

LA INFLUENCIA DE LA ÉTICA LEVINASIANA  
EN LA EDUCACIÓN MORAL

**Eduardo ROMERO SÁNCHEZ**  
**Profesor Titular de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

**Coordinador General de RIDIPD**

<https://webs.um.es/eromero/miwiki/doku.php>

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

**Correo electrónico:** [eromero@um.es](mailto:eromero@um.es)

**Pedro ORTEGA RUIZ**  
**Catedrático de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

**Director de RIPAL-REDIPE**

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

**Correo electrónico:** [portega@um.es](mailto:portega@um.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Las piedras angulares de la ética de Levinas y sus implicaciones en educación
  - 2.1. La singularidad del Otro
  - 2.2. La santidad del Otro
  - 2.3. La proximidad del Otro
3. Otras cuestiones de la ética levinasiana que inciden en la educación
  - 3.1. Comenzar de nuevo
  - 3.2. La cuestión del sentido
  - 3.3. La cuestión del lenguaje
4. Consideraciones finales
5. Referencias bibliográficas

## LA INFLUENCIA DE LA ÉTICA LEVINASIANA EN LA EDUCACIÓN MORAL

“Recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo, (...) eso significa también ser enseñado. La relación con Otro, o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética y ese discurso recibido es una enseñanza” (Levinas, 1977, p. 75).

**Eduardo ROMERO SÁNCHEZ**  
**Profesor Titular de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

**Pedro ORTEGA RUIZ**  
**Catedrático de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

### 1. Introducción

“Siempre se habla desde algún lugar e intentar que se crea lo contrario es una forma más de mixtificación; incluso si uno se limita a hablar contra algo, es preciso saber el lugar desde el cual se opone” (Pintor-Ramos, 2011, p.14). Todo discurso pedagógico es deudor de una determinada antropología y ética que le dan soporte y coherencia. Explícita o implícitamente transmitimos con nuestras propuestas una concepción del hombre y su modo de “estar en el mundo”. No podemos sustraernos a esta condición, nos acompaña siempre. “Se admite que la ética atraviesa de principio a fin todo el proceso educativo, pero no se suele decir con la misma rotundidad que también lo hace la antropología. Y ello, porque lo exige el material con el que se trabaja: un ser humano. No hay dirección (sentido) en el proceso educativo si no está presente en él

una determinada concepción del hombre y una relación ética de éste con los demás... No se parte de cero en un proceso educativo. Al menos, hay una imagen borrosa de aquello a lo que nos gustaría llegar” (Ortega y Romero, 2019, p.167).

Se constata una cierta alergia entre los profesionales de la educación a explicitar el soporte teórico que sustenta sus propuestas educativas. Se considera una pérdida de tiempo, o, simplemente, no estar contemplado entre sus objetivos. Así se explican las múltiples incoherencias en las programaciones curriculares, mezclando prácticas contradictorias con los objetivos que se persiguen. La fiebre del “didactismo” ha dado lugar a la proliferación de estrategias en la enseñanza como si el éxito de ésta solo dependiera del acierto en la elección de la más adecuada. Con ello se cae, irremediabilmente, en la ocurrencia y en la arbitrariedad. Si se “olvida” explicitar el punto de partida y el punto de llegada de toda acción educativa se hace imposible preguntar por qué se utiliza una estrategia y no otra, y por qué se mezclan estrategias que mutuamente se excluyen para el objetivo que se persigue. El “olvido”, cuando no el desdén a la antropología y a la ética en la educación (Ortega, 2004), la ha convertido en una actividad irrelevante para la que solo se requiere sentido común y mucha imaginación y creatividad.

En la actualidad hay cuatro grandes corrientes en la educación moral que parten de distintas fuentes de pensamiento: pedagogía cognitiva, orientada fundamentalmente al desarrollo del juicio moral; educación del carácter, que integra el desarrollo del juicio moral y el aprendizaje de hábitos virtuosos; la ética del cuidado, orientada al cuidado y atención a las personas vulnerables; y la ética de la compasión, como respuesta a la situación de vulnerabilidad o necesidad del Otro, que ha dado origen a la pedagogía de la alteridad como propuesta de educación moral. Todas ellas se encuadran en marcos conceptuales muy distintos y definidos, y exigen, por lo tanto, propuestas educativas también distintas.

Se ha intentado vincular la pedagogía del *cuidado* (Noddings) con la ética levinasiana. “Este enfoque parte de una concepción antropológica

y ética del ser humano que se sitúa en las antípodas de la antropología y ética levinasianas. La acogida, al igual que la compasión, no se identifica con las muestras de filantropía o benevolencia que se derivan de una ética altruista; al revés, define al ser humano en cuanto ser estructuralmente abierto al Otro y dependiente del Otro. La ética levinasiana no se mueve en el terreno de las *buenas intenciones*, se ubica en el ámbito de la *responsabilidad* hacia el Otro, en la radical exterioridad del Otro que nos, obliga a responder de él, incluso a nuestro pesar” (Ortega y Romero, 2022, p. 93). Tampoco la educación del *carácter* admite vinculación posible con la ética levinasiana. Aun partiendo de una concepción antropológica que entiende al hombre como un ser abierto al Otro, no se desprende del carácter autónomo, independiente que atribuye al ser humano. Para Levinas, el ser humano es radicalmente dependiente del Otro desde su radical heteronomía; es, por tanto, una relación asimétrica. La posición antropológica y ética de la educación del carácter choca frontalmente con el pensamiento levinasiano.

En este trabajo abogamos por situar a la educación moral en el ámbito de la racionalidad y contribuir a que toda propuesta educativa se pueda explicar desde criterios de racionalidad. Nos fundamentamos, para ello, en la antropología y ética de Emmanuel Levinas como soporte teórico de una educación con *rostro humano*. Otras propuestas educativas caen en un sincretismo en el que resulta difícil saber de dónde vienen, cuál es su punto de partida y su punto de llegada. Y con estos “muebles” se hace imposible hacer propuestas educativas mínimamente razonables. Todo esfuerzo por clarificar la acción educativa ayudará a una educación mejor, a actuar desde la coherencia, desde la racionalidad de aquello que se propone, resultado de una actuación razonable., no de una imaginación creativa. Si se cuida la elaboración de estrategias para el aprendizaje de conocimientos y competencias o habilidades, esta exigencia debe ser aún mayor cuando se trata de la apropiación de valores éticos tan decisivos para la formación del proyecto de vida del educando.

## **2. Las piedras angulares de la ética de Levinas y sus implicaciones en educación**

Levinas no ha hecho de la educación un “tema” de estudio. Pero es, sin duda, una fuente inagotable para profundizar en ella desde una perspectiva hasta ahora inédita. En varios trabajos hemos expuesto la influencia del pensamiento de Levinas sobre la acción educativa: su carácter contextual, histórico (Ortega, 2016; Ortega y Romero, 2019); su dimensión de acogida y compasión (Ortega, 2016; y Ortega y Romero, 2022); su carácter político y social (Ortega, 2016; y Ortega y Romero, 2022); su dimensión anamnética (memoria) de los que nos han precedido (Ortega, 2016; y Ortega y Romero, 2022); su dimensión testimonial (Ortega, 2016; y Ortega y Romero 2022). En este trabajo nos ocupamos de “otros aspectos” de la educación de la educación moral menos desarrollados desde la perspectiva levinasiana.

### **2.1. La singularidad del Otro**

La idea de “venir al mundo”, como novedad y como natalidad de Arendt se encuentra estrechamente vinculada con la noción de *singularidad*. Cada persona es única e irrepetible. Ni siquiera los hermanos que viven en un mismo hogar familiar procesan la información de la misma manera, cada uno le da un tono o sentido personal, singular; cada uno crea *su* mundo y desde él piensa, habla y vive, lo interpreta; pero también la información que recibe del profesor. ¿Cómo hablar, entonces, de una propuesta educativa igual para todos, de una actuación del profesor igual para todos si cada individuo (educando) es único, singular e irrepetible? Se podrá decir, no sin razón, que educar para cada alumno en su *singularidad* es una utopía si se mantiene el mismo paradigma pedagógico que, hasta ahora, ha impregnado toda nuestra enseñanza.

La singularidad es la piedra de toque en la educación; significa que el alumno en *su* circunstancia, y nunca fuera de ella, se constituye en el punto de partida y de llegada de toda acción educativa. La singularidad reclama del profesor-educador una actitud de servicio, de entrañas de bondad, la voluntad decidida de “pasar a la otra orilla” (al Otro) e

instalarse en ella en un viaje sin retorno. Exige hacerse presente en el aula como alguien que acoge, escucha y atiende; alguien en quien se puede confiar (Ortega, 2024, p. 26).

Para Levinas, somos insustituibles en nuestra responsabilidad por el Otro. Todo maestro es una singularidad única porque es insustituible en esa relación. Para Levinas, la relación educativa es entendida como una relación intersubjetiva irreplicable en la que el alumno es el Otro único para el docente; y el maestro es el Otro único para el alumno.

El enfoque levinasiano de la educación nos lleva a entender la acción educativa como una intervención *singular* en un individuo concreto, también singular. Si no hay dos individuos iguales, tampoco deben darse intervenciones educativas iguales. Si la respuesta ética es siempre singular y concreta a una situación de *alguien* necesitado de ayuda y cuidado, la educación no puede eludir la singularidad como característica esencial de la misma. Ello nos obliga a repensar nuestra praxis y nuestro discurso pedagógico. No debemos seguir haciendo lo mismo en la pretensión infundada de educar a un conjunto de individuos iguales. Todos somos distintos, únicos e irreplicables. Y por lo mismo, carece de la mínima racionalidad toda práctica de educación moral basada en la programación de actividades que, supuestamente, van a ayudar al alumno a responder al Otro en su situación de necesidad. Desde el concepto de la ética en Levinas la programación o planificación de la acción educativa es una tarea imposible, una falacia (Ortega y Romero, 2022).

En educación solo cabe hablar de promover una actitud o disposición favorable a escuchar al Otro que promueva su acogida como alguien de quien se debe responder; pero no tiene cabida el aprendizaje de hábitos que nos haga competentes para la respuesta ética. Su carácter singular rechaza el aprendizaje de hábitos, destrezas o competencias, porque la respuesta ética es siempre excepcional, única y provisional, opuesta a toda generalización posible (Ortega y Romero, 2022, p.108).

A pesar de la certeza de que la educación es una aventura, una actividad que siempre entraña un riesgo, se constata una obsesión por reducir o anular esa incertidumbre propia de la acción educativa a través del control de las variables que influyen en los procesos educativos. Para Biesta (2017) la erradicación del riesgo y el deseo de controlar el proceso educativo es una falacia, y crítica a esa educación basada en la evidencia y en la necesidad de producir resultados educativos. El carácter imprevisto de la educación proporciona un punto de partida diferente a partir del cual analizar la relación maestro-alumno. El “desconocer” es un acto constitutivo de la alteridad. Es preciso “repensar la necesidad del valor educativo del desconocimiento y crear espacios que posibiliten el aprendizaje de lo inesperado” (Zembylas, 2005, p.139). Bárcena y Mèlich (2001) advierten que nos encontramos subsumidos en una “pedagogía de la programación” y en un proceso de racionalidad técnica que lo único que persigue es “dar cuenta” y explicar lo que sucede en las aulas desde una mentalidad tecnocrática. La enseñanza-aprendizaje de la alteridad (ponerse en lugar del Otro) no es algo que pueda planificarse y evaluarse. Resiste todo control. Podemos llegar a tener un conocimiento aproximado de lo que ha sucedido en el aula, pero nunca medir resultados para tomar decisiones adecuadas. La respuesta ética, por su naturaleza imprevista, nos impide sacar resultados concluyentes. “En la acción educativa desconocemos el punto de partida y el punto de llegada. Y tenemos serias dudas sobre el camino a recorrer. Se olvida que todo proceso educativo se produce en un ser humano, y el conocimiento de éste se nos escapa como el agua entre los dedos de la mano. Nunca podremos afirmar con rotundidad que el niño, adolescente, joven o adulto que tenemos ante nosotros es objeto de un conocimiento acabado. Son tantas las variables que intervienen en la configuración de la personalidad del ser humano que nos resulta inaccesible en su totalidad. Podemos acercarnos a un “cierto” conocimiento y hacer conjeturas a partir de él, asumiendo el riesgo de fundar una actuación educativa sobre una base no segura. Y, a pesar de todo, “nos atrevemos a educar” (Ortega y Romero, 2019, p.156).

En este trabajo nos “atrevemos” a hacer una propuesta pedagógica que responde a la necesidad de singularizar (personalizar) la

educación, de modo que la actuación del educador responda a la demanda de cada alumno. Nuestra propuesta exige la *autonomía* de cada centro educativo para proponer los valores éticos que demandan sus alumnos, no los que la Administración Pública, “a distancia”, imagina que son demandados. Y dentro de cada centro educativo, la autonomía debe llegar a cada aula para que cada profesor-educador decida qué valores éticos proponer a sus alumnos. Ello requiere conocer previamente los valores elegidos por los alumnos y la importancia que dan a los mismos para establecer su prioridad y su temporalización, porque todos los valores no se pueden enseñar ni aprender al mismo tiempo. Esta propuesta exige la colaboración indispensable de la familia porque es en ella donde se inicia el aprendizaje de la conducta ético-moral, donde se hace una propuesta continua de lo que está bien y de lo que está mal, porque es el hábitat “natural” del aprendizaje y enseñanza de los valores éticos. Los valores se aprenden o apropian por mimesis, por imitación de modelos éticos, no tanto por el discurso; los valores están estrechamente ligados a la experiencia (Ortega, 2023). Y obliga a los profesores a asumir su papel de *educadores*, que no están para transmitir solo conocimientos o competencias, sino, también, para *educar*. Con esta propuesta se puede llegar a saber qué quiere cada alumno en particular y temporalizar la enseñanza-aprendizaje de cada valor ético. Los profesores deben renunciar a su área de seguridad y confort que les proporciona el dominio del conocimiento para asumir el riesgo y la imprevisibilidad que supone responsabilizarse del Otro desde la vulnerabilidad (Winter, 2011). El verdadero maestro es el que ayuda a que el alumno se convierta en sujeto respetando su singularidad; supone en el educador entender sus actuaciones desde la exigencia ética de responder *del* Otro, sin que le sea permitido dar la espalda o dar un rodeo para no encontrarse con el Otro. Implica una actitud constante de salir de sí y una voluntad, también constante, de afirmar al Otro.

## **2.2. La santidad del Otro**

Levinas, cuando habla de la “santidad” del Otro no lo hace en un sentido religioso. La entiende como una *prohibición* de tratar al Otro como

algo, como una cosa u objeto que se posee. La expresión levinasiana: “No Matarás”, de clara resonancia bíblica, evoca las palabras de Yahvé: “Quienquiera que matare a Caín, lo pagará siete veces” (Gn. 4, 15). “El “No matarás” es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay, en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo me hablase” (Levinas, 2015, p.75). “El rostro es lo que no se puede matar, o, al menos, eso cuyo *sentido* consiste en decir: “No matarás” (Levinas, 2015, p.72). Es la resistencia al poder homicida, a la violencia ejercida por quienes no reconocen en el Otro su inviolabilidad. El rostro evoca una relación que invita a asumir que el Otro “cuenta más que yo... que me pide que consienta a la *santidad*” (Chalier, 1995, p.81). La tentación de matar, objetivar o “tematizar” al Otro y convertirlo en objeto, y la imposibilidad del “crimen” constituyen la significación del rostro en tanto que resistencia a ser “colonizado”, dominado por otros. El rostro es resistencia, significación, prohibición de matar. Y la significación *para* el Otro, tiene un sentido dativo; no se concibe si no es *para* el Otro: “Significar es significar uno *para* Otro. Hay una prioridad en ese *uno*, es la prioridad de la exposición inmediata a Otros, exposición en primera persona, que ni siquiera está protegida por el concepto del Yo” (Levinas, 2019, p.164).

La “santidad” no es una atribución o cualidad que le viene al Otro desde “fuera”, no es algo añadido a su condición de ser humano. Por el contrario, le es inherente. Su mismo rostro, vulnerable e indefenso, es una orden, un mandato. Todo ser humano lleva en su frente la señal indeleble de la prohibición de matar. El “No matarás” es la identificación ética del ser humano para Levinas, “es la identidad misma de un ser” (Levinas, 1993, p.46), hasta el punto de sentirse responsable de la muerte del Otro: “...el Rostro es también el “No matarás”. Un no matarás que también puede explicitarse más: es el hecho de que no puedo dejar a otro morir solo, de que hay una suerte de apelación a mí” (Levinas, 1993, p.130). Es la pregunta ética del Otro expresada en el rostro que me interpela, “voz que se me impone antes de toda expresión verbal, en la mortalidad del Yo, desde el fondo de mi debilidad. Esta voz es una orden, tengo la orden de responder por la vida del Otro hombre. No tengo el derecho de dejarlo solo en su muerte” (2014, p.83). El rostro habla, es significación ética

inagotable; el rostro me prohíbe “matar”. El rostro es la significación de la “santidad” del Otro.

Este concepto levinasiano de la “santidad” del Otro tiene consecuencias para la educación. Implica, de entrada, reconocer en el Otro a *alguien* de quien debo responder. Y no solo desde una perspectiva profesional o técnica de quien instruye o enseña, sino desde la responsabilidad de quien *educa*. Llevado este concepto al ámbito educativo, la praxis seguida, hasta ahora, en la enseñanza de los valores éticos es cuestionada en su misma raíz. ¿Quién decide y cuándo qué valores proponer o enseñar? La experiencia nos dice que el educando es del todo ajeno a esta decisión; sus intereses y necesidades son ignoradas. Son otros actores, ajenos a lo que sucede en las aulas, los que deciden qué valores enseñar y cuándo. El alumno es un pretexto o instrumento para transmitir aquellos valores que supuestamente demandan los educandos. Profesor y alumno se convierten, de este modo, en objetos de laboratorio, desposeídos de su capacidad de elección. Es extraño que hayamos convivido con esta práctica aberrante sin ser cuestionada por los educadores. Resulta preocupante su silencio cuando es negada su competencia a la hora de educar. Es, quizás, un síntoma de haber asimilado los principios de una sociedad de individuos administrados.

En la raíz de esta práctica “educativa” late una visión *instrumental* del hombre. No es el sujeto (educando) el centro y el fin de la acción educativa; no es la experiencia de cada educando el contenido de la educación; no es el respeto al Otro que prohíbe instrumentalizarlo lo que decide qué valores y cuándo proponer a los alumnos. ¿Cómo se puede seguir hablando de *educación* metidos de lleno en una práctica que rompe todos los moldes de lo que es *educar*? Esta es una cuestión que “da que pensar”. Llevar el discurso de Levinas al ámbito educativo suscita muchas preguntas, cuestiona un discurso y una praxis contrarios a los fines propios de toda educación. Es necesaria “una reflexión profunda no solo sobre la vida en las aulas, sino y también sobre lo que sucede en el contexto social e histórico en el que la acción y el discurso necesariamente se insertan para que la realidad de la vida entre en las aulas. Hoy es necesaria una

pedagogía que se base más en la importancia del *Otro*, que comience en el *Otro*, en su existencia histórica; que se pregunte por el *Otro* (Ortega, 2004, p.27).

### **2.3. La proximidad del Otro**

“Es por la condición de rehén como puede haber en el mundo piedad, compasión, perdón y proximidad, incluso lo poco que de ello se encuentra, incluso el simple “usted delante, señor” (Levinas, 2011, pp.187-188). La proximidad (proximidad) en Levinas tiene un significado muy distinto al que se la da en nuestro lenguaje ordinario. Levinas, haciéndose eco del pasaje evangélico (Lc. 10, 30-35) no pregunta quién es mi prójimo, sino de quién soy yo prójimo, de quién soy yo rehén; no pregunta por un deber mío hacia el Otro; no está en juego una norma que cumplir en conciencia como si la iniciativa de acudir en ayuda del Otro estuviera en el Yo. Para Levinas, es el Otro el que pregunta por “lo suyo”, es él mismo pregunta para el Yo, y espera una respuesta responsable, indeclinable. Suya es la iniciativa. La pregunta: “de quién soy yo prójimo” rompe con la primacía del Yo y la sitúa en el Otro. Y la respuesta, con clara resonancia bíblica, es “heme aquí para hacer tu voluntad” (Is. 6, 8). Hay una clara deposición de poder, porque lo humano se resiste al poder: “Lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder” (Levinas, 1993, p. 23). Para Levinas no hay que buscar “lo humano” en una vuelta del Yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, “sino tan solo en el movimiento de una respuesta, consentida desde ahora, a la llamada de la alteridad” (Chalier, 1995, p. 73). El “heme aquí” levinasiano pone al Yo en tensión, en intriga y obsesión por el Otro, rompe la quietud y el reposo del Yo entendido como sujeto en sí y para sí de la ética y antropología kantianas. El “heme aquí” le dice al Yo “que su patria no es el ser, sino el Otro lado del ser; allí donde la inquietud por el Otro predomina sobre el cuidado que tiene de sí propio un ser, allí donde la responsabilidad no admite contemporizaciones ni discusiones” (Chalier, 1995, p.73). El “heme aquí”, como disposición incondicional al otro, Levinas lo describe así: “Dar, ser-para-el-Otro, a su pesar, pero interrumpiendo para ello el para-sí es arrancar el pan de la

propia boca, alimentar el hambre del Otro con mi propio ayuno” (2011, p.111).

La idea de “proximidad” (proximidad) en Levinas rompe con el concepto universal del hombre propio de la filosofía occidental. Para Levinas, el hombre no es un ser imaginario, ficticio, sino alguien, un ser histórico, un ser circunstancial. La imagen de un ser universal, abstracto que se interpreta desde categorías universales no tiene cabida en la antropología y ética de Levinas. Para ello, no acude a “construcciones filosóficas, sino a la experiencia, a la irrealidad de hombres perseguidos en la historia cotidiana del mundo, cuya dignidad y cuyo sentido nunca han sido tema para la metafísica, y sobre la que los filósofos se velan el rostro” (Levinas, 1974, p.98).

El concepto de proximidad (proximidad) lleva a Levinas a defender la primacía del Otro sobre el Yo, la heteronomía sobre la autonomía. Es decir, la dependencia y sujeción del Yo al Otro. Esta idea cuestiona la libertad en educación que, en la filosofía occidental, se deriva de la autonomía e independencia del hombre. Libertad kantiana frente a la responsabilidad levinasiana. Kant y Levinas al abordar la cuestión de la libertad se sitúan en ámbitos distintos: Kant en el ámbito ontológico y Levinas en el ético. Son discursos distintos desde presupuestos teóricos distintos. Levinas (1993) lo explica así a propósito del diálogo de Yahvé y Caín: “¿Por qué he de sentirme responsable en presencia del Rostro? Tal es la respuesta de Caín cuando se le pregunta dónde está su hermano, responde: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?” Aquí el Rostro del Otro se toma por una imagen entre otras imágenes, la palabra de Dios de la que es portador resulta ignorada. No hemos de interpretar la respuesta de Caín como si él se burlase de Dios, o como si respondiese como un niño: “no he sido yo, sino otro”. La respuesta de Caín es sincera. En su respuesta falta únicamente lo ético; solo hay ontología: yo soy yo, y él es él. Somos seres ontológicamente separados”.

En Kant el “Yo” es un sujeto constituido como tal desde la conciencia de sí, de su autonomía e independencia respecto del Otro u otros, Es un ser *en sí y para sí*. En Levinas el sujeto se constituye *desde y en*

dependencia del Otro. El sujeto levinasiano es responsabilidad hacia el Otro. Nadie es sujeto si no es por el Otro. El ser humano es heteronomía, es decir, *responsabilidad*. El término Yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos. La responsabilidad para con los otros no ha sido un retorno sobre sí mismo, sino una crispación exasperada, que los límites de la identidad no pueden retener” (Levinas, 2011, p.183).

La proximidad (projimidad) en Levinas nos aboca a una cuestión de singular importancia para la educación ético-moral: el componente afectivo en la respuesta ético-moral del sujeto. ¿Razón y sentimiento son componentes irreconciliables, excluyentes? Desde la ética kantiana la conducta ético-moral se justifica en la obediencia y cumplimiento de la norma o ley como valor en sí misma. Detrás de esta obediencia o sumisión a la norma está, en último término, la consideración reflexiva de la dignidad de toda persona. Se pone, por tanto, en la norma la “fuerza” motriz de la respuesta ética. No es el Otro el que nos mueve a responder, sino la autoridad de la ley. El ejemplo paradigmático de este modo de conducta lo encontramos en el sacerdote y el levita del texto evangélico (Lc. 10. 30-35). Pasaron de largo porque su ley prohibía mancharse con un extranjero y caer en la impureza. Esta práctica, a simple vista no es aberrante, tiene justificación para salvar la viabilidad de un determinado modelo de sociedad, aunque sea considerado cerrado y excluyente. En la ética levinasiana el acento se pone no en la norma o ley como valor supremo, sino en el Otro, en el hombre sufriente, herido, necesitado de compasión. Es el Otro quien desde la autoridad de su rostro vulnerable nos demanda una respuesta responsable, ética. No es la dignidad de la persona como valor universal, ni de la norma como valor en sí, sino el sufrimiento o necesidad del Otro la que nos mueve a responder. Y el ejemplo de esta conducta lo encontramos en el samaritano del citado texto evangélico. El texto emplea una expresión muy clarificadora para describir la respuesta del samaritano al hombre herido junto al camino: “se le removieron las entrañas”. En esta expresión no hay el menor atisbo de una reflexión o juicio moral sobre la dignidad de la persona. Tampoco tuvo tiempo para llegar a esta conclusión. La ética levinasiana no se sitúa en la norma que convertiría al Otro en un simple pretexto o instrumento

necesario para la conducta ético-moral. Por el contrario, es el Otro el centro y fin de la conducta; de él viene la iniciativa; es él quien determina la bondad o eticidad de la conducta, no la norma o ley.

De otro lado, intentar separar razón y sentimiento en la conducta del hombre es un sinsentido. El ser humano es, a la vez, *logos* y *pathos* (razón y sentimiento); ambos componentes forman una unidad inseparable en componentes estancos. “Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir” (Zubiri, 1980, p.13). Levinas destaca la relevancia del sentimiento en la conducta ética: “La proximidad, la inmediatez es gozar y sufrir por el Otro. Pero yo no puedo gozar y sufrir por el Otro más que porque soy-para-el-Otro, porque soy significación, porque el *contacto de la piel es todavía la proximidad del rostro, responsabilidad, obsesión del Otro, ser-uno-para-el-Otro*; se trata del propio nacimiento de la significación más allá del ser” (Levinas, 2011, p. 153).

También Ortega y Gasset se pronuncia en este mismo sentido al distinguir pensamiento y creencias: “Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente contamos con ella” (Ortega y Gasset, 1977, p.22). Para Ortega y Gasset, las creencias implican necesariamente una valoración, es decir, tienen un componente axiológico, por lo mismo son inseparables del sentimiento. Y resume su pensamiento con esta frase lapidaria: “Las raíces de la cabeza están en el corazón”.

Llevada esta reflexión al ámbito de la educación nos obliga a abordar algunas cuestiones: a) el papel de la ética kantiana en la relación profesor-alumno y en la configuración de la sociedad; b) la relación profesor-alumno en la ética levinasiana y el papel de la misma en la configuración de la sociedad.

a) Desde la ética kantiana el alumno es considerado no como un interlocutor válido, como “alguien”, sino como un actor secundario en su conducta ético-moral. No importa tanto que interiorice un modo ético de conducta cuanto que sea obediente a la norma. Se persigue el cumplimiento de la norma por sí misma. Este enfoque genera un clima de desconfianza en el aula al fundamentar la relación profesor-alumno en algo exterior, extraño a los dos actores, profesor y alumno, impuesto desde fuera. Ambos, profesor y alumno, se convierten en instrumentos obligados de voluntades ajenas al interés del alumno y a la voluntad educadora del profesor. Este enfoque genera la sociedad de la frialdad y la indiferencia que ya denunciara Adorno hacia mitad del pasado siglo. Las instituciones sustentadas solo sobre estructuras justas pueden conducir a una situación de inhumanidad al carecer de la argamasa de la solidaridad. La frialdad e indiferencia no son las mejores herramientas para construir una sociedad a la medida del hombre.

b) Desde el enfoque levinasiano, el acento de la respuesta ética (conducta) se pone en el otro concreto, no en un ser universal, sacado del tiempo y del espacio, sino en éste y en ésta, aquí y ahora. Es un ser histórico que pregunta por “lo suyo” desde la autoridad de su sufrimiento, de su necesidad de ser atendido y compadecido. No es la norma, como valor en sí, la que se erige en el centro de interés en la conducta ético-moral, sino el Otro en su situación concreta de necesidad. La iniciativa viene del Otro, de alguien ajeno a los intereses sociales o a la voluntad “extraña” de imponer una obligación que no es demandada, ahora, por el individuo afectado. Desde el enfoque levinasiano tanto el profesor como el alumno se sitúan en un plano ético, de responsabilidad, en el que el fin a conseguir es salir de la dependencia que genera el sufrimiento, el abandono y la marginación (Castillo, 2024); es la necesidad de ser “alguien” e integrarse en la sociedad la que impulsa a la conducta ética, el peso o carga de una situación inhumana. En este enfoque no hay lugar ni tiempo para la reflexión sobre la dignidad de la persona. La demanda del Otro no está prevista, viene a destiempo. La relación profesor-alumno se basa entonces en la escucha, atención, confianza mutua, en el encuentro y el diálogo basado más que en las “razones” para un entendimiento, en un

sentimiento de proximidad (proximidad) que rompe los muros de la distancia y la frialdad. Intentar separar razón y sentimiento en la actuación educativa es un sinsentido (Romero, 2023; Ortega, 2006; Ortega y Mínguez, 2007)). Este enfoque permite, por otro lado, la construcción de una sociedad basada en los lazos de la solidaridad, de la responsabilidad hacia el Otro, considerado o tenido no como un “extraño” o enemigo a quien debo combatir, sino como “alguien” con quien comparto la tarea de tener que existir, y existir como *humano*.

La pedagogía cognitiva, de raíz kantiana, tiene mucho que ver en las relaciones de frialdad que caracterizan a nuestra sociedad y, por tanto, también a nuestras aulas.” ...todos los grandes valores y finalidades que organizaron las épocas pasadas se encuentran progresivamente vaciadas de su sustancia, ¿qué es sino una deserción de las masas que transforma al cuerpo social en cuerpo exangüe, en organismo abandonado?” (Lipovetsky, 2000, p.35. La sociedad occidental padece la crisis del “anonimato”, es decir, de individuos diluidos y fagocitados por la sociedad “líquida” en la que el individuo desaparece en el colectivo de seres anónimos, indiferentes a toda responsabilidad social, resultado de un distanciamiento, progresivo de las instituciones, generando con ello el derrumbe, la frialdad y la fragilidad de los lazos que unen a los seres humanos, y con ello la pérdida de la conciencia de ciudadanía. “Existe una enorme y creciente brecha entre nuestra condición de individuos de *jure* y nuestras posibilidades de transformarnos en individuos *de facto*, o sea, de tomar el control de nuestro destino y hacer las elecciones que verdaderamente deseamos hacer” (Bauman, 2003, p.44).

El clima educativo que el profesor promueve o facilita en las aulas no es indiferente, produce siempre sus efectos. Y la pedagogía cognitiva no facilita el acercamiento, la proximidad, la empatía, ponerse en el lugar del Otro. No construye lazos de responsabilidad que permitan que el Otro entre en nuestro espacio de vida y deje de ser un “extraño”. Esta es una cuestión que debiera darnos “que pensar”.

Salir de sí, renunciar sí mismo, “pasar a la otra orilla”, hacerse cargo del Otro y asumir su causa, acogerlo no es posible sin amor. “Para

*educar* es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas” (Ortega, 2016, p.255). Y entonces, no entran en juego reflexiones o argumentos basados solo, ni principalmente, en la razón. Tampoco se debe a una actitud irracional que nos hace sensibles al sufrimiento del Otro. Es más bien un sentimiento “cargado de razón” que hace que una conducta ética sea “razonable”, juzgada desde criterios de la racionalidad, no del sinsentido o sinrazón.

El hombre no es un ser que se constituye *desde sí para y sí*, como sostiene la antropología y ética kantianas. Para Levinas, el hombre es un ser *relacional*, y la *relacionalidad* forma parte de su estructura antropológica. El hombre “no es un ser *en sí y para sí*, sino que toda su razón de ser, como humano, está en el *Otro* que le constituye y le define... El hombre, en su existencia como humano, es una permanente actitud de “obediencia” al Otro que viene de “fuera”, “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de E. Levinas” (Ortega, 2024, p.25). Esta exigencia ineludible nos hace ser bastante pesimistas sobre el cambio de paradigma, porque las ideas muy arraigadas tienden a formar parte de la vida cotidiana, también de la educación. Supone remover las vigas maestras sobre las que se sustenta el pensamiento pedagógico dominante. Y otras formas emergentes de pensar en pedagogía todavía son minoritarias, entre ellas, la nuestra: la pedagogía de la alteridad.

Pero exige, antes de nada, un cambio de paradigma en la educación. Exige un cambio en la concepción antropológica y ética que ha impregnado todo el discurso y ético de la educación hasta ahora. “Si se quiere cambiar el discurso y la praxis educativa para que respondan mejor a los retos de la sociedad y a las necesidades de nuestros alumnos, es indispensable cambiar los presupuestos antropológicos y éticos en los que se sustenta la acción educativa” (Ortega y Romero, 2019, p.100). Hay algunas preguntas que surgen cuando se piensa en la educación que reciben nuestros niños, adolescentes y jóvenes, si realmente les sirve para ayudarles a ser ciudadanos *responsables* de su comunidad y del medio al que pertenecen. Preguntas que nos pueden resultar incómodas, pero de

obligada respuesta: “¿Quién nos ha asegurado y probado que la ética kantiana es el mejor soporte teórico para la educación ciudadana...? ¿Nos hemos parado a pensar a dónde nos ha llevado una visión idealista del hombre y una ética que se ha refugiado en las bellas ideas de los principios universales? ¿Dónde ha quedado la realidad cotidiana del ser humano, atrapado por su tiempo y su espacio, su circunstancia? ¿Quién responde, y desde dónde, a la situación de explotación y miseria de poblaciones enteras, de indignidad provocada por aquellos que solo saben responder con argumentos fundados en la razón, pero carentes de sentimientos?” (Ortega y Romero, 2019, pp.100-101).

Es necesario entender al hombre como un ser *relacional*, que para ser “él mismo” necesita que alguien le invoque y le llame por su nombre. Es el ser que necesita al Otro para llegar a ser *humano*. Y es necesario, además, entender de “otra manera” la relación del hombre con el Otro y con los otros, fundada no en el dominio, sino en la dependencia del Otro, en un “heme aquí” de absoluta deposición de poder. Este concepto levinasiano de la ética nos libra de la indiferencia y saca al “Yo” del santuario de su aislamiento paralizante para instalarse en el Otro. Partir de este nuevo concepto de la ética tiene consecuencias para la educación: no se debe entender como la moral del “deber cumplido” y educar, por tanto, para cumplir determinadas normas fijadas por la sociedad a la que se pertenece. Estaríamos hablando de educación “moral”, pero no de educación “ética”. La ética, en cambio, no se inscribe en la moral del “deber cumplido”, sino en responder al Otro en su situación de necesidad. El ejemplo paradigmático de la ética lo encontramos en el buen samaritano del relato evangélico de Lucas. Y el ejemplo de la moral en el del sacerdote y del levita. Con ello no abogamos por prescindir de la educación moral: educar para observar la ley y las normas que una comunidad determinada libremente se ha dado es indispensable para la convivencia ciudadana. Pero limitarse a la educación moral significa construir una sociedad sobre el respeto a la ley; y una sociedad que prescinde de la compasión, como argamasa de las relaciones interhumanas, corre el peligro de convertirse en una sociedad de la frialdad e indiferencia, en una sociedad inhumana. La educación,

atravesada de principio a fin por la ética, se propone la construcción de una escuela con rostro *humano* (Ortega y Gárate, 2017) y de una sociedad en la que los ciudadanos, hombres y mujeres, se sientan responsables del Otro y de la comunidad a la que pertenecen.

### **3. Otras cuestiones de la ética levinasiana que inciden en la educación**

Lo que importa, desde la perspectiva pedagógica, no es la meta, sino el camino. Cada día hay que comenzar de nuevo. Nos vemos obligados, a crear formas siempre nuevas de ayudar al educando a *responder del Otro; a comenzar siempre de nuevo*. En palabras de Levinas, no hay primero vida que después recibe un sentido, la vida está orientada, de entrada. El “sentido” de la conducta ética es *tener que responder del otro*, y responder desde la compasión. Y esto lo hacemos desde nuestra condición de sujetos de palabras y de silencios, somos sujetos de lenguaje. Veamos a continuación con más detalle estas tres cuestiones.

#### **3.1. Comenzar de nuevo**

“Los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar”, escribe H. Arendt (1993) en su obra: *La condición humana*. El ser humano es un animal muy especial: tiene que “inventar” la vida, su vida para seguir existiendo. Es un ser necesitado, limitado. No es ningún dios venido a este mundo. Está amenazado constantemente por la enfermedad, el sufrimiento y la muerte. Vive siempre en despedida, porque el tiempo no le pertenece y la “circunstancia” del aquí y del ahora le acompaña como una sombra de la que nunca puede desprenderse. El tiempo y el espacio, el aquí y el ahora, son los límites en los que juega la vida. No hay horizontes infinitos; jugamos siempre en el corto espacio. Mientras vivimos, caminamos a tientas, en la incertidumbre, dejando pequeñas huellas, señales efímeras de esperanzas y frustraciones, de propósitos incumplidos. La vida es siempre crepúsculo y aurora; muerte de lo que acaba y aurora de lo que empieza.

La vida del ser humano es un constante “quehacer”. “Queramos o no, la tarea radical del hombre es esta lucha con las cosas, esta faena por

dominar lo circunstante” (Ortega y Gasset, 1977, p.147). Nuestra existencia transcurre en una constante tensión de tener que vivir como una tarea, como un “quehacer” porque nada le viene dado al hombre, salvo las conductas genéticamente heredadas. El riesgo, la aventura son los componentes ineludibles de nuestra existencia como humanos. Somos seres inacabados, obligados a roturar caminos nuevos, a comenzar de nuevo. Somos seres “improvisados”. Es verdad que también heredamos de nuestros mayores una *gramática* en sus ritos, costumbres, símbolos, creencias o convicciones éticas que nos ayudan a no partir de cero en nuestra conducta diaria. Pero esta herencia cultural no evita la imprescindible apropiación o interiorización de esa gramática. Cada uno hace *su* interpretación, la “suya” de esa gramática. Y aunque los individuos de una misma comunidad compartan elementos culturales comunes, siempre integran elementos propios que les singularizan. Cada uno traza *su* proyecto de vida; cada uno recorre *su* camino.

Si esta reflexión la aplicamos a la educación, descubrimos que educar es siempre *comenzar de nuevo, un nuevo nacimiento*. Nunca hay una situación igual a otra, ni tampoco un individuo igual a otro. Cada respuesta educativa se inscribe, necesariamente, en una circunstancia también concreta, en un tiempo y espacio concretos, y estos son por naturaleza cambiantes. Pretender dar respuestas educativas definitivas supone partir de principios erróneos al ignorar que el ser humano es un ser cambiante en sus respuestas en función del contexto en el que vive. La respuesta ética (educativa) es única e irrepetible, se da aquí y ahora, en esta circunstancia concreta. No es extrapolable a otra situación homologable, ni siquiera en un mismo individuo. La respuesta ética (no moral) se da a la demanda de alguien necesitado de ayuda y cuidado, de compasión, a alguien singular, concreto (Ortega y Romero, 2022). Y todos los humanos somos seres necesitados de compasión. Todos somos vulnerables, limitados, sometidos al dolor y al sufrimiento, a la muerte. Cada respuesta educativa es, por tanto, una *nueva manera* de responder a la necesidad del Otro, es el comienzo de algo nuevo que incide en la vida del educando, en la vida del necesitado o compadecido.

Desde la ética levinasiana, la respuesta (conducta) se da a *alguien*, necesitado de ayuda y cuidado, aquí y ahora, acontece de un modo *imprevisto, inesperado*. Y es siempre una respuesta que no admite demora, no da lugar a una reflexión sobre su bondad o urgencia. Educar en la responsabilidad se convierte, por tanto, en una actividad imposible de ser programada, está sujeta a la improvisación de una respuesta que se presenta sin ser anunciada. Es consecuencia de la condición del ser humano: *tener que responder del Otro*. Esta “condición” convierte a la educación en una actividad siempre nueva, en *un nuevo nacimiento*. Está obligada a empezar siempre desde el principio, porque siempre tendrá que responder a una nueva situación ética. Esta exigencia ética rompe con toda la praxis educativa realizada hasta ahora, y rompe, además, con el discurso moral idealista imperante. Cuestiona toda una construcción que se suponía estaba edificada sobre un suelo firme. ¿Qué hacer entonces? Nos vemos obligados a improvisar, a innovar, a crear formas siempre nuevas de ayudar al educando a *responder del Otro; a comenzar siempre de nuevo*. Promover un *clima ético* en el aula que favorezca el acercamiento, la proximidad y la empatía entre los alumnos ayuda a crear relaciones interpersonales de responsabilidad hacia el Otro, ya no distante, sino *alguien* con quien compartimos sentimientos de afecto. La promoción de un clima ético en el aula podría verse favorecido por la utilización del *relato* de la propia experiencia de vida; a través de él entramos en la vida del Otro, desaparece la distancia y se crean lazos de solidaridad y se promueve la responsabilidad entre los alumnos. Pero no es necesario acudir a la “pedagogía del héroe” que puede producir efectos negativos por su inaccesibilidad. El “héroe” ejerce una poderosa fuerza de atracción entre los adolescentes y jóvenes, pero también se puede convertir en instrumento de frustración. Con frecuencia se oculta el camino recorrido por el héroe para llegar al éxito: privaciones, sacrificios y esfuerzo diario. Y lo que importa, desde la perspectiva pedagógica, no es la meta, sino el camino. Los relatos deben reflejar la vida ordinaria de los alumnos que huya de todo artificio.

### 3.2. La cuestión del “sentido”

“No hay primero vida que después recibe un sentido. La vida está orientada, de entrada” (Levinas, 2013, p.1169). Para Levinas, hasta la muerte tiene sentido: “...pero podemos tener responsabilidades y apegos por los que la muerte adquiere un sentido; tal es que el Otro nos afecta a nuestro pesar desde el punto de partida” (Levinas, 2011, p.203). Si se parte de la “condición” del hombre como ser responsable del Otro, resulta difícil negar que su conducta tenga un sentido. La conducta ética no es ciega, no es tampoco neutra o indiferente. Tiene como referente al Otro de quien yo soy responsable. Responsabilidad que solo se salda con la acogida y el cuidado al Otro. Es, por tanto, la radical estructura del hombre la que reclama y está dotada de sentido. No puede dejar de responder del Otro; la responsividad (tener que responder) le constituye como ser *humano*. No entendemos el “sentido” como una orientación concreta preferible a otra, impuesta desde “fuera” como un objetivo a conseguir, sino como orientación que toda conducta ética tiene de por sí. “El papel determinante que adquiere la responsividad, es tal, desde el momento en el que su objetivo es señalar aquello a lo que no se puede no dejar de apuntar lo moral y, por tanto, aquello a lo que no puede no dejar de referirse el ejercicio de una racionalidad práctica” (González-Arnáiz, 2021, p.194). De este modo, la responsividad “se convierte en *razón responsable* que acompaña a la subjetividad como modelo de razón ex-puesta, exigente, abierta y reivindicadora de espacios humanizadores” (González-Arnáiz, 2021, p.194). Hablar, por tanto, de la propuesta educativa de un valor concreto, desde la ética levinasiana, carece de justificación. Tan solo podemos afirmar que toda conducta ética está dotada de sentido, es decir, de la necesidad ineludible de *tener que responder del Otro*.

Llevar a la educación este concepto de la ética como respuesta al Otro, de su dimensión ética (responsable), inherente a la condición *humana*, cuestiona un discurso y una praxis educativa que prioriza el aprendizaje de conocimientos y competencias, relegando u olvidando la dimensión ética en la formación-educación de cada alumno. Nos aboca, por otra parte, a hacer del aula un espacio para el aprendizaje de la

responsabilidad hacia el Otro y los otros; a descubrir que vivir como *humanos* es responder *del* Otro. La praxis en educación moral se ha centrado en la realización de actividades concretas, pensadas para objetivos concretos y definidos. Sostenemos que es más coherente con la ética levinasiana promover un clima en el aula que facilite la apropiación de la responsabilidad como tarea o disposición que acompaña siempre a la conducta humana. Se trata de descubrir y asumir que junto a nosotros hay siempre *alguien* que pregunta por lo suyo. Es lo que se denomina, en el lenguaje levinasiano, “tensión ética”. Para ello, es útil llevar al aula experiencias de la vida real del educando, aquellas con las que se siente cercano o concernido, afectivamente ligado. Y tener o sentir la experiencia del daño o del gozo producido, en él o en los otros, por una conducta. No se trata de desarrollar el juicio moral que justifique la “mejor” respuesta basada en los “mejores” argumentos, sino en “experimentar” que mi conducta y la del otro tienen unas consecuencias que pueden causar daños o beneficios.

El objetivo de la educación moral, desde el enfoque levinasiano, se centra en que el educando asuma, en la práctica, la “tensión ética” (tener que responder del otro), la preocupación por el Otro, no como una idea del bien, sino como estilo de vida, que se traduce en la *experiencia* de la acogida y cuidado del Otro. “La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, *humanamente*, no puedo rechazar” (Levinas, 2015, p.85). Este es el “sentido” de la conducta ética: *tener que responder del otro*, y responder desde la compasión. No es la fuerza de los argumentos, basados en la razón, la que nos mueve a responder del Otro, sino la significación inagotable del rostro del Otro; es la *experiencia* del sufrimiento, expresada en la significación del rostro vulnerable del Otro, la que provoca la respuesta ética. El “sentido” (tener que responder) es inseparable del sentimiento de compasión ante el sufrimiento del Otro. Sufrimiento, vulnerabilidad y respuesta ética (compasión) son los dos componentes de la ética levinasiana (Ortega, 2006). La respuesta ética se da al ser humano necesitado de acogida, de compasión. La respuesta ética “no nace de la voluntad de poner en práctica principio moral alguno, sino de dejarse atrapar por el sufrimiento del Otro, de la necesidad de aliviar la

suerte del Otro” (Ortega y Romero, 2019, p.142). Y todos los humanos somos seres necesitados de compasión. “El ser humano lleva dibujado en su frente las señales de la finitud, de lo contingente, de la enfermedad y de la muerte. Este no es un hecho de la experiencia, no una ficción. La limitación y la necesidad es *estructural* en el ser humano, forma parte ineludible de su equipaje. Nacer y morir son acontecimientos inseparables del ser humano, no un simple y neutro dato estadístico. Todos pertenecemos al colectivo de los “extranjeros, huérfanos y viudas” de los que habla Levinas para expresar, a través de estas figuras, la vulnerabilidad, la fragilidad de todo ser humano, *necesitado de compasión*” (Ortega y Romero, 2019, p.147).

Más que insistir en una práctica educativa que incida en el desarrollo del juicio moral, deberíamos pensar más en la educación de los *sentimientos* que faciliten el acercamiento a los otros y promuevan la empatía y la solidaridad hacia los necesitados de ayuda y cuidado, necesitados de compasión. *Tener sentido, en educación, significa ser para el Otro*, y esta “tensión ética” no está al alcance de un mayor desarrollo del juicio moral, sino promoviendo en los educandos la empatía, el acercamiento al Otro, la solidaridad y la compasión. Es decir, sentimientos de *fraternidad* que ayuden a dar a nuestras relaciones interpersonales un *rostro humano*.

Deberíamos apartarnos de una pedagogía que ha hecho del cultivo de la razón su preocupación principal, cuando no la única. Los sentimientos y la corporeidad han sido ignorados como integrantes de la totalidad del ser humano. Esta deriva dualista en la concepción del hombre ha tenido graves consecuencias para la convivencia y las relaciones interpersonales; ha dado lugar a la construcción de la sociedad de la frialdad y la indiferencia, al distanciamiento y a la sospecha, a la construcción de muros entre las personas que prioriza las ideologías o modos de pensar a los lazos de proximidad y cercanía, la razón instrumental a la “otra razón”: la responsabilidad hacia el Otro.

### 3.3. La cuestión del “lenguaje”

El lenguaje es casi todo lo que somos, hacemos y pensamos, ya que “(...) todos hacemos uso del lenguaje, cosa sin la cual difícilmente podríamos ser humanos” (Habermas, 1987, p. 114). Somos sujetos de palabras y de silencios, somos sujetos de lenguaje. “Nuestras vidas y nuestros mundos son definidos, construidos y reconstruidos gracias al poder creador o destructor de las palabras” (Jaramillo y Murcia, 2022, p.96).

En el lenguaje vive el origen y la dotación de sentido compartida por quienes lo hablan. La gramática impone una determinada visión, una lógica y una estructura para decir y pensar las cosas. Con palabras y actos se inserta el hombre en lo propiamente humano, como si de un “segundo nacimiento” se tratara (Arendt, 1993, p.201). El lenguaje, como habitáculo del pensamiento, es el gran recurso para nombrar, definir y comprender los hechos, la realidad misma. Pero el lenguaje pierde todo su poder cuando se esconden y desaparecen las relaciones sociales y los vínculos comunitarios. El lenguaje entonces, como quería Wittgenstein, “marcha en el vacío” (1982).

Si el lenguaje forma parte indisolublemente de nuestra condición humana, y se manifiesta en los diversos escenarios de nuestra vida cotidiana, podemos decir entonces que donde más justificación y revelación tiene es en el campo de la educación. En los escenarios educativos, los lenguajes representan oportunidades para ayudar a formar, para vehicular el conocimiento, para viajar por la experiencia, o, por el contrario, son fuente de tergiversaciones y generadores de decepción. Y es que, el lenguaje favorece el encuentro, pero también puede llevarnos al desencuentro. El lenguaje es posibilidad de acceso al Otro, pero también y, al mismo tiempo, de alejamiento del Otro. La palabra se puede convertir en un instrumento de dominio al estar cargada de prejuicios y ser utilizada como una imposición. Toda palabra es incompleta ante la grandeza del lenguaje (Gadamer, 2003).

La ética levinasiana, llevada a la educación, nos plantea muchas cuestiones relacionadas con el quehacer pedagógico del profesor-

educador, entre ellas, el lenguaje. En *Ensayo y entrevistas* (Poiré y Levinas, 2009) se plantea el interrogante de si el lenguaje tenía que ser pensado únicamente como la comunicación de una idea o información, o, también debía hacerse y, sobre todo, como la posibilidad de acceder al Otro en tanto que Otro.

Cuando yo hablo me reencuentro con el Otro, con lo extraño y lo desconocido. El “hablar” supone siempre el arriesgarse a tener un acercamiento con el Otro. Sin embargo, en ese acercamiento, eso que le digo al Otro, no agota las posibilidades sobre aquello que hay que decir y de lo que queda por decir. En el lenguaje, el habla y la escucha adquieren sentido, no desde la mirada de un dar razón de lo que me dicen, sino de responder e interpelar al Otro. El hablar responde a lo que ya ha sido dicho, al significado, y escuchar evoca al silencio, no sólo de palabras, sino de prejuicios; es dejar que el otro sea, se exprese, se manifieste.

Levinas en *Totalidad e Infinito* da cuenta del tipo de vínculo que existe entre lo Mismo y lo Otro, y señala la importancia que tiene el lenguaje en esa relación. “La esencia profunda del lenguaje reside en la irreversibilidad de la relación entre el Yo y el Otro” (1977, p.124). El acceso al Otro se lleva siempre a cabo a través de la relación intersubjetiva. Y en esta relación, la intermediación que juega el lenguaje como demanda y exigencia del Otro es fundamental para alcanzar la exterioridad y la trascendencia. En palabras de Levinas: “la pretensión de saber y de alcanzar al Otro, se lleva a cabo en la relación con él (...) a través del lenguaje, cuya esencia es la interpelación, el vocativo” (1977, p.92). El “hablar”, en el pensamiento levinasiano, se entiende como una apelación o una exposición al Otro a modo de súplica. La palabra se enfrenta al rostro del Otro a modo de exigencia y de demanda. El rostro habla, la “(...) manifestación del rostro es el primer discurso” (Levinas, 2009, p.59).

Levinas, defiende ese lenguaje que se reviste de humanidad y hace posible la constitución tanto de la subjetividad como de la intersubjetividad y de sus relaciones con el conocimiento. Está convencido de que al considerar al lenguaje como un simple gesto o acto comunicativo obviamos su alcance más profundo que radica en “la coincidencia del

revelador y de lo revelado en el rostro, que se realiza al situarse en altura con respecto a nosotros” (1977, p.90). Es decir, “el lenguaje solo puede hablarse (...) si el interlocutor (el Otro) no está en el mismo plano que yo” (1977, p.124). Por tanto, el lenguaje posibilita esa relación irreductible del cara-a-cara. Una relación eminentemente ética que no responde a los parámetros sujeto-objeto, porque el Otro “no es algo representado; no es un dato” (1977, p.96).

La enseñanza, para Levinas, es un discurso en el que el maestro aporta al alumno lo que el alumno aún no sabe. “Recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo, (...) eso significa también ser enseñado. La relación con Otro, o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética y ese discurso recibido es una enseñanza” (1977, p.75). La retórica, que no está ausente en ningún discurso, tampoco el pedagógico, “aborda al Otro no de frente, sino oblicuamente” (1977, p.93). Para que el discurso sea verdadero y esté libre de todo artificio debe basarse en “la experiencia absoluta del cara-a-cara” (1977, p.94). De otra forma, se estaría violentando y corrompiendo la libertad originaria de la relación educativa. “El diálogo socrático supone ya seres decididos al discurso, que han aceptado ya las reglas, mientras que la enseñanza lleva el discurso lógico sin retórica, sin habladuría ni seducción y, así, sin violencia mantiene la interioridad de aquel que recibe” (Levinas, 1977, p.197).

El *Decir* y lo *Dicho*, son categorías del lenguaje propuestas por Levinas (1977, 1987) y tratadas, entre otros, por Ducrot (2001), Waldenfels (2005), Pinardi (2010) y Jaramillo (2017, 2023). Lo *Dicho* hace referencia a esos lenguajes institucionalizados y regulados a través de las prácticas sociales y sus tradiciones. En cambio, el *Decir* alude ese Deseo auténtico de hacerse entender sin artificio desde el testimonio y el relato sincero. Estamos condenados a lo *dicho*, a lo instituido, a la moral, y estamos liberados en el *decir*, en lo *radical/instituyente*, en la ética (Mèlich, 2010).

“Si en la educación definimos unos modos de relación y cierto tipo de respuestas, estas transitan entre lo dicho y el decir, en otras palabras, entre lo que es acordado, palabreado, impuesto por lo social y lo moral, y por lo que

aún no se logra pronunciar o expresar (...) dado que solo la escucha, la pasividad y el silencio lo revelan y expresan” (Jaramillo y Murcia, 2022, p.17).

Por tanto, no es suficiente legitimar las prácticas y discursos hegemónicos en los procesos formativos, es indispensable recuperar el poder transformador de la educación y esto solo es posible hacerlo a través de discursos fundamentados en la responsabilidad ética. La alteridad en educación exige responder con acciones trascendentes y negarse a la indiferencia “(...) sostener que la relación con el prójimo, que se cumple incontestablemente en el Decir, es una responsabilidad para con este prójimo, que *decir significa responder del Otro*” (Levinas, 1987, p.99).

Esta es otra manera de comprender la educación desde lo más profundo y sincero de sus narrativas existenciales trasciende lo *dicho* y alberga la esperanza de todo aquello que aún no se ha dicho y está por decir. Para poder pensar realmente el sentido pedagógico de una experiencia educativa, es indispensable vaciar la mirada y limpiarla de las representaciones que neutralizan su presencia. Para ello, es preciso volver a aprender a mirar, apropiarse de un nuevo lenguaje, registrar los signos de los acontecimientos y reconstruirlos a través de la narración y el relato educativo. Cuando hablamos de educación, estamos aludiendo a la singularidad de un acontecimiento, a una experiencia relacional única que surge en cada encuentro con el Otro. Y es precisamente esta circunstancia la que posibilita la aparición e intermediación de la ética en la relación educativa. De ahí, que esta forma de concebir la educación choque frontalmente con esa pretensión de control, de prescripción normativa y de planificación preestablecida que impone el didactismo actual.

El lenguaje en educación es la “gran cuestión” que pedagogos y educadores debemos abordar. Si la respuesta ética (responsable) se da a “alguien”, aquí y ahora, que vive en una circunstancia o contexto socio-familiar concreto y con unas características personales singulares, la actuación del educador se debe adaptar, necesariamente, a la situación singular de cada educando. Éste procesa la información que recibe desde

unas claves de interpretación en función del contexto en el que vive. Y aquí el entorno familiar desempeña un papel fundamental. Cada familia tiene una determinada jerarquía de valores éticos, le da más importancia a unos que a otros.

De todos modos, es necesario, abordar la “cuestión del lenguaje” en educación si se pretende educar y no hacer “otra cosa”. Entendemos que se debe actuar desde del pragmatismo y apostar por el cambio “paso a paso”, y usar el lenguaje no solo como instrumento de transmisión de conocimientos, sino como medio de reconocimiento del Otro en su radical alteridad, de quien soy responsable antes de toda elección.

#### **4. Consideraciones finales**

Hay muchos interrogantes que surgen cuando pretendemos aplicar directamente la ética de Levinas a la práctica docente: ¿Pueden los profesores hacer algo significativo con el pensamiento de Levinas, sin caer en la tentación de convertir su ética en manual de recetas para la práctica? ¿Qué conocimientos, habilidades y valores necesitarían los maestros para aprender a practicar la pedagogía levinasiana? ¿Qué experiencias necesitamos incorporar en los programas para que los docentes puedan realmente educar desde la responsabilidad y la compasión, no en abstracto, sino en sus interacciones diarias con los estudiantes?

Levinas defiende la prioridad de la heteronomía sobre la autonomía. Es decir, la dependencia y sujeción del Yo al Otro. Esta idea cuestiona la libertad en educación que se deriva de la autonomía. Libertad kantiana frente a responsabilidad levinasiana. Kant y Levinas al abordar la cuestión de la libertad se sitúan en ámbitos distintos: Kant en el ámbito ontológico y Levinas en el ético. Son discursos distintos desde presupuestos teóricos distintos. En Kant el “Yo” (lo Mismo) es un sujeto constituido como tal desde la conciencia de sí, de su autonomía e independencia respecto del Otro u Otros, Es un ser *en sí y para sí*. En Levinas el sujeto se constituye desde y en dependencia del Otro. El sujeto levinasiano es responsabilidad hacia el Otro. Nadie es sujeto si no es por el Otro. El ser humano es heteronomía, es decir, responsabilidad. La enseñanza, desde la ética levinasiana, se entiende como un acto de

responsabilidad hacia el Otro, no como un acto técnico e instrumental basado en la racionalidad del conocimiento (Romero y Pérez, 2012).

Esta forma de entender la enseñanza se fundamenta en una crítica frontal a esos otros planteamientos metafísicos en los que el alumno es considerado como un mero objeto de conocimiento o “tema” de estudio y el profesor es concebido como una autoridad indiscutible (Säfström, 2003). Esta relación de poder hace imposible el establecimiento de una auténtica relación ética con el estudiante. Para la enseñanza tradicional el alumno representa un simple objeto al servicio del profesor y no existe como un sujeto en sí mismo. Sin embargo, la alternativa válida no es la desaparición de la enseñanza en un giro hacia el aprendizaje. “Es preciso apostar por una concepción diferente de la enseñanza, un enfoque no egológico de la educación que tenga como objetivo hacer posible la subjetividad del alumno” (Biesta, 2016, p.374).

Levinas nos ayuda a comprender que lo que somos es siempre el resultado de una enseñanza. Recibir del Otro lo que estaba fuera de mí. El Otro “me trae más de lo que contengo”. Para Levinas, el maestro aporta al alumno lo que este aún no sabe o desconoce, pero sin imposiciones que acabarían por totalizarlo. “Mientras que el diálogo socrático supone ya seres decididos al discurso, que han aceptado las reglas, la enseñanza lleva el discurso lógico sin retórica, sin habladuría ni seducción y, así, sin violencia mantiene la interioridad de aquel que recibe” (Levinas, 1977, p.197).

En las últimas décadas, corrientes como el constructivismo han desplazado claramente la educación hacia una comprensión más centrada en el alumno y en el aprendizaje, abogando por la desaparición de la enseñanza y minusvalorando el papel clave del maestro. Enseñar lleva consigo la idea de trascendencia y revelación al entenderse como algo que viene del exterior y aporta algo radicalmente nuevo al estudiante. En este mismo sentido, escribe Joldersma (2016), inspirado en Levinas, que para explicar la idea del maestro como trascendente se sirve de las metáforas de la exterioridad y la luz. “[Enseñar], es recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo. La relación con el Otro es una relación no-alérgica, es

una relación ética, [...], La enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. (Levinas, 1977, p.75). La experiencia de ser enseñado por alguien, de recibir el don de la enseñanza, es una experiencia única. La enseñanza entendida en estos términos también abre nuevas posibilidades para comprender el papel del maestro como autoridad pedagógica.

Es indispensable establecer una clara distinción entre enseñar y educar. Enseñar se circunscribe al aprendizaje de conocimientos y competencias o habilidades, mientras que educar comporta una dimensión eminentemente ética. Es imposible separar en el profesor su función de enseñar de su papel educador. No es un autómatas que se limita a transmitir saberes, sino alguien que, desde su experiencia de vida, muestra un modo concreto y único de ser y de relacionarse con los demás. De otro lado, el autor incide en la relevancia de la circunstancia como contenido educativo, en la singularidad de la acción educativa y reclama el testimonio del profesor como recurso indispensable para la enseñanza de los valores éticos. “La mejor enseñanza es nuestro testimonio y nuestra manera de enseñar lleva a las aulas nuestro estilo de vida” (Ortega y Romero, 2019, p.29).

Dentro de las características consideradas como deseables para el ejercicio de la docencia se incluyen no sólo atributos relacionados con lo que el profesor realiza dentro del aula, sino también cualidades referidas a su talante personal. Gárate y Ortega destacan que el buen profesor-educador debe ser “un experto en humanidad, un enamorado de la vida” (2013, p.23). Igualmente, Freire (2012) resalta la necesidad de que la docencia esté impregnada de una firme creencia en el poder creador de los hombres, asumiendo un rol más cercano a la amistad y la fraternidad que a la autoridad. Para Pennac “un buen docente no lo perfila únicamente un buen método, sino que ha de complementarse con amor” (2008, p.250). Y describe algunas características que ha de poseer un buen profesor: alguien que no inspira miedo; que rescata a los peores alumnos; que acompaña al estudiante a vivir y a aprovechar su presente; que confía en las posibilidades de todos sus alumnos; paciente; que no juzga ni

etiqueta; que cree en las capacidades del alumno y se lo hace saber; que trata que cada alumno dé lo mejor de sí; que invita a comprender y reflexionar; que enseña la importancia del esfuerzo; que siente respeto y consideración por cada uno de sus alumnos. El profesor se responsabiliza del Otro desde la escucha y el respeto como formas de proximidad y reconocimiento. La escucha es una cualidad que se fundamenta en la atención y el reconocimiento hacia el Otro y, en este sentido, promueve la responsabilidad. Cuando estamos atentos y escuchamos realmente las respuestas de los Otros encontramos una variedad de registros emocionales: solidaridad, empatía, identificación, culpa, ... Tales respuestas revelan algunas de las formas en que los profesores "reciben" al Otro-alumno y lo atienden en su alteridad.

La educación desde una perspectiva levinasiana se convierte en una cuestión de implicación y de compromiso de toda la comunidad educativa y, especialmente, del profesorado. En un mundo marcado por el sufrimiento de la humanidad es improrrogable una respuesta ética que resuene profundamente con la experiencia de la relacionalidad humana. Esa respuesta, esa responsabilidad, tiene mucho que ver con la disposición del docente, con su receptividad, con el estar preparado para atender a las demandas de otra persona en el momento en que sea preciso (Bárcena y Mèlich, 2000).

La educación ética requiere "otra forma" de educar alejada del discurso y de la praxis idealista al que nos ha llevado la ética kantiana. Implica en el educador una actitud de búsqueda de formas de ir al encuentro con el Otro (educando), de modo que sea la vida de éste la que entre de lleno como contenido educativo, y no los intereses u objetivos del profesor. Ir al encuentro del Otro, desde la experiencia de su vida real, requiere en el educador despojarse de viejos hábitos que le impiden ponerse en el lugar del Otro y asumir la función de quien ayuda, no impone, de quien acompaña, no prescribe un proyecto de vida.

La importancia del testimonio como parte insoslayable de la naturaleza del ser docente es otra de las derivadas pedagógicas que podemos encontrar en Levinas. En uno de sus textos, el profesor

canadiense Clarence Joldersma (2011) se pregunta quién es el profesor y como respuesta a este interrogante señala el testimonio, la singularidad y la responsabilidad como atributos del mismo. El maestro es el que da testimonio, y el estudiante es el oyente. Se establece entre ellos una relación asimétrica. El testimonio requiere confiar en la persona que testifica, ya que el estudiante no está en disposición de juzgar de forma independiente sobre el contenido del testimonio. Es preciso que exista una relación de confianza y respetuosa Y entonces el *testimonio* del educador es la mejor expresión. No basta el discurso para que el educando se apropie de los valores éticos si estos no van acompañados de la experiencia. “El testimonio en educación, aun en medio de la incertidumbre de la que nadie nos puede librar, se ofrece como un regalo o un don, desde la humildad de alguien que no esconde sus dudas, ni la opacidad que envuelve toda vida humana” (Ortega y Gárate, 2017, p. 146). Educamos más por lo que “hacemos” que por lo que “decimos”. Educar exige echarse a las espaldas la responsabilidad de hacerse cargo del Otro, y no en teoría, sino en la práctica de cada día.

Esta exigencia ética no se resuelve en una filosofía de la educación; requiere un estilo de vida. Y esto complica la vida del educador hasta límites insospechados. Por ello sostenemos que educar es un acto de *amor*. Complicarse la vida por el Otro, renunciar a sí mismo por el bien del Otro no es posible sin amor. “Este hacerse responsable del prójimo es, sin duda, el nombre serio de lo que se llama amor sin Eros, caridad, un amor en el cual el momento ético domina sobre el momento pasional, un amor sin concupiscencia” (Levinas, 1993, p.129). Si la vida de cada ser humano es un constante comenzar, la educación participa también de esta misma exigencia.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Biesta, G. (2013). Receiving the Gift of Teaching: From ‘Learning From’ to ‘Being Taught’. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 449-461.

- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), 75-87.
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), 374-392.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: Ediciones SM.
- Castillo, M. (2024). Being in tension: the dependent response in social education. *Ethics and Education*, <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2305104>
- Chalier, C. (1995). *Levinas: la utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali: CetyS-Universidad.
- González, R. y Arnáiz, G. (2021). *Ética y responsabilidad. La condición responsiva del ser humano*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Jaramillo, L. G. (2017). Escuela y donación. De la mano del dicho... al oído del decir. En D. A. Jaramillo y J. F. Orrego (comps.), *Cuadernos de educación y alteridad 1. Ética y responsabilidad en las humanidades*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, pp. 145-157.
- Jaramillo, L. G. y Murcia, N. (2022). *El Otro: Entre el Decir y lo Dicho en Educación*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Joldersma, C. (2011). Who Is the Teacher? Testimony, Uniqueness, and Responsibility. *Philosophy of education 2010*, 35-38.
- Joldersma, C. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), 394-404.
- Levinas, (2015). *Ética e Infinito*, Madrid: Antonio Machado.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Antonio Pintor Ramos, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Antonio Pintor Ramos, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro* (J. L. Pardo, trad.). Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2011). Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Levinas, E. (2019). *En la hora de las naciones. Lecturas talmúdicas, ensayos y conversaciones*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 13ª ed.

- Matanky, E. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy and Education*, 52 (3), 412-427.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder
- Ortega y Gasset, J. (1957). *El hombre y la gente*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (235), 503-524.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 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. (2023). Enseñar y educar. *Revista Boletín Redipe*, 12 (10), 20-29. Disponible en <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i10.2024>
- Ortega, P. (2024). El "otro" en la antropología de E. Levinas. *Revista Boletín Redipe*, 13 (1), 21-34. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i1.2063>
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. Mexicali: Editorial Cetys.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer: sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La acogida en educación a partir de Levinas. En R. Mínguez y L. Linares (Coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Barcelona: Octaedro, pp. 87-112.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: Otro modelo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 233-249. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pinardi, S. (2010). Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Levinas. *Episteme*, 30 (2), 33-48.
- Pintor-Ramos, A. (2011). Introducción a la edición castellana. En Emmanuel Levinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Poiré, F. y Levinas, E. (2009). *Ensayo y Conversaciones*. Madrid: Arena Libros.
- Romero, E. (2023). Fuentes de inspiración del pensamiento levinasiano de Pedro Ortega y de su pedagogía de la alteridad. En E. Romero (Coord.), *El hombre que va más allá. Pedro Ortega y la pedagogía de la alteridad*. Mexicali: Programa Editorial de Cetys Universidad, pp. 39-52.

- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Levinas: Implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (4), 99-110.
- Ruitenberg, C. (2016). *Unlocking the World. Education in an Ethic of Hospitality*. New York: Routledge.
- Säfström, C.A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 19-29.
- Strhan, A. (2007). 'Bringing Me More Than I Contain ...': Discourse, Subjectivity and the Scene of Teaching in *Totality and Infinity*. *Journal of Philosophy and Education*, 41 (3), 411-430.
- Todd, S. (2003). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 1-4.
- Touriñán, J.M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115.
- Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel Levinas. *Revista de Filosofía*, (61), 153-167.
- Winter, P. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5), 537-542.
- Wittgenstein, L. (1982). *Diario filosófico (1914-1916)*. Barcelona: Ariel.
- Zembylas, M. (2005). A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (2): 139-160.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sintiente*. Madrid: Alianza Editorial.

