



Horizontes

Pensarnos de nuevo

Una exigencia de la antropología
y ética de Levinas para la educación

Thinking ourselves anew

A requirement of Levinas' anthropology and ethics for education

PEDRO ORTEGA-RUIZ* | **EDUARDO ROMERO-SÁNCHEZ****

En este trabajo se expone un nuevo concepto de educación como acogida y encuentro ético con el otro, fundamentado en la ética de Levinas; se entiende la ética como la respuesta concreta, provisional, que se da al otro en su situación de necesidad. Se invoca “otra” antropología centrada en el carácter “adverbial” del ser humano, irreconocible fuera de *su* circunstancia que le condiciona y le define; reclama “otra” forma de afrontar la educación alejada de la filosofía ilustrada; destaca la necesidad de crear un espacio de diálogo en el aula que favorezca empatía, acercamiento y acogida al otro. Se resaltan las “resistencias” de los educadores a educar, a “pensarnos de nuevo”, a hacer de la educación un instrumento de liberación. Finalmente, los autores invocan la filosofía levinasiana como instrumento adecuado para remover las vigas maestras que sostienen el edificio social construido sobre los principios idealistas de la filosofía occidental.

Palabras clave

Filosofía
Ética
Antropología
Educación
Acogida

Recepción: 13 octubre de 2023

Aceptación: 16 de noviembre de 2024

eLocation: e61551

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61551>


Horizontes

This paper presents a new concept of education as a welcoming and ethical encounter with the other, based on Levinas' ethics; ethics is understood as the concrete, provisional response given to the other in his or her situation of need. It invokes "another" anthropology centered on the "adverbial" character of the human being, unrecognizable outside his/her circumstance that conditions and defines him/her; it calls for "another" way of facing education, far from the enlightened philosophy; it stresses the need to create a space for dialogue in the classroom that favors empathy, rapprochement, and acceptance of the other. The "resistances" are highlighted of educators to educate, to "rethink ourselves", to make education an instrument of liberation. Finally, the authors invoke Levinasian philosophy as an adequate instrument to remove the main beams that support the social edifice built on the idealistic principles of Western philosophy.

Keywords

Philosophy
 Ethics
 Anthropology
 Education
 Reception

* Catedrático de Universidad de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia (España). Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con E. Romero), "Educar en una sociedad herida. Una propuesta desde la pedagogía de la alteridad", *Foro de Educación*, vol. 21-1, pp. 207-223. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.950>; (2019, en coautoría con E. Romero), *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*, Barcelona, Octaedro. CE: portega@um.es.

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

** Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia (España). Líneas de investigación: dimensión filosófica y antropológica de la educación; ética levinasiana y la pedagogía de la alteridad; procesos de exclusión social y educativa. Publicación reciente: (2024, en coautoría con P. Ortega Ruiz), "La influencia de la ética levinasiana en la educación moral", en J.M. Touriñán y A. Rodríguez Martínez (coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica: cuestiones actuales*, Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe), pp.169-205. CE: eromero@um.es

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

INTRODUCCIÓN: LA ILUSTRACIÓN, UNA ESPERANZA FRUSTRADA DE LIBERACIÓN

Pensarnos de nuevo se dice pronto, pero compromete a mucho porque obliga a revisar vigas maestras que sustentan lo que hacemos y pensamos. Nos podemos imaginar las resistencias activas para impedir el cambio. Y, sin embargo, la mayor resistencia es pasiva, es una forma de pensar que se ha convertido como en el hábitat natural (Mate, 2018: 17).

En el centro de esta crítica está el pensamiento ilustrado que atraviesa la modernidad, el que sostiene las vigas maestras de la sociedad occidental. Este pensamiento ha configurado una manera de pensar y vivir, una cultura que se ve reflejada en nuestra conducta personal y colectiva, en nuestras instituciones. Nada escapa a su influencia; todos los ámbitos de la vida (socioeconómico, político, educativo, religioso, moral...) están afectados por la filosofía idealista.

El texto de R. Mate (2018) “da qué pensar”. Es una llamada a repensar dónde estamos y por qué; una llamada a revisar los principios antropológicos y éticos sobre los que se sostiene nuestra sociedad. Poner en cuestión estos principios significa remover los cimientos mismos de nuestro edificio social, construidos durante siglos, y esto compromete, y mucho. Mate aboga por promover “otra” manera de pensar al ser humano (antropología) que dé cabida a “otra” manera de “estar en el mundo” y de relacionarnos con los demás (ética), que posibilite la construcción de una nueva sociedad sobre otros cimientos o vigas maestras alejados de la filosofía ilustrada, esperanza frustrada de una liberación de la humanidad. Pensarnos de nuevo exige evaluar lo que la Ilustración ha significado en la configuración de nuestro modo de vivir occidental. Nada se entendería de lo que “nos pasa” sin un juicio a la modernidad en tanto que ésta nos ha deparado grandes avances en el ámbito científico y tecnológico, pero también grandes fracasos en el ámbito ético-moral. No vivimos en el mejor de los mundos.

La *cosificación* del hombre y de todo lo humano nos ha hecho perder el sentido antropológico originario y gratuito en las relaciones humanas. La razón instrumental se ha convertido para el ser humano moderno en el criterio principal, cuando no el único, que decide y justifica, en la práctica, los comportamientos sociales (Ortega y Mínguez, 2001: 10).¹

Los acontecimientos del último siglo dan prueba de ello. La confianza depositada en la Ilustración, como palanca de liberación de las miserias del ser

¹ Los subrayados (en cursiva) en las citas textuales son del original.

humano, pronto se convirtió en frustración. “La Ilustración, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad” (Horkheimer y Adorno, 1994: 59). La Ilustración, desde su visión idealizada de la realidad, hizo posible que hombres de letras, artistas e intelectuales pudieran “tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien, o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía” (Steiner, 2001: 49). El pensamiento ilustrado de la modernidad fue una barrera demasiado frágil para detener la barbarie: “...los múltiples genocidios de la era moderna, etc., no permiten albergar dudas sobre la existencia de un vínculo entre modernidad y barbarie, incluso sobre la existencia de una barbarie específicamente moderna” (Zamora, 2004: 23). La modernidad puede pasar a la historia como la época de los grandes avances científico-tecnológicos, pero también de los crímenes contra la humanidad. Millones de seres humanos han sido sacrificados supuestamente al servicio de una “causa justa” o de objetivos presuntamente “humanitarios”. Y no estamos hablando de “una época histórica remota, de un pasado clausurado, si es que existe algún pasado que lo esté, al que nos enfrentemos desde la distancia tranquilizadora de la historización, sino de una herida abierta y quizás no cicatrizable” (Zamora, 2004: 24).

Horkheimer y Adorno (1994: 51) admiten que lo que se habían propuesto con la elaboración de su *Dialéctica de la Ilustración* “era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie”. Y encuentran una posible explicación a este declive hacia la regresión que representa la Ilustración:

En la reflexión crítica sobre su propia culpa, el pensamiento se ve por eso privado no sólo del uso afirmativo del lenguaje conceptual científico y cotidiano, sino que también del de la oposición. No se encuentra una sola expresión que no tienda a la conformidad con las corrientes de pensamiento dominantes, y lo que no logra por sí mismo un lenguaje desgastado lo compensa con precisión la maquinaria social (Horkheimer y Adorno, 1994: 52-53).

Estos representantes de la Escuela de Frankfurt habían confiado en la Ilustración como instrumento de transformación y liberación de la sociedad; afirmaban que la libertad es inseparable del pensamiento ilustrado. Los hechos, sin embargo, pronto frustraron sus esperanzas.

Pero creemos haber descubierto con igual claridad que el concepto de este mismo pensamiento, no menos que las formas históricas concretas y las instituciones sociales en que se halla inmerso, contiene el germen de aquella regresión que hoy se verifica por doquier. Si la Ilustración no asume en sí misma la reflexión sobre este momento regresivo, firma su propia condena (Horkheimer y Adorno, 1994: 53).

Este juicio severo sobre la Ilustración se reafirma en la crítica demoledora que ambos autores hacen a la industria cultural:

El hecho de que, en toda carrera, pero especialmente en las profesiones liberales, los conocimientos específicos del ramo se hallan por lo general relacionados con una actitud conformista, puede suscitar fácilmente la ilusión de que ello es debido sólo y exclusivamente a los mismos conocimientos específicos. En realidad, forma parte de la planificación irracional de esta sociedad el que [en] ella se reproduzca, en cierto modo, sólo la vida de los que le son fieles. La escala de los niveles de vida corresponde a la conexión interna de las clases y de los individuos del sistema (Horkheimer y Adorno, 1994: 194).

El pensamiento ilustrado ha acabado por someter la sociedad a la esclavitud de un sistema que sólo busca el bien de una parte de ella: la de los privilegiados del propio sistema.

Pensarnos de nuevo supone una vuelta a nuestras raíces helena y judía, a una “nueva” antropología y a una “nueva” ética que posibilite un nuevo “estar en el mundo” y una nueva relación con el mundo y con los demás. Esta ética nueva no pretende dar consuelo alguno. Es una ética material que tiene en el sufrimiento histórico su fuente y su origen. No es el imperativo kantiano de la igual dignidad del ser humano abstracto y universal, sino la suerte de este ser concreto en su situación de necesidad. “La angustia por el sufrimiento ajeno es el desencadenante de la praxis moral, no la razón autolegisladora. Y la respuesta moral ante la miseria ajena no admite demora ni fundamentación, sino poner fin a una situación de injusticia” (Ortega, 2006: 513). La moral material de Horkheimer

desenmascara la moral kantiana y su núcleo, el imperativo categórico, como expresión perfecta, fiel reflejo de su tiempo, es decir, como ideología de la moderna sociedad y economía burguesa, en la medida en que ignora o no toma conciencia de su enraizamiento material y por eso encubre y legitima la escisión entre intereses individuales y bien común, entre felicidad y deber, escisión en la que consiste su “irracionalidad” y que origina el sufrimiento de la mayoría de los hombres (Sánchez, 2001: 225).

Desde la Ilustración hasta finales del siglo xx se ha considerado el crecimiento económico, las innovaciones tecnológicas y la aceleración social como elementos o condiciones necesarias para el incremento de las posibilidades de la autonomía y de la autenticidad. “Y precisamente esta expectativa es la que se derrumba hoy en día en los Estados occidentales desarrollados” (Rosa, 2019: 29). Es innegable el progreso científico y tecnológico que se ha producido en la modernidad, el reconocimiento de los derechos humanos universales sobre la

base de la igual dignidad de todos los seres humanos, independientemente de la raza, la religión o la cultura. Pero este progreso no ha ido unido a un progreso social equitativo y moral. Y no se puede “escindir el desarrollo tecnológico de la cultura, es decir, del desarrollo humano que necesariamente lo debe alentar, porque al idolatrar una técnica efímera se entra inevitablemente en un proceso de desintegración del hombre como ser cultural” (Ortega y Mínguez, 2001: 18). Este modelo de sociedad ha llevado a vincular la total indiferencia hacia el destino ajeno con los criterios del éxito. “La solidaridad con los ‘débiles’, o simplemente con los menos competitivos, aparece como ‘irracional’, y por eso se les abandona y se les estigmatiza como perdedores” (Maiso, 2016: 60). El resultado de este modelo de sociedad “es un conglomerado de gente fría que no soporta su frialdad, pero que tampoco puede transformarla” (Adorno, 1998: 89). En cualquier caso, deberíamos evitar caer en el error de aquéllos que sólo ven un aspecto positivo y otro negativo de la Ilustración, como si ambas posiciones estuviesen separadas por barreras infranqueables, cuando en realidad se alimentan mutuamente. Es evidente que el pensamiento ilustrado de la modernidad no se identifica con la filosofía idealista; pero es innegable que ésta es el punto de apoyo de la modernidad. La Ilustración respira por todos sus poros el idealismo que la alimenta. Es muy difícil separarlos; ambos van de la mano, aunque no sean términos equiparables.

La obra de Levinas constituye una dura crítica a la filosofía occidental reducida a una ontología, a una reducción de lo Otro al Mismo, e implícitamente a las consecuencias que esta filosofía ha tenido y tiene en la vida individual y en las instituciones de la sociedad occidental. “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, 2002: 67). De otro lado, la obra levinasiana constituye la “herramienta” más adecuada para revisar y remover las vigas maestras del pensamiento occidental sobre las que se ha asentado y construido la sociedad de la Ilustración. El concepto de subjetividad, de responsabilidad, de sustitución, la historicidad del ser humano, la anarquía de una ética no sometida a principios universales, la nueva trascendencia... constituyen elaboraciones teóricas decisivas en la ruptura con el pensamiento de la filosofía occidental.

Levinas critica el papel que ha desempeñado la filosofía ilustrada que rechaza todo razonamiento que no esté orientado a la comprensión del ser transformado en categoría, lo que necesariamente mantiene al otro y a los otros en la indiferencia (Argüello, 2012). Compartimos con Catherine Chalier la afirmación de que el *logos* no basta para hacer frente a la ignominia que ha impedido dar a los hombres el sentido de lo humano. Por ello, “se hace necesario reavivar la memoria de otra fuente de sentido distinta de la racionalidad griega” (Chalier, 1995: 23) que aglutine la herencia helena y judía. Ambas cons-

tituyen la fuente de nuestro modo de pensar y vivir, ambas han configurado la cultura occidental.

Estas dos culturas, que no tendrían nada de excepcional para un espectador apátrida, constituyen el primer estrato de nuestra memoria filosófica. Y, concretando aún más, diremos que el encuentro, la confluencia del manantial judío con la corriente helénica marca el punto de intersección fundamental y básico de nuestra cultura (Ricoeur, 1969: 258).

Si estamos de acuerdo en el papel relevante de la cultura helenística y judía en la configuración cultural de Occidente, deberíamos resaltar, además, la aportación del cristianismo y de Roma a lo que hoy es la cultura occidental. La Carta de los Derechos Humanos, promulgada por las Naciones Unidas, no sería posible sin la aportación del cristianismo; como también se ha de reconocer la influencia de Roma en la organización de la sociedad a través de una legislación que hizo posible la convivencia basada en el respeto a la ley. Todavía, hoy, los códigos civiles de muchos Estados remiten al derecho romano. Por ello, sería más apropiado hablar del “encuentro” de la cultura helena, judeocristiana y romana. No hacemos referencia a la influencia de las culturas indígenas en este trabajo, en la configuración de la cultura occidental, porque rebasa los objetivos del mismo.

Pensarnos de nuevo nos obliga a hacernos algunas preguntas: ¿qué es lo que nos está pasando? En la etapa de mayor desarrollo científico y técnico que ha conocido la sociedad occidental se producen, al mismo tiempo, las mayores atrocidades contra seres humanos. La historia del último siglo es una historia de vergüenza moral: exterminio programado del pueblo judío (Holocausto), guerras de invasión (Ucrania), terror organizado, fundamentalismo político-religioso, el nuevo Holocausto representado por los emigrantes forzados a abandonar su tierra de origen, guerras civiles ya endémicas en algunos países africanos, colonización depredadora de los recursos de los países pobres... ¿Y por qué se ha llegado hasta aquí?

Hay un silencio muy extraño sobre las *fuentes del mal*. Horkheimer y Adorno (1994) ... hacen una dura crítica a las estructuras sociales que obligan a vivir en la falsedad y condenan a seres inocentes a una vida inhumana. Su discurso es una resistencia contra el *mal organizado* que despoja de su dignidad a los individuos y los reduce a objetos de mercancía (Ortega, 2016: 256).

Este “estado de cosas” no surge por la fuerza del destino, es una situación *causada* por una filosofía de la vida que impregna las instituciones y el modo de pensar y vivir de los ciudadanos de hoy; son las vigas maestras que sostienen todo el edificio social construido. Y éstas responden al pensamiento ilustrado que se impone en Europa y Occidente hasta nuestros días. En este

sistema económico “el individuo es anulado por completo frente a los poderes económicos” (Horkheimer y Adorno, 1994: 54). La filosofía de la Ilustración constituye un inmenso fracaso histórico de las expectativas de liberación puestas en ella. El idealismo ha impedido asumir la realidad histórica del ser humano. Es un pensamiento que ignora el sufrimiento del ser humano y todo aquello que pueda cuestionar la “bondad” de la sociedad ilustrada fundada en la primacía de la razón.

Si colgamos del árbol de la humanidad los frutos granados de los derechos humanos, a sabiendas de que los individuos en su vida real están privados de ellos, es gracias a una fraudulenta operación intelectual que priva de significación teórica lo que ocurra en la vida real. El resultado final es que el individuo carga de hecho con la inhumanidad sin que los derechos humanos se conmuevan, mientras el hombre abstracto aparece embellecido con todos los encantos de la humanidad (Mate, 2011: 47).

El idealismo tiene una “querencia” especial hacia lo universal y abstracto; le incomoda lo singular y corpóreo, sobre todo si aparece envuelto en la injusticia, en el sufrimiento: “En la medida en que el saber occidental se ha forjado sobre un yunque que no daba importancia teórica al sufrimiento... nosotros, los nacidos después de Auschwitz, estamos obligados a tomar el sufrimiento como lo que da qué pensar” (Mate, 2011: 43) y como la fuente misma de la ética, es decir, de la compasión.

Remover las vigas maestras de nuestra cultura, inspirada en la filosofía ilustrada, supone un giro copernicano en nuestro modo de entender al ser humano y al mundo. Y esto compromete, y mucho. Es muy difícil cambiar los modos de pensar y vivir, heredados durante siglos e integrados en la vida de los ciudadanos. Se podría esperar que la sociedad occidental, inspirada en la Ilustración, se construyera sobre la fraternidad y la solidaridad. Por el contrario,

se compone ahora de individuos atomizados que se relacionan entre sí por vínculos de carácter impersonal, cada vez más mediados por transacciones monetarias y por la forma de la mercancía, que somete todo a relaciones de compra y venta. En este modelo de socialización... las relaciones interpersonales se revelan cada vez más ajenas a toda obligación de fraternidad o piedad (Maiso, 2016: 55).

Es la crítica que se hace al liberalismo moral de Rawls: “a) que no ha sabido pensar la fragilidad y la vulnerabilidad como una realidad intrínseca a cada persona, a las sociedades humanas y sus instituciones, a la comunidad biótica y a la Tierra; b) que plantea cuestiones o problemas morales referidos a individuos abstractos, desencarnados, sin rostro” (Escámez y Gil, 2023: 48). Y la ética es una respuesta concreta a alguien que nos interpela desde su vulnerabilidad.

Pero el ser humano no está atado irremediablemente al pasado; lo va modulando y adaptando a las exigencias de las circunstancias cambiantes en las que se ve envuelto. “No hay, pues, ideas ‘eternas’. Toda idea está adscrita irremediablemente a la situación o circunstancia frente a la cual representa su activo papel y ejerce su función” (Ortega y Gasset, 1975: 107). La transformación de un sistema que no tiene en cuenta los intereses y necesidades de los ciudadanos “requiere individuos que no se resignen a relaciones sociales que reprimen, explotan, maltratan o dejan morir a seres humanos” (Maiso, 2016: 69). Requiere ciudadanos comprometidos que rompan con la lógica de la frialdad e indiferencia a la que nos ha llevado la filosofía ilustrada, y favorezcan la organización de una sociedad más humana, en la que la suerte de unos en el disfrute de los bienes comunes no se ve impedida por el interés depredador de los otros.

Pensarnos de nuevo exige tomarse en serio el carácter histórico, contextual del ser humano. Este reconocimiento hace saltar por los aires todo el discurso pedagógico idealista en el que la educación se ha instalado. No es coherente hablar de educación si no se tiene en cuenta la “circunstancia” en la que se desenvuelve la vida concreta de cada individuo. Pensarnos de nuevo nos obliga a entender la educación desde otros presupuestos teóricos alejados de la filosofía idealista; exige centrar la acción educativa en un sujeto concreto, en una “circunstancia”, porque cada propuesta y respuesta educativa se inscribe, necesariamente, en la singularidad de cada individuo, en una circunstancia también singular, y ésta es, por naturaleza, cambiante. No es extrapolable a otra situación, ni siquiera en un mismo individuo. “Por ello no es posible la competencia ética. Siempre habrá una distancia insalvable entre la necesidad del otro y la respuesta ética” (Ortega y Romero, 2022: 246). Y por ello, la acción educativa es un constante volver a empezar, porque la situación o circunstancia que envuelve al educando es nueva, no se repite, y su respuesta, tampoco.

Defender la naturaleza “contextual” de la existencia humana no significa caer en una suerte de relativismo que pudiera traducirse en un nihilismo frustrante. Tan sólo se afirma que no existe la verdad “absoluta”, libre de toda connotación subjetiva, de toda valoración; significa que toda afirmación sobre el ser humano necesariamente depende del contexto sociocultural en el que se produce. Siempre pensamos y hablamos desde “algún lugar”, desde un tiempo y un espacio, desde una historia, desde una cultura como forma de vivir. La existencia humana se da, necesariamente, en una situación, responde a una situación. La “circunstancia” no se puede poner entre paréntesis (Rombach, 2004). El mundo en el que habitamos es una realidad interpretada, condicionada por la circunstancia que nos envuelve. “Mundo” e “interpretación” son inseparables (Schopenhauer, 2003). El mundo es mi interpretación, la mía y la de los demás; tiene una dimensión narrativa, gestual y moral. El mundo no es “lo que es”, es “lo que significa” (Mèlich, 2021: 27). No es posible una realidad al margen de todo contexto.

Cualquier conducta humana se da, necesariamente, en un marco referencial (costumbres, tradición, religión, valores, lengua, es decir, cultura). Fuera de éste, no encuentra explicación posible (Taylor, 1996). Este carácter “circunstancial” del ser humano obliga al discurso y a la praxis educativa a poner los pies en la tierra, a asumir la realidad histórica del educando y a hacer de ella contenido ineludible del proceso educativo. Hemos de huir del relativismo, pero no menos de una visión estática, parmenideana del mundo, que nos convertiría en estatuas de sal, inmunes a los procesos de cambio y transformación a los que, inevitablemente, el mundo se ve sometido. La precariedad y la contingencia nos acompañan siempre. Es nuestro equipaje del que no nos podemos desprender.

No es lo categórico ni lo absoluto, lo claro y lo distinto, la coherencia y la fortaleza lo que caracteriza fundamentalmente el modo de ser humano, sino lo circunstancial y lo preposicional, lo relativo y lo dativo, lo frágil y lo contradictorio (Mèlich, 2010: 15).

LA ÉTICA MATERIAL DE LEVINAS

La ética levinasiana es una ética material que se traduce en una respuesta concreta al sufrimiento del otro en su situación de necesidad. Nace de la experiencia de sufrimiento, estrechamente ligada a la contingencia e incertidumbre, y se traduce en compasión hacia el sufriente:

No se puede desligar la asunción de responsabilidades respecto al futuro de la humanidad si no convertimos a la responsabilidad en principio constituyente del sujeto moral. Ahora bien, para eso hay que pensar la ética en función de las injusticias presentes, vistas como resultados de decisiones humanas que nosotros heredamos. Eso nos lleva a una ética de la compasión... como autoridad del sufrimiento ajeno (Mate, 1997: 277).

La ética en Levinas no nace de un juicio moral sobre la dignidad del ser humano, sino de la experiencia de sufrimiento y necesidad padecidos por alguien concreto que demanda ayuda y cuidado, es decir, compasión. Levinas recoge la tradición de la ética material de los filósofos de la Escuela de Frankfurt y se sitúa en las antípodas de la ética formal kantiana. La verdadera experiencia es la experiencia de la limitación humana, de su vulnerabilidad, “aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentra su límite el poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora” (Gadamer, 2001: 433). Nos movemos en un universo de contingencia en el que nos vemos obligados a tener que “habérmolas” en cada momento con el mundo y con

el otro, porque no está prescrita de antemano la forma de responder de él y ante él. Éste es el equipaje con el que tenemos que afrontar nuestra existencia.

La ética de Levinas se define como “la forma que cada ser humano tiene de encarar la demanda del otro en un espacio íntimo, de responder, singular e ineludiblemente, de él y ante él” (Mèlich, 2010: 95-96). Y la respuesta se da a la demanda de alguien concreto necesitado de ayuda y cuidado, necesitado de compasión. Todos los humanos somos seres necesitados de compasión, todos somos “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de Levinas. La ética levinasiana no empieza con la pregunta ¿qué debo hacer?, sino con esta otra: ¿de quién soy yo prójimo?; “tiene, por tanto, un origen *heterónimo*. Es decir, es *responsabilidad* para con el otro” (Ortega y Mínguez, 2001: 26), nos obliga a dar un “rodeo”, a “pasar por el otro”, porque lo humano siempre se nos presenta en el rostro indefenso, vulnerable y frágil del otro.

Es la relacionalidad constituyente del ser humano la que nos hace depender del otro. No es el yo idealizado, sino el ser humano histórico que demanda una respuesta de ayuda y cuidado en su situación de necesidad. Este modo “original” de Levinas de entender la subjetividad es una enmienda a la totalidad de la concepción antropológica de la filosofía occidental.

El Yo, que soy yo mismo, se encuentra metido de lleno en un mundo relacional, sin proponérselo. Y, por eso, se ve en la *ob-ligación* de tener que responder, sin que pueda canalizar dicho requerimiento a través de discursos elaborados o preparados de antemano (González-Arnáiz, 2021: 201).

Cada respuesta educativa del educando es una nueva manera de responder a la ayuda que recibe del otro; es un encuentro singular con el otro que incide en su vida como necesitado o compadecido. La educación se configura, de este modo, como una acogida al otro que se da en el “cara a cara” con el otro. Es un encuentro que abre la puerta a la moralidad de un sujeto expuesto y obligado a responder de todo y por todo. Un encuentro con el otro que desnuda al “yo” de todo poder sobre el otro, de toda tentación de dominio: “Lo humano sólo se ofrece a una relación que no es el poder” (Levinas, 1993: 23). Esta acogida al otro siempre es transformadora, supone un pensarnos de nuevo y un nuevo modo de educar. La educación se ocupa de facilitar el alumbramiento de una nueva criatura que asuma la responsabilidad de responder del otro, de establecer una nueva relación con el mundo y con los demás, y comenzar de nuevo. En ella está siempre presente la compasión como ayuda y cuidado del otro, como exposición o manifestación de nuestra responsabilidad indeclinable hacia el otro. Es el otro quien rompe nuestra indiferencia, saca a nuestro “yo” del santuario de su aislamiento para “abandonarse” al otro. “Esta ruptura de la indiferencia... es la posibilidad del uno-para-el-otro que constituye el aconte-

cimiento ético” (Levinas, 1993: 10). El otro no es “tema” u objeto de estudio sobre el cual yo pueda ejercer un poder o instrumentalizarlo para mis intereses.

El rostro está presente en su negación a ser contenido. En este sentido, no podría ser comprendido, es decir, englobado. Ni visto, ni tocado, porque en la sensación visual o táctil, la identidad del yo envuelve la alteridad del objeto que precisamente llega a ser contenido (Levinas, 2002: 209).

Levinas se aparta del pensamiento cartesiano al situar al otro fuera de su consideración objetual o “tema” de estudio, es decir, lo libera de su instrumentalización. Es la “prohibición de matar” levinasiana, llevada hasta sus últimas consecuencias. El rostro es la puerta de acceso al otro, a la significación ética del otro. Escapa a los sentidos, sólo es significación. Este modo levinasiano de acercarse al otro, de situarse frente al otro, rompe con la teoría del conocimiento de la filosofía occidental.

Cuando soy capaz de explicar la realidad conocida, hay algo de lo que no soy capaz, a saber, que el camino de la racionalidad no tiene por qué conducir a la senda del Bien, sino que perfectamente puede ocurrir que el entendimiento, el conocimiento, la teoría, si se quiere, nos conduzca hasta el horror más insospechado. La tarea de la racionalización occidental, desde los orígenes del cartesianismo, ha derivado en los más funestos acontecimientos históricos (Pintado, 2024: 31).

Cuando Levinas habla de la relación ética con el otro la entiende como responsabilidad, servicio, diaconía. No le da una interpretación política, como protesta o denuncia contra el poder arbitrariamente ejercido. La relación con el otro permanece en el ámbito interpersonal, aunque, para Levinas, junto al otro siempre hay un “tercero” del que debemos responder:

La intriga de la alteridad nace antes del saber. Pero esta aparente simplicidad de la relación Yo y del Tú, en su asimetría misma, está aún perturbada por la aparición del tercer hombre que se sitúa al lado del otro, el tú. El tercero es él también mi prójimo, un rostro, una alteridad inalcanzable (Levinas, 2014: 81-82).

La obra levinasiana, analizada en su profundidad, es una crítica muy dura a toda forma de totalitarismo, al ejercicio despótico del poder traducido en opresión y esclavitud. Aunque es evidente que también hay formas democráticas de ejercer el poder como servicio a la comunidad.

La ética levinasiana no se inscribe en la moral del “deber cumplido”, sino en responder *del* otro en su situación de necesidad. “Cuando digo ‘cumplido con mi deber’ estoy mintiendo puesto que no estoy nunca liberado frente al otro. Y en este nunca estar liberado hay la ‘puesta en escena’ de lo infinito,

responsabilidad inagotable, concreta. Imposibilidad de decir no” (Levinas, 2014: 84). Tampoco se identifica con aquella moral que genera en nosotros la “tranquilidad de conciencia”. Por el contrario, es una respuesta al otro que nos deja en la incertidumbre de si hemos hecho todo lo posible para ayudar al otro necesitado. Levinas habla de vergüenza en una nueva dimensión del discurso sobre moral hasta ahora no contemplada:

Si la vergüenza está ahí es porque uno no puede ocultar lo que querría ocultar. La necesidad de huir para ocultarse es llevada al fracaso de la imposibilidad de huir de sí. Lo que aparece en la vergüenza es, por tanto, precisamente, el hecho de estar clavado a uno mismo, la imposibilidad radical de huir de uno para ocultarse uno mismo. La presencia irremisible del yo en uno mismo (Levinas, 2011a: 43).

La ética en Levinas se traduce siempre en responsabilidad hacia, ante y del otro. Es significación sólo abordable desde la ética, no como objeto de conocimiento. “Pero la *significación* no debe confundirse con una *idealización* hasta el punto de que pierda su carácter histórico, su inmanencia. Es precisamente de la inmanencia de donde nace la trascendencia” (Ortega, 2023b: 29), de su apertura radical al otro como forma de existir. No es un mandato que venga de principios universales situados fuera o por encima de la responsabilidad del sujeto. No hay un “más allá” trascendental, garante de la moralidad de nuestra conducta. La eticidad de nuestra conducta se resuelve “aquí abajo”, al invocar sólo la autoridad del rostro desnudo del otro. Por ello, la ética levinasiana es anárquica e inmanente:

El para otro comienza en el yo; es una orden que él percibe en su misma obediencia, como si la propia obediencia misma fuese el acceso a la escucha de la prescripción, como si el yo obedeciese antes de haber oído o entendido, como si la intriga de la alteridad fuese anterior al saber (Levinas, 1993: 194).

La posición de Levinas se aleja radicalmente de la ética kantiana. La ética levinasiana no responde a principios universales a los que el ser humano deba someterse; no hay más principio que la “obediencia” al otro necesitado. Es una ética sin un “por qué” (Zielinski, 2004).

UNA ANTROPOLOGÍA SITUADA EN UNA CIRCUNSTANCIA

Pensarnos de nuevo reclama una antropología alejada de toda interpretación idealista, condicionada por *su* circunstancia como forma de existir y vivir. “Centrados en la ética, la antropología ha quedado en un segundo plano. Y, sin embargo, es desde esta antropología como hay que entender la ética levinasiana.

Y también desde esta antropología es como hay que entender y hacer la educación” (Ortega, 2016: 252). Desde la antropología levinasiana el ser humano se entiende desde el otro y para el otro. No es el ser absoluto, trascendental, sino el ser que, para existir, necesita al otro que le nombre (tú) y le traiga a la existencia. Alguien que le reconozca como otro, ser alguien para los demás. Levinas huye de una interpretación esencialista del ser humano propia de la filosofía cartesiana:

No se trata de asegurar la dignidad ontológica del hombre como si la esencia fuese suficiente para la dignidad, sino, por el contrario, de poner en entredicho el privilegio filosófico del ser, de preguntarse por lo más allá o lo más acá (Levinas, 2011b: 64).

El sujeto de la ética es el ser histórico, no una abstracción de éste; alguien que vive en una circunstancia o contexto histórico, afirma categórico Bauman (2022: 219): “El otro, como categoría abstracta simplemente no tiene nada que ver con ‘el otro’ que yo conozco”. La antropología levinasiana concibe al ser humano como un ser circunstancial, opuesto a lo absoluto, lo definitivo y permanente. Es el ser humano que hace de lo circunstancial y lo frágil su hábitat natural. Es un sujeto de “carne y sangre”,

porque la subjetividad es sensibilidad, exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros, uno-para-el-otro... hombre que tiene hambre y que come, entrañas en una piel y, por ello, susceptible de dar el pan de su boca o de dar su piel (Levinas, 2011b: 136).

Es desnudez e indigencia, “exposición extrema, lo sin-defensa, la vulnerabilidad misma” (Levinas, 2014: 35). No es el ser humano ideal de la filosofía cartesiana que sobrevuela la realidad, sino el ser humano que tiene que “habérselas” con la vida para seguir existiendo.

La vida es quehacer. La vida, en efecto, da mucho que hacer... Debemos generalizar y decir que la vida, no sólo a los cien años, sino siempre, consiste en *difficulté d’être*. Su modo de ser es formalmente ser difícil, un ser que consiste en problemática tarea. Frente al ser suficiente de la sustancia o cosa, la vida es el ser indigente, el ente que lo único que tiene es, propiamente, menesteres (Ortega y Gasset, 1975: 47).

Es el ser humano que se hace, en su estructura más radical, responsabilidad ante el otro. “Cuando hablamos de estructura antropológica, lo que sostenemos es que la constitución de la propia subjetividad aparece dependiendo de la necesidad de tener que responder a los demás y de los demás” (González-Arnáiz, 2021: 149). En Levinas, ser hombre significa desposesión, vaciamiento de su ser

de hombre, des-vivirse por el otro, desaparecer en el otro. El yo se declina, antes que en nominativo, en acusativo, “o bajo la acusación” (Levinas, 2011b: 108).

La vulnerabilidad del ser humano está directamente circunscrita a su existencia relacional. “Decir que cualquiera de nosotros es un ser vulnerable es establecer nuestra dependencia fundamental no sólo de otros, sino también de un mundo que nos sostiene y que es sostenible” (Butler, 2017: 23). La vulnerabilidad se convierte, así, en instrumento constituyente de nuestra identidad humana, en una manera concreta de “estar en la vida”: “El Yo (Moi), de pies a cabeza, hasta la médula de sus huesos, es vulnerabilidad” (Levinas, 1998: 88). No es el “animal racional”, definido por su capacidad de pensar; es también un ser “cargado de sentimientos”, cuya evolución ha dependido tanto del cambio cognitivo como del cambio emocional (García Carrasco y Donoso, 2022). Esta apertura constituyente del sujeto moral tiene una traducción inmediata en la respuesta ineludible ante el otro necesitado.

Sin ella, el discurso moral corre el riesgo de emigrar a lo abstracto; de convertirse en meramente formal y, lo que es peor aún, de servir de coartada para los intereses inconfesables de una Subjetividad Absolutizada, trasunto de todas las tiranías y de las razones de Estado y, en no menor medida hoy, de los intereses del mercado (González-Arnáiz, 2021: 156).

Esta apertura al otro es la fuente misma de la que nace la responsabilidad ética. Nos hacemos responsables del otro no por imperativo de conciencia, sino porque ya estábamos asignados al otro antes de toda posibilidad de elección por nuestra parte. El vínculo con el otro “no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro” (Levinas, 2015: 81). La relacionalidad, como estructura antropológica, es la que nos hace humanos, no por “lo que somos”, sino por el modo de tratar o relacionarnos con los otros. Es la relación lo que nos une con los otros, lo que constituye nuestra identidad como sujeto moral, no el concepto metafísico de sustancia humana. No hay responsabilidad sin la apertura al otro concreto y necesitado.

Resulta harto evidente que otorgar la primacía a la relacionalidad en la misma constitución del ser humano lleva aparejado despojar a la alteridad de su carácter genérico y abstractivo y considerarla encarnada en un alguien concreto con nombre y apellidos... que éticamente, responsablemente, espera obtener por nuestra parte una respuesta, una relación responsorial (Duch, 2004: 166).

Nos hacemos responsables del otro no cuando propugnamos nuestra autonomía, sino cuando nos hacemos cargo del otro sin haberlo elegido. “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irresistible que antecede

a todo consentimiento, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 2011b: 150). Al otro lo llevamos “dentro” sin que podamos desprendernos de él. Este ser “habitado” por otro es lo que constituye la especificidad del ser humano fragmentado en su radical estructura. El otro es el que nos saca de nuestro aislamiento paralizante, de nuestro autismo, el que nos convierte en seres vivos e interrumpe el curso de una existencia sin sentido.

La antropología levinasiana inaugura una “nueva” trascendencia no vinculada a una idea trascendental de lo humano, sino anclada en la inmanencia, en la radical apertura al otro del que es responsable sin posibilidad de sustitución. Este nuevo concepto de la trascendencia “supone ‘bajar los humos’ del idealismo y situar al hombre en la historia, con los pies en la tierra; y supone, además, otro modo de educar” (Ortega, 2023a: 78).

EXIGENCIAS DE LA ÉTICA LEVINASIANA PARA EDUCAR

La ética levinasiana requiere “otra forma” de pensar y “otra forma” de educar que la alejan de aquellas técnicas de enseñanza encaminadas al desarrollo del pensamiento o juicio moral propias de la pedagogía cognitiva de raíz kantiana. Hay otras formas de actuar que fomentan la cercanía entre los alumnos/as: la empatía, el ponerse en el lugar del otro, la tolerancia..., y facilitan la respuesta ética del educando. Ello exige crear en las aulas un espacio de diálogo y de encuentro que promueva el reconocimiento del otro como alguien de quien debo responder (Ortega, 2023b). Esta respuesta ética es singular, única, que escapa tanto a una idea abstracta como a una imagen colectiva del otro. En educación tratamos con sujetos concretos, que viven en una circunstancia concreta, no con sujetos ideales sacados de su contexto. Por ello, lo que se puede ofrecer al educando es la creación de un espacio de diálogo que promueva en el aula la respuesta ética a la demanda del otro. “Lo que nos pasa”, en gran parte, no lo decidimos ni lo planificamos nosotros, simplemente sucede. Un mismo acontecimiento que para unos puede ser una experiencia significativa en su vida, para otros podrá ser un acontecimiento cualquiera:

Desde la educación, sólo se puede crear un clima educativo que facilite ponerse en lugar del otro, abrirse al otro; sólo es posible llevar a las aulas experiencias de la vida en las que se practica la acogida al otro, la compasión y el servicio desinteresado. Pero nunca se pueden programar experiencias, porque éstas simplemente acontecen, no se programan (Ortega, 2023b: 21).

Este enfoque de la educación exige en el educador la tarea constante de enseñar a los educandos a leer e interpretar las experiencias de acogida que se dan en las personas de su entorno; y a hacer de las aulas un espacio de encuentro

facilitador de la acogida al otro. Para ello, la práctica del relato de la propia vida en las aulas constituye el medio más adecuado. A través de él se facilita el reconocimiento del otro como alguien de quien debo responder, y la acogida al otro se presenta como un hecho ordinario, como algo que forma parte de la vida diaria de todos. El relato de la experiencia de acogida es fundamental para que los alumnos interioricen qué significa acoger y hacerse cargo del otro: “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” (Ortega y Romero, 2022: 244). A través del relato de su propia experiencia, el profesor expone su modo de “estar en el mundo”, de responder al mundo como una manera de insertarse en el mundo (Larrosa, 2020); se expone como testimonio de una experiencia de responsabilidad hacia el mundo.

LA RESISTENCIA A PENSARNOS DE NUEVO (EDUCAR)

La incertidumbre y el riesgo del fracaso (Biesta, 2017), inherentes al proceso educativo, producen “resistencia” en el educador y le inducen a claudicar de su función prioritaria: educar. Sólo contemplan el éxito como fruto de una elaborada planificación y control del proceso educativo. Y en la educación este propósito no está a nuestro alcance: tratamos con humanos, no con objetos manejables en función de nuestros intereses. La resistencia a pensarnos de nuevo (educar) se manifiesta en diversas formas:

Resistencia a educar

Se constata en los profesores una actitud pasiva o resistencia, más o menos velada, a educar. A veces, se considera que la tarea de educar es tan decisiva en la vida de los educandos que el peso de esta responsabilidad los paraliza, y se deja a la iniciativa y responsabilidad de la familia y de su entorno. Es la resistencia ética, el temor de no ser modelos adecuados de conducta ética. Con ello se cierra la puerta a toda posibilidad de ayudar y acompañar, de acoger al otro en su circunstancia, se cierra la puerta a educar. Se ha preferido decir a nuestros alumno/as la palabra supuestamente segura que les oriente en los primeros pasos de su vida; quizás se ha considerado que la educación ética escapa de las competencias como profesores-educadores. Y se olvida que en educación no hay modelos acabados y perfectos, libres de toda sospecha. Se olvida que la incertidumbre forma parte de la educación, como de la vida misma. Quizás ha faltado algo más importante: atreverse a ser testigos, desde la verdad de la vida, con sus luces y sus sombras, sus éxitos y sus fracasos. Se debería asumir, sin reticencias, algo que es elemental en un proceso educativo: que nunca se educa sin exponernos ante el otro, sin permitir que el otro se

convierta en nuestro compañero de viaje, asumiendo el riesgo que comporta iniciar un camino sin garantía de éxito, envuelto en la incertidumbre. No hay educación sin el testimonio de los valores éticos que se proponen. La educación es esencialmente “mostrativa (del testimonio), no técnica, ni planificada, porque el encuentro con el otro, al ser un acontecimiento ético, singular y único, se da sin previo aviso” (Ortega, 2013: 411).

Resistencia a repensar la tarea de educar

Hay otra resistencia que se manifiesta en una actitud negativa a repensar la tarea de educar, a pensarnos de nuevo. Se prefiere seguir aplicando las estrategias de las experiencias heredadas sin evaluar sus resultados; los profesores se sienten más seguros ante un discurso que les presenta la acción educativa como una actividad reglada, controlada y evaluada, en lo posible, en todos sus parámetros. Con ello (se piensa) se habrá conjurado la incertidumbre que envuelve a todo proceso educativo, y se estará en condiciones de predecir o adelantar el futuro. Los hechos, sin embargo, son bien distintos. Los procesos educativos son muy reacios y resistentes a todo control; está por medio el ser humano. Por ello, hemos de contar en nuestro discurso y en nuestra praxis educativa con la incertidumbre de los resultados, desde la convicción de que todo proceso educativo es, por naturaleza, único e irrepetible, abierto a lo imprevisto, una aventura, como la vida de todo ser humano. Si la circunstancia o contexto entra de lleno en el proceso educativo, necesariamente toda acción educativa debe ser repensada en función del contexto o circunstancia en la que se inscribe. Y ésta es cambiante por naturaleza. Repensar permanentemente la educación es un acto de responsabilidad hacia el sujeto educando; es tomarse en serio la tarea de educar.

Resistencia a la denuncia

La resistencia a repensar la acción educativa va acompañada, con frecuencia, de la resistencia a transmitir otras formas de pensar no compatibles con las élites del poder político y económico, lo que se entiende como “lo políticamente correcto”. Se olvida con ello que la educación es inseparable de la denuncia y la protesta contra las injusticias que hacen imposible una vida digna al alcance de todos. “No es que la pedagogía negativa o crítica sea necesaria cuando la circunstancia lo demanda, es que la crítica le es indispensable si hablamos de educación” (Ortega y Romero, 2019: 44). No hay una educación que no sea política, porque necesariamente lo que sucede en la sociedad entra de lleno en los contenidos de la educación. “Ser hoy una persona educada moralmente y un buen ciudadano significa no vivir de espaldas o ajeno a la realidad, indiferente a los graves problemas que hoy nos afectan a todos. Los problemas del *otro* empiezan a ser

nuestros problemas” (Ortega y Mínguez, 2001: 28). La escuela, a la vez que es instrumento de reproducción social es también instrumento de transformación y liberación. El educador está obligado a llevar a las aulas la realidad social que envuelve la vida de los educandos y ayudarles a interpretarla y juzgarla. Sólo así se sale de una educación idealista que ignora la realidad y prepara individuos sumisos, reacios a asumir su responsabilidad como ciudadanos.

La educación es resistencia al mal, “es una denuncia y prohibición de aquello que *no debe ser*, es resistencia a toda forma de dominación, a la tentación de lo absoluto” (Ortega, 2016: 256). De este modo, la circunstancia o situación que envuelve la vida de cada educando entra de lleno en el contenido mismo de la educación, porque no hay educación posible sin contexto o circunstancia. No se educa en el vacío, sino aquí y ahora. Y la circunstancia no siempre es la mejor aliada de la formación humana del educando. Sin remover los obstáculos que impiden educar, la acción educativa se puede convertir en un propósito frustrado.

Resistencia a la incertidumbre

“La incertidumbre, inmediatez, consumo o pragmatismo abanderan hoy el devenir social. La extensión de estos valores a las relaciones interpersonales resulta del todo inquietante” (Gutiérrez y Pedreño, 2023: 63). Se vive en la incertidumbre y se educa también en la incertidumbre. Las respuestas no están dadas de antemano, como supone la racionalidad tecnológica aplicada a la educación. Nos vemos obligados a responder, cada día, a las nuevas situaciones que el otro, los otros, nos plantean. Y estas respuestas están necesariamente vinculadas a situaciones concretas, no ideales, del otro. Cada respuesta, por tanto, es deudora de la situación concreta de cada educando. Y esta singularidad de la respuesta genera incertidumbre. Esperar del ser humano conductas o respuestas seguras, definitivas, es un brindis al sol, cuando éste se mueve siempre en la ambigüedad, en la incertidumbre. En el ser humano todo es sorpresa, aventura, incertidumbre. La estructura biológica del ser humano carece, casi en absoluto, de formas de respuesta prefijadas por los instintos. En este sentido, se afirma que el ser humano es un ser de carencias.

Educar, hacerse cargo del otro significa descubrir una nueva realidad hasta ahora desconocida; significa entrar en un mundo frágil, incierto, de alguien que hace del riesgo y la aventura su modo de vida.

Frente a la “tentación metafísica” que defiende un núcleo duro de lo humano, una esencia inalterable o un “fondo” común que determina a priori la identidad de lo que uno es, la estructura antropológica del ser humano se define por “estructuras existenciales” o formas que hacen posible habitar el mundo, “formas” que se concretan en cada tiempo y en cada situación. Lo que uno es depende del lugar en el que se encuentra (Mèlich, 2021: 59).

Resistencia a la renuncia a sí mismo

Educar, hacerse cargo del otro es iniciar un viaje a nuestro interior (volver sobre nosotros mismos) que sólo se hace desde la renuncia a sí mismo para encontrarnos con el otro que “llevamos dentro”; implica ser conscientes de que el otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta, no me es ajeno ni extraño. La pregunta de Yahvé a Caín: ¿dónde está tu hermano Abel?, resuena en cada uno de nosotros desde los albores de la humanidad. Todos estamos representados en esa víctima inocente. La solicitud del otro en demanda de ayuda es la que nos salva de nuestro aislamiento, de nuestra indiferencia y frialdad hacia los demás. “...el otro es una fórmula redentora de las patologías que padecemos. Las ansias y el deseo del otro, es más, la vocación del otro o la conversión al otro es la medicina que rompe la cáscara narcisista del Yo” (Escámez y Gil, 2023: 20). Siempre es el otro quien nos salva de la prisión de nuestro Yo absoluto, quien nos sale al encuentro y nos saca del sopor de la indiferencia.

La salida del ensimismamiento o toma de conciencia de lo que realmente somos toma la forma de un despertar que ocurre cuando aparece el otro. Al hacernos cargo de él todo cambia. Aparece lo nuevo y con ello el tiempo... En la medida en que nos hacemos cargo del sufrimiento del otro, superamos el *conatus essendi*, la querencia a una existencia que es supervivencia a cualquier precio, y accedemos a la existencia humana. El otro es el que nos despierta del sopor o ensimismamiento natural o vegetal y nos lleva a una existencia consciente (Mate, 2018: 144-145).

La autonomía o autosuficiencia del ser humano propugnada por la filosofía ilustrada está estrechamente vinculada con el yo y no con el tú. El sufrimiento que genera responsabilidad es el compasivo, el del otro. Pero no es el solo hecho de sufrir lo que nos hace un sujeto moral; nuestra identidad moral viene de “fuera”, viene del otro, de la interpelación que supone el sufrimiento del otro. Sin la renuncia a sí mismo para escuchar y atender las ideas y aspiraciones del otro, puede haber enseñanza, adiestramiento, y en el peor de los casos manipulación, pero no educación. Hacerse cargo del otro es una expresión de amor sin contrapartida. Cuando se educa, cuando nos encontramos con el otro, algo nuevo se introduce en el mundo que, hasta ahora, estaba escondido, inédito. Y no sólo llevamos con nosotros “nuestras” experiencias vividas, sino también las que hemos heredado. No partimos de cero. Incorporamos nuestro pasado desde nuevas formas de interpretación en un nuevo contexto. “Pero la experiencia de la vida no se compone sólo de las experiencias que yo personalmente he hecho de mi pasado. Va integrada también por el pasado de los antepasados que la sociedad en que vivo me transmite” (Ortega y Gasset, 1975: 55). La vida de cada uno de nosotros es una reinterpretación del pasado

desde las claves que se nos han transmitido. Es una recreación del mundo, una reinterpretación, un nuevo comienzo en un nuevo contexto.

Resistencia a incorporar al medio sociofamiliar en el proceso educativo

Somos alguien por la comunidad que nos recibe. Todos venimos a un mundo ya habitado por otros. Sin la recepción del otro por la comunidad, sin la hospitalidad gratuita, el otro quedaría en “tierra de nadie”, sería un punto cero perdido en la infinita cadena humana. Nunca llegaría a ser humano. Somos humanos porque alguien, una comunidad, nos acoge y nos “hospeda en su casa”. Somos seres enraizados en una historia en la que nos reconocemos como alguien heredero de una cultura. Esta dependencia radical del otro, de los otros, es lo que nos constituye en sujetos humanos, y no como una cualidad sobrevenida que pudiera así distinguirnos de los demás animales no-racionales, sino que forma parte de la estructura misma de nuestra constitución antropológica. “El sujeto es para el otro, su ser desaparece para el otro, su ser muere en significación” (Levinas, 2011b: 72). Dependencia radical que se traduce en responsabilidad, no como “un simple atributo de la subjetividad, como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí, es, una vez más, inicialmente para el otro” (Levinas, 2015: 80).

La educación se nutre de los valores o convicciones éticas que el niño o adolescente recibe de su entorno familiar. “No es congruente esperar que los niños sean tolerantes y acogedores para con los otros, si previamente no han tenido la experiencia de ser acogidos, y no han aprendido a acoger en la vida cotidiana del ámbito familiar” (Ortega y Mínguez, 2003: 47). La apropiación de los valores empieza en la familia, allí donde el niño, desde sus primeros años, tiene su primera experiencia de lo que es compartir, respetar al otro, de lo que es bueno o malo.

La familia es la pieza fundamental en la educación de los hijos. Sin ésta, todo el andamiaje de aprendizaje de los valores éticos, el modo de relacionarse con los demás, de verse a sí mismo y de situarse en el mundo se resiente significativamente. El entorno familiar constituye para el niño la primera experiencia moral, la primera instancia para el niño en su juicio sobre lo que es bueno o malo. Y también la primera referencia ético-moral (Ortega y Romero, 2019: 64).

Ignorar a la familia es un grave error. Limita, en gran medida, su desarrollo humano y la posibilidad de educar en la escuela:

...de hecho, el aprendizaje formal no debe entenderse al margen de este otro tipo de aprendizajes en contextos informales, pues éstos resultan a nivel moral

incluso más moldeadores del carácter, de las costumbres (*ethos*) del individuo, que la educación formal en numerosas ocasiones (Espinosa, 2016: 60).

De otro lado, las familias, sobre todo las más desfavorecidas, siguen considerando a la escuela como instrumento de ascenso social para sus hijos, incluyendo una mayor participación en el funcionamiento de la escuela.

Cuando algunas tendencias teóricas piensan en paradigmas educativos de la postmodernidad basados en la capacidad de presión de sectores sociales favorecidos, estudios empíricos exhiben que, para los sectores sociales desaventajados, la escuela sigue representando una posibilidad real en el objetivo de aumentar sus recursos materiales y culturales (Miranda, 1995: 8).

No solamente el aprendizaje de los valores éticos se ve condicionado por la influencia de la familia; también las actitudes del escolar hacia el estudio y el aprendizaje de los contenidos cognitivos están influenciadas por el ambiente educativo de la familia (Ortega *et al.*, 1993). La escuela no es ajena a lo que sucede en la sociedad, forma parte de ésta, y mucho menos es ajena al clima educativo que el escolar encuentra en su familia, por lo que la estrecha colaboración entre escuela y familia en la educación de los alumnos es del todo indispensable.

CONSIDERACIONES FINALES

Una educación para hacerse cargo del otro sólo puede venir de una ética y una educación de los afectos y no de los efectos,

una ética de la afectividad y de la intimidad, no de las grandes respuestas establecidas de antemano, ni de los códigos deontológicos. Una ética de la compasión es una ética de la sensibilidad con el otro, y advierte que el modo en que ésta se expresa sólo puede resolverse *in situ*, en cada situación, aquí y ahora (Mèlich, 2010: 132-133).

Acoger al otro y hacerse cargo de él sólo puede darse si la educación se piensa y se hace desde el otro y para el otro. Exige de antemano partir de “otra” antropología alejada de connotaciones idealistas que conciben al ser humano como un ser independiente y autónomo en su existir. Esta relación de dependencia del otro es una condición fundante de la misma estructura antropológica del ser humano. Y “es metafísicamente fundante porque afecta a la moralidad, por supuesto, pero también a la constitución del sujeto en ser humano. Sin el otro no somos buenos, pero tampoco seres humanos” (Mate, 2011: 38).

Exige, además, partir de otra ética que tenga en cuenta al ser humano histórico condicionado por su circunstancia. Ello obliga a hacer de la experiencia de cada educando contenido indispensable de la acción educativa (Ortega y Romero, 2021). Una ética material tiene siempre presente al ser humano en la urdimbre de su vida, en la singularidad de su existencia; tiene siempre presente que el otro es alguien concreto que espera y demanda una respuesta de acogida a su pregunta: ¿quién soy yo para ti? Y si el otro no es pregunta para el educador, tampoco habrá respuesta, ni educación; sólo un monólogo reiterativo, in-significante, que sólo genera fracaso y frustración. Una ética material exige pensarnos de nuevo porque la respuesta ética se ha de dar en una nueva circunstancia. Es necesaria “otra” antropología y “otra” ética como soporte de la acción educativa; necesitamos,

una razón que se atreva a liberarse de la metafísica, una razón atenta al tiempo, a la materialidad de los cuerpos y al devenir de la historia, una razón sensible a los excluidos, no indiferente a lo que queda afuera de su gramática, una razón solícita con la alteridad y con la exterioridad que dé cuenta de lo radicalmente otro. Para aprender de nuevo a ver el mundo urge una razón deferente hacia su fragilidad, una “razón desvalida” (Mèlich, 2021: 55-56).

Es necesario alejarnos del discurso moral dominante, reflejo de la filosofía ilustrada, “que más que ofrecer un fundamento a la sociedad, es su producto y cumple una función determinada en ella” (Zamora, 2004: 259); es necesario que los profesores-educadores incorporen la circunstancia en la que vive el educando a su proceso educativo, haciendo “pedagogía del tiempo y del espacio”.

Porque el espacio y el tiempo son tan decisivos para la configuración de una existencia individual y colectiva con rostro humano, sería necesario que todos los agentes implicados en los procesos de transmisión que operan en una determinada sociedad se propusieran como tarea fundamental una auténtica “pedagogía del tiempo y del espacio” (Duch, 2004: 173-174).

Pensarnos de nuevo exige liberarnos de una ontología totalizante que prescinde o relega al olvido lo diferente, lo corpóreo y precario del ser humano; exige “iniciar un camino de vuelta de Atenas (*logos*) a Jerusalén (*pathos*), al hombre en la realidad de su existencia; ése que se entiende como un ser que piensa, pero que también sufre y goza, ama y odia” (Ortega y Romero, 2019: 39). La razón no es la única manera de entender al ser humano y al mundo. Detrás de las decisiones o conductas del hombre no está sólo la razón, sino, además, todo un tejido de sentimientos “cargados de razón” que hacen imposible establecer barreras infranqueables entre razón y sentimientos. El valor absoluto de la razón, propiciado por el idealismo, no ha permitido otras interpretaciones

de la existencia humana que intentan abordar al ser humano en su totalidad. La herencia griega nos ha liberado del pensamiento mítico, del mundo de las cavernas, y nos ha introducido en el mundo de la primacía de la razón, pero con el alto precio de convertirse en la única mediadora entre el ser humano y el mundo. “El Renacimiento es la inquietud parturienta de una nueva confianza fundada en la razón físico-matemática, nueva mediadora entre el hombre y el mundo” (Ortega y Gasset, 1975: 21).

Desde la antropología y ética levinasianas nos vemos obligados a hacer de la educación una acogida al otro que no busca “explicarlo” todo, sino ayudar, favorecer el proceso de formación humana de cada uno de los educandos en su circunstancia concreta; desposeernos, vaciarnos en el otro, abandonarnos al otro en su radical alteridad. “La responsabilidad es lo que de manera exclusiva me incumbe y que humanamente no puedo rechazar” (Levinas, 2015: 85). Ser sujeto no es un *para sí*, sino un *para el otro*. Necesitamos pensarnos de nuevo y actuar en consecuencia, implicarnos en la construcción de una sociedad más humana, a sabiendas de que “no cabe la vida justa en la vida falsa” (Adorno, 2004: 44). A principios del pasado siglo Ortega y Gasset, refiriéndose a los problemas de España, nos advertía: “no se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta” (Ortega y Gasset, 1975: 75).

Después de muchos años de leer, reflexionar y escribir sobre educación moral, y visto nuestro “estado de cosas” (indiferencia y frialdad social, injusto reparto de la riqueza, guerras y exilios forzados, atropello de los derechos humanos...) consideramos que ha llegado el momento de apostar por “otro modelo” educativo, inspirado en el pensamiento levinasiano, que haga del *otro concreto*, de sus intereses y necesidades, contenidos indispensables de la acción educativa. No asignamos, obviamente, a la educación el papel de “tabla de salvación” de la humanidad, “pero sí puede contribuir, significativamente, a establecer estructuras más *humanas* que ayuden a *humanizar* a la sociedad, posibilitando que éstas estén al servicio del hombre y no de los poderes establecidos” (Ortega, 2023a: 67). Propugnamos, por tanto, que en el discurso y praxis educativa el otro concreto ocupe el lugar central, es decir: educar desde el otro y para el otro, presupuesto que nunca deberíamos haber abandonado.

REFERENCIAS

- ADORNO, Theodor W. (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- ADORNO, Theodor W. (2004), *Minima Moralia*, Madrid, Akal.
- ARGÜELLO Parra, Andrés (2012), “La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 138, pp. 148-166.
- BAUMAN, Zygmunt (2022), *Modernidad y Holocausto*, Madrid, Sequitur.
- BIESTA, Gert (2017), *El bello riesgo de educar*, Madrid, SM.

- BUTLER, Judith (2017), “Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle”, *Nómadas (col.)*, núm. 46, pp. 13-30.
- CHALIER, Catherine (1995), *Levinas. La utopía de lo humano*, Barcelona, Riopiedras.
- DUCH, Lluís (2004), *Estaciones del laberinto*, Barcelona, Herder.
- ESCÁMEZ, Juan y Ramón Gil (eds.) (2023), *El principio ético del cuidado*, Albacete, LaTapia.
- ESPINOSA Zárate, Zaida (2016), “La educación moral en contextos informales”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 28, núm. 2, pp. 53-73. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu2825373>
- GADAMER, Hans-Georg (2001), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- GARCÍA, Joaquín y Macarena Donoso (2022), “Al alba de la humanización: cultura proyecta sombra de poliedro, género de mujer y práctica de magisterio”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 80, núm. 282, pp. 251-267. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-05>
- GONZÁLEZ-Arnáiz, Graciano (2021), *Ética y responsabilidad. La condición responsable del ser humano*, Madrid, Tecnos.
- GUTIÉRREZ, Marta y Marina Pedreño (2023), “La responsabilidad en Levinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano”, en Ramón Mínguez y Luis Linares (coords.), *La pedagogía de la alteridad*, Barcelona, Octaedro, pp. 61-87.
- HORKHEIMER, Max y Theodor Adorno (1994), *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta.
- LARROSA, Jordi (2020), *El profesor artesano. Materiales para conversar el oficio*, Barcelona, Laertes.
- LEVINAS, Emmanuel (1993), *Entre nosotros*, Valencia, Pre-Textos.
- LEVINAS, Emmanuel (1998), *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Caparrós.
- LEVINAS, Emmanuel (2002), *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme.
- LEVINAS, Emmanuel (2011a), *De la evasión*, Madrid, Arena Libros.
- LEVINAS, Emmanuel (2011b), *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme.
- LEVINAS, Emmanuel (2014), *Alteridad y trascendencia*, Madrid, Arenalibros.
- LEVINAS, Emmanuel (2015), *Ética e infinito*, Madrid, Machado.
- MAISO, Jordi (2016), “Sobre la producción y reproducción social de la frialdad”, en José Antonio Zamora, Reyes Mate y Jordi Maiso (eds.), *Las víctimas, como precio necesario*, Madrid, Trotta, pp. 51-70.
- MATE, Reyes (1997), *Memoria de occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*, Barcelona, Anthropos.
- MATE, Reyes (2011), *Tratado de la injusticia*, Barcelona, Anthropos.
- MATE, Reyes (2018), *El tiempo, tribunal de la historia*, Madrid, Trotta.
- MÈLICH, Joan Carles (2010), *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder.
- MÈLICH, Joan Carles (2021), *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*, Barcelona, Tusquets.

- MIRANDA, Roberto (1995), “Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar”, *Perfiles Educativos*, núm. 67, pp. 27-36.
- ORTEGA, Pedro (2006), “Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 64, núm. 235, pp. 503-524.
- ORTEGA, Pedro (2013), “La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 256, pp. 401-423.
- ORTEGA, Pedro (2016), “La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 74, núm. 264, pp. 243-264.
- ORTEGA, Pedro (2023a), “La huella del otro”, en Eduardo Romero (coord.), *El hombre que va más allá*, Mexicali (México), Cetys-Universidad, pp. 63-85.
- ORTEGA, Pedro (2023b), “Prólogo”, en Ramón Mínguez y Luis Linares (coords.), *La pedagogía de la alteridad*, Barcelona, Octaedro, pp. 11-32.
- ORTEGA y Gasset, José (1975), *Historia como sistema*, Madrid, Revista de Occidente.
- ORTEGA, Pedro y Ramón Mínguez (2001), *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, Pedro y Ramón Mínguez (2003), “Familia y transmisión de valores”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 15, pp. 35-56.
- ORTEGA, Pedro y Eduardo Romero (2019), *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*, Barcelona, Octaedro.
- ORTEGA, Pedro y Eduardo Romero (2021), “El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 33, núm. 1, pp. 89-110. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- ORTEGA, Pedro y Eduardo Romero (2022), “La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 80, núm. 282, pp. 233-249. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>
- ORTEGA, Pedro, Ramón Mínguez y José Saura (1993), “La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales”, *Revista de Educación*, núm. 301, pp. 167-196.
- PINTADO, Óscar (2024), *Emmanuel Levinas. Pensar lo impensable*, Madrid, Ciudad Nueva.
- RICOEUR, Paul (1969), *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Trotta.
- ROMBACK, Heinrich (2004), *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Herder.
- ROSA, Hartmut (2019), *Remedio a la aceleración*, Barcelona, Ned ediciones.
- SÁNCHEZ, Juan (2001), “Compasión, política y memoria. El sentimiento moral en Max Horkheimer”, *Isegoría*, núm. 25, pp. 223-245. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.591>
- SCHOPENHAUER, Arthur (2003), *El mundo como voluntad y representación*, Madrid, FCE.
- STEINER, George (2001), *Extraterritorialidad*, Madrid, Siruela.

- TAYLOR, Charles (1996), *Las fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós.
- ZAMORA, José Antonio (2004), *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*, Madrid, Trotta.
- ZIELINSKI, Andrzej (2004), *Levinas: la responsabilidad est sans pourquoi*, París, PUF.