
26. DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO: HACIA UNA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA PREOCUPACIÓN POR LOS DEMÁS

*Liliana Hernández Arestigui**

Una ética que considere el poder de los sentimientos y afecciones en la vida de las personas, necesita fundar sus bases en una “antropología de los sentidos corporales, del tacto, de la mirada, del oído, del gusto, del olfato” (Mèlich, 2010, p. 100).

Vivir éticamente no consiste en cumplir con una serie de obligaciones en el ámbito moral, jurídico o político; pues hoy más que nunca la ética nos exige responder y actuar frente al sufrimiento de otros. La ética requiere un compromiso, una responsabilidad, es necesario pensarla lejos de las normas heterónomas y aproximarla a la determinación de la existencia, del vivir y del sentir.

Es imposible concebir una ética descorporalizada, donde el deber antecede al sujeto, por lo que en el presente ensayo se pretende considerar la experiencia misma, la afección y el sentimiento corporalizado. Por esta razón, la perspectiva de una ética del cuidado y la compasión, se fundamenta en los supuestos de una ética material y liberal. El pensamiento ético de Enrique Dussel al recibir

* Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

influencias tanto de Zubiri, Maturana y Lévinas, rescata el carácter afectivo de la actual reflexión.

Dussel es consciente que la historia de la ética occidental ha fragmentado al sujeto en un dualismo que no ha permitido comprender su unidad corporal y con ello, la importancia de las afectaciones. Su pensamiento ha inspirado este trabajo, pues se rescata la importancia dada a las emociones, sin desligar nunca el diálogo entre el “yo-tú” que Dussel tiene presente cuando asume que la ética es alteridad.

En la ética material expuesta por Enrique Dussel, se tiene un deseo de perpetuar nuestro ser y esto implica la realización o la felicidad, ya que todos queremos vivir y vivir bien, es un deseo profundo de realizar la vida externa. Este modelo de ética parte de una estructura particular de la subjetividad. Establece las condiciones para que el individuo reproduzca su vida, ya que el organismo desea vivir.

Es la vida el principio fundamental en la ética material. Parte de ella para cimentar la concepción de la defensa de la unidad del cuerpo. “Ésta es una ética de la vida, es decir, la vida humana es el contenido de la ética” (Dussel, 2002, p. 91).

Proponemos la siguiente descripción inicial del que llamaremos principio material universal de la ética, principio de la corporalidad como “sensibilidad” que contiene el orden pulsional, cultural-valorativo (hermenéutico-simbólico), de toda norma, acto, microfísica estructural, institución o sistema de eticidad, desde el criterio de la vida humana en general: el que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, inevitablemente desde una “vida buena” cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad, con una cierta referencia a los valores y a una manera fundamental de comprender el ser como deber ser, por ello con *pretensión de rectitud* también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad, es decir, es un enunciado normativo con *pretensión de verdad práctica* y, además, con *pretensión de universalidad* (Dussel, p. 140).

En este sistema ético se hace explícito el observar que la “vida” se postula como un principio universal. Dussel describe que en las teorías críticas dicho principio universal tiene “la obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético en comunidad” (2002, 140).

Dussel reflexiona sobre el dolor encarnado, lo cual lo lleva a pensar en el vasto y complejo universo de las emociones, las cuales las considera dentro de la propia unidad corporal, para él es importante que dentro de ellas se pueda aprender a “percibir el ‘estado corporal, efecto del placer o del dolor’” (2002, 141).

Entre las tantas virtudes que se encuentran en esta concepción ética, también se le confiere la capacidad para reconocer y dialogar con lo diferente, dándole prioridad al acontecer ético por mediación del otro. De esta manera la constitución subjetiva estará mediada por el otro, a través del diálogo y la interacción durante la vida.

El diálogo cobra una profunda importancia cuando se vive un desinterés y preocupación por los otros, ya que es a partir de la palabra donde surge el reconocimiento de otro ser.

Habermas (1989) desarrolla una serie de trabajos sobre la teoría de la acción comunicativa, en la que pretende reivindicar la acción dialógica y con ello inaugurar el inicio de las llamadas éticas discursivas. Además realiza estudios sobre la lucha por el reconocimiento y la inclusión del otro. Cabe destacar, que no sólo la escuela crítica a la que él pertenece realizó estos intentos de reconocimiento. Se han originado diversidad de críticas desde distintos enfoques, como lo ha sido la teoría comunitarista, en el que se encuentra Charles Taylor, por ejemplo.

Sin embargo, uno de los autores latinoamericanos de mayor prestigio y trabajo en nuestro país ha sido Dussel, quien retoma la importancia del diálogo y la alteridad expuesta en el pensamiento de Lévinas. Retomando estos autores, las ideas que se desarrollan en este artículo, conciben al sujeto como intersubjetivo, que forma su propia identidad a través del diálogo con los otros.

Los procesos de diálogo son necesarios en la conformación de la identidad, y en consecuencia, el *reconocimiento del otro*. Esto es de suma importancia para la explicación del desarrollo infantil, pues existen estudios que revelan que la configuración de la identidad de los niños está mediada por los demás.

Zubiri parte de una consideración fenomenológica:

Antes de que se tenga la vivencia de los otros, los otros han intervenido ya en mi vida y están interviniendo en ella [...] el niño se encuentra con que los demás se han metido en su vida [...] los hombres estamos vertidos hacia los demás y son los demás los que se han entereverado e intervenido en mi vida (1986, p. 224).

Quien sabe escuchar logra hacer sentir realmente bien al otro, porque el mensaje implícito es el reconocimiento que se concede a quien escucha y a quien habla como agentes capaces de emitir y comprender juicios de valor.

Cuando se dialoga, no sólo se hace a partir de la interacción con otras personas, en su trasfondo, se ponen en marcha aspectos culturales, que aluden a la constitución de los seres a través del pasado, de la pertenencia a un lenguaje común que remite a un sinfín de significados construidos por las personas a lo largo del tiempo. El ser sujetos lingüísticos determina la propia condición en el mundo, porque cada lenguaje conforma un mundo de significación. Cuando hablo con otro “busco entenderme”, así la intersubjetividad es posible gracias a que en dicho lenguaje, lo subjetivo pasa a lo objetivo a través de la dialogicidad con los otros y de esta manera la comunicación posee un carácter ético.

Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinition. Antes bien, entramos en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para nosotros: lo que George Hebert Mead llamó los “otros significantes”. La génesis de la mente humana no es, en este sentido, monológica (no es algo que cada quien logra por sí mismo), sino dialógica (Taylor, 2006, p. 53).

Pero lo que se pone en juego durante el diálogo no es tan sólo el reconocimiento de la dignidad del otro, sino también la constitución de la identidad humana; ya que una de las características definitivas de la vida humana es su “carácter dialógico” (Taylor, p. 53).

La importancia del reconocimiento y la formación de la propia identidad es que sólo podemos florecer en la medida en que se nos reconoce. De ahí que estos temas cobren relevancia para la educación actual; ya que si no se procura fomentar el diálogo y la discusión, la escuela no estará cumpliendo con una de sus principales funciones que es el desarrollar sujetos reflexivos, pues “la identidad cobra sentido dentro de los horizontes a partir de los cuales reflexionamos y elegimos” (Taylor, 2006, p. 53). Si no se abren espacios de diálogo ya sea dentro o fuera de la escuela, no se estará forjando ninguna identidad y, en consecuencia, el reconocimiento del valor de cada persona no se tomará en cuenta.

El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás (Taylor, 2006, p. 55).

El reconocimiento y la formación de la identidad tanto a nivel individual y colectivo son decisivos en el desarrollo de las facultades humanas. Esto nos lleva a pensar qué tipo de identidad pretende forjar el ideal educativo nacional, qué clase de ser humano se pretende formar.

Pareciera que se nos olvida que nuestra constitución depende de la interrelación que establecemos con los otros, en ciertos momentos el individualismo moderno nos orilla a rechazar la importancia de los bienes colectivos y se persigue sólo el interés personal. Es una crisis del modernismo que afecta directamente la vida cotidiana de las personas, en su andar y conducirse en el mundo, en las

relaciones violentas que se establecen con los otros. Basta decir que esto se ve reflejado en las aulas, donde los niños son las víctimas directas, los más indefensos, los que sufren las consecuencias de un mundo deshumanizado.

Si la pregunta es ¿qué tipo de seres humanos se pretende formar?, la respuesta no está en los programas educativos “para evitar los problemas”, ni en la capacitación microscópica de los docentes a cargo, sino en el aprender a conocer el problema, y conocernos a nosotros mismos. Cuestionarnos sobre el tipo de relación inmediata que establecemos con el *otro*.

¿Cómo comprender al *otro*? Es la pregunta que sirve como punto de partida para elaborar cualquier teoría de la alteridad, pero ésta es inexistente cuando el individuo sólo persigue sus intereses propios. ¿Cómo pedirle a un niño que sea respetuoso de la dignidad de otro compañero, si en su núcleo familiar esto nunca se mostró así? ¿Cómo pedir que el niño aprenda a ser solidario, cuando los habitantes de una ciudad sólo responden a sus intereses propios? Es una contradicción absoluta.

La relación con los otros no es asunto de conocimiento, sino de sensibilidad. Uno siente al otro antes de entenderlo. La presencia del otro nos remite a cierta relación corporal, sensible y los vínculos inmediatos que establecemos con los otros son vínculos afectivos, no de conocimiento. Es por esto que Lévinas critica toda la ética anterior a su tiempo, pues los problemas relacionados con la alteridad trataron de resolverse fundamentándose en la epistemología, esto fragmentó al sujeto porque se dejó de lado su sensibilidad corporal al preferir la razón como medio de acceder al entendimiento del *otro*.

Me parece que esto ha tenido su impacto hasta en las actuales teorías de desarrollo moral, pues privilegian cuestiones únicamente racionales, y dejan los aspectos afectivos en segundo plano, lo cual es un problema de interpretación sobre las diversas concepciones éticas.

La preocupación de Lévinas es la relación que establecemos con los *otros*:

Nos dice que lo humano comienza en “el consagrarse-a-otro”, en la preocupación por el otro que lleva hasta el sacrificio, hasta la posibilidad de morir por él, en la responsabilidad para con lo ajeno [...] la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya propia, y sitúa al yo como responsable del ser ajeno (Araya, 2004, p. 22).

Para los actuales referentes subjetivos e individualistas esto podría ser visto como una imposibilidad. Pero contradictoriamente el sacrificio por el otro implica un acontecer ético, el “consagrarse a otro” implica llevar hasta el límite la importancia de la vida del otro. Es una descripción totalmente altruista que podría ser debatida por nuestros actuales referentes. Pero si no existe una preocupación por el otro, entonces no existen actos dignos de llamarse éticos.

Lévinas vive en carne propia los horrores del siglo XX en los campos de concentración nazi, reflexiona sobre el dolor inútil y la industria de la muerte que éstos representaron. Su inquietud ante la “indiferencia de los unos por los otros, de la propia responsabilidad respecto del otro hombre, sin esperanza de reciprocidad, de la exigencia gratuita de auxiliarle, de la asimetría de la relación entre el uno y el otro” (Lévinas, 1987, p. 125).

Es obvio que el pensamiento de Lévinas se mueve fuera de los intereses personales, lo que nos motiva a ayudar es la conciencia de ser responsables no tan sólo del otro, sino de la humanidad.

El encuentro con el otro, para Lévinas no es de posesión, sino develamiento de su rostro, “una relación cara a cara en la que el asesinato se torna imposible” (Araya, 2004). La única manera de relacionarse con los otros en la forma que Lévinas piensa, es a través de:

La invención de una nueva racionalidad y una nueva sabiduría que responda a una “**sensibilidad moral nueva**”, donde la noción de espíritu se base en la relación del yo y del tú. Lo que late en esta nueva concepción es el despertar del Yo gracias al Otro (Araya, 2004, p. 23).

Esto quiere decir que para poder acceder al otro se necesitan nuevas formas de concebir la vida, la sensibilidad, la razón y en consecuencia la moral. Todo ello con el reconocimiento de que se “es” gracias al otro. Pero esta relación también implica la responsabilidad que nos hace conscientes de la existencia de otro y del vínculo que me une a él, que no es tan sólo relación, sino convivencia y enseñanza. Porque del rostro del otro, de su condición humana se aprende si se sabe mirar. Lévinas en *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad* describe esta relación en términos más allá de la empatía:

Me sustituyo por el *otro* y “comprendo que él podría ser yo y yo podría ser él, dado que la *subjetividad* es un ser que deshace la esencia substituyéndose por el otro. O si se prefiere: “Es la vulnerabilidad, la exposición a la afección, sensibilidad, pasividad más pasiva (Lévinas, 1977, p. 98).

Esto quiere decir que poseemos la capacidad de ponernos en el lugar de otro, no como simple sustitución, sino en la comprensión del dolor del otro. Es por esto que la filosofía de Lévinas nos habla de seres sensibles, vivos, expuestos al dolor. En lo particular me parece que la gran característica que compartimos todos los seres humanos es la fragilidad. Para poder despertar la sensibilidad ante el dolor ajeno es necesario que dentro de las categorías de la formación moral en la infancia, se comience por un reconocimiento de la fragilidad humana, del valor de la vida, y de ahí su posterior reflexión sobre la responsabilidad frente a la de los demás. “Lo propiamente humano del hombre no está en sus poderes, sino en la responsabilidad, en la obligación respecto a otro” (Araya, 2004).

Como lo comenta Reyes Mate (2003), una formación ética que parta del sufrimiento de las víctimas considerará como importante “el desarrollo de las buenas disposiciones, la comprensión de las necesidades concretas”, y sabrá responder adecuadamente a la situación vivida.

Una nueva ética que acuda a la llamada de socorro, que se preocupe por el cuidado de los otros, “sabrán responder al sufrimiento

subjetivo” antes que preocuparse por la definición teórica de la justicia. En general así se describe una ética del cuidado, donde “la justicia es la respuesta a la demanda de la víctima y no del establecimiento de lo que es objetivamente justo o injusto” (Mate, 2003).

La tradición judaica de Lévinas lo llevó a pensar al hombre de una manera única. En su obra, la comprensión del ser en el mundo reivindicó la sensibilidad y la exterioridad en las relaciones interpersonales. A partir de él, el dolor se tornó una parte constitutiva de nuestro ser que se asoma “al otro lado de la piel” (Araya, 2004). Pero el aspecto ético nos interroga cómo es que la humanidad puede ser consciente del dolor y goce infringiéndolo a los otros.

Para los teóricos que reflexionan sobre el horror de los genocidios existe un silencio, con él un vacío y banalidad. Porque se es inconcebible pensar en las fábricas de muerte cuyo fin es el aniquilamiento del propio hombre. Se podría preguntar si realmente el hombre es consciente del dolor que le causa al otro, y por qué parece no importarle. A medida que se reflexiona sobre los actos de violencia y de consternación, surgen preguntas que no tienen respuestas coherentes con el proceder del hombre. En cada asesinato, en cada robo, en cada momento de injusticia no se encuentran las razones lógicas que expliquen el actuar humano. Se disminuye la humanidad del otro animalizándolo para poder justificar los actos de barbarie como los ocurridos durante la conquista de América o la Segunda Guerra Mundial. Se dice que el hombre pierde su sensibilidad a medida que deja de preocuparse por los demás.

Dicha sensibilidad consiste en las demostraciones de afecto, que van desde una mirada, una sonrisa o una caricia. Pero si bien, como lo desarrolla Mate (2003), los actos éticos se determinan a partir del cuidado, la atención y preocupación por los demás.

De este modo, el cuidado se torna una categoría de análisis teórico-práctico en el discurso ético, inclusive llega a ser una corriente de la ética surgida por los aportes de algunos filósofos y psicólogos, quienes reaccionan ante la concepción del desarrollo moral expuesta por Kohlberg (1997). La denominada “ética del

cuidado”, se basa en el interés que se les muestra a los otros; ya que para que exista el cuidado es necesario que alguien sea reconocido como un ser humano que puede convertirse no sólo en instrumento de una acción, sino también en un fin en sí mismo (Todorov, 1993).

De acuerdo con Todorov (1993), los aspectos afectivos son parte constitutiva de toda ética, pues la fraternidad se manifiesta a partir de un acto del cuidado, en el que se tiende la mano hacia el otro, en el que la preocupación por los demás está más allá del deber o la solidaridad, en el que la simple gratuidad y afecto hacia la persona que se cuida son los únicos motivos para actuar.

En ocasiones extremas, (como lo fueron los campos de concentración, tal como Todorov lo plantea), el que “tiende la mano” necesita dejar sus comodidades físicas o inclusive su propio bienestar y exponerse a situaciones de riesgo o de dolor. Sin embargo, el cuidado también brinda recompensas como “el disfrute y goce con el otro, en un intercambio mutuo y recíproco de sentimientos, la mayoría de las veces no manifestados verbal o explícitamente, más que por el mismo acto de cuidado” (Todorov, 1993).

Una ética que se enfoca en las relaciones de cuidado y en el encuentro con el otro abre la posibilidad del entendimiento mutuo, de la empatía y el cariño hacia los demás. Como se puede observar, se ponen en juego los sentimientos y emociones, por esta razón, la ética del cuidado es una ética de las relaciones interpersonales, no es individual, y gira en torno a las relaciones de cariño, puesto que se basa en el encuentro inmediato con el otro.

Una relación de cuidado es cuando alguien da el cuidado y el otro lo recibe, es decir, escuchar receptivamente y estar atento a lo que quiere la otra persona, preguntarle al otro qué le pasa, qué experimenta, realizar un desplazamiento motivacional hacia las necesidades de otra persona (Díaz, 2009, p. 38).

Las éticas que únicamente se basen en el juicio como criterio de formación moral no podrán otorgarle sentido a las vivencias

emocionales del ser humano, esto traerá consigo graves problemas en cuanto a la formación integral de las personas, pues no es posible deslindar los aspectos cognitivos de los emocionales, ambos son partes de una unidad de nuestra cualidad humana.

Los vínculos afectivos que establecemos primordialmente con los niños no sólo significan una relación, son su acceso al mundo, y “con ello se trasmite el sentido humano de la vida” (Zubiri, 1986, p. 176). Cuando los niños tienen un acercamiento con el adulto, éste no sólo representa conocimiento sobre el mundo, sino la vivencia del sentido humano.

La importancia de los lazos afectivos en la infancia, es determinante en el desarrollo posterior de las personas, aunque no se haya demostrado científicamente cómo influyen éstos en la moral infantil, podrían establecer las pautas para una nueva concepción del desarrollo moral.

Estos lazos afectivos fueron olvidados durante mucho tiempo, como resultado, ni los sistemas éticos, ni las prácticas educativas consideraron su pertinencia en el desarrollo moral. El problema es que los niños y los adultos no se han formado en la concepción unitaria que propone la ética material, donde la afectividad y la racionalidad no se vean fragmentadas. La escuela se ha encargado de racionalizar al alumno, pero su corporalidad ha sido negada. Los estándares de homogeneización como la formación en filas o el vestir uniformes entre tantas prácticas inconscientes, niegan el reconocimiento de la diferencia, incluso de la corporalidad.

Probablemente este grave problema haya ocasionado cierta indiferencia, y en consecuencia el encuentro con el otro ya no represente nada extraordinario, la poca importancia que se le da a las emociones de los otros en la vida cotidiana ha vaciado de significado ese encuentro.

El preguntarse por las necesidades del otro, por sus experiencias, ya implica un acto de atención que nos ubica en los límites de lo ético. La formación moral, en especial la educación ética vigente tiene bastantes retos, entre ellos tiene la tarea de procurar este cuidado,

de no ser indiferente ante la situación de los otros, de luchar contra la indiferencia que el individualismo siembra en las actitudes de las personas.

Cuando se piensa en el otro, como lo hizo Lévinas, se aprende a reconocer al otro de un modo más cercano. En el desarrollo infantil hay una necesidad urgente de este tipo de reconocimiento. Es posible que a través de los primeros encuentros y del cariño que reciba el niño, comprenda el valor de este sentimiento y pueda manifestarlo hacia los demás.

La educación debe proponer una formación en términos más sensibles, más humanos. Todo lo descrito anteriormente podrá adquirir un verdadero sentido si la educación cultiva “rostros que signifiquen las huellas del otro” (Lévinas, 1993a); porque “la ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre”. Somos responsables del otro desde el momento en que nuestra identidad se configuró gracias a las relaciones con los demás, de ahí que el cuidado del otro sea una relación ética.

La ética es una “relación de respuesta” que surge de la experiencia y, más concretamente, de una “experiencia negativa”: la experiencia del sufrimiento del otro [...] Una ética de la compasión no necesita imperativos categóricos sino deseo, afecto, sensibilidad, indignación (Mèlich, 2010, p. 139).

Las tradiciones deontológicas poco pueden aportar cuando se piensa a la ética desde esta perspectiva. Es por esto que los actuales enfoques éticos necesitan hacer énfasis en aspectos como la experiencia del sufrimiento; ya que la revaloración de nuestra sensibilidad, deseos y afectos posibilitaría los marcos referenciales para vislumbrar nuevos aspectos de la formación moral en los niños.

Siguiendo la corriente del pensamiento circunscrita en la filosofía de Emmanuel Lévinas, retomo la idea de alteridad como fundamento de todo acontecer ético. Dicho acontecer ético consiste en el encuentro con el otro, en nuestras relaciones, en nuestro interés y

atención hacia los demás. La educación es el acto mediante el cual, ese encuentro tiene el propósito de formar la personalidad de un ser humano.

Así pues, pensada desde el concepto arendtiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del “otro”, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la “empatía”. Eso nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro, tal como lo ha expresado Emmanuel Lévinas. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad, o dicho con Jan Masschelein, “a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir ‘fuera’ de nosotros mismos, en la sociedad” (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 60 y 61).

El fenómeno de la alteridad implica considerar la existencia del otro y reconocer el compromiso humano que se contrae con él, la responsabilidad ante la escucha de una llamada o de una demanda.

La construcción que somos gracias al otro devela que somos parte de una totalidad en la que cada uno está inmerso, de ahí que la heteronomía desde esta perspectiva, sea concebida como responsabilidad dada en la alteridad. De esta manera, “la subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la <palabra del otro>, una respuesta a su apelación y demanda” (Bárcena y Mèlich, p. 140).

La educación es entendida como un proceso de formación humano, donde la ética aporta las orientaciones y los principios que fundamentan el actuar del hombre, así como la reflexión sobre el por qué y el para qué de ciertas conductas. Como se ha desarrollado hasta el momento, la ética no sólo tiene que ver con los aspectos normativos, sino también con las cuestiones relacionales, de los encuentros con el otro.

La educación es un proceso de humanización, de búsqueda de libertad del ser humano. La tarea del educador sería el despertar la

conciencia del educando, una conciencia que permita el reconocimiento de sí mismo y de la alteridad que nos constituye.

Somos seres de relación, nunca independientes, y de ahí la condena de vivir en los horizontes de la interpretación. La educación entonces, media todos esos encuentros con un único y determinado fin, el de formar un cierto tipo de ser humano. Pero ¿qué tipo de hombre se desea formar?, ¿bajo qué principios e intenciones? Son asuntos que corresponden a una cierta concepción ética, es el llamado de “*una sensibilidad moral nueva*”, un cuestionamiento de la experiencia como fuente de sentido, que desde la educación puede replantearse.

REFERENCIAS

- Araya, D. (2004). *Pensamiento Político: aplicaciones didácticas*. Colombia: Arte Joven.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (2009). *Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. España: Trotta.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls: Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993a). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Lévinas, E. (1993b). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparros.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Mac Intyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. España: Paidós.
- Mate, R. (2003). *Memoria de Auschwitz: Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.

- Mélich, J. (2010). *Ética de la Compasión*. España: Herder.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. México: Siglo XXI.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el Hombre*. Madrid: Alianza.