

LEVINAS Y EDUCACIÓN: UNA RESPUESTA ÉTICA CONTRA EL TOTALITARISMO*

EDUARDO ROMERO SÁNCHEZ

Universidad de Murcia

RESUMEN: Lamentablemente, la educación actual, tal como está planteada, no está haciendo lo suficiente para impedir que se cumpla el imperativo adorniano, según el cual, toda reflexión y acción debe procurar evitar que se repita Auschwitz o cualquier otra crueldad semejante.. Este artículo pretende poner en relación el trinomio: Levinas, totalitarismo y educación. La idea es demostrar cómo a partir de la filosofía y de la ética levinasiana es posible instaurar una nueva educación contra la totalidad del ser y contra toda forma de barbarie. Se concluye con algunos aterrizajes de los postulados levinasianos formulados desde la pedagogía de la alteridad y que se concretan en: la educación como donación y la ética como condición de posibilidad de la educación; el valor educativo de lo inesperado y la imposibilidad de programar la respuesta ética; los escenarios de calidez y los gestos de acogida que posibilitan el encuentro pedagógico; la educación como resistencia al mal y como negación de nuestro propio consentimiento; y la memoria y el testimonio como mecanismos de promoción de la alteridad pedagógica.

PALABRAS CLAVE: educación; ética; mal; totalitarismo; Levinas; alteridad.

Levinas and Education: An ethical response to totalitarianism

ABSTRACT: Unfortunately, current education, as it is proposed, is not doing enough to prevent the fulfillment of Adorno's imperative, according to which all reflection and action must seek to prevent a repeat of Auschwitz or any other similar cruelty. This article aims to try to relate the trinomial: Levinas, totalitarianism and education. The idea is to show how, based on levinasian philosophy and ethics, it is possible to establish a new education against the totality of being and against all forms of barbarism. It concludes with some landings of the levinasian postulates formulated from the pedagogy of otherness and which are specified in: education as donation and ethics as a condition of possibility of education; the educational value of the unexpected and the impossibility of programming the ethical response; scenarios of warmth and welcoming gestures that make the pedagogical encounter possible; education as resistance to evil and as a way of denying our own consent; and memory and testimony as instruments to promote pedagogical otherness.

KEY WORDS: Education; Ethics; Mal; Totalitarianism; Levinas; Otherness.

INTRODUCCIÓN: EDUCAR CONTRA LA BARBARIE COMO PRIMERA EXIGENCIA

Este artículo nace con el propósito de demostrar cómo a partir de la filosofía y de la ética levinasiana es posible instaurar una nueva educación contra la totalidad del ser y contra toda forma de barbarie. La idea es tratar de poner en relación el trinomio: Levinas, totalitarismo y educación. El texto parte de una premisa o tesis difícilmente discutible: la educación actual no está cumpliendo con la exigencia adorniana de que Auschwitz no se repita ni se reproduzcan

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación «Constelaciones del autoritarismo: memoria y actualidad de una amenaza a la democracia en perspectiva filosófica e interdisciplinar» (PID2019-104617GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

otras atrocidades similares. Educar contra la barbarie debería ser la primera de las exigencias de la educación. Su propósito más loable, pero no es así. Las doctrinas totalitarias, los nacionalismos excluyentes, el fundamentalismo religioso, los populismos ideológicos, la exclusión social y educativa y el exterminio del Otro por razón de su lengua, etnia o religión son otras tantas formas actuales de totalitarismo que no encuentran en la educación actual la denuncia y la resistencia que cabría esperar de ella. En un mundo marcado por el sufrimiento y amenazado por un preocupante auge de la intolerancia, la educación se muestra impasible. Y lo que es más grave, con su indiferencia y mutismo, se está convirtiendo en cómplice del horror y en legitimadora de la inmundicia.

La experiencia de las víctimas no ha estado presente en el discurso ni en la praxis pedagógica. El dolor de tantos inocentes que sucumbieron y sucumben ante la crueldad no ha encontrado, todavía, un espacio para el reconocimiento y para hacer justicia. La educación tiene una enorme deuda contraída con los olvidados de la sociedad. Por el contrario, se ha puesto en práctica una educación reticente a toda experiencia del mal. Una educación indolora e irresponsable inspirada en el idealismo platónico y en el racionalismo kantiano. «Educar para ser responsable del Otro no se traduce en una pedagogía “blanda”, por el contrario, conlleva la denuncia de las situaciones de injusticia que envuelven la vida del Otro»¹. Es inútil promover la responsabilidad hacia el Otro si cerramos los ojos a las lógicas que perpetúan el sistema de dominación en el que nos encontramos subsumidos.

La lectura y la interpretación de Emmanuel Levinas que se hacen en este texto se encuentran adscritas y mediatizadas por la filosofía de la educación como área de conocimiento. El propósito del texto es evidenciar algunas de las principales resonancias y derivadas que la obra de Levinas tiene, o puede tener, desde el punto de vista educativo. Se parte de la ética y de la antropología Levinasianas como fuentes inspiradoras de un nuevo modelo de educación moral que hemos dado en llamar *pedagogía de la alteridad*.

1. MODERNIDAD Y AUSCHWITZ: EL FRACASO DEL PROYECTO ILUSTRADO

Todo el pensamiento de Levinas constituye un ataque frontal contra el mal (la ontología) y una lucha contra el totalitarismo como ideología reaccionaria. Su vida entera estuvo «dominada por el presentimiento y el recuerdo del horror nazi»². Para referirse al mal, Levinas se sirve de dos paradigmas simbólicos:

¹ ORTEGA RUIZ, P. y ROMERO SÁNCHEZ, E., «Educar en una sociedad herida: una propuesta desde la pedagogía de la alteridad», *Foro de Educación*, 21(1), 2023, p. 215.

² LEVINAS, E., *Difícil libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Buenos Aires: Ediciones Lilmod, 2004, p. 272.

«uno literario y otro físico: *Macbeth* y *Auschwitz*»³. Con respecto al literario, no debería sorprender a nadie que Levinas identificara su propio pensamiento como shakespeariano⁴. El mal en la obra del dramaturgo inglés es entendido como esa tentación de cometer actos violentos y su prohibición a través de la conciencia ética y de la naturaleza del héroe trágico que busca posponer la inevitabilidad de la muerte⁵.

En cuanto al paradigma físico, Levinas y Adorno coinciden en un punto: Auschwitz muestra un acontecimiento histórico, terrible, deleznable, incomprendible, pero Auschwitz, es también, un símbolo. El símbolo del infierno en la Tierra y del horror concentracionario. El símbolo del Mal Elemental por emplear el mismo término que Levinas usa en su artículo de 1934 *Reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*. En este texto, él ya presagiaba, con una anticipación pasmosa, lo que estaba por venir: «Lo que está en juego no es tal o cual dogma de democracia, parlamentarismo, régimen dictatorial o política religiosa. Lo que está en juego es la humanidad misma del hombre»⁶.

Lo esencial —digo al teniente Rosenfeld— es la experiencia del Mal. Ciertamente, esta experiencia puede tenerse en todas partes... No hacen ninguna falta los campos de concentración para conocer el Mal. Pero aquí, esta experiencia habrá sido crucial, y masiva, lo habrá invadido todo, lo habrá devorando todo... Es la experiencia del Mal radical...⁷

El Holocausto no es solo el exterminio de judíos, homosexuales, gitanos y disidentes políticos, es también el vencimiento de la razón, el certificado de defunción del humanismo y el fracaso de pretender plantear una ética ideal y con pretensiones de universalidad. Lo terrible es que, si Auschwitz sucedió, y no se han eliminado las circunstancias que lo hicieron posible, no podemos tener la certeza absoluta de que no pueda volver a repetirse⁸. Todavía no se ha dicho la última palabra sobre las formas que el totalitarismo puede adoptar en su pretensión de aniquilamiento del ser humano, por lo que siempre hemos de estar vigilantes:

Cualquier debate sobre los ideales de la educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra

³ MÈLICH, J. C., «La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas», *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, 24, 1995, p. 146.

⁴ El mismo Levinas se encargaría de dejar constancia de este hecho: «A veces me parece que toda la filosofía no es sino una meditación de Shakespeare» (*Le temps et l'autre*. Paris: Fata Morgana, 1979, p. 60).

⁵ ATTERTON, P., «And Question This Most Bloody Piece of Work: A Levinasian Analysis of *Macbeth*», *Levinas Studies* 16, 2022, pp. 129-158.

⁶ LEVINAS, E.: *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*. Buenos Aires: F. C. E., 2006, p. 23.

⁷ SEMPRÚN, J., *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets, 1995, p. 103.

⁸ Lluís Duch, en su prólogo a la obra *La lección de Auschwitz* (2004) nos advierte de que Auschwitz no es una situación definitivamente cerrada. Aún hoy sigue siendo una presencia viva e inquietante.

la que se dirige toda educación. Se habla de inminente recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza meramente: Auschwitz lo fue; la barbarie persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída. Precisamente, ahí está lo horrible⁹.

En *Educación para la emancipación* (1998), Adorno defiende el papel fundamental que tienen los sistemas educativos en la preservación de la democracia y en la eliminación de los autoritarismos. Se sirve del ejemplo fatídico del nazismo para ilustrar un tipo de formación conducente a la dominación y a la animalidad. Su teoría, bien conocida, sostiene que durante la primera infancia se forjan los rasgos básicos del carácter y, para evitar lo que él denomina conformación de una *personalidad autoritaria*, propone que todos los esfuerzos pedagógicos se concentren en eliminar la indiferencia del imaginario colectivo de los niños, las niñas y los jóvenes.

Auschwitz es también el símbolo de lo que fueron capaces de hacer seres humanos bien formados. George Steiner realiza una dura crítica a la clase ilustrada alemana que asistió, indiferente, al genocidio judío. «Una buena proporción de la clase intelectual y de las instituciones de la civilización europea (...) acogió la inhumanidad con variados grados de bienvenida»¹⁰. Y nos formula una pregunta que podría ser perfectamente asumida por Levinas. ¿Cómo es posible «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?»¹¹.

La Ilustración, desde su visión idealista, sesgada y engañoso de la realidad, hizo posible que hombres de letras, artistas e intelectuales miraran hacia otro lado, adoptando una posición de apatía e indolencia ante unos crímenes desconocidos hasta entonces por su brutalidad. Aunque todos sucumbieron, sin resistencia, ante el poder tiránico establecido, resulta especialmente doloroso el silencio y la connivencia de aquellos que disponían de la inteligencia suficiente para alzar la voz y denunciar esa sinrazón y atropello contra la humanidad. Sin embargo, lo más terrible de todo, es que Auschwitz, además de haber sucedido, de algún modo, hoy sigue sucediendo.

No hablamos pues, de cualquier forma de mal, sino de la más extrema y de su relación con una época que, bajo el signo de la Ilustración, se identifica con la promesa de quebrar la historia natural de la muerte violenta, pero que puede pasar a la historia como la época de los genocidios¹².

⁹ ADORNO, Th. W., *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker 1959-1969*. Madrid: Morata, 1998, p. 79.

¹⁰ STEINER, G., *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Madrid: Gedisa, 1991, p. 88.

¹¹ STEINER, G., *Extraterritorialidad*. Madrid: Siruela, 2001, 49.

¹² ZAMORA, J. A., «El mal, hoy. Una aproximación filosófica», *Diálogo filosófico*, 81, 2011, p. 385.

Por tanto, ha quedado de manifiesto que el Holocausto no fue solo una manifestación puntual de la barbarie en un momento concreto de la historia, sino que se gestó y se puso en práctica gracias a las condiciones de una sociedad moderna y racional que lo hizo posible¹³. Toda la confianza y las ilusiones depositadas en el proyecto modernista e ilustrado como esperanza de liberación de las miserias del hombre, pronto se convirtieron en frustración y decepción. La modernidad representa un inmenso fracaso histórico de las expectativas de emancipación puestas en ella. «La Ilustración, en el sentido de pensamiento en continuo progreso, 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»¹⁴.

El siglo XX ha sido testigo de grandes avances y acontecimientos, pero será recordado también como el siglo de las mayores aberraciones y atentados en forma de aniquilación del hombre por el hombre. «Un siglo marcado perdurablemente por el odio hacia el otro hombre, el desprecio cotidiano hacia él y la sordera ante su llanto»¹⁵. Basta echar una ojeada a nuestro más reciente pasado y a la situación actual para comprobar hasta qué punto una concepción idealista del hombre ha sido una defensa demasiado débil para detener tanta bestialidad: las guerras del pasado siglo y de este, los exterminios masivos, el exilio de millones de personas, la limpieza étnica de pueblos y culturas, el hambre endémica de poblaciones enteras, las condiciones de esclavitud en las relaciones laborales... Todas estas masacres y atrocidades han sido perpetradas bajo los pretextos más inverosímiles. «Los múltiples genocidios de la era moderna no permiten albergar dudas sobre la existencia de un vínculo entre modernidad y barbarie, incluso sobre la existencia de una barbarie específicamente moderna»¹⁶.

Algunos autores hablan de la imperiosa necesidad que tenemos como sociedad de «*pensarnos de nuevo* y de revisar las vigas maestras que sustentan lo que hacemos y lo que pensamos»¹⁷. Lo que se nos está proponiendo con esta afirmación es la conveniencia de inventar otra forma de interpretar al ser humano que haga posible otra manera de estar en el mundo y de relacionarnos con los demás. En definitiva, partir de otros presupuestos antropológicos y éticos como vertebradores de nuestra vida en común. Ese *pensarnos de nuevo* nos compromete y nos enfrenta con la pregunta de qué es lo que nos está pasando. De cómo es posible que en la etapa de mayor desarrollo científico y técnico que ha conocido la sociedad occidental se produzcan, al mismo tiempo, las mayores atrocidades de unos seres humanos contra otros.

Se ha hecho mención al siglo pasado, pero la realidad del siglo presente y del tiempo en el que nos encontramos sigue relatando una historia de vergüenza

¹³ BAUMAN, Z., *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Ed. Sequitur, 2010.

¹⁴ HORKHEIMER, M. y ADORNO, Th. W., *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta, 1994, p. 59.

¹⁵ CHALIER, C., *Levinas. La utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras, 1995, p. 9.

¹⁶ ZAMORA, J. A., *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid: Trotta, 2004, p. 23.

¹⁷ MATE, R., *El tiempo, tribunal de la historia*. Madrid: Trotta, 2018, p. 17.

moral: guerras de invasión (Ucrania), fundamentalismo político y religioso, terror y crimen organizado, migrantes 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»¹⁸ (Ortega, 2016: 256).

Todo lo descrito no es fruto del caprichoso destino, sino la trágica consecuencia ideológica de un proyecto modernista que deposita su fe y su esperanza en una razón libertadora que nunca llegaría. Un pensamiento que ignora el sufrimiento y la injusticia del ser humano, y al que le incomoda todo aquello que cuestione el orden establecido. La pregunta que nos interpela es la siguiente: si la racionalidad y la cultura han sido incapaces de salvarnos de la barbarie, de la violencia y de la deshumanización, ¿será capaz de hacerlo la educación, aunque sea una educación radicalmente diferente a la que conocemos ahora? ¿cómo habría que educar para que Auschwitz no vuelva a repetirse?

2. LA NECESIDAD DE PARTIR DE OTROS PRESUPUESTOS PARA EDUCAR DE OTRO MODO

No es indiferente, en educación, partir de unos u otros presupuestos. Estos nos llevan, por coherencia, a objetivos y procesos de actuación distintos. La ética y la antropología dirigen el sentido de la acción educativa. Preguntarse para qué educamos y qué tipo de hombre y de sociedad estamos promoviendo con nuestras acciones educativas son cuestiones fundamentales, si lo que se quiere es realmente educar, y no hacer otra cosa. Levinas nos descubre otro modo de entender las relaciones humanas y también otro modo distinto de entender y de hacer educación. Si lo que queremos realmente es tender hacia una educación con rostro más humano, el primer paso para hacerlo es cambiando, radicalmente, las bases antropológicas y éticas en las que se fundamenta la acción educativa.

2.1. *De una antropología esencialista a una antropología relacional*

En la obra de Levinas, influido en gran parte por Fran Rosenzweig, encontramos una clara contraposición entre dos posiciones antropológicas irreconciliables: la *esencialista*, que interpreta al ser humano como individuo ególatra, que reduce la realidad a lo pensado por el Yo; y la *relacional*

¹⁸ ORTEGA, P., «La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad», *Revista Española de Pedagogía*, 74, 2016, p. 256.

que se fundamenta en la alteridad y primacía del Otro con respecto al Yo¹⁹. Mientras que la primera posición ha sido la triunfante en la tradición occidental, la segunda surge como resistencia del Otro a ser absorbido por el Yo y convertido en un objeto deshumanizado. Nuestra tradición filosófica helenística nos ha dejado un legado cultural subsumido en la preeminencia y superioridad de la razón y en el desprecio de los sentimientos. Así lo expresaba Ortega y Gasset:

Al hombre occidental del renacimiento le salva una nueva fe, una nueva creencia: la fe en la razón. El hombre caído renace. Sin embargo, con la llegada de la modernidad el hombre se ha encontrado con que no tenía verdades propias, posiciones claras y firmes sobre nada importante. Lo único en que creía era en la razón y ésta, al hacerse urgente su verdad sobre los problemas más humanos, no ha sabido qué decir²⁰.

Esta consideración del hombre como un ser esencialmente *pensante* ha sido una pesada herencia que ha empobrecido nuestra condición humana y que ha condicionado nuestro modo de entender y de hacer educación. El resultado ha derivado en una visión puramente esencialista y transcendental del ser humano y en una educación fuertemente cognitivista. Es preciso «iniciar un camino de vuelta de Atenas (*logos*) a Jerusalén (*pathos*), al hombre en la realidad de su existencia; ese que se entiende como un ser que piensa, pero que también sufre y goza, ama y odia»²¹.

Tradicionalmente, se ha pensado al hombre desde la filosofía cartesiana. Esto es como un ser antropológicamente autónomo, como un Yo absoluto y como un ser *en sí mismo*. El ser autosuficiente que se esconde detrás del *cogito, ergo sum*, que mira a los demás y al mundo desde la atalaya de su Yo ensimismado. Sin embargo, esta concepción antropológica propia de la filosofía idealista choca de brases con esa nueva antropología relacional que propugnan Buber y, especialmente, Levinas. La relationalidad, como estructura antropológica, es la que nos hace *humanos*, no por «lo que somos» (esencia metafísica), sino por el modo de tratar o relacionarnos con los otros (ética).

Resulta harto evidente que otorgar la primacía a la relationalidad 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 responsorial²².

¹⁹ MÍNGUEZ, R., ROMERO, E. y PEDREÑO, M., «La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas», *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 2016, pp. 163-183.

²⁰ ORTEGA Y GASSET, J., *El hombre y la gente*. Madrid: Espasa-Calpe, 1957, 207.

²¹ ORTEGA, P. y ROMERO, E., *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro, 2019, 39.

²² DUCH, L., *Estaciones del laberinto*, Barcelona: Herder, 2004, 166.

Levinas huye de una interpretación esencialista del hombre. Para él, no existe una esencia humana a priori y lo terrible de esta concepción egológica es su menosprecio de la historicidad y la contingencia de lo humano. Se sitúa, por tanto, en una concepción finita, vulnerable y corpórea del hombre. «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»²³. Esta condición corpórea y finita es clave para poder entender el rol que juega la experiencia humana en la antropología Levinasiana. Así, la finitud no es entendida como la condición mortal del hombre sino como la provisionalidad, precariedad y fragilidad de su existencia. Somos seres en permanente despedida y en ese tiempo humano que sucede entre el nacimiento y la muerte todo es transitoriedad. Por ello, se hace del todo indispensable acudir al saber filosófico y antropológico como ese saber concebido desde la experiencia, y no en virtud de la mera racionalización de esa experiencia.

Desde la antropología Levinasiana, la dimensión antropológica del hombre está quebrada por la presencia ética del Otro. Para Levinas, ser hombre significa desposesión, vaciamiento de su ser de hombre para *des-vivirse* por el Otro. «La constitución de la propia subjetividad aparece dependiendo de la necesidad de tener que responder a los demás y de los demás»²⁴. En este sentido, es un ser *habitado* y *rehén* del Otro del que no se puede desprender sin poner en riesgo su propia identidad. El Yo (mismidad) necesita de un Otro (alteridad) que lo reconozca para él poder ser alguien. En otras palabras, la alteridad del Otro tiene primacía en la constitución del sí y entre el Yo y el Otro siempre hay una subordinación del primero frente al segundo. «La *ipseidad* dentro de la pasividad sin *arjé* de la identidad es rehén. El término Yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos»²⁵.

La antropología relacional defiende también que el ser humano es impensable fuera del tiempo y del espacio, ya que su existencia está fijada irremediablemente a la circunstancia. Es imposible acercarse al hombre y entenderlo si no es desde la situacionalidad de su vida. La condición histórica del ser humano, que vive aquí y ahora, le define esencialmente. La educación ha dado la espalda a las condiciones, los contextos y la experiencia como contenido educativo²⁶. Asumir la circunstancia del ser humano en el discurso pedagógico y en la *praxis* educativa, obliga a hacer una educación centrada en la singularidad de cada individuo y rechaza todo intento de hacer una educación abstracta, homogénea e igual para todos.

²³ LEVINAS, E., *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 2011, p. 64.

²⁴ GONZÁLEZ-ARNÁIZ, G., *Ética y responsabilidad*, Madrid: Tecnos, 2021, p. 149.

²⁵ LEVINAS, E., *De otro modo que ser*, op. cit., p. 183.

²⁶ ORTEGA, P. y ROMERO, E.: «El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 2021, pp. 89-110.

2.2. *De una ética idealista-kantiana a una ética compasiva-Levinasiana*

La ética de Levinas es una ética que, a diferencia de la de Kant, universalista, idealista y construida a partir de los grandes principios como la igualdad y la libertad, es una ética material, compasiva y edificada a partir del sufrimiento y el dolor del Otro. Es una ética de la no indiferencia ante el padecimiento del Otro. «Esta ruptura de la indiferencia... es la posibilidad del uno-para-el-otro que constituye el acontecimiento ético»²⁷. Por tanto, el sujeto moral en Levinas es el ser histórico que se commueve y se compadece del Otro necesitado de ayuda.

La ética kantiana no ha servido para hacer frente a la cultura del silencio que imponen las ideologías totalitarias. No fue capaz de ver, ni mucho menos de denunciar, la inhumanidad y el horror de los crímenes nazis. Este tipo de ética idealista no superó la prueba de Auschwitz y de tantos gulags que olvidaron, y que aún hoy, olvidan la «igual dignidad» de individuos inocentes. Y una ética que no es capaz de enfrentarse al mal absoluto, a la muerte, no es una ética válida para nuestro tiempo. Por el contrario, la ética Levinasiana es una ética, como diría Giorgio Agamben, «*more Auschwitz demonstrata*»²⁸.

Hay situaciones de semejante inhumanidad que no cabe hablar de una ética de la «dignidad». Situaciones del tal aberración e indecencia en las que la dignidad desaparece, y se hace imposible tratar de proclamarla:

Habíamos soportado la suciedad, la promiscuidad y la desposesión sufriendo mucho menos de lo que habíamos sufrido en una situación normal, porque nuestro parámetro moral había cambiado (...) Nos habíamos olvidado no solo de nuestro país y de nuestra cultura, sino también de nuestra familia, del pasado, del futuro que habíamos esperado, porque, como los animales, estábamos reducidos al momento presente²⁹.

La ética kantiana es también indolora, ajena a lo que acontece en la vida humana e incapaz de dar cuenta de las relaciones del hombre con el mundo y con los demás. Levinas para explicar el predominio de la ontología en la relación intersubjetiva citaba Génesis 4/9, cuando Jehová le dice a Caín ¿dónde está tu hermano Abel? A lo que él le responde ¿acaso soy yo el guardián de mi hermano? La respuesta de Caín es pura ontología. ¿Debo Yo preocuparme por otro, aunque este sea mi hermano, mi prójimo? Frente a esta respuesta, hay otro modo de entender las relaciones humanas. La presencia del Otro me interpela éticamente y me dice: «Aquí me tienes, no me violentes. No pretendas reducirme a una representación tuya. No pretendas meterme en una totalidad». La dimensión ética es la cuestión diferencial y la que hace posible el surgimiento y establecimiento de las relaciones humanas más profundas como el amor, la amistad y la justicia.

²⁷ LEVINAS, E. *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos, 1993, p. 10.

²⁸ AGAMBEN, G. *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-textos, 2000.

²⁹ LEVI, P., *Si esto es un hombre*. Barcelona: El Aleph, 2008, p. 65.

La levinasiana es una ética *material* que tiene en el sufrimiento histórico su fuente y su origen. Una ética de la no indiferencia ante el dolor del Otro. El rostro («*le visache*»). ejemplifica la indefensión humana al ser la parte que está más expuesta y vulnerable. Esa debilidad es la que nos interpela y nos recuerda nuestra obligación moral para con el Otro, de la que no es posible sustraernos. «El rostro del Otro significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato»³⁰. Por este motivo, Levinas identificará al Otro con las figuras del extranjero, del huérfano y de la viuda, por su situación especial de perdida y sufrimiento. Solo el sentimiento de compasión es el que nos puede sacar de nuestra indiferencia y llevar a actuar, más que un juicio abstracto y racional sobre la dignidad humana³¹. Esta última idea se ejemplifica de manera magistral a través de la parábola del buen samaritano (Lucas, 10/30). El Otro, mi prójimo, está por encima de toda ley, de toda norma. El samaritano rompe con la tradición en la que ha sido educado y da una respuesta compasiva. La compasión, como su mismo nombre indica, es padecer con el Otro, acompañarle en su sufrimiento. Y es una relación netamente gratuita. Para Levinas, un *ser-para-el-otro* «es de gratuidad total y rompe con el interés; para de la fraternidad humana al margen de todo sistema pre establecido»³².

Levinas concibe la responsabilidad como piedra angular desde la que construir su visión filosófica y ética del Otro. Una responsabilidad como inherente al Yo, pero no recíproca: el Otro hace al Yo responsable de él, pero eso no le convierte a él en responsable del Yo. «Ser Yo significa, por lo tanto, no poder sustraerse a la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación reposara sobre mis espaldas... la unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar»³³.

Desde el momento en que el Otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago... yo soy responsable del Otro sin esperar la reciproca, aunque ello me cueste la vida³⁴.

A la ética levinasiana no le preocupa el cumplimiento del deber, sino la atención al Otro en su situación de especial precariedad y carencia. A este respecto, Mèlich³⁵ nos propone una interesante distinción entre la moral y la ética y nos advierte de que detrás de toda moral se esconde una poderosa lógica de la crueldad. La moral moderna, que hemos heredado de Kant y de algunos filósofos contemporáneos como es el caso de Rawls y Habermas, es planteada como un marco normativo que prescribe normas y formas de comportamiento. Sin

³⁰ LEVINAS, E., *De otro modo que ser*, op. cit., p. 150.

³¹ MÈLICH, J. C., *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona: Tusquets, 2021.

³² LEVINAS, E., *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 1987, p. 161.

³³ LEVINAS, E., *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós, 1998, p. 62.

³⁴ LEVINAS, E., *Ética e infinito*. Madrid: Visor, 1991, p. 90.

³⁵ MÈLICH, J. C., *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder, 2014.

embargo, la ética no puede ser reducida a una moral codicial o prescriptiva. La actitud responsable es más que el mero cumplimiento de un código. Por tanto, el fundamento de la ética no se encuentra en la imposición y obligatoriedad externa sino en la respuesta interna (sincera y concreta) que busca ayudar al prójimo necesitado. Una ética responsiva y de la singularidad con más carga humanística y menos técnica-jurídica.

La responsabilidad no debe ser entendida solo como la expresión pública de las consecuencias o efectos de nuestras acciones y omisiones para nosotros mismos y para los demás. Reclama también, como propia, la distancia corta de la persona que se hace cargo de lo que ha llevado a cabo³⁶.

Sin embargo, hoy sigue persistiendo, desgraciadamente, esa ética formal del deber que tiene como referente lo que la razón concluye que es lo más justo. Una ética que nace de un sentimiento de obligación y conciencia del deber moral, y que ha sido, hasta ahora, del todo ineficaz para detener la brutalidad. Una ética, esencialmente individualista, que sobrevuela los problemas y las situaciones históricas que afectan a la vida presente de la humanidad. En el mundo de las «bellas ideas» y los principios universales abstractos, de la igual dignidad de todos los humanos, no se encuentra una respuesta concreta a las circunstancias concretas de los otros.

«Frente a la razón ilustrada, la razón desvalida; frente al bien, la bondad; frente a la dignidad, la compasión; frente a la conciencia tranquila y el deber cumplido, la vergüenza»³⁷. La ética levinasiana es también la ética de la mala conciencia y de la insatisfacción continua. Ser ético no es actuar bien. Ser ético es actuar sabiendo que nunca actuamos suficientemente bien. No existe la posibilidad de sentirse satisfecho con la respuesta dada. La respuesta nunca es suficiente: «cuando digo “cumplio 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»³⁸. La moral se refugia y se aprovecha del cumplimiento del deber para justificar la tranquilidad de su conciencia. Muy al contrario, lo que Levinas nos propone es la incertidumbre y la incomodidad permanente de no saber si hemos hecho lo suficiente para paliar y aliviar el sufrimiento del Otro. 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 por 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 mismo³⁹.

³⁶ GONZÁLEZ-ARNÁIZ, G., *Op. cit.*, p. 83.

³⁷ MÈLICH, J. C., *La fragilidad del mundo*, p. 212.

³⁸ LEVINAS, E., *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros, 2014, p. 84.

³⁹ LEVINAS, E., *De la evasión*. Madrid: Arena libros, 1999, p. 101.

Unido a la ética de la vergüenza aparece el sentimiento de culpa y emerge la posibilidad del perdón. Sentirse culpable es necesario porque cuando uno realiza ese reconocimiento sincero y honesto se muestra vulnerable y esto es algo que le humaniza. En la moral de los arrogantes no tiene cabida ni la disculpa ni el arrepentimiento.

3. HACÍA UNA LECTURA PEDAGÓGICA DE LEVINAS

La irrupción de Levinas pone «patas arriba» toda la tradición filosófica ontológico-occidental, pero sin saberlo, ni pretenderlo, también revoluciona el ámbito de la educación. Aunque, paradójicamente, Levinas nunca tuvo entre sus propósitos hacer de la educación un tema de estudio, su pensamiento representa una veta inagotable para abordar determinadas cuestiones educativas desde una perspectiva hasta ahora inédita. Son muchos los alcances que tienen algunos de sus postulados y formulaciones teóricas en cuestiones relacionadas con la educación moral, la relación educativa, cuestiones de diversidad y políticas de reconocimiento. Si acudimos a la producción bibliográfica hay una cantidad importante de trabajos que se ocupan de reflexionar sobre las enormes posibilidades pedagógicas que presentan algunas de sus nociones clásicas como: subjetividad, responsabilidad, trascendencia, heteronomía, alteridad y acogida. Todo esto explica el que, en los últimos años, su obra haya venido recibiendo una atención muy considerable por parte de educadores y filósofos de la educación. No obstante, y a pesar del creciente interés que la ética de Levinas despierta en la teoría y la práctica educativas, poco se ha profundizado en el hecho de que durante más de treinta años Levinas fue el director de una escuela de formación de maestros en París, la Escuela Normal Israelita, y que impartió clases allí durante más de cuarenta años⁴⁰.

A pesar de todo lo afirmado, no todas las voces son partidarias de la combinación entre Levinas y educación. En 2003, apareció en el *Studies in Philosophy and Education* el artículo «*Innocence without naiveté, uprightness without stupidity: The pedagogical Kavannah of Emmanuel Levinas*» en el que se señala que es imposible transportar el pensamiento filosófico y judío de Levinas a un programa de educación moral o a una metodología pedagógica concreta⁴¹. En esta misma línea, nos encontramos en fechas más recientes (2019) con otro artículo en el *Journal of Philosophy of Education* titulado «*Levinas: Ethics or Mystification?*» cuyo autor, Alistair Miller, duda y desconfía de que los profesores sean capaces de aterrizar en la praxis educativa determinados imperativos

⁴⁰ La profesora Ann Chinnery ha estudiado cómo era la práctica docente de Levinas y sus interacciones con los estudiantes en el artículo titulado «*Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas*», *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1704-1709.

⁴¹ SIMON, R. I., «*Innocence without naiveté, uprightness without stupidity: The pedagogical Kavannah of Emmanuel Levinas*», *Studies in philosophy and education*, 22(1), 2003, pp. 45-59

levinasianos como ser responsables por el Otro o acoger al Otro en su alteridad por considerarlas meras abstracciones utópicas, irrealizables y alejadas de la vida de la gente. En un apartado posterior, se retomarán las dificultades y también las posibilidades que existen a la hora de intentar llevar a las aulas los postulados levinasianos. A continuación, vamos a repasar algunas de sus formulaciones teóricas que tienen una resonancia directa en el ámbito educativo y en el quehacer docente como son: su idea de la enseñanza y sus nociones de subjetividad, heteronomía y singularidad.

Para Levinas, lo que posibilita la enseñanza es la relación ética y la existencia de un Otro que actúa como maestro. Por su parte, las ideas de exterioridad y no violencia también están presentes en la concepción Levinasiana al entender la enseñanza como algo que viene de fuera y que se ejerce sin imposiciones que acabarían por totalizar al Otro.

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, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro⁴².

Las nociones de *santidad* y de *transcendencia* también tienen un gran protagonismo en el concepto levinasiano de educación. ClarenceJoldersma utiliza los símbolos de la exterioridad y de la luz para explicar esa idea del maestro como transcendente⁴³. Para Levinas, educar es despertar el sentido de la santidad en el niño. No lo sagrado, sino lo santo. Una «santidad» entendida como preocupación ética por el Otro y no como categoría teológica (relación entre el hombre y Dios). Una santidad que se concreta en la respuesta ética al Otro en forma de compasión.

Otro de los elementos de especial relevancia en el ámbito de la educación es la interpretación levinasiana de la *subjetividad*. Para Levinas, es fundamental examinar las condiciones éticas que se encuentran en el corazón de la interpretación subjetiva como responsabilidad infinita. La subjetividad se encuentra presente en la experiencia del Otro, en tanto Otro, que se me impone pasivamente y que me obliga a tener que responder de él. El pensamiento del filósofo lituano nos ofrece los recursos teóricos necesarios para profundizar en la comprensión de la educación como una acción ética y política. Sin embargo, y siendo honestos, es necesaria una mayor exploración, que la ofrecida por Levinas, de lo que estas condiciones trascendentales significan en relación a cómo entendemos la sociedad, la política, la justicia, y la propia educación.

Para la enseñanza tradicional (autoritaria y controladora) el alumno representa un simple objeto al servicio del profesor y no existe como un sujeto en

⁴² LEVINAS, E., *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 1987, p. 75.

⁴³ JOLDERSMA, C., «Who Is the Teacher? Testimony, Uniqueness, and Responsibility», *Philosophy of education* 66, 2011, pp. 35-38.

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»⁴⁴. Desde este planteamiento el maestro debe ayudar a que el alumno se convierta en un sujeto propio, respetando su singularidad.

Otra de las aportaciones de Levinas y de gran resonancia educativa es la idea *singularidad*. Para él, toda persona es una singularidad única y es irreemplazable en su compromiso hacia el Otro⁴⁵. En su opinión, es preciso distinguir entre «unicidad-como-diferencia» (identidad) y «unicidad-como-irreemplazabilidad» (existencia). El maestro debe encontrar la forma de hacerle ver a ese Otro que tengo delante que él es importante para mí. Que su vida me importa. Que soy sensible y no soy indiferente a lo que a él o a ella le suceda. Esto hace que la educación sea opuesta a toda generalización. ¿Pero cómo hacemos para conseguir una educación que haga posible la singularidad del alumno? Partiendo de la experiencia como núcleo de la acción educativa algo de lo que ha prescindido la pedagogía cognitiva contemporánea.

Levinas antepone la *heteronomía* a la autonomía. Desde las nociones de sustitución y de rehén defiende la subordinación y el sometimiento del Yo al Otro. Esta idea contraviene los objetivos de autonomía y de libertad en los que se fundamentan los ideales de una educación moderna: libertad kantiana frente a responsabilidad levinasiana⁴⁶. La enseñanza debe ser entendida más como un acto de responsabilidad hacia el Otro, que como un acto técnico e instrumental basado en la racionalidad del conocimiento⁴⁷. Lo extraño es que la mayoría de los profesores no perciban que su actuación como educadores se hace muy difícil desde un paradigma que les convierte en meros ejecutores de decisiones tomadas desde instancias ajenas a la realidad de cada alumno, y que no muestran signos de incomodidad ante esta situación.

4. DERIVADAS DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

La pedagogía de la alteridad constituye una reinterpretación de Levinas des de la filosofía de la educación haciendo especial hincapié en la ética y la antropología que se derivan de su pensamiento y de su obra. Su aparición se encuentra

⁴⁴ BIESTA, G., 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), 2016, p. 374.

⁴⁵ WINTER, P., «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), 2011, pp. 537-542.

⁴⁶ STRHAN, A., *The very subjection of the subject: Levinas, heteronomy and the philosophy of education*. PESGB, Oxford University, 2009.

⁴⁷ ROMERO, E. y PÉREZ, C., «Aproximación al concepto de responsabilidad en Levinas. Implicaciones educativas», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(4), 2012, pp. 99-110.

justificada por dos motivos: uno, por los trágicos resultados que ha tenido para la convivencia esa tradición metafísica imperante que se ha mostrado incapaz de hacer frente a la barbarie; y dos, por el fracaso y la insuficiencia que ha tenido para la práctica educativa la educación moral que se ha desarrollado hasta el momento. Por tanto, nace como respuesta y crítica contra esa educación ontológica propia del idealismo platónico y del racionalismo kantiano. «Proximidad, respuesta, vulnerabilidad, rostro y alteridad son sólo algunos de los términos que suplantan al bien, la virtud, la razón, y el razonamiento moral como condiciones de lo ético»⁴⁸. Esta nueva pedagogía representa un compromiso ético con otro modo de enseñar radicalmente distinto al actual.

4.1. *La educación como donación y la ética como condición de posibilidad de la educación*

Para Levinas, es imprescindible que las relaciones interhumanas estén cimentadas en la solidaridad y la entrega, en la cultura de la gratuitud como forma de vida. Por eso, la educación entendida como donación es otra de las derivadas de la ética Levinasiana. En *¿Qué clase de dar es el dar clase?* Daniel Berisso aborda la paradoja acerca de si lo primero es la demanda del yo educador que «educa» a la demanda del Otro, o si la prioridad la tiene la demanda del Otro, en los términos planteados por Levinas⁴⁹. La conclusión alcanzada es que la exigencia docente siempre es la respuesta a una demanda implícita del polo *alter* —*désir metaphysic*, según Levinas— que exige ser honrado/a en su alteridad.

Por tanto, el *dar* educativo siempre antecede y es planteado como un *darse* al Otro de forma desinteresada. El educador no es solo aquél que *da* (unos conocimientos, unos valores, ...) sino, sobre todo, es aquél que *se da* por completo a sus alumnos. Es aquel que ejerce y vive su labor docente desde la entrega, la generosidad y el compromiso ético. Desde esta concepción, la relación educativa es concebida como una donación en la que no existe espera de reciprocidad. Lo que te *doy*, lo que te ofrezco es a cambio de nada. La gratuitud forma parte de la esencia y de la idiosincrasia más pura de este tipo de respuesta educativa. Lo contrario al don y al regalo es la deuda y el intercambio. Yo te *doy* para que tú me *des*. Por tanto, espero que algo regrese. Derrida se ocupó de estudiar las variaciones y las diferencias que existen entre el don y la deuda⁵⁰.

La expresión «educación en valores» o «educación ética» es un pleonasio que incurre en una redundancia innecesaria. Para que haya educación, necesariamente debe haber ética. De no ser así, estaríamos ante otras formas conducentes al aprendizaje, pero más cercanas a la instrucción o el

⁴⁸ TODD, S., «Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication», *Studies in Philosophy and Education* 22, 2003, p. 1.

⁴⁹ BERISSO, D., *¿Qué clase de dar es dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*. Ciudad de México: EA Editorial, 2005.

⁵⁰ MANRIQUE, P., «Variaciones del don y la deuda en Derrida, Mauss y Nietzsche: apuntes para un pensamiento por venir», *Escritura e Imagen*, 19, 2023, pp. 153-170.

adoctrinamiento. «La ética no surge como *télos* de la acción educativa, sino como su punto de partida, como su *aikhé*»⁵¹. La ética no es un añadido, ni un objetivo de la educación, sino uno de sus elementos nucleares y definitorios más importantes. En consecuencia, la ética se convierte en condición de posibilidad de la educación.

4.2. *La dimensión ética como vertebradora de la identidad docente*

La escuela ha sido tradicionalmente el reino de lo cognitivo y no de lo afectivo. La preocupación por hacer una pedagogía «científica» e intelectual ha olvidado hacer una educación con rostro humano. «La pedagogía cognitiva, en su variante de la racionalidad tecnológica, lo invadía todo. Ha sido, hasta no hace mucho tiempo, el paradigma imperante en la pedagogía española, fuera del cual “no había salvación”»⁵². En consecuencia, la formación del profesorado ha estado visiblemente volcada en las dimensiones cognitiva (teorías educativas) y técnica (didáctica y organización curricular), descuidando claramente otras cuestiones de carácter más emotivo o axiológico. Sin embargo, la dimensión ética no solo es un elemento consustancial en la identidad profesional del docente, sino que es uno de los más determinantes. Los valores impregnán de sentido y significado el ser y el quehacer docente convirtiéndose en el eje vertebrador de dicha identidad.

Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. [...] Sólo por esa razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral⁵³.

Debemos trabajar para eliminar todas esas formas de pedagogía de la irresponsabilidad y el rigor (la insensibilidad, la masificación, la indiferencia, ...) y reemplazarla por la pedagogía del amor. Son varios los autores⁵⁴ que han destacado en sus trabajos la importancia del compromiso apasionado del docente. La pasión se relacionada con la entrega, el entusiasmo y la esperanza. «Los maestros exhiben, a través de quienes son y de cómo actúan, un compromiso

⁵¹ MÈLICH, J. C., «La maldad del ser...», *op. cit.*, p. 150.

⁵² ORTEGA, P. y ROMERO, E., *A la intemperie*, *op. cit.*, pp. 176-177.

⁵³ FENSTERMACHER, C. D., «Some Moral Considerations on Teaching as a Profession», en J. I. GOODLAD, R. SODER y K.A. SIROTNIK (eds.): *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, p. 133.

⁵⁴ CARBONNEAU, N., VALLERAND, R., FERNET, C. y GUAY, F., «The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes», *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 2008, pp. 977-987; DAY, Ch., *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea 2006; JORDÁN, J. A. y CODANA, A., «La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos», *Estudios Sobre Educación*, 36, 2019.

apasionado con su trabajo. En tales circunstancias y ante tales retos, es vital que mantengan su pasión por la enseñanza»⁵⁵.

Desde la pedagogía de la alteridad se educa con el corazón, porque el corazón es símbolo de lo que acompaña y de lo que cuida. La escuela debe cuidar y cultivar el alma. Y desde la «escuela del alma» se promueve y se cultiva el responder. Una escuela de verdad es un lugar donde se enseña a prestar atención a las cosas del mundo y a los demás. Es, en definitiva, el lugar que se ocupa del cultivo de la bondad y del cuidado del mundo⁵⁶.

4.3. *El valor educativo de lo inesperado y la imposibilidad de programar la respuesta ética*

Actualmente, existe una obsesión, casi enfermiza, en tratar de reducir la incertidumbre inherente a la propia de acción educativa mediante la planificación y el «supuesto control» de las variables que influyen en los procesos educativos. Los profesores se sienten más seguros ante un discurso que les presenta la acción educativa como una actividad reglada, controlada y evaluada en todos sus parámetros. Se olvida que la educación es incompatible con este propósito por el simple hecho de que trata con seres humanos y no con meros objetos.

La contingencia es inseparable de la condición humana y también de la tarea de educar. La educación es siempre una aventura arriesgada e incierta, porque donde hay educación, hay riesgo⁵⁷. La incertidumbre es consustancial a la alteridad. Es preciso «repensar la necesidad del valor educativo del descernimiento y crear espacios que posibiliten el aprendizaje de lo inesperado»⁵⁸. Los profesores deberían abandonar la «pedagogía de la programación»⁵⁹ y asumir el riesgo y la imprevisibilidad que supone responsabilizarse del Otro desde la indecisión y la ambigüedad. La apertura es la condición que permite y posibilita el surgimiento de algo nuevo en el mundo y también en educación. Este surgimiento de algo como novedad nos vincula con la idea de natalidad de Hannah Arendt. La educación posibilita el alumbramiento de una nueva criatura y el establecimiento de una nueva relación con el mundo y con los demás:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable⁶⁰.

⁵⁵ DAY, Ch., *Pasión por enseñar*, pp. 20-21.

⁵⁶ ESKIROL, J. M., *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Barcelona: Acantilado, 2024.

⁵⁷ BIESTA, G., *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM, 2017.

⁵⁸ ZEMBYLAS, M., «A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning», *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 2005, p. 139.

⁵⁹ BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

⁶⁰ ARENDT, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 1996, p. 208.

Por tanto, la pedagogía de la alteridad es contraria a todo tipo de prescripción y reglamentación. No responde a una planificación detallada, fijada en el tiempo, porque la respuesta ética se da siempre a la demanda imprevista del Otro y a su situación particular⁶¹. No es posible anticipar pautas concretas de actuación educativa que preparen al individuo para dar una respuesta ética, porque estas simplemente emergen de un modo inesperado.

Cuando pretendemos aplicar directamente la ética de Levinas a la práctica docente surgen una serie de interrogantes: ¿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, si no en sus interacciones diarias con los estudiantes?⁶².

Por tanto, el propósito principal de la educación moral desde una orientación levinasiana es que el alumno experimente, en la práctica, el tener que hacerse cargo del Otro desde la hospitalidad y el compromiso sincero. Este es la razón de ser de la conducta ética: responder del Otro, y hacerlo desde la compasión. La gran pregunta es ¿cómo podemos generar relaciones interpersonales en el escenario escolar que no reproduzcan jerarquizaciones entre los sujetos, y que contribuyan a la totalidad del ser?, ¿cómo podemos hacer para que nuestras prácticas y saberes pedagógicos sean respetuosos con el Otro?

4.4. *Escenarios de calidez y gestos de acogida que posibilitan el encuentro pedagógico*

Partiendo de esa imposibilidad de llevar a cabo una programación rigurosa de la acción educativa, atendiendo a la propia idiosincrasia de su naturaleza incierta ya descrita, lo máximo a lo que podemos aspirar como educadores es a promover un clima ético que favorezca la apertura al Otro, los sentimientos de afecto y la sensibilidad y proximidad entre los alumnos. Se trata de «fomentar espacios de convivencia entre los propios alumnos, así como entre estos y el profesorado, con la pretensión de crear climas positivos que contemplen planes de acogida, rituales de respeto mutuo, etc.»⁶³.

Desde la educación, solo se puede crear un ambiente educativo que facilite ponerse en lugar del Otro, abrirse al otro; solo es posible llevar a las aulas

⁶¹ ORTEGA, P., y ROMERO, E., «La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo», *Revista Española de Pedagogía*, 282, 2022, pp. 233-249.

⁶² ROMERO, E. y ORTEGA, P., «La influencia de la ética Levinasiana en la educación moral», en J. M. TOURIÑÁN y S. LONGUEIRA (Coords.): *Pedagogía y educación, en perspectiva meso-axiológica: cuestiones actuales*. Nueva York/Cali: Redipe, 2024, p. 198.

⁶³ PALLARÉS, M., «Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach», *Estudios Sobre Educación*, 38, 2020, p. 23.

experiencias de vida en las que se practique la acogida al Otro, la compasión y el servicio desinteresado. Pero nunca se pueden programar experiencias, porque éstas simplemente acontecen, no se programan⁶⁴.

Si lo que queremos es educar a partir de las experiencias de alteridad un buen lugar desde el que hacerlo es desde la fenomenología y la hermenéutica. Nos situamos, por tanto, en el plano de la experiencia como mejor forma de acercarnos e interpretar la realidad educativa. En educación, es crucial atender a esas formas, gestos y silencios que pueden ayudar o imposibilitar la conformación de ese clima especial y al establecimiento de una relación educativa basada en la confianza y en el respeto mutuos. A la hora de construir esos escenarios donde la atmósfera y la calidez son una parte fundamental en la relación que se establece entre unos y otros, la calidez viene dada no solo por lo que se dice o por lo que se hace, sino por el cómo se dice o cómo se hace, es decir, por el tacto y el tono.

El profesor busca establecer con el alumno como Otro, un contacto que sólo se logra a través de una determinada mirada y de unos determinados gestos pedagógicos de acogida y de encuentro como la escucha. La escucha es una de las principales formas de proximidad y reconocimiento en educación. Al pensar en el significado ético de encontrar al Otro en la educación, es importante explorar la escucha como una cualidad de atención que promueve la alteridad. La escucha atenta nos permite reconocer los distintos registros emocionales que están presentes en las voces de los alumnos. Entre ellos podemos encontrar un sinfín de formas contenidas: culpa, identificación, resentimiento, solidaridad, ... «Tales respuestas revelan algunas de las formas en que los profesores “reciben” al Otro-estudiante y lo atienden en su alteridad»⁶⁵.

La pedagogía de la alteridad retoma de la filosofía de Levinas la idea de *encuentro* y la traslada a la pedagogía. Nos brinda pistas para comprender su idea de alteridad y, de esta manera, acercarnos a una educación que permita el encuentro, en el cual como humanos cuidemos del Otro, brindándole hospitalidad y acogida. Y en todo encuentro o relación verdaderamente educativa la confianza y el reconocimiento son dos elementos fundamentales:

El proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la acogida gratuita y desinteresada que presta el profesor al alumno de modo que éste perciba que es alguien para **él** y que es reconocido en su singularidad personal. Sin reconocimiento del Otro y compromiso con él no hay educación⁶⁶.

⁶⁴ ORTEGA, P., «Prólogo», en R. MÍNGUEZ y L. LINARES (Coords.): *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Barcelona: Octaedro, 2023, p. 21.

⁶⁵ ROMERO, E. y ORTEGA, P., «La influencia de la ética Levinasiana...», *op. cit.*, p. 201.

⁶⁶ ORTEGA, P., «La educación moral como Pedagogía de la Alteridad», *Revista Española de Pedagogía*, 224, 2004, pp. 11-12.

4.5. *La educación como resistencia al mal y como forma de negar nuestro consentimiento*

Levinas, cuando habla de la «santidad» se refiere a la prohibición de tratar al Otro como algo, como una cosa u objeto que se posee. Su «No Matarás»⁶⁷ viene a significar esa «resistencia al poder homicida, a la violencia ejercida por quienes no reconocen en el Otro su inviolabilidad»⁶⁸. La verdadera educación debe rechazar cualquier sombra de violencia y no puede permanecer ajena al sufrimiento y a la barbarie. Por eso, la primera determinación de la educación debería ser no incrementar el infierno. Determinación negativa equivalente al «No matarás» bíblico y a «No hacer el mal Socrático». Sin embargo, la amenaza más acuciante viene de la indiferencia. Es la amenaza de la inhumanidad, de la frialdad y de la insensibilidad.

Tenemos que desaprender y deconstruir aquellas formas de relación basadas en la distancia, la superioridad y la dominación que impiden el encuentro con los otros, ya sean estudiantes, profesores u otras personas de la comunidad educativa. El objetivo es cambiar aquellas formas de pensar, de sentir y de ser profesor, que obstaculizaban las posibles relaciones de alteridad, lo que obliga a negar cualquier forma de poder. Obliga a negar cualquier forma de poder. Para la enseñanza tradicional el alumno representa un simple objeto al servicio del profesor y no existe como un sujeto en sí mismo. Esta relación de poder hace imposible el establecimiento de una auténtica relación ética con el estudiante. «Entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo»⁶⁹. La verdadera educación propicia el encuentro no del que sabe con el que no sabe, en un simple ejercicio de transferencia de saberes, sino el encuentro de quien se sabe y se siente responsable del Otro por su situación de especial vulnerabilidad. Esta otra forma de entender la enseñanza se fundamenta en una crítica frontal a los planteamientos metafísicos que tratan a los estudiantes como objetos de conocimiento y refuerzan el ego del maestro⁷⁰.

Es fundamental promover la función contestataria de la educación y de la cultura. El pensamiento y la teoría educativa deben nacer a partir de las contradicciones de la realidad y desde todo aquello que nos hace pensar que otro mundo más justo es posible. Resistir, denunciar y criticar son tareas indeclinables de la educación, si lo se quiere es servir a la sociedad, y no convertirse en correa de transmisión de los intereses de otros que no pretenden educar, sino perpetuar su posición dominante como grupos de poder. Es fácil observar que los objetivos de imposición y dominio que unos pocos pretenden de la escuela no aparecen en sus propuestas. Suelen ir encubiertos detrás de grandes principios: libertad,

⁶⁷ LEVINAS, E., *Ética e infinito*, *op. cit.*, p. 81.

⁶⁸ ROMERO, E. y ORTEGA, P., *Op. cit.*, p. 178.

⁶⁹ MÉLICH, J. C., *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Anthropos, 1998, p. 149.

⁷⁰ SÄFSTRÖM, C. A., «Teaching Otherwise», *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 2003, pp. 19-29.

calidad, autonomía..., detrás de «bellas ideas». Pero estos disfraces de una realidad ominosa han generado, en la historia, grandes horrores.

La educación tiene que ser el último bastión frente al mal. La educación representa la única tabla de salvación a la que podemos agarrarnos y el grito desesperado para negar nuestro consentimiento. Para que la memoria no sea sólo el refugio del mal causado, sino también el recuerdo glorioso de aquellos que, aun desde la muerte y el infierno, resistieron y no entregaron, a cualquier precio, su dignidad como seres humanos:

Que precisamente el lager es una gran máquina para convertirnos en animales, por lo tanto nosotros no debemos convertirnos en animales; que así en un sitio como este se puede sobrevivir, y por ello se debe querer sobrevivir, para contarla, para dar testimonio, para vivir. Que somos esclavos, sin ningún derecho, pero preservamos una facultad y debemos defenderla con nuestro vigor porque es nuestra última facultad: la facultad de negar nuestro consentimiento⁷¹.

4.6. *La memoria y el testimonio como mecanismos de promoción de la alteridad pedagógica*

El ser humano es un ser de memoria, construye siempre sobre el pasado. Lo que hemos llegado a ser, lo que somos, sólo se puede interpretar desde la tradición y la memoria. Sin ellas, estaríamos condenados a comenzar siempre de cero, en un interminable ir y venir sin ningún punto de referencia. La educación no puede escapar ni borrar el pasado, al contrario, está entre sus deberes recordarlo. Una educación sin memoria es una educación condenada a repetirse. Es, además, una educación inservible al mostrarse incapaz de aprender alguna lección válida de lo ocurrido. La educación así entendida es contraria a cualquier forma de totalitarismo que justamente lo que pretende es invisibilizar el pasado y sepultar la memoria. Tenemos la obligación moral de pensar la justicia y la educación desde la memoria de las víctimas. Es la única manera que tenemos de rescatarlas de una segunda muerte: el olvido. Por ello, es tan importante trabajar en educación la memoria histórica como el legado que habitamos y como una herencia que se entrelaza con nuestro universo simbólico. Para construir una ética de la memoria se requiere del testimonio. «Inspirada por la alteridad, la subjetividad del testigo ha de ser igualmente servicio ético, acción para el Otro. Se abre, así, una nueva dimensión en la fenomenología del superviviente: la de la responsabilidad»⁷².

La importancia del *testimonio* es otra de las derivadas pedagógicas que se pueden encontrar en Levinas. En la tradición judía (Rosenzweig, Levinas, Levi, Grossman) el testimonio ocupa un lugar central como revelación de la veracidad de un hecho habiendo sido testigo del mismo. La importancia del testimonio y del aprendizaje a través de la experiencia directa ha sido un tema

⁷¹ LEVI, P., *Si esto es un hombre*, op. cit., pp. 42-43.

⁷² SUCASAS, A., *La Shoah en Levinas: Un eco inaudible*. Madrid: Devenir el otro, 2015, p. 113.

ampliamente estudiado. La experiencia de horror del pasado siglo es un testimonio elocuente de hasta dónde puede llegar una sociedad que se construye sobre la fortaleza de unos y la debilidad de otros; una sociedad que destierra de sí la compasión desde una visión idealizada del hombre y del mundo, en el que los débiles y necesitados no son tenidos en cuenta.

Algunos filósofos de la educación⁷³ se han ocupado de llevar a las aulas los testimonios de los supervivientes del horror vivido en los campos de concentración. La tarea educativa, en este caso, consiste en hacer imaginable lo inimaginable para que el testimonio de las víctimas adquiera autenticidad y legitimidad. Todos coinciden en el hecho de que introducir historias de sufrimiento en clase es un ejercicio de una gran potencialidad pedagógica que sirve para el desarrollo de actitudes y de valores éticos. En estas experiencias pedagógicas se abordan aspectos como: las reacciones de los estudiantes ante el sufrimiento y el dolor de Otro, el significado moral de la culpa, el proceso de reparación de las víctimas, la formación de la responsabilidad y su importancia para la ética y la educación. Son tres las razones principales que justifican la realización de estas actividades: el desarrollo de la comprensión histórica, el rescate de la memoria del olvido, y la promoción de buenas prácticas de justicia, compasión y tolerancia.

El encuentro con el maestro es también el encuentro con un testigo. Todo maestro es un testigo vivo de la vida. Sin apenas darse cuenta, el alumno empieza a entender la vida a partir de ese testimonio. El brillo de sus ojos, la vibración de su palabra, el apasionamiento por lo que transmite y su mano tendida, son rasgos distintivos de su testimonio, de su forma de testimoniar la verdad. La pedagogía de la alteridad asume la necesidad de testimoniar por los ausentes y por quienes no tienen voz. Es una pedagogía de la protesta, pero también de la esperanza.

5. UNA ÚLTIMA CONSIDERACIÓN Y ADVERTENCIA

Ojalá seamos capaces de construir y de promover una ética y una educación en las que «ni el mal ni la muerte tengan la última palabra», en las que «el verdugo no triunfe definitivamente sobre la víctima inocente»⁷⁴. Es horrible que el daño producido a las víctimas por las distintas formas del totalitarismo no haya formado parte de la preocupación de los educadores, pero más terrible sería que la advertencia no sirviera de nada.

⁷³ JOLDERSMA, C., «Who Is the Teacher?, *op. cit.*; STANDISH, P., «Lines of Testimony», *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 2020, pp. 319-339; SUISSA, J., «Testimony, Holocaust Education and Making the Unthinkable Thinkable», *Journal of Philosophy and Education*, 50(2), 2016, pp. 285-289; STARRATT, G. K., FREDOTOVIC, L., GOODLET, S. y STARRATT, C., «Holocaust knowledge and Holocaust education experiences predict citizenship values among US adults», *Journal of Moral Education*, 46 (2), 2017, pp. 177-194; y TODD, S., «Guilt, suffering and responsibility», *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 2001, pp. 597-614.

⁷⁴ HORKHEIMER, M., *Anhelo de justicia*. Madrid: Trotta, 2000, p. 169.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Th. W. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker 1959-1969*. Madrid: Morata.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Atterton, P. (2022). «And Question This Most Bloody Piece of Work: A Levinasian Analysis of *Macbeth*», *Levinas Studies* 16, pp. 129-158.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Ed. Sequitur.
- Berisso, D. (2005). ¿Qué clase de dar es dar clase? Alteridad, donación y *contextualidad*. Ciudad de México: EA Editorial.
- 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), pp. 374-392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: Ediciones SM.
- Carboneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. y Guay, F. (2008). «The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes», *Journal of Educational Psychology*, 100(4), pp. 977-987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Chalier, C. (1995). *Levinas. La utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.
- Chinnery, A. (2010). «Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas», *Teaching and Teacher Education*, 26(8), pp. 1704-1709. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.023>
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto*, Barcelona: Herder.
- Esquirol, J. M. (2024). *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Barcelona: Acantilado.
- Fenstermacher, G.D. (1990). «Some Moral Considerations on Teaching as a Profession», en J. I. Goodlad, R. Soder y K.A. Sirotnik (eds.): *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 130-151.
- González-Arnáiz, G. (2021). *Ética y responsabilidad*, Madrid: Tecnos.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th.W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelo de justicia*. Madrid: Trotta.
- Joldersma, C. W. (2015). «The Temporal Transcendence of the Teacher as Other», *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), pp. 393-404. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>
- Joldersma, C. (2010). «Who Is the Teacher? Testimony, Uniqueness, and Responsibility», *Philosophy of education* pp. 35-38. <https://doi.org/10.47925/2010.035>
- Jordán, J. A., y Codana, A. (2019). «La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos», *Estudios Sobre Educación*, 36, pp. 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Levi, P. (2008). *Si esto es un hombre*. Barcelona: El Aleph.
- Levinas, E. (1979). *Le temps et l'autre*. Paris: Fata Morgana.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.

- Levinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- Levinas, E. (1999). *De la evasión*. Trad. Jacques Rolland. Madrid: Arena libros.
- Levinas, E. (2004). *Difícil libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Buenos Aires: Ediciones Lilmód.
- Levinas, E. (2006). *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*. Buenos Aires: FCE.
- Levinas, E. (52011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Manrique, P. (2023). «Variaciones del don y la deuda en Derrida, Mauss y Nietzsche: apuntes para un pensamiento por venir», *Escritura e Imagen*, 19, pp. 153-170.
- Mate, R. (2018). *El tiempo, tribunal de la historia*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la残酷*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (1995). «La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas». *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, 24, pp. 145-154.
- Mèlich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo, Ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, A. (2017). «Levinas: Ethics or Mystification?», *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), pp. 524-537. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12225>
- Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M. (2016). «La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas», *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), pp. 163-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- 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*, 224, pp. 5-30.
- Ortega, P. (2016). «La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad», *Revista Española de Pedagogía*, 74, pp. 243-264.
- Ortega, P. (2023). «Prólogo», en R. Mínguez y L. Linares (Coords.): *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Barcelona: Octaedro, pp. 11-32.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, P. y Romero, E. (2021). «El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), pp. 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). «La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo», *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp. 233-249. <https://orcid.org/0000-0001-5090-0961>
- Ortega Ruiz, P. y Romero Sánchez, E. (2023). «Educar en una sociedad herida: una propuesta desde la pedagogía de la alteridad», *Foro de Educación*, 21(1), pp. 207-223. <https://doi.org/10.14516/fde.950>
- Pallarés, M. (2020). «Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach», *Estudios Sobre Educación*, 38, pp. 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Romero, E. y Pérez, C. (2012). «Aproximación al concepto de responsabilidad en Levinas. Implicaciones educativas», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(4), pp. 99-110.

- Romero, E. y Ortega, P. (2024). «La influencia de la ética levinasiana en la educación moral», en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.): *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica: cuestiones actuales*. Nueva York/Cali: Redipe pp. 169-205.
- Säfström, C. A. (2003). «Teaching Otherwise», *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), pp. 19-29. <https://doi.org/10.1023/A:1021181326457>
- Semprún, J. (1995). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.
- Simon, R. I. (2003). «Innocence without naiveté, uprightness without stupidity: The pedagogical Kavannah of Emmanuel Levinas», *Studies in philosophy and education*, 22(1), pp. 45-59. <https://doi.org/10.1023/A:1021185527365>
- Standish, P. (2020). «Lines of Testimony», *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), pp. 319-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12413>
- Starratt, G. K., Fredotovic, I., Goodletty, S. y Starratt, C. (2017). «Holocaust knowledge and Holocaust education experiences predict citizenship values among US adults», *Journal of Moral Education*, 46 (2), pp. 177-194. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1303465>
- Steiner, G. (1991). *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Madrid: Gedisa.
- Steiner, G. (2001). *Extraterritorialidad*. Madrid: Siruela.
- Strhan, A. (2009). *The very subjection of the subject: Levinas, heteronomy and the philosophy of education*. PESGB, Oxford University.
- Sucasas, A. (2015). *La Shoah en Levinas: Un eco inaudible*. Madrid: Devenir el otro.
- Suissa, J. (2016). «Testimony, Holocaust Education and Making the Unthinkable Thinkable», *Journal of Philosophy and Education*, 50(2), pp. 285-289. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12207>
- Todd, S. (2001). «Guilt, suffering and responsibility», *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), pp. 597-614. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00247>
- Todd, S. (2003). «Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication», *Studies in Philosophy and Education* 22, pp. 1-4. <https://doi.org/10.1023/A:1021177225548>
- 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), pp. 537-542. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9254-7>
- Zamora, J. A. (2004). *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid: Trotta.
- Zamora, J. A. (2011). «El mal, hoy. Una aproximación filosófica», *Diálogo filosófico*, 81, pp. 372-404.
- Zembylas, M. (2005). «A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning», *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), pp. 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11217-005-1287-3>