matando*

Resumo: o cuidado do outro é uma aprendizagem necessária e urgente em nosso país. Ver o rosto daquele que está ao nosso lado e assumir o grito de “Não me mates... preciso de ti” é fundamental para compreender o que significa o reconhecimento do outro, seja sob o princípio da alteridade, de Lévinas; da responsabilidade, de Jonas; da cordialidade, de Cortina; do cuidado, de Noddings, ou da ontonomia da ciência, de Panikkar. Uma ética do cuidado não supre a ética da justiça nem do direito, os aperfeiçoa porque demanda do ser humano gratuidade e, em consequência o catapulta para ser mais com os outros. Aprender a cuidar do outro e dos outros se converte em um programa que desafia os processos educativos de uma escola que tem como missão a formação das novas gerações em um contexto como o nosso.

Palavras chave: formação moral, educação em valores, ética do cuidado, pedagogia da alteridade.



Introducción

La situación de nuestro país se ha constituido en un desafío para todos aquellos que se inscriben en el campo de las ciencias sociales y humanas. De forma particular, la educación está retada a pensar en todo lo que podría hacer para responder a los problemas que vivimos a diario. Cada vez más nos damos cuenta de que *el cuidado del otro* es un aprendizaje urgente aunque tenga sus implicaciones. Dentro de este cometido, la primera parte de este escrito presenta algunos datos que muestran un contexto de muerte, olvido y no-cuidado del otro. En la segunda parte se exponen los presupuestos y los fundamentos de la ética del cuidado. Y en la tercera y última se sugieren algunos elementos que podrían ser llevados a nuestros contextos socioeducativos para aprender el cuidado del otro.

217



Un país en el que nos estamos matando

Las estadísticas son apenas un indicador aterrador de lo que está pasando en nuestro país: en el 2011, la Policía Nacional reportó la muerte violenta de 13.520 personas, 37 muertos por día. Además, en Colombia cada año son maltratadas 35.000 mujeres por sus parejas; en otras palabras, 95 mujeres son ultrajadas cada día. ¿Qué decir de los niños(as)? Cuatrocientos setenta y nueve niños(as) son víctimas de las minas antipersona en los últimos 10 años. En lo que va corrido del año, 520 niños(as) fueron asesinados violentamente por causa de la guerra, la intolerancia o la violencia sexual. Según la Defensoría del Pueblo, entre el 2007 y el 2011 se presentaron 3879 reportes de niños(as) menores de 14 años desaparecidos. Por su parte, la Fundación País Libre reporta que 2620 niños(as) fueron secuestrados en los últimos 10 años en Colombia. La Fiscalía General calcula que cerca de 200.000 niños(as) son violados cada año.

Solo en Bogotá ocurren entre cinco y seis violaciones diarias; menos del 10% son denunciadas y menos del 5% terminan en condenas para los abusadores. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) asegura que cada dos minutos un niño es abusado sexualmente en Colombia; en otras palabras, cada hora 32 niños(as) son víctimas de este acto de barbarie. Sumado a lo anterior, el 16% de los niños(as) que desertan de la escuela acusan como razón el maltrato por parte de sus profesores y el 18% por parte de sus pares; el Icfes, mediante las pruebas Saber de hace dos años, detectó que el 28% de los niños de 5° grado ha sido víctima de matoneo y el 21% confesó haberlo ejercido.

Las estadísticas podrían seguir si quisiéramos decir algo acerca de lo que está pasando con las minorías de nuestro país (indígenas, afroamerindias, comunidad LGTB, etcétera), las cuales, sin duda, nos confirmarían una vez más que siguen siendo discriminadas, empobrecidas, asediadas, despojadas, explotadas, excluidas, hambrientas y enfermas; o de los miles de jóvenes universitarios que luchan por una educación superior pública gratuita y de calidad; o de todos aquellos conciudadanos que se contratan por un salario mínimo —o menos— y hacen magia para poder sobrevivir cada día; o de este mundo, al que consideramos nuestra propiedad y nos creemos con derecho de explotarlo sin ningún tipo de límite, mientras sigue lanzando un grito cada vez menos silencioso y más profundo.

Por supuesto, todo esto es apenas una lectura parcial de tantas otras realidades que están sucediendo y frente a las cuales, en no pocos casos, preferimos ser indiferentes, negarlas o justificarlas. Sin embargo, hay quienes se atreven a señalar factores que estarían incidiendo en su ocurrencia: desarrollo incontrolado de la tecnociencia, deformación de la noción de progreso, confusión entre fines y medios, un individualismo egocéntrico que busca su propio bienestar, una ausencia de formación para la convivencia, la ciudadanía y la política, una actitud ecológica que niega al mundo como sujeto,¹ entre otras. También hemos visto cómo diferentes pensadores, políticos, científicos, intelectuales y eticistas han reflexionado sobre el drama que vivimos y se han atrevido a hacer propuestas diferentes.

¹ Hans Jonas, en su libro *El principio de responsabilidad*, considera que: 1) la tecnología “se ha convertido en una amenaza”; 2) porque ha tenido “un éxito desmesurado” en su empresa de “sometimiento de la naturaleza”; 3) la naturaleza sometida a la intervención técnica del hombre se ha mostrado “vulnerable”; 4) y por ello la conservación de la biosfera, entendida como “un bien encomendado a nuestra tutela” 5) se ha convertido en un problema moral, para cuyo tratamiento no valen las éticas clásicas (Jonas, 1995, pp. 15, 32 y 35).

En el campo de la ética, poco a poco han venido tomando fuerza propuestas como: la ética de la responsabilidad (H. Jonas), la ética de la alteridad (E. Lévinas), la ética de la razón cordial (A. Cortina), la ética del cuidado (C. Gilligan y N. Noddings) y la ética de la ontonomía (R. Panikkar). Todos ellos coinciden en que tenemos que encontrar una forma diferente de “ser y estar con los otros en el mundo” e, igualmente, todos ellos aportan elementos para un aprendizaje que podría ser una respuesta a las problemáticas ya señaladas: “Aprender el cuidado del otro”.

Presupuesto fundamental: ver el rostro del otro

Acudimos a la ética para intentar dilucidar el presupuesto fundamental de “Aprender el cuidado del otro”, ya que la ética, como bien la consideró Wittgenstein, es “la investigación sobre lo valioso o lo que realmente importa [...] la investigación sobre el significado de la vida, o de aquello que hace que la vida merezca vivirse, o de la manera correcta de vivir” (1997, p. 34). Sin embargo, para nuestro caso no vale cualquier tipo de ética, sino aquellas que han insistido y se han focalizado en el reconocimiento del otro.

¿Esto es algo nuevo? Por supuesto que no. La alteridad es un criterio ético presente en muchas de las culturas antiguas. Muestra de ello es lo que se puede leer en los textos sagrados de las grandes religiones (Küng, 1999, p. 113): “Lo que tú mismo no quieres, no lo hagas a otros hombres” (confucianismo); “No hagas a otros lo que quieres que ellos te hagan a ti” (judaísmo); “Todo cuanto quieran que les hagan los otros hombres, háganlo también ustedes con ellos” (cristianismo); “Ninguno de ustedes será un creyente mientras no desee para su hermano lo que desea para sí mismo” (islamismo); “Una situación que no es agradable o conveniente para mí, tampoco lo será para él; y una situación que no es agradable o conveniente para mí, ¿cómo se la voy a exigir a otro?” (budismo); “No debería uno comportarse con otros de un modo que es desagradable para uno mismo; esta es la esencia de la moral” (hinduismo). Empero, la secularización mostró desde la primera modernidad que la religión ya no es un referente convocante, aunque no haya perdido validez en la actualidad; por lo tanto, necesitamos de otras propuestas en las cuales se sientan convocados los diferentes grupos humanos.

En este sentido, podemos ubicar a Kant. El precursor del idealismo alemán elevó la alteridad al rango de principio ético universal:



El hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no meramente como medio para el uso a discreción de esta o aquella voluntad, sino que tiene que ser considerado en todas sus acciones, tanto en las dirigidas a sí mismo como también en las dirigidas a los otros seres racionales, siempre a la vez como fin. Los seres racionales se denominan personas, porque su naturaleza ya los distingue como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede lícitamente ser usado meramente como medio, y por tanto en la misma medida restringe todo trato arbitrario, pues es un merecedor de respeto [...] El imperativo práctico será pues el que sigue: obra de tal manera que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio. (Kant 1980, p. 187)

El cuidado del otro: hacernos responsables del *próximo*

El imperativo categórico kantiano aun se presenta como un desafío y, sin embargo, no parece suficiente a la hora de darle piso a la preocupación por el cuidado del otro. Maturana podría darnos una pista cuando afirma que las preocupaciones éticas, más que una fundamentación racional, tienen una fundamentación emocional.

220

La preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo. (Citado por López Melero, 2002, p. 133)

Al parecer, la palabra clave para comprender este planteamiento es *alteridad*. Fue Lévinas quien más ha desarrollado este concepto constituyéndolo en epicentro de su propuesta ética. Para el filósofo lituano la exigencia ética no emerge del yo sino del otro o la otra cuya presencia nos *obliga*. De esta manera, la relación fundamental y asimétrica es la que se da con el otro como otro diferente, el cual, desde su misma presencia, nos solicita y nos afecta. Por eso nuestro yo se define desde nuestra responsabilidad para con los demás (Lévinas, citado por Vila, 2004, p. 54). Él afirma con convencimiento: “Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago” (Lévinas, 1991, p. 90). En consecuencia, lo más humano del ser humano es desvivirse con y por el otro ser humano.

El pensamiento levinasiano le da un vuelco a la manera como comprendemos la subjetividad y la responsabilidad. La metafísica tradicional

encerró la responsabilidad en el ámbito de los iguales, de la justicia, del derecho. Pero, la perspectiva levinasiana entiende la responsabilidad dentro de una necesaria asimetría que rompe con la horizontalidad propuesta por Habermas en su acción comunicativa. La contingencia del yo se manifiesta en su condición mortal y la estrategia del mortal para mantenerse en este mundo consiste en aplazar la muerte mediante la responsabilidad del otro. La alternativa frente al *no-ser* es dilatar la espera evasiva de lo inexorable respondiendo generosamente al llamado apremiante del rostro del Otro: “El ‘no matarás’ es la primera palabra del rostro” (Lévinas, 1991, p. 83). El rostro del otro, si lo observo existencialmente, grita con voz de trueno “No me mates”. Y si hay una respuesta positiva por parte de quien lo escucha, entonces, la vida sigue.

Cuando el otro aparece ante mí diciendo “No me mates”, tengo ante mí no otro ser que lucha por seguir siendo, sino un ser debilitado que en su flaqueza concentra toda la fuerza moral de la diferencia y que desde su anterioridad hace que la visión de su rostro me atrape en la responsabilidad por su suerte. (López, 2004, p. 100).

Su condición de víctima “me interpela, me afecta, me mueve, me llama a la gratuidad”. Como la *gratuidad* también es una clave para comprender el cuidado del otro, nos detendremos en ella más adelante.

Echavarría dice que, cuando se contempla a otras personas como víctimas se ve algo verdadero sobre ellos y sobre la vida. Estas condiciones de debilidad, necesidad o carencia les brindan a las personas de buena voluntad fuertes motivos para hacer algo ante los desastres, llevando así consuelo a los afligidos.

Si bien la víctima nos alerta de que hay algo que no está bien, que padece una condición de inequidad social que no se ha causado ella misma y la contemplamos en el sentido de que vemos su soledad, su pobreza o su enfermedad, o su frustración, también nos vemos impulsados por la obra a observarla como un ser capaz de distintas formas de actividad. (Echavarría, 2009, p. 221)

Echavarría —inspirándose en Kant y Nussbaum— afirma que es un deber moral y político tratar al otro siempre como fin en sí mismo y no como medio, y siempre como agente y no como receptor pasivo de beneficios.

Además, esta acción en favor del otro tiene un retorno, “la víctima muestra algo sobre nuestras propias vidas; ilustra la vulnerabilidad y la

desgracia que todos podríamos padecer; que no somos tan diferentes de las personas cuyo destino observamos y que tenemos en consecuencia razones para temer reveses parecidos” (Echavarría, 2009, p. 221). El rostro del otro que clama “No me mates” también me recuerda que yo puedo morir. Tan sagrada como la vida del otro es mi propia vida; si la profano, también la mía podría ser profanada.

La absoluta diferencia del otro y el respeto piadoso por esta diferencia posibilitan la relación ética, es decir, abren la posibilidad de ser de otro modo que ser. Quien es tocado por el otro —no tanto en su mente, como en su corazón— ya no es de la misma manera; su vida cambia en mayor o menor medida. La epifanía del rostro es la intempestiva irrupción del otro que llega para comprometer la propia libertad (López, 2004, pp. 89–90). La presencia del otro en mi vida la cambia de curso; dicho de forma inversa, cuando negamos o somos indiferentes frente a aquel que nos dice “Estoy aquí y necesito de ti”, la vida sigue igual.

Insisto, Lévinas llama *rostro* a aquello que en el otro tiene que ver con el yo: “su abandono, su indefensión y su mortalidad, así como su apelación a mi antigua responsabilidad, como si fuera único en el mundo” (Lévinas, 1993, p. 275). El rostro del otro, en su desnudez y contingencia, clama por su propia vida pidiendo que me haga cargo de su destino. Esta llamada no es una obligación de ninguna clase, pues puedo contemplar el rostro del otro como un objeto que se puede describir y contar como quien cuenta alguna de las noticias que suceden a diario. En mi libertad puedo decidir no escuchar y desconocer mi propia responsabilidad con su vida.

En consecuencia, la exigencia ética de la responsabilidad nunca brota de mí, de mi interioridad o de mi conciencia que decide, sino del otro que me interpela y me convoca. Por esto, Lévinas invierte el mandamiento evangélico “Amarás al prójimo como a ti mismo” por “Es este amor al prójimo lo que eres tú mismo”.²

Por otra parte, Panikkar (2006, p. 76) señala que por causa del *mythos* del individualismo occidental moderno, muchos idiomas europeos no

² A este respecto, el mismo Lévinas afirma: “La responsabilidad [es] [...] la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética, aquí, no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo. Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro [...] Digo que la responsabilidad es inicialmente un para el otro [...] La responsabilidad es, en efecto, no un simple atributo de la subjetividad, como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para el otro” (1991, p. 89).

distinguen entre dos palabras latinas *alius-a-ud* y *alter-a-um* (*ali-terus*), traducidas ambas como *otro*. Sin embargo, la primera se traduce como extraño o extranjero y la segunda como prójimo. Si el *otro*, hombre o mujer, es un extranjero (*alius*), hemos de resignarnos a la imposibilidad de conocer al *otro* como *otro*. Si el otro es *mi* prójimo (*alter*), entonces “yo puedo conocer al otro como a la otra parte de mí mismo y complemento de mi autoconocimiento”. Si el otro es concebido como *alius*, un extraño, se convierte en el *homo homini lupus* proclamado por Hobbes en *El Leviatán*. La distancia entre los seres humanos se hace abismal y prima la desconfianza (Panikkar, 2006, p. 27). El otro como *alius* demanda seguridad sobre la base de la fuerza (política, física, económica, militar, religiosa, etcétera). En cambio, si el otro es un *alter* emerge la confianza en la naturaleza humana.

El cuidado de los otros: otra forma de entender la dimensión política del ser humano

La ontonomía³ de Panikkar nos hace conscientes de que solo podemos *ser* si salvamos la armonía en cada una de nuestras relaciones porque, simplemente, somos interdependientes. El ser humano se constituye con sus semejantes, con los cuales tiene una mutua pertenencia y vive en continua dependencia. El hombre no está solo, ni puede sobrevivir solo, ni puede desarrollarse solo, sino siempre con el otro. Ser persona significa ser con y para los demás. Este principio está a la base de la solidaridad: ontológicamente pertenecemos al otro, a los demás, y ellos nos pertenecen; constituimos con ellos *in solidum* una misma realidad *solidaria*. Pero no solo ontológicamente, sino también afectiva y socialmente.

De la misma manera, este principio nos permite comprender nuestra naturaleza política. No somos el *zoón politikon* de Aristóteles (ὁ ἄνθρωπος φύσει ζῷον) por el simple hecho de ir a las urnas o pertenecer a un partido político, somos seres políticos si aspiramos al bien común de la *polis* (Panikkar, 1999a, p. 63). “La política es verdaderamente el arte de vivir la plenitud del ser humano” (Panikkar, 1999a, p. 23). Lo *político* es la dimensión humana que permite que la actividad política del hombre sea un acto

³ Un mayor despliegue del concepto *ontonomía* y su relación con la naturaleza política del ser humano se puede ver en Meza, “*Homo politicus*: una lectura teológica de la dimensión política del ser humano desde el pensamiento de R. Panikkar” (Meza, 2010, pp. 71-85).

plenamente humano, un *lugar de virtud*.⁴ La *polis*, de acuerdo con su sentido griego, es ese pequeño mundo en el que la persona alcanza su realización (Panikkar, 1983, p. 45; López de la Osa, 1989, p. 387).

La política va más allá de un quehacer funcionalista que busca metas cortoplacistas. La política tiene una meta clara: la convivialidad, la vida feliz, la plenitud del ser humano (Panikkar, 1999a, p. 133). Insistimos, la *polis* es el lugar de encuentro de hombres y mujeres que buscan el bien común por medio de su ejercicio político. El bien común se alcanza mediante la *praxis* y esta lleva a “la buena vida” (εὖ ζῆν) (Panikkar, 1999a, p. 76). Por consiguiente, ya podemos intuir que una forma de *praxis*, tal vez la más conveniente para la gran polis colombiana, es el cuidado de los otros. Esta aparece como una responsabilidad para el tiempo presente.

Hablar de responsabilidad también trae como consecuencia hablar de ciudadanía y del papel activo que debemos tener como agentes sociales autónomos, solidarios y garantes de los derechos humanos y los principios democráticos. En definitiva, una ética de la responsabilidad debería ser una ética de la acción comprometida con el otro (Vila, 2004, p. 52). Si esta ética permea nuestra *praxis* política, ninguna ley proferida por el sistema regulador podría contravenir la dignidad humana, valor supremo, inalienable y absoluto (Kant, 1980, p. 90), sino que, por el contrario, toda ley debe encontrar en el respeto a la dignidad su límite y su objeto de protección preferencial (Ríos, 2009, p. 77). Más aún, toda sociedad liberal debe fortalecer sus instituciones para que estas sean garantes de cuidado y ejemplo de compasión pública de atención e impulso del otro (Echavarría, 2009, p. 222).

La dignidad de cualquier persona clama por el reconocimiento de sus derechos y por la satisfacción de sus necesidades hasta donde nos sea posible. Si la ética del cuidado se entiende como una ética de responsabilidad para con el otro, entonces, ella acentúa un compromiso vital con los otros, especialmente con los más débiles y excluidos. “Tal compromiso ético exige la transformación de los escenarios sociales en los que se producen

⁴ Ἀρετή, ‘virtud’, es una noción fundamental de lo político. Desde Platón, la antigüedad ha reconocido que la virtud política por excelencia es la *sôfrosynê* junto con la justicia, la *dikaiosynê*, es el saber ser hombre, y como el hombre se realiza solamente en la *polis*, es la virtud política básica. Todo se sostiene. La política no es una especialidad que pueda aislarse de la vida. Tenemos aquí, como algo propio del pensamiento clásico, una correlación entre el hombre, la ciudad y el cosmos. Los tres estados de la sociedad (militar, comercial e intelectual) corresponden las tres fuerzas o facultades del alma: τὸ θυμοειδές, τὸ φιλοχρήματον, τὸ φιλομαθές; ‘el valor’, ‘el amor a las cosas’ y ‘el amor al conocimiento’ (Panikkar, 1999b, p. 74).

las relaciones reales de las personas y las condiciones políticas y económicas que provocan la injusta marginación y exclusión de muchas personas y de comunidades enteras” (Escámez y Gil, 2001, p. 13).

Dicho de otra manera, sabemos que “ciudadana es aquella persona a la que en su comunidad política se le reconocen y protegen no solo los derechos civiles y políticos, sino también los económicos, sociales y culturales” (Cortina, 2001, p. 56). De este modo, los “bienes de la justicia” aquellos que ahora identificamos como (el mínimo de la) calidad de vida, son bienes que todo ciudadano, por el simple hecho de serlo, puede exigir en la propia comunidad “por derecho”; no se trata de valores o regalos, sino de exigencias de justicia. Procurarlos en un país como el nuestro ya sería bastante.

Sin embargo, existe otra esfera de la existencia humana, no tanto vinculada a la autonomía y a la justicia cuanto a la compasión y a la responsabilidad: ahí residen los “bienes de la gratuidad”. Hay una gran cantidad de bienes sin los que la vida no puede ser buena y que tienen la peculiaridad de que ningún ser humano tiene derecho a ellos, ninguna persona puede reclamarlos en estricta justicia. La cita de A. Cortina resulta lúcida para comprender esto:

Ninguno tiene derecho a ser consolado cuando llega la tristeza...; nadie puede exigir esperanza, si ya no espera nada...; tampoco puede reivindicar que alguien le contagie de ilusión... y ni siquiera puede reclamar en una ventanilla un sentido para su vida; nadie tiene derecho a ser amado cuando le hiere la soledad...; ni tiene derecho a confiar en que el final de la historia no sea el más rotundo de los fracasos o la más insustancial banalidad. No son estos bienes a los que “se tiene derecho” y que otros tienen “el deber” de proporcionar; sin embargo, son necesidades que las personas tenemos para llevar adelante una vida buena, son necesidades que solo se pueden acallar con los otros. Con otros que han descubierto no el deber de la justicia, sino la *ob-ligación graciosa* de tener los ojos bien abiertos ante el sufrimiento [...] Todo reside en el descubrimiento de ese vínculo misterioso que lleva a compartir lo que no puede exigirse como un derecho ni darse como un deber, porque entra en el ancho camino de la gratuidad. (Cortina, 2001, pp. 168-171)

El cuidado de la natura: el *kosmos* también es un sujeto

En los tiempos actuales tenemos una sensibilidad ecológica a flor de piel que nos exige extender el cuidado del otro al mundo en el cual vivimos. Una determinada perspectiva nos ha convencido de que la ecología es una ciencia que trata de la explotación racional de los recursos pero, a fin de cuentas, la explotación sigue ocurriendo dentro de unos límites de

racionalidad bastante difusos y nuestro planeta continua gritando “No me mates” cuando nos presenta el rostro de los ríos contaminados, los bosques talados, el aire cada vez más irrespirable, el clima enloquecido, el supercalentamiento del planeta y la extinción casi total de muchas especies.

Una ética del cuidado que hace una opción por la naturaleza descen- tra el discurso y su praxis para que sean menos antropocéntricos y más biocéntricos. De hecho, una ética antropocéntrica justificó una libertad sin límites y una ausencia de responsabilidad frente a conductas de absoluto desprecio por la vida en sus múltiples manifestaciones. Por lo tanto, vale la pena preguntarse: ¿qué responsabilidades hemos de asumir los seres humanos en relación con toda forma viviente? La pregunta no es banal porque, si hemos comprendido el principio de interdependencia señalado arriba, de su respuesta depende nuestra supervivencia —la mía, la tuya, la de los otros y la del mundo—. El ser humano solo puede mantenerse a expensas de los otros y de la naturaleza porque somos una realidad cosmo- teándrica (Meza, 2010, pp. 157-161; Meza, 2009; Maliandi, 2006, p. 202).

226

No hay opción, tenemos que asumir nuestra responsabilidad para con el mundo. Jonas nos dice que aquel que se siente efectivamente responsa- ble es aquel a quien le es confiada la guarda de algo perecedero. ¿Y qué hay más perecedero que observar la vida marcharse hacia la muerte por la inconsecuente intervención del hombre? Son emblemáticos los peligros que afectan el ecosistema, dentro del cual se desarrollan las actividades humanas o los que resultan de la manipulación biológica aplicada a la reproducción humana, o a la identidad genética de la especie humana, o todavía a la intervención química o quirúrgica sobre el comportamiento del hombre. En suma, debido a la técnica, el hombre se volvió peligroso para el hombre, en la medida en que pone en peligro los grandes equi- librios cósmicos y biológicos que constituyen los cimientos vitales de la humanidad (De Siqueira, 2001, p. 283).

En el momento actual hay una representación de un futuro que tal vez no se realice, pero que expone su testimonio en el presente como caracterización de una desdicha, como imagen de lo no querido y, sobre todo, presentando enfáticamente la necesidad de instituir un nuevo esta- tuto de responsabilidad de los hombres que tenga por objetivo el sustento de la vida (De Siqueira, 2001, p. 284).⁵ Hans Jonas sostiene la posibilidad

⁵ De Siqueira aclara que hasta hace poco la naturaleza no era objeto de responsabilidad humana, pues cuidaba de sí misma. Pero, como la ética tiene que ver con el aquí y ahora, es necesario un cambio de los antiguos imperativos éticos, entre los cuales el imperativo kantiano constituye el parámetro ejemplar “*Actúa de tal modo que el principio de*

escatológica de que la muerte sustituirá a la vida, a menos que la “heurística del temor” (Jonas, 2001, p. 74) nos mueva a encontrar otros caminos de acción que lleven a la salvaguarda de la vida y que, por supuesto, incluyan la nuestra.

Una utopía posible: aprender el cuidado del otro

La insistencia en la ética en el aparte anterior se explica sencillamente, porque esta nos hace seres humanos. Además de poseer conciencia y sensibilidad, de poder reflexionar sobre lo que pensamos, sentimos y hacemos, también tenemos la posibilidad de enfrentarnos a las consecuencias que se derivan de allí. Mejor dicho, optamos por una determinada manera de ser y de actuar porque “aunque no podamos elegir lo que nos pasa, podemos en cambio elegir la manera de hacer frente a lo que nos pasa” (Savater, 1992, p. 47). Por eso, una formación ética le ayuda al sujeto a encontrar el camino que debe seguir para alcanzar una estatura verdaderamente humana.

Así como se dijo anteriormente, no vale cualquier tipo de ética, tampoco vale cualquier propuesta de formación ética. Necesitamos una que potencie y saque provecho de aquella inteligencia que es tan humana como la racional.⁶ De hecho:

[...] tenemos noticia de la realidad a través de una inteligencia sentiente (X. Zubiri), emocional (D. Goleman) o afectiva (J. Marina), de forma que percibimos esa realidad desde la alegría o la tristeza, desde la euforia o la admiración, interpretándola desde esos sentimientos como rechazable o preferible, como digna de interés y atención o de desinterés. (Cortina, 2009, p. 192)

Necesitamos de una educación que impulse una ética de la razón cordial, *ethica cordis*, que se empeñe en mostrar cómo el vínculo comunicativo no solo cuenta con una dimensión argumentativa que procura lo verdadero y lo justo, “sino que cuenta también con una dimensión cordial y compasiva, sin la cual no hay comunicación [...] La razón íntegra es entonces

tu acción se transforme en una ley universal”. Jonas propone un nuevo imperativo: “Actúa de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica”, o expresándolo de modo negativo: “No pongas en peligro la continuidad indefinida de la humanidad en la Tierra” (De Siqueira, 2001, p. 279).

⁶ Para evitar equívocos, Noddings afirma: “La ética del cuidado no rechaza la lógica ni el razonamiento. Cuando cuidamos, tenemos que hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo. Nos esforzamos por ser competentes porque queremos atender tanto bien como nos sea posible a quienes reciben nuestro cuidado. Pero lo que nos motiva no es la razón. Lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro” (2009, p. 40).

razón cordial, porque conocemos la verdad y la justicia no solo por la argumentación, sino también por el corazón” (Cortina, 2009, p. 191).⁷

¿Esto tiene que ver con la formación política? Por supuesto y ya es hora de explicitarlo: el cuidado de los otros es una opción política. En este sentido, en el libro de reciente aparición *La formación ético-política*, editado junto con C. V. Echavarría, hicimos un voto por propuestas educativas que desarrollen conocimientos, actitudes, comportamientos y formas de interacción basadas en el respeto, la equidad y la inclusión; que aporten al desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo que permita reconocer las problemáticas sociales, culturales y políticas que nos afectan, así como los mecanismos y estrategias necesarias para su transformación; y que promuevan la sensibilidad moral y política de las y los ciudadanos, es decir, su capacidad para percibir el dolor y el sufrimiento humano, el desarrollo de actitudes benevolentes y compasivas y la expresión de la rabia, la indignación y la culpa, así como del agradecimiento, el reconocimiento y el perdón (Echavarría y Meza, 2012, p. 19).

Sin duda, en la ética del cuidado convergen actitudes, sentimientos, valores y virtudes; empero, no se debería confundir con una ética de las virtudes o *principialista*, aunque algunos así lo crean. Tal vez, la confusión se deba a que, tanto aquella como esta creen que, para que el mundo mejore, se requieren mejores personas, pero ¿cómo se logra que haya mejores personas? En su respuesta está la diferencia. Según los teóricos del cuidado, el medio más confiable para lograrlo consiste en crear condiciones que fomenten la bondad, y no en tratar de enseñar directamente las virtudes (Noddings, 2009, p. 19). Asimismo, la ética del cuidado es fundamentalmente relacional, se centra más en la relación que en el agente y se ocupa más de la relación de cuidado que del cuidado como virtud⁸ (Noddings, 2009, pp. 16-20).

⁷ Justicia, compasión y cordialidad podrían ser principios exigitivos para lograr el “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (Delors, 1996, p. 34), pilar de la educación expuesto por Delors a finales del siglo pasado en su informe de la Unesco “La educación encierra un tesoro”. Para todos resulta innegable la necesidad de la *práctica del bien*, el *cultivo de la verdad* y el *ejercicio de la justicia*, reconociendo con toda generosidad las propias cualidades y virtudes, así como las del vecino —las del *otro*— con quien puedo vivir en armonía, conociéndole mejor en su historia, tradiciones, espiritualidad.

⁸ Sin embargo, vale la pena aclarar que las virtudes, a diferencia de los valores, tienen una conexión inmediata con la capacidad de acción del sujeto. Son imprescindibles para que el comportamiento siga la línea vislumbrada por la inteligencia y querida por la voluntad. En términos aristotélicos, la virtud es “un hábito (*hexis*) selectivo que consiste en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquella regla por la cual decidiría el hombre prudente” (Marcos, 2011, p. 20). La conexión entre virtud y praxis es inmediata. El aprendizaje de las virtudes está directamente orientado al comportamiento. De hecho, Aristóteles llega a afirmar que el estudio de la ética, dentro del

Aunque ya hemos dado algunas claves, con toda seguridad persiste la pregunta: ¿cómo se aprende el cuidado del otro? Si la clave es la relación, entonces, hay que procurar la existencia de dicha relación. Al decir *existencia* no nos referimos a algo meramente nocional, sino real; no se trata de saber sobre el otro y su realidad, sino a estar efectivamente con el otro e irrumpir en su vida.

Anteriormente hemos dicho que la *solidaridad* parte de la conciencia viva de que constituimos *in solidum* una única realidad (somos ontológicamente *solidarios*) y que habitamos en un mismo globo. Pero saber esto no nos hace solidarios; tal vez más ilustrados. Soy solidario cuando me cargo los problemas y el dolor de los demás como propios. Soy solidario cuando respondo (me hago responsable) ante la comunidad universal por la suerte del otro (*alter*, prójimo).

En consecuencia, la solidaridad se aprende mediante el *contacto* y no por las *nociones*. Cuando la experiencia directa toca el corazón, la mente se puede sentir desafiada a cambiar. La implicación personal en el sufrimiento inocente, en la injusticia que otros sufren, es el catalizador para la solidaridad que abre el camino a la búsqueda intelectual y la reflexión moral (Kolvenbach, 2000). Entonces, la pregunta se reconfigura: ¿qué podemos hacer en nuestras instituciones educativas para que los estudiantes, a lo largo de su formación, entren en contacto con la realidad perturbadora de este mundo, de manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva? Cuando decimos *mundo* debemos evitar pensar en una realidad abstracta o metafísica. Antes bien, debemos pensar, sentir y actuar en favor de *rostros* concretos, comunidades concretas, sectores concretos desde la edad y la capacidad que cada uno tenga.

Noddings echa mano de la filosofía moral naturalista —propia del método de deliberación de Dewey— para analizar el cuidado que podemos prodigar al otro, pero también el daño y el sufrimiento que podemos provocar. El sujeto debería aprender a preguntarse cada vez que va a actuar: “¿esto puede esto un daño o un dolor innecesarios?” Si es así, tratemos de no hacerlo. “¿Esta persona necesita alguna forma de cuidado de mi parte? (¿Qué puedo hacer al respecto, dadas las exigencias que imperan

cual ocupa un lugar destacado el de las virtudes, no tiene un interés meramente teórico, sino que lo llevamos a cabo para hacernos mejores, “para ser buenos” (Marcos, 2011).

actualmente en mi red de cuidado?)” Al menos, estas preguntas deben ser formuladas para aprobar o desaprobar las consecuencias probables a condición de no causar daño ni dolor y de proporcionar cuidado cuando sea necesario (Noddings, 2009, p. 158).

Lo anterior ya nos permite vislumbrar la “escuela” como ese micro-mundo donde se teje una red de relaciones y, por lo tanto, se constituye en un escenario para que ocurra el cuidado del otro. Más todavía, vale la pena centrarse en la relación maestro-estudiante por ser constitutiva al proceso educativo. Como “el maestro nada exige al alumno que antes no se haya exigido a sí mismo” (Borrero, 1993, p. 11), entonces, ¿qué puede hacer el maestro para crecer en el cuidado del otro (de sus estudiantes)?

Primera clave: acogida. Cuando se educa no se ve al educando como simple objeto de conocimiento, ni como un sujeto que debo conocer científicamente para garantizar el éxito educativo, ni como un espacio vacío que se ha de llenar de saberes, ni como una prolongación de mi yo (Ortega, 2004, p. 9).⁹ Acogida es aceptación del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura; es el reconocimiento del otro, de su dignidad personal. Educar exige, en primer lugar, salir de sí mismo, “es hacerlo desde el otro lado, cruzando la frontera” (Bárcena y Mélich, 2003, p. 210); es ver el mundo desde la experiencia del otro. Ello nos obliga a negar cualquier forma de dominio, de posesión o de conquista intelectual. Además, exige una respuesta responsable o, en otras palabras, hacerse cargo del otro en sus circunstancias temporales. Si la acogida del otro no acontece, solo se da enseñanza o instrucción (Ortega, 2004, p. 12). Dicho de otra manera, una señal de que nos hemos hecho cargo de nuestros estudiantes es que hemos irrumpido en su existencia y, en consecuencia, ha ocurrido eso que llamamos educación. Hemos dejado huella, más que en la cabeza, en el corazón, fruto de la confianza, el acompañamiento y la valoración de ese estudiante.

⁹ En este sentido, hemos visto que en las últimas décadas se ha pensado y realizado la educación desde el patrón de la eficacia. El control de las variables que operan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en la preocupación prioritaria de la investigación y praxis pedagógicas. “Dar cuenta”, explicar lo que sucede en el aula ha sido y es la gran aspiración del saber pedagógico. Una pedagogía más racional y científica no ha permitido una pedagogía de la alteridad. El uso predominante de la razón tecnológica en la enseñanza (Sarramona, 2003) ha convertido a los estudiantes en máquinas especializadas de una gran eficacia.

La creciente demanda de una mayor profesionalización de los docentes ha dado lugar a una intensa incorporación de las nuevas tecnologías de la información en las aulas, a una docencia más regida por criterios de racionalidad tecnológica, a un control mayor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a una evaluación más ajustada de los resultados académicos que, aun siendo objetivos plausibles en la enseñanza, no son, por sí mismos, criterios suficientes de calidad (Braslavsky y Cosse, 2003).

Segunda clave: diálogo. Para Noddings, el diálogo es el componente fundamental para aprender y ejercitar el cuidado del otro.

El verdadero diálogo, como lo ha hecho notar Paulo Freire, es abierto, sin límite. Los participantes desconocen al principio cuáles serán las conclusiones. Los dos hablan, los dos escuchan. El diálogo no es solo conversación. Tiene que haber un tema, pero este puede cambiar, y cualquiera de los participantes puede desviar la atención del tema original hacia otro más importante, o menos delicado, o fundamental [...] El diálogo, por lo tanto, siempre exige que se preste atención al otro participante, y no solo al tema que se discute. El diálogo es un aspecto clave en la educación moral porque siempre lleva implícita la pregunta: ¿Qué te está pasando? (Noddings, 2009, p. 45)

Dialogar con el otro acerca de él, de su realidad, de su vida, de sus preocupaciones, temores y éxitos, de sus dilemas y proyectos, es una forma precisa de irrumpir en su existencia. Tal vez no tengamos la solución a los problemas pero, el simple hecho de escuchar y acompañar, de dedicar tiempo —en un sociedad que nos ha inculcado que “el tiempo es oro”, “mi tiempo vale” y “estoy de afán”— ya es un signo de gratuidad, de compromiso, de encargarse del otro.

Tercera clave: práctica y continuidad. De forma breve hemos de insistir en que, “para desarrollar la capacidad de cuidado, debemos entablar relaciones en que se brinde cuidado” (Noddings, 2009, p. 50) y, para afianzar dicho aprendizaje, debemos procurar que sea duradera. En palabras de Noddings: “Todos los niños [estudiantes] necesitan saber con certeza que los adultos [algunos de sus profesores] tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo” (Noddings, 2009, p. 61).

No faltará quien piense que todo esto va a distraer la escuela de su objetivo de formar académicamente a sus estudiantes porque, al final, la sociedad —empezando por sus padres— va a demandarlo. Pues bien, se ha demostrado que las escuelas que aceptan obligaciones de este tipo y brindan servicios en esta clave obtienen mejores rendimientos académicos. Por lo tanto, si queremos que los estudiantes aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir cuidar de ellos (Noddings, 2009, p. 63).

A manera de conclusión

A esta altura el lector podría estarse preguntando si el “cuidado del otro” no es más que una utopía. Pues sí. Efectivamente, esta propuesta es utópica

porque quiere una ruptura con el presente y, además, porque pretende realizar una transformación crítica de la realidad. Es utópica porque expresa unos deseos y esperanzas, pero también porque expresa la confianza que tenemos para trascendernos a nosotros mismos.

Una utopía educativa no es otra cosa que la práctica de imaginar un destino y una vida diferente para el hombre, partiendo de la inconformidad con lo existente y promoviendo otro mundo posible (De la Torre, 2000, p. 49). Al respecto debemos recordar que la palabra utopía tiene dos acepciones: *u-topos*, “sin lugar”, lo imposible, lo insensato; y *eu-topos*, “buen lugar”, lo que puede ser, lo sensato. Octavi Fullat (1984) señala que la utopía sensata se distingue de la insensata, porque propone un sentido a la existencia que nace de lo razonable; aparece no solo como algo bueno que induce a actuar para traerlo a la realidad, sino que también se encuadra con lo existente que la hacen ver como posible y necesaria.

Ejemplo de ello es la historia de Hölderlin: Johann Christian Friedrich Hölderlin fue un gran poeta, uno de los más grandes que ha dado Alemania. En 1800 se le diagnosticó *hipocondría*. Fue declarado mentalmente incapacitado por los tribunales y desahuciado por el doctor Autenrieth (inventor de la máscara que lleva el personaje Hannibal Lecter en *El silencio de los inocentes*). Este lo expulsó de su clínica de Tubinga pronosticándole apenas tres meses de vida y un estado mental irrecuperable (¡se nota que no sabía mucho de la ética del cuidado!).

Ernst Zimmer, carpintero de Tubinga, hombre culto que había leído algunos poemas de Hölderlin, tuvo compasión de él y le dejó una habitación en lo alto de su casa desde la cual podía contemplar el paisaje del río Neckar los últimos días de su vida. Pero, Hölderlin no solo no falleció en tres meses, sino que vivió cuarenta años en esa pequeña habitación, donde escribió sus poemas más impresionantes e hizo su aporte a la literatura europea. Con toda seguridad, Zimmer cultivó dos cosas durante las cuatro décadas que lo tuvo en su casa: aprendió el cuidado del otro y creció en la paciencia, ya que cuentan que Hölderlin también se dedicó a tocar su espineta (una especie de piano pequeñito) todos los días, varias veces al día. Lo único malo es que solo se sabía aquella variación de Mozart de nombre *Ah, vous dirai-Je Maman*.

Sin duda, aunque dicente, esta historia nos puede resultar distante en el tiempo y el espacio. Nos parece necesario traer a colación algunas de nuestro congéneres que están dándose en nuestro aquí y ahora:

- Jaime Jaramillo, a quien conocemos como *Papá Jaime*, gestor de la Fundación Niños de los Andes. Más de 30.000 niños han sido rescatados de condiciones inhumanas por el equipo de la fundación durante sus treinta años de existencia.
- Carmencita, una profesora del distrito, quien no soportó la idea de que su empleada fuera a abortar a su hijo. Dialogó con ella y, a las pocas semanas de nacer, hizo el trámite para adoptarlo. Hoy ese chico tiene dieciséis años y goza de la vida al lado de su mamá.
- Smatz, un compañero de maestría, no tuvo ningún reparo en recibir a tres niños (hermanitos entre sí) en su casa, huérfanos de la guerra insensata que vivimos. Su esposa pensó en aquel entonces que le parecía demasiada responsabilidad y, sin embargo, hoy, luego de once años, los quiere tanto como a sus otros tres hijos.
- El programa “Un techo para mi país” ha movilizó a más de 15.000 voluntarios en Colombia, jóvenes entre dieciocho y treinta años, quienes regalan su fuerza de trabajo durante los días que quieran para procurar una casa más digna a familias pobres. A marzo de este año habían construido 2605 casas para igual número de familias.
- Alejandra, una profesora de un colegio prestigioso de Bogotá, dan cuenta de que una de sus estudiantes de 4º grado estaba siendo abusada por su padrastro con el consentimiento de su madre, llevó a cabo un proceso psicoafectivo para sanar a la niña, pero también un proceso jurídico para “salvarla del lobo”. Hoy ella está bajo la tutela de una de sus tías y está en franco proceso de recuperación.
- Finalmente, el proyecto *Utopía*: una apuesta institucional de la Universidad de La Salle por el cuidado del otro en un “pedazo de nuestro país”, de la Colombia olvidada. No son pocas las personas que están animando a estos jóvenes campesinos con ganas de formarse y aportar a sus comunidades una vez terminen el proceso.

No hay duda: el cuidado del otro, de los otros, de lo otro es posible. Es un aprendizaje que podemos llevar a cabo. Estamos urgidos de él para hacer de esta Colombia otro mundo posible. Creo que este sería un bonito legado para las nuevas generaciones de este milenio que hasta ahora despunta.

Referencias

- Borrero, Alfonso, S. J. (1993). El maestro. *Orientaciones Universitarias*, 9.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2003). Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación. En AA. VV. Congreso *Calidad, equidad y educación*. S. Sebastián-Donosita, Erein, 28 y 29 de agosto del 2003.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- De la Torre, M. (2000). El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), 47-40.
- De Siqueira, J. E. (2001). El principio de responsabilidad de Hans Jonas. *Acta Bioethica*, 7 (2), 277-285.
- Delors, J. et ál. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Echavarría, C. (2009). La formación avanzada en clave ético-moral y política ¿Por qué y para qué la formación política y para la ciudadanía en Colombia? *Actualidades Pedagógicas*, 54, 213-225.
- Echavarría, C. y Meza, J. L. (2012). *Formación ético-política. Itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar*. Bogotá: ULS.
- Escamez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Fullat, O. (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía*. Barcelona: CEAC.
- Jonas, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Jonas, H. (2001). *Más cerca del perverso fin*. Madrid: Catarata.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Kant, I. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kolvenbach, Peter-Hans, S.J. (2000). *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria superior de la Compañía de Jesús*, Universidad de Santa Clara (California, EE.UU.). Recuperado el 22 de julio del 2012, de http://www.scu.edu/ignatiancenter/events/conferences/archives/justice/upload/f07_kolvenbach_spanish.pdf
- Küng, H. (1999). *Una ética mundial para la economía y la política*. Madrid: Trotta.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en Otro*. Valencia: Pretextos.
- López de la Osa, J. R. (1989). El concepto de la política en Raimundo Panikkar. En M. Siguan (ed.). *Philosophia pacis. Homenaje a Raimon Panikkar* (pp. 383-401). Madrid: Símbolo.
- López Melero et ál. (2002). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Agibe.

- López, E. (2004). *De la autonomía a la pasividad: reflexiones en torno al sujeto moral*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología*. Buenos Aires: Biblos.
- Marcos, A. (2011). Aprender haciendo: *paideia* y *phronesis* en Aristóteles. *Educação*, 34 (1), 13-24.
- Meza, J. L. (2010). *La antropología de Raimon Panikkar y su contribución a la antropología teológica cristiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Meza, J. L. (2010). *Homo politicus*: una lectura teológica de la dimensión política del ser humano desde el pensamiento de R. Panikkar. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 71-85.
- Meza, J. L. (2009). El ser humano como realidad cosmoteándrica. *Cuestiones Teológicas*, 85, 59-80.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Panikkar, R. (1983). Religion or politics. The Western Dilemma. En P. H. Merkl y N. Smart. *Religion and politics in the modern world* (pp. 44-60). New York: NY University Press.
- Panikkar, R. (1999). *El espíritu de la política. Homo politicus*. Barcelona: Península.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Ríos, C. (2009). El problema de la universalidad de los valores y de las leyes morales, novelado en Robinson Crusoe. *Educación y Pedagogía*, 53, 75-85.
- Sarramona, J. (2003). La perspectiva tecnológica en la acción educativa. En AA. VV. *Teoría de la educación, ayer y hoy* (pp. 159-201). Murcia: SITE.
- Savater, F. (1992). *Ética para Amador* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Vila Merino, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, 6, 47-55.
- Wittgenstein, L. (1997). *Conferencia sobre ética*. Barcelona: Paidós.