

La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo

Moral education from Levinas: Another educational model

Dr. Pedro ORTEGA RUIZ. Catedrático. Universidad de Murcia (portega@um.es).

Dr. Eduardo ROMERO SÁNCHEZ. Profesor Titular. Universidad de Murcia (eromero@um.es).

Resumen:

Los autores parten de la ética y la antropología levinasiana como fuentes inspiradoras de un nuevo discurso pedagógico y praxis educativa en el ámbito de la educación moral. Desde este paradigma el ser humano es concebido como un ser histórico, situacional y abierto al otro desde su vulnerabilidad. De este modo, la educación moral se traduce en una respuesta de acogida compasiva al otro en su situación de especial necesidad. Los autores subrayan la estrecha vinculación de la educación con una determinada concepción del ser humano y su relación con los demás. Preguntar por la educación es preguntar por el hombre. La ética levinasiana no ampara la programación de pautas concretas de actuación educativa; solo justifica la creación de un clima educativo (*ethos*) en las aulas que favorezca la apertura al otro a través de una acción en los siguientes focos de intervención:

la experiencia del alumno como espacio de encuentro; el testimonio del maestro; la atención al educando en su contexto; la necesidad de profundizar en el sentido de la responsabilidad; la apuesta por una pedagogía del don. La educación moral, fundamentada en la ética levinasiana, puede servir para desarrollar la alteridad y para humanizar a la escuela y a la sociedad.

Descriptor: ética, antropología, educación moral, acogida, clima educativo.

Abstract:

The authors start from Levinasian ethics and anthropology as inspiring sources of a new pedagogical discourse and educational praxis in the field of moral education. From this paradigm, the human being is conceived as a historical, situational being and open to the other

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23-12-2021.

Cómo citar este artículo: Ortega Ruiz, P. y Romero Sánchez, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo | *Moral education from Levinas: Another educational model*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 233-249. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año 80, n.º 282, mayo-agosto 2022, 233-249



from its corporeality open to the other from its vulnerability. In this way, moral education translates into a compassionate welcoming response to the other in their situation of special need. The authors highlight the great link between education and a certain conception of the human being and its relationship with others. Asking about education is asking about the man. Levinasian ethics does not favor the programming of specific guidelines for educational action; it only justifies the creation of an educational climate (*ethos*) in the classrooms

that favors openness to the other through an action in the following intervention focuses: the pupil's experience as meeting space; teacher's testimony; attention to the student in context; the need to examine the sense of responsibility further; and the pedagogy of donation. Moral education, based on Levinasian ethics, can serve to increase alterity and to humanize the school and society.

Keywords: ethics, anthropology, moral education, reception, educational climate.

1. Introducción

El discurso y la praxis en educación moral gira, en la actualidad, en torno a dos enfoques principales: la ética ontológica inspirada en el idealismo platónico, y la ética material, representada por Schopenhauer, los filósofos de la primera generación de la Escuela de Fráncfort (Horkheimer y Adorno, 2004) y Levinas. Ambos enfoques difieren en su concepción del hombre y en la relación que este mantiene con el mundo y con los demás. Mientras la ética idealista resalta la dimensión individual de la persona, la ética material acentúa su dimensión relacional; mientras la ética idealista resalta la trascendencia, la ética material su inmanencia; si la ética idealista incide en que «hay algo» inmutable en los seres humanos que trasciende al cuerpo y que es independiente de él, la ética material reafirma su corporeidad y su contingencia. Esta dialéctica forma parte de nuestra visión del ser humano y de su relación

con el mundo y con los demás. Estas dos corrientes vertebran la educación moral en la actualidad a partir de discursos distintos y de prácticas educativas también distintas.

Emmanuel Levinas ha ejercido una notable influencia en el ámbito de la ética y de la educación moral. Aunque Levinas no ha abordado explícitamente la cuestión de la educación como «tema» a estudiar, su pensamiento filosófico constituye una fuente fecunda para «otro modo» de educar desde «otra manera» de entender la estructura relacional del ser humano.

La visión clásica de la educación como un proyecto de producción de sujetos racionales y autónomos ha sido desafiada por las críticas posmodernas y postestructuralistas. En esta línea, Levinas entiende que la subjetividad se deriva de una responsabilidad previa hacia y para el otro.

Un nuevo paradigma que revoluciona el campo de la educación moral (Chinnery, 2003, p. 5).

Para Levinas, el ser humano solo se entiende *desde* el otro y *para* el otro. No es un ser autónomo e independiente que tiene su razón de ser en sí mismo. Por el contrario, su modo de existir es una permanente apelación al otro de quien depende para ser llamado a una existencia *humana*. Nadie es humano por sí mismo. Es la relación ética con el otro, la dependencia del otro la que nos hace humanos. Este modo de entender al hombre y su relación con el mundo y con los demás constituye el punto de partida para un nuevo discurso pedagógico y una nueva praxis educativa, que se traduce en la acogida al otro en su situación concreta. De ahí que la educación, desde la filosofía levinasiana, sea fiel a la condición histórica del ser humano y a la «circunstancia» que envuelve la vida de cada educando.

Aunque la «educación moral» puede inspirarse en muchos autores, nosotros pretendemos sustentar la nuestra en la filosofía de Levinas.

2. Antropología y ética en Levinas

No hay ética sin antropología, ni antropología sin ética, tampoco educación. En cada modelo ético subyace una determinada concepción del ser humano (antropología), aunque a veces se pretenda ignorar la esencial dependencia de la educación de la base antropológica y ética que la sustenta, acentuando su vin-

culación a los procesos de desarrollo psicológico del educando, en detrimento del soporte filosófico (Sánchez Rojo, 2019). Es fácil percibir en muchos discursos pedagógicos una alergia a la filosofía como si la reflexión ética y antropológica fuesen tareas «extrañas» a la educación. Y no hay acción educativa que no esté vinculada a una determinada concepción del hombre: «Educar es engendrar un hombre, y preguntar por la educación es preguntar por el ser humano» (Delgado, 2010, p. 479). Algún autor muestra su preocupación por la deriva positivista del discurso pedagógico y de la praxis educativa: «El problema contemporáneo de la colonización epistemológica de la Pedagogía por parte de la Psicología de corte cognitivo-conductual no deja de ser sintomático de un proceso que ha reemplazado a las pre-comprensiones y facilitado la sustitución de los conceptos al uso» (Pagès, 2016, p. 272). La cuestión epistemológica no es el reto más urgente que deben abordar los pedagogos; no es el control de los *inputs* que inciden en un proceso educativo, sino si estamos ayudando, desde la educación, a formar a un ser humano responsable del *otro* y del mundo.

Para Levinas, la apertura del ser humano al otro, «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» (Levinas, 2015, p. 79). La idea original de Levinas sobre la subjetividad hace añicos gran parte de los cimientos metafísicos del Ser sobre los que se ha basado la filosofía occidental

desde la Ilustración. Para Levinas, 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 (Lee, 2019). Son muchos los filósofos de la educación (Lee, 2019; Matanky, 2018; Tood, 2016; Zhao, 2014; Mèlich, 2010) para quienes esta particular interpretación de la subjetividad tiene una especial relevancia en el ámbito de la educación y, singularmente, en la educación moral.

Levinas pretende desmontar la filosofía occidental centrada en el Sí-Mismo. Y lo explica a través de la metáfora de Abraham y Ulises. Mientras que el primero abandona su tierra iniciando un viaje sin retorno, el segundo vive obsesionado en volver a Ítaca, la tierra que nunca ha abandonado. Ser humano es ser abierto al otro y vivir con los otros; somos humanos por los otros. Lo humano del hombre consiste en estar permanentemente abocado al «afuera», al otro hombre, el extraño inapropiable. Para Levinas «el modo propio de ser del hombre más que ser con el otro (*mit sein*) es un ser para el otro, que no se explica desde sí y en sí, sino desde el otro en una relación asimétrica que prescinde o ignora toda reciprocidad entre el yo y el tú» (Ortega, 2016, p. 251). La estructura radical del hombre es estar abierto al otro; estar en una constante salida de sí que apela al otro, al «extranjero». Levinas lo expresa en estos términos: «El para sí de la identidad ya no es para sí. La identidad de lo mismo en el «yo» le viene de fuera a

su pesar, como una elección o como una inspiración al modo de la unicidad de lo asignado. El sujeto es para el otro, su ser desaparece para el otro, su ser se muere en significación» (2011, p. 106).

Levinas se aparta de la idea platónica del hombre universal, situándolo en el tiempo y en el espacio. «El Uno del que habla Platón en la primera hipótesis del Parménides es extraño a la definición y al límite, al lugar y al tiempo, a la identidad consigo misma y a la diferencia respecto de sí, a la semejanza y a la desemejanza, extraño al ser y al conocimiento del que, por otra parte, todos estos atributos constituyen categorías» (Levinas, 1998, pp. 51-52). Para él, el ser humano no es un concepto o una idea que nos hacemos de él; sino un ser histórico, corpóreo. «Bajo las especies de la corporeidad se unen los lazos... para el otro, a su pesar, a partir de sí; lo penoso del trabajo en la paciencia del envejecimiento, en el deber de dar al otro hasta el pan de la propia boca y el manto de las propias espaldas» (Levinas, 2011, p. 110); la relación ética solo se establece entre seres humanos históricos, no imaginarios: «Solamente cuando todos estén vestidos y bien alimentados se hará visible el verdadero problema ético» (Levinas, 2008, p. 42).

La ética idealista ha infravalorado la dimensión corpórea del ser humano; su apertura al otro, desde la corporeidad, siempre ha sido vista bajo sospecha, cuando no despreciada; e ignorando la corporeidad, la ética idealista es incapaz de responder *del* otro. «Damos por supuesto, como verdad, que en los acontecimientos

de los pueblos domina un fin último, no la razón de un sujeto particular, sino la razón divina y absoluta» (Hegel, 2005, p. 98). La condición vulnerable del ser humano, su exposición al sufrimiento no encuentra una respuesta histórica en Hegel, solo en la razón divina, y esta, fuera de la historia. A la ética material, en cambio, la corporeidad no le es ajena, es su señal de identidad: «Que los humanos seamos corpóreos no significa que todo se reduzca al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos «pasa» por el cuerpo» (Méllich, 2010, p. 100). El cuerpo no es la prisión del alma, ni un envoltorio que oculta la verdadera realidad del ser humano; no es simplemente la parte física o material de una persona, algo que se puede separar de la otra parte espiritual. El cuerpo, para Levinas, es pasividad extrema, estar expuesto a la enfermedad, al sufrimiento y a la muerte; es estar expuesto a la compasión y a la ayuda y cuidado del otro. El cuerpo es toda la persona tal como ella se siente enraizada en el mundo, conviviendo con los demás. *Somos cuerpo*, y a través de él podemos compadecernos del otro, responder a su sufrimiento y hacernos cargo de él. Sin la corporeidad no hay ética, porque sin ella no puede haber compasión. Levinas asume la corporeidad, como el único modo posible que tiene el ser humano para vivir, en el tiempo y en el espacio. Y fuera de esta «circunstancia» el ser humano desaparece, se diluye su contexto y su historia.

Para Levinas, la subjetividad es la *experiencia* del otro, como totalmente otro, que se me impone pasivamente y me hace responder de él sin que me sea

posible decidir aceptar o rechazar esa responsabilidad. Levinas lo expresa en estos términos: «No poder sustraerse a la responsabilidad, no tener como escondite una interioridad en la cual uno retorna a sí, ir hacia adelante sin consideración de sí» (Levinas, 1998, p. 64). Esta apertura al otro, ser responsable del otro afecta a la constitución misma del sujeto como ser humano. No es mi libertad de elección, sino la obediencia a la invocación del otro, desde su situación de necesidad, la que me inviste de la condición de sujeto moral. «No se trata, en efecto, de recibir una orden percibiéndola primero y obedeciéndola después en una decisión, en un acto de voluntad. La obligación de la obediencia precede a la escucha de la orden en esta proximidad del rostro» (Levinas, 2014, pp. 40-41).

En la antropología levinasiana el ser humano es un ser fracturado por la presencia del otro del que no se puede desprender sin arriesgar su propia identidad. El modo propio de existir y de ser humano es la in-condición de ser «extranjero», ser extraño para sí mismo. «Este desgarrón en la misma estructura del ser del hombre... es lo que hace que el hombre sea un extraño para sí mismo porque depende de los demás» (Ortega, 2016, p. 251), hasta el punto de que no se puede pensar sin la presencia del otro, sin una relación de radical dependencia del otro. «El rostro del otro significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato» (Levinas, 2011, p. 150). Pero no solo está abierto al otro singular y concreto, sino

a todos los seres humanos, a los otros. Es lo que Levinas (2014, p. 82) quiere decir con la expresión del «tercero»: «El tercero es él también un prójimo, un rostro, una alteridad inalcanzable. He aquí, a partir del tercero, la proximidad de una pluralidad humana». La apertura a «los otros» es afirmada por Levinas de un modo categórico: «...todos los hombres son responsables unos de otros, “y yo más que los demás”». Para mí, esta fórmula y esta asimetría son de la mayor importancia: «todos los hombres son responsables unos de otros y yo más que ninguno» (Levinas, 1993, p. 133), citando la fórmula de Dostoievski «Cada uno de nosotros es culpable ante todos por todos, y yo más que los demás» (Toumayan, 2004, p. 55).

La apertura al otro en la antropología de Levinas desborda el enclaustramiento de una antropología y de una ética idealistas que han ignorado los lazos estructurales que nos unen a los humanos y que nos hacen interdependientes para existir como humanos. La humanidad no es un conjunto de individuos aislados, autosuficientes e independientes entre sí, sino seres estructuralmente relacionados e interdependientes, cuya existencia como humanos está vinculada a la relación ineludible con el otro. Esta concepción del ser humano nos abre la puerta a otra forma de estar-y-ser-en-el-mundo; hace posible un nuevo discurso pedagógico y una nueva praxis educativa.

Para la antropología levinasiana, el ser humano es un ser histórico sometido a la contingencia y a la incertidumbre

como condiciones ineludibles de su existencia. Lejos de construir un mundo de certeza y verdad absolutas, Levinas hace de la circunstancia, lo contingente y lo efímero el hábitat natural de la vida del hombre. No es precisamente lo permanente y definitivo lo que caracteriza al ser humano, sino lo precario y lo provisional, el devenir y el cambio. El sujeto en Levinas no es el ser trascendente de la ética kantiana, sino el ser histórico que se conmueve y se compadece del otro necesitado de ayuda; es la experiencia negativa del sufrimiento del otro, como totalmente otro, la que le constituye en sujeto moral cuando responde de él. Esta experiencia de la *exterioridad* rompe el ámbito limitado de la ontología para inscribirse en el ámbito de la ética, es decir, de la responsabilidad hacia el otro. «Hablar de ética desde la antropología, y no desde la ontología, significa arrancar desde la finitud y, por tanto, desde el tiempo y el espacio, desde la historia, desde la contingencia, desde la memoria, desde la relacionalidad y desde la alteridad» (Mèlich, 2002, p. 129). Este tránsito de la ontología a la ética en la relación «yo-tú» sitúa al tú en la historia, en el espacio y en el tiempo, en una relación de responsabilidad hacia el otro concreto necesitado, no hacia un ser imaginario sin biografía ni contexto. Levinas rompe con la tradición filosófica occidental muy marcada por la ontología, por la reducción de lo Otro al Mismo. «Esta primacía del Mismo fue la lección de Sócrates. No recibir nada del Otro, sino lo que está en mí, como si desde toda la eternidad yo tuviera lo que me viene de fuera» (Levinas, 1987, p. 65).

3. La ética es la respuesta a la demanda del otro

¿Dónde está tu hermano? Es la pregunta que insistentemente nos sale al encuentro. La experiencia de la necesidad del otro rompe todas las barreras que podamos construir para evitar una respuesta a su demanda. Es la voz misteriosa de nuestro interior que no podemos acallar ante la demanda del «extranjero, del huérfano y de la viuda», del otro vulnerable en su condición de *humano*. No es la fuerza argumentativa del discurso la que nos obliga a responder a la demanda del otro, sino la autenticidad de su rostro vulnerable. «La agitación espontánea frente al sufrimiento ajeno no tiene su origen en la razón autolegisladora, sino en la angustia física y en el sentimiento de solidaridad con los cuerpos torturados y humillados... esa agitación espontánea se manifiesta en la urgencia y la impaciencia frente a la injusticia. Ambas se resisten a un aplazamiento de la acción por motivos de racionalización o fundamentación» (Zamora, 2004, pp. 265-266). La expresión levinasiana del «extranjero, el huérfano y la viuda» no la debemos interpretar en sentido sociológico: los abandonados por la sociedad, sino en el sentido antropológico: el hombre es un ser estructuralmente frágil, vulnerable, necesitado de compasión. Todos somos seres sufrientes, sometidos al sufrimiento, al dolor y a la muerte. Este es el equipaje que nos acompaña siempre.

La ética levinasiana es responsabilidad ante el *otro* que me es asignado y me obliga a ponerme en su lugar sin posibi-

lidad de rechazar su demanda, a responder antes de poder decidir, antes de ejercer mi libertad. «¿Por qué me concierne el otro? ¿Quién me es Hécuba? ¿Soy yo el guardián de mi hermano? Estas cuestiones no tienen sentido más que si se ha supuesto ya que el Yo solo tiene cuidado de sí, solo es cuidado de sí. En efecto, en tal hipótesis resulta incomprensible el absoluto fuera de Mí, el otro que me concierne. Ahora bien, en la "prehistoria" del Yo, puesto para sí, habla una responsabilidad. El sí mismo en su plena profundidad es rehén de modo mucho más antiguo que es Yo, antes de los principios» (Levinas, 2011, p. 187).

Para Levinas, el ser humano es dependencia y sujeción del Yo al Otro. Desde la ética levinasiana la libertad irrumpe en una situación ética por naturaleza imprevista. Frente a los códigos morales que ordenan una determinada conducta, la ética levinasiana da entrada a la posibilidad de transgresión que «abre la puerta al ser de otro modo, al ser otro, al ser diferente, no solamente con el mundo y con los demás, sino también y, sobre todo, con nosotros mismos que somos, en buena medida, el resultado de este mundo. En una palabra, para una ética de la compasión solo hay ética si existe transgresión» (Mèlich, 2010, p. 173). Para Levinas «la noción de libertad como autonomía está ligada a un sujeto egocéntrico, que se encierra en sí mismo. Al criticar la tendencia occidental a ubicar el origen de la subjetividad humana esencialmente en el ego y la conciencia, Levinas propone la libertad como heteronomía» (Zhao, 2014, p. 514).

La insistencia de Levinas en la responsabilidad del Yo en modo alguno conduce al desarrollo de una inmanencia egológica a la que el pensamiento levinasiano es del todo alérgico. Levinas (1993, pp. 130-131) lo expresa así: «... lo que se afirma en la relación con el Rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable». La egología es la herencia recibida de la filosofía occidental en la que «no solo el pensamiento teorético, sino todo movimiento espontáneo de la conciencia aparece conducido de nuevo a tal retorno a sí mismo» (Levinas, 1998, p. 50).

La ética es la respuesta a la demanda formulada por el hombre herido junto al camino que va de Jerusalén a Jericó. Su foco de atención no está puesto en la idea de cumplir con la ley (moral), sino en la necesidad de ayudar al otro, de hacerse cargo de él (ética). Desde este enfoque ético el ser humano se convierte en *alguien* que nos conmueve, nos interpela. La responsabilidad en la respuesta queda enmarcada en una circunstancia, en un tiempo y espacio concretos, no en un mundo ideal sin contexto; la demanda del otro que nos reclama actuar en contra del cumplimiento de la ley o norma no queda sin respuesta. A veces, la respuesta al otro se hace inaplazable, y esta no encaja en el molde de los códigos morales establecidos. Es lo que Waldenfels denomina la «mancha oscura» de la moral.

Nos topamos con nuevas fronteras cuando sometemos a nuestra considera-

ción los criterios que subyacen al enjuiciamiento de acciones. Cuando alguien se remite a un orden vigente, sea este de naturaleza jurídica o moral. Ahora bien, hemos de partir del presupuesto de que todo orden es contingente ya desde sus propios orígenes... Pero si todos y cada uno de los órdenes tienen sus fronteras, ello implica que los juicios tienen ciertamente razones a su favor, pero no razones suficientes. Estas se darían si nos halláramos, como pensaba Leibniz, en el mejor de los mundos (Waldenfels, 2015, p. 209).

Hay situaciones en las que no es posible acudir a códigos morales establecidos, y la respuesta se hace inaplazable. Son las zonas oscuras o nuevas fronteras de la moral. «Una de esas “zonas oscuras” o nuevas fronteras de la moral es la situación de los emigrantes náufragos en el mar Mediterráneo que demandan auxilio en un país de acogida y son rechazados por leyes establecidas en los países a los que pretenden llegar» (Ortega y Romero, 2019, p. 193). La ética material hace suya la situación del otro y responde con la ayuda y la acogida, por encima o contra los códigos morales establecidos. Esta respuesta responsable surge de la experiencia de necesidad del otro, de la inquietud por la suerte del otro que aparece ante mí sin previo aviso. El ejemplo más claro para distinguir la ética de la moral es el pasaje evangélico de Lucas (10, 30-35). La conducta ética está representada por el samaritano, la conducta moral por el sacerdote y el levita.

La respuesta ética en Levinas no nace de una reflexión sobre la dignidad

del ser humano y la consecuente obligación de actuar de acuerdo con ese principio. Es más bien una respuesta indeclinable a una situación concreta del otro que nos demanda ayuda y cuidado. Para el pensador lituano, la ética no nace de una reflexión sobre la dignidad de la persona, no nace de la razón, ni de principios universales y abstractos, sino del mandato inapelable de la «desnudez» del rostro vulnerable del otro. Es el rostro del «huérfano y de la viuda» el que me «ordena» responder a su mandato. Nadie puede responder por mí, es el otro el que me interpela y me acusa sin que pueda soslayar la pregunta por su suerte. Es el sentimiento de compasión hacia el otro, el no poder despreocuparse del otro que precede a todo intento de motivación o justificación argumentativa. «El rostro del otro me concierne sin que la responsabilidad-para-con-otro que él ordena me permita remontar hasta la presencia temática de un ente, que sería la causa o fuente de esta orden. No se trata, en efecto, de recibir una orden percibiéndola primero y obedeciéndola después en una decisión, en un acto de voluntad. La obligación de la obediencia precede a la escucha de la orden en esta proximidad del rostro» (Levinas, 2014, pp. 40-41).

La ética es responder de todo aquello que se sustrae al ámbito de la moral; entra en las «zonas oscuras» de la moral, a donde esta no puede llegar, trascendiendo así los códigos de conducta moral. En este tránsito a las zonas oscuras de la moral nada está prescrito, ni establecido de antemano, se ha de responder desde

la incertidumbre y la desconfianza. Por ello, nunca sabremos si hemos actuado de acuerdo con las necesidades del otro, si hemos sido lo suficientemente responsables. En la relación ética nos acompaña siempre la intranquilidad de conciencia sobre el deber incumplido. El ser humano no tiene patria fija ni suelo ético firme que pisar. Vive en la provisionalidad, en la incertidumbre. Este es su precario equipaje con el que debe afrontar la tarea de vivir con los otros. Por ello, en la relación ética con el otro no puede haber tranquilidad de conciencia ante el temor de no haber sido lo suficientemente responsable con él. Lo contrario, supondría poner límites a la significación ética del otro. Y el otro, en la significación de su rostro, es inagotable, evoca lo Infinito: «El rostro del otro en la proximidad, más que representación, es huella irrepresentable, modo del Infinito» (Levinas, 2011, p. 185).

Para Levinas, «lo humano es el retorno... a la mala conciencia, a su posibilidad de temer la injusticia más que la muerte, de preferir la injusticia padecida a la injusticia cometida» (2014, p. 38). En la ética levinasiana no hay lugar para la complacencia por el deber cumplido, estamos siempre expuestos a la «vergüenza» por el temor de no haber respondido adecuadamente a la demanda del otro necesitado. Desde la ética levinasiana «uno no puede tener la conciencia tranquila. Jamás podremos cruzar las puertas del paraíso y, por tanto, no es posible saber, a ciencia cierta, si hemos actuado bien, si hemos actuado correctamente» (Mèlich, 2010, p. 153).

4. Otro modelo educativo

La ética levinasiana conduce a «otro modo de educar» que hace suya la situación del otro necesitado de ayuda y cuidado, «del huérfano, del extranjero y de la viuda», en expresión de Levinas. Si la ética levinasiana no puede prescindir de su relación con el otro en la «desnudez» de su rostro, tampoco la acción educativa puede desligarse de las ataduras que le vinculan con el otro como sujeto histórico. No es, por tanto, la defensa abstracta de los derechos humanos el punto de partida en la educación, sino las situaciones concretas que envuelven la vida de cada educando. Es la experiencia de vida la que señala el marco de actuación de la educación.

La ética, en Levinas, es siempre una respuesta imprevista y singular, dada al otro en una situación concreta, aquí y ahora. Toda respuesta *ética* es siempre situada, provisional, singular e irrepetible; no forma parte de nuestros hábitos de conducta, es siempre improvisada, al contrario de la conducta *moral* que está siempre referida a normas o códigos de «buena conducta», como: respetar el código de circulación, pagar impuestos, normas de convivencia... conductas indispensables para la vida social. La característica esencial de la respuesta ética hace inapropiado hablar de una competencia adquirida o aprendida para una respuesta ética. Por lo que solo cabe hablar de la creación de un clima educativo que favorezca el desarrollo de los sentimientos de apertura al otro, sensibilidad hacia las demandas del otro (Tood, 2016). Es decir, favorecer

la creación de un *ethos* o clima educativo que permita «fomentar espacios de convivencia entre los propios alumnos, así como entre estos y el profesorado, con la pretensión de crear climas positivos que contemplen planes de acogida, rituales de respeto mutuo, etc.» (Pallarés, 2020, p. 23).

La ética levinasiana es refractaria a una educación que se traduzca en una planificación de pautas concretas de actuación. Al educador solo le es permitido la creación de un clima educativo en el aula que favorezca a los educandos ponerse en el lugar del otro y acogerlo, ensanchar el horizonte ético incluyendo al «tercero», ampliar la preocupación ética por el cuidado de la naturaleza y de los más vulnerables... El desarrollo de estas actitudes no pasa por la programación de pautas de actuación extrapolables a otros sujetos y a otros contextos, pues la respuesta ética es siempre original e irrepetible, como la experiencia de cada sujeto. Y la experiencia forma parte necesaria de cada proceso educativo.

Esta forma de entender la ética reclama «otro modo de educar» que se traduzca en una respuesta ética al educando en su situación concreta. Educar es acoger, acompañar al otro en su proceso de construcción personal; es responder *del* otro (Ortega, 2010). Pero cada educando, en su singularidad, marca el ritmo de ese proceso en función de sus características personales y de la aportación de su entorno socio-familiar. Singularizar los procesos educativos es una exigencia ineludible de la educación.

La pedagogía cognitiva se ha centrado en el aprendizaje de conocimientos y competencias, olvidando otras dimensiones esenciales en la formación del educando. Detrás de este modelo educativo está la filosofía idealista que reduce la educación al desarrollo de las facultades «superiores» del ser humano. Los sentimientos han sido ignorados, supeditados a una concepción idealista del ser humano. La corporeidad, como forma de existir y vivir de los humanos, no contaba en la preocupación de los educadores, solo el depósito de conocimientos que había que transmitir. Sharon Tood en su libro *Learning from the Other* (2003) defiende la idea de que lo importante no es tanto conocer al otro como aprender de él. Se centra en la empatía, el amor, la culpa y la escucha para resaltar la naturaleza compleja de aprender de la diferencia y las posibilidades éticas de la educación. Para ello establece un interesante diálogo, no exento de tensión, entre el pensamiento de Emmanuel Levinas y el de Sigmund Freud, Melanie Klein, Judith Butler y Cornelius Castoriadis entre otros.

Este modelo educativo fundamentado en la ética levinasiana está vinculado a la creación de un *ethos* o clima educativo en el aula, asociado a los siguientes focos de intervención:

4.1. La experiencia, espacio de encuentro

«Nuestra vida no es solo un discutir de situaciones que se suceden, sino que vivimos nuestra vida contándonosla. Nuestra vida es, indisociablemente, experiencia» (Pérez Guerrero, 2016, p. 229). El educando, en la realidad de su

vida, solo era un pretexto para transmitir lo que previamente estaba prescrito. Y sin la experiencia, la educación se convierte en una actividad sin contenido significativo (Ortega y Romero, 2021). La educación tiene como sujeto a *alguien*, y este es inseparable de la experiencia de su vida. Es la urdimbre de la vida de cada educando la que se convierte en el contenido básico de todo proceso educativo. No es la inteligencia, ni las destrezas del alumno las que prioritariamente deben ser formadas, también los valores éticos que constituyen la arquitectura básica del edificio del ser humano y el fundamento de la vida en sociedad. Sin asumir la experiencia del alumno como contenido educativo, solo hay discurso, pero no educación. En tal situación, el educando permanece ignorado de la actuación del profesor. Es la experiencia del alumno el único espacio en el que el profesor y el educando se pueden encontrar en un diálogo fecundo para ambos.

4.2. El testimonio del maestro

La pedagogía del testimonio (Standish, 2020) pretende transmitir una experiencia de proximidad y acogida hacia el otro. No pretende enseñar, ni decir a nadie lo que hay que hacer, tan solo *mostrar* una experiencia, dar testimonio de una manera de ser prójimo (próximo) del otro. El *maestro* es testigo de lo que «está pasando». No debe esconder su responsabilidad ante los problemas que afectan a la comunidad de la que forma parte. El maestro no puede limitarse a ser un buen profesional, si desea que sus alumnos puedan ejercer la crítica de lo que ocurre en su entorno. Tendrá que ser además

testimonio. El relato de la experiencia vivida por los sanitarios durante la pandemia del covid-19 puede ser un medio muy eficaz para transmitir la experiencia de la solidaridad con el necesitado mejor que cualquier discurso sobre la fraternidad humana; o el relato de la experiencia vivida por los inmigrantes en su viaje a una tierra desconocida puede ayudar a ponerse en la piel del otro. El relato de una experiencia de sufrimiento y de acogida tiene la fuerza del testimonio, es lo que nos interpela, lo que nos obliga a pensar sobre «lo que está pasando». Y «no es la experiencia de unos modelos ideales, traídos de la leyenda y la literatura, la que se convierte en experiencia ética, son las experiencias cercanas, sujetas a contradicciones, que reflejan la vida de individuos también reales» (Ortega y Romero, 2021, p. 101). La autoridad de la acción educativa radica en su credibilidad, en el testimonio de quien *muestra* los valores éticos desde la experiencia de su vida. Los valores se aprenden o apropian por mimesis o imitación, no por el discurso o la argumentación.

4.3. Atención al otro en su circunstancia o contexto

Educación exige asumir todo lo humano, todo lo que envuelve la vida del otro. No se educa a seres imaginarios, sino a individuos que viven en un contexto que le condiciona esencialmente. Somos *circunstancia*. Pero el ser humano que conocemos por la experiencia es el ser corpóreo, vulnerable, necesitado de compasión, el «extranjero, el huérfano y la viuda» del que habla Levinas. Ello exige que la acción educativa no pueda circuns-

cribirse al conocimiento de la virtud y a la reflexión sobre los derechos humanos como estrategias básicas. En la educación moral, desde la ética levinasiana, es la experiencia de vida del otro, en su circunstancia, el punto de partida, y su acogida el punto de llegada. La educación, si es tal, no puede hacer abstracción de la situación concreta de cada individuo para refugiarse en «tierra de nadie». Pero la «circunstancia» es muy distinta en cada individuo. Cada uno se apropia, en distinta medida, de su situación o contexto, que va a moldear o configurar una determinada manera de ser y vivir. En educación no hay procesos educativos iguales, ni lenguajes iguales que sirvan para todos. No hay un mundo «objetivo» igual para todos. Este es un mundo necesariamente *interpretado* en la forma peculiar de cada cultura. Para educar es indispensable que el educador salga de sí mismo y se haga cargo del otro en *toda* su realidad, en la que vive el educando, porque «hasta que no haga un hueco al otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será real la significación ética del otro» (González R.-Arnáiz, 2002, p. 89).

4.4. Profundizar en el sentido de la responsabilidad

El descubrimiento de mi responsabilidad ante el otro y los otros. No es mi futuro como individuo el que está en juego; en mi suerte está también la suerte del otro y de los otros conmigo. «Mi vida está implicada en otras vidas. Mi vida no es completamente mía. Venimos al mundo necesitados de una hospitalidad y esta condición vulnerable no puede eludirse, no puede ser superada» (Butler, 2006,

p. 44). Traer a las aulas las experiencias de sufrimiento causadas por el hambre y las guerras hace posible que el mundo del dolor se acerque a la vida del educando y le haga sensible a otra realidad frecuentemente olvidada; llevar a las aulas la experiencia de sufrimiento de los inmigrantes y encarcelados puede ayudar a mirarlos con otros ojos, aquellos que facilitan la ayuda y la acogida, que nos llevan a considerarlos como *otros* que nos pertenecen. Es una manera de romper los muros, a veces infranqueables, que la escuela ha construido, aislándose de la realidad de la vida. Más allá de mis intereses y necesidades hay un «tercero» que también reclama lo que le pertenece. Es el sentido de pertenencia a una comunidad que va unido a la conciencia de mi responsabilidad hacia los otros y de los otros. Es el modo de hacer frente a una sociedad de individuos aislados en una sociedad atomizada. El otro forma parte de mí como pregunta y como repuesta.

4.5. Una pedagogía del don

Hacer de las aulas espacios de encuentro y ayuda desinteresada, en contraposición a una enseñanza centrada en la formación de individuos para competir, acrílicos y ajenos o indiferentes al bien de la comunidad.

La formación humana tiene más que ver con la contribución a diferentes cadenas de altruismo que con la conquista solitaria de la autonomía... La pedagogía debe orientarse hacia procesos de ayuda mutua y de contribución a la comunidad por medio de la relación y el servicio» (Martín et al., 2019, p. 58).

La escuela debe dar entrada a la cultura del don. La convivencia en sociedad se hace muy difícil o imposible sin relaciones de confianza, de cooperación y atención y cuidado del otro desde la gratuidad. Una sociedad construida solo sobre las estructuras de la justicia sería invivible, inhumana. Son necesarias relaciones interhumanas cimentadas en la solidaridad y la gratuidad, en la cultura del don como forma de vivir. «No hay sociedad sin don, y no hay educación sin entender el don de los educadores y la capacidad de dar de los educandos» (Martín et al., 2019, p. 14). Pero para que haya don es necesario que no haya contraprestación, ni reconocimiento del don recibido (Derrida, 1995). «El don reposa siempre en la gratuidad e incluso en la ausencia de razón» (Mélich, 2021, p. 125). El educador debe llevar a las aulas la experiencia de la donación como una conducta habitual en la sociedad y en los centros educativos; debe ayudar a los alumnos a poner nombre a las conductas de solidaridad y fraternidad que hacen que la sociedad sea más humana. Son las experiencias éticas en las personas «normales» las que ponen a nuestro alcance los valores, nos ayudan a apreciarlos e imitarlos.

5. Consideraciones finales

Los teóricos de la educación que se han acercado a la obra de Levinas destacan la importancia de este autor para repensar la teoría y la praxis educativa (Lee, 2019; Matanky, 2018; Biesta, 2010; Ortega, 2016). Todos ellos subrayan la originalidad de su pensamiento y la necesidad

de elaborar otro discurso y otra praxis educativa centrada en la singularidad de cada sujeto, en *su* circunstancia, y convertir la actuación educativa en una acción de acogida y cuidado del otro (Ortega, 2016). Subrayan, además, el papel del educador como fuente creíble de aquello que transmite, y su responsabilidad en crear un clima educativo que favorezca la conducta ética. «El educador, al estilo de Séneca, cree en aquello que enseña, lo expresa en su conducta, y si utiliza la *techné* retórica es para que la verdad profesada constituya al ser del oyente» (Santos, 2013, p. 482).

La ética levinasiana no acude a argumentos de la razón para prescribir determinadas conductas. No es la reflexión argumentativa la que nos llevan a acoger al otro, más bien es la autoridad ética del *otro* la que nos saca de nuestra indiferencia hacia el otro, del enclaustramiento de nuestro «yo». Frente al mundo moral de la ética kantiana, ya prefijado de antemano, la ética levinasiana se desenvuelve en la incertidumbre, en la provisionalidad como el mismo ser humano. Nada está definitivamente conquistado; nos vemos obligados a inventar respuestas éticas, porque las ya dadas solo responden a la necesidad del otro en una situación concreta, singular e irrepetible. Por ello no es posible la competencia ética. Siempre habrá una distancia insalvable entre la necesidad del otro y la respuesta ética dada.

La ética en Kant y en Levinas difiere sustancialmente en su punto de partida. Para Kant la pregunta ética es: *¿qué debo*

hacer?, su referente es la norma, el deber que hay que cumplir. Para Levinas, la pregunta es otra muy distinta: *¿de quién soy yo prójimo?*, el referente no es la norma, sino el *otro* en su situación concreta. Una ética distinta lleva necesariamente a una praxis educativa también distinta. Podría esperarse que ofreciésemos, en este trabajo, estrategias o pautas concretas de actuación educativa, ya prefijadas de antemano, como lo viene haciendo la pedagogía cognitiva en educación moral. La ética levinasiana no ampara una programación detallada, fijada en el tiempo, porque la respuesta ética se da siempre a la demanda imprevista del otro. Y la respuesta está siempre vinculada a una situación única, singular. No es posible, por tanto, programar actuaciones que habiliten al individuo para una respuesta ética. Solo es posible crear un clima educativo que favorezca la apertura al otro, ser sensible al otro en su situación. Es la grandeza y la servidumbre de la ética de Emmanuel Levinas. El modelo educativo propuesto, a partir de Levinas, hace de la limitación y la contingencia del ser humano, de su estructural necesidad, su punto de partida, y la acogida compasiva su punto de llegada.

La educación moral, fundamentada en la ética levinasiana, puede servir para *humanizar* a la escuela y a la sociedad. Estar atento al otro, escucharlo y acogerlo, acompañarlo en la aventura de la construcción de *su* proyecto de vida es una tarea irrenunciable de la escuela.

Ello implica... ayudar, desde la propia incertidumbre y el testimonio, a que

el otro recorra su propio camino sin la certeza de alcanzar el destino buscado. Implica desprenderse de unas «certezas» que nos han acompañado demasiado tiempo y que han hecho de la educación una tarea *in-significante*, alejada de la vida de cada educando (Ortega y Romero, 2019, p. 166).

Es necesario propiciar «otro modo» de educar que asuma la realidad humana del educando. La educación, como la ética, no contempla seres idealizados, perdidos en el cielo de las «bellas ideas», sino a individuos concretos condicionados por su circunstancia. «Si ser humano es una categoría ética y no solo biológica, aprender a serlo se erige en la tarea principal que tenemos todos los humanos a lo largo de nuestra vida» (Pérez Guerrero, 2016, p. 238).

Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2010). Education after the death of the subject: Levinas and the Pedagogy of Interruption [La educación después de la muerte del sujeto: Levinas y la pedagogía de la interrupción]. En Leonardo Zeus (Ed.), *Handbook of Cultural Politics and Education. Contexts in Education. Volume 4* (pp. 289-300). Sense Publishers.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Paidós.
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of surrender: levinas and the disruption of agency in moral education [Estética de la entrega: Levinas y la alteración del albedrío en la educación moral]. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Delgado, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista. **revista española de pedagogía**, 68 (247), 479-495.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Paidós.
- González, R. y Arnáiz, G. (2002). La interculturalidad como categoría moral. En G. González R. Arnáiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 77-106). Biblioteca Nueva.
- Hegel, G. W. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Tecnos.
- Lee, S. (2019). Ethics is an optics: Ethical practicality and the exposure of teaching [La ética es una óptica: la practicidad ética y la exposición de la enseñanza]. *Journal of Philosophy of Education*, 53 (1), 145-164. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314>
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros*. Pre-Textos.
- Levinas, E. (1998). *La huella del otro*. Taurus.
- Levinas, E. (2008). *Nombres propios*. Fundación Enmanuel Mounier.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Editorial Machado.
- Martín, X., Gijón, M. y Puig Rovira, J. M.^a (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Matanky, E. (2018). The temptation of pedagogy: Levinas's educational thought from his philosophical and confessional writings [La tentación de la pedagogía: el pensamiento pedagógico de Levinas a partir de sus escritos filosóficos y confesionales]. *Journal of Philosophy of Education*, 52 (3), 412-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mélich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo: Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Ortega, P. (2010) Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, 37, 13-31.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 243-264.

- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega, P. y Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Pagès, A. (2016). Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 265-281.
- Pallarés, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Pérez-Guerrero, J. (2016). Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de educación de inspiración clásica. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 227-241.
- Sánchez-Rojo, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo XXI: más allá de una perspectiva psicológica. **revista española de pedagogía**, 77 (274), 421-436.
- Santos, M. (2013). Educación y construcción del Self en la Filosofía Helenística según Michel Foucault. **revista española de pedagogía**, 71 (256), 479-492.
- Standish, P. (2020). Lines of testimony [Líneas de testimonio]. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (2), 319-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12413>
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education* [Aprender del otro: Levinas, el psicoanálisis y las posibilidades éticas en la educación]. State University of New York Press.
- Tood, S. (2016). Education Incarnate. *Educational Practice and Theory*, 48 (4), 405-417. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Toumayan, A. (2004). «I More than the Others»: Dostoevsky and Levinas [«Yo más que los otros»: Dostoevski y Levinas]. *Yale French Studies*, 104, 55-66. <https://doi.org/10.2307/3182504>
- Waldenfels, B. (2015). La ética responsiva entre la respuesta y la responsabilidad. *Apeiron*, 3, 205-214.
- Zamora, J. A. (2004). T. W. Adorno. *Pensar contra la barbarie*. Trotta.
- Zhao, G. (2012). Levinas and the mission of education [Levinas y la misión de la educación]. *Educational Theory*, 62 (6), 659-675. <http://dx.doi.org/10.1111/edth.12003>
- Zhao, G. (2014). Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the 'gift of teaching' [La libertad reconsiderada: heteronomía, subjetividad abierta y el «don de la enseñanza»]. *Studies in Philosophy and Education*, 33 (5), 510-524. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9401-4>

Biografía de los autores

Pedro Ortega Ruiz es Doctor en Pedagogía. Ha cursado estudios de Pedagogía en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, en la Universidad de Valencia y de Murcia. Catedrático jubilado de Teoría e Hª de la Educación en la Universidad de Murcia. Es coautor de los libros como: *La enseñanza de actitudes y valores* (1986); *La educación moral del ciudadano de hoy* (2001) o *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (2019). Es profesor de la Cátedra Distinguida «Educación y Valores» de Cetys-Universidad (México) y director de la Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad dentro de REDIPE.

 <https://orcid.org/0000-0002-3882-0544>

Eduardo Romero Sánchez es Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Es miembro del Grupo de Investigación «Educación en Valores» y coordinador del área de Investigación del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia. Sus principales contribuciones científicas se centran en

la dimensión filosófica y antropológica de la educación; la ética levinasiana y la pedagogía de la alteridad; y los procesos de exclusión social y educativa. Es profesor de la Cátedra Distinguida «Educación y Valores» de Cetys-Universidad (México). En la actualidad participa en el proyecto de

investigación «*Constelaciones del autoritarismo: Memoria y actualidad de una amenaza a la democracia en una perspectiva filosófica e interdisciplinar*» desarrollado desde el Instituto de Filosofía del CSIC.



<https://orcid.org/0000-0001-5090-0961>

