



Pedro Ortega Ruiz

Es doctor en Psicología y Premio Extraordinario de Doctorado. Ha cursado estudios de Psicología en la Universidad Pontificia Salazar de Poma, en la Universidad del Valleca y de Ica, Colegios jesuitas de Tacna y P. de la Escalera, en la Universidad de Madrid. Es autor de los libros: *La enseñanza de actitudes y valores* (1982); *Calidad comprensiva* (1987); *La educación en la escuela* (1994); *Valores y educación* (1996); *Los valores en la escuela* (2001); *La educación en el ciudadano de hoy* (2003); *Conflicto en las aulas* (2012); *La educación para la convivencia en una sociedad plural* (2010); *Educación, la profesión* (2011); *Una escuela con rostro humano* (2011); *A la izquierda. Conversaciones desde la psicología de la actividad* (2014). Profesor invitado en la Comisión Organizadora de Educación y Valores de Cruz Universidad (México). Es director de la Red Internacional de Psicología de la Actividad de la Red Internacional de Psicología (RIPSA). Actualmente investiga en educación moral desde la perspectiva de E. Levinas con nuevas publicaciones en revistas especializadas.

PEDRO ORTEGA RUIZ

La Huella del Otro

editorial redipe

LA HUELLA DEL OTRO, PEDRO ORTEGA RUIZ

redipe



En el discurso de nuestra existencia, vamos dejando huellas inconfundibles de nuestras creencias o convicciones éticas, de cómo hemos afrontado la tarea de vivir. A través de ellas se puede narrar lo que hemos sido y vivido. Son nuestro legado y testimonio. En nuestra condición que nos distingue siempre. Por ello pensar, siquiera, que es posible educar sin una referencia a aquellas convicciones o creencias en las que estamos y somos resulta una tarea imposible. Sin ética no hay educación, y sin una idea o concepción del hombre, tampoco. El ser humano que somos es regalo, puro don que viene del otro. Esto es nuestra "servidumbre" y nuestra grandeza.

Pedro Ortega.



editorial redipe

www.editorialredipe.com

INVESTIGADOR E INNOVADOR DE LA EDUCACIÓN
**Comparte tu saber,
publica con redipe.**

¡Infórmate!

editorialredipe@redipe.com.ar o redipepedagogia.com

Título del libro: La huella del otro

ISBN: 978-1-957395-40-1

Junio de 2024

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

REDIPE Red Internacional de Educación Pedagogía Capítulo Estados Unidos
Bowker Books in Print

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Autor: Pedro Ortega Ruiz

Diagramador: Francisco José Ortega Manzanera

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Comité Editorial

Julio César Arboleda, Redipe

Rosa Martha Gutiérrez (UNAM)

Pablo Rodríguez Herrero (UAMadrid)

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda (Univalle, Programa de Filosofía)

Sebastián Franco Llanos (Redipe, Col)

Gustavo Adolfo Arteaga Botero (Pujc)

Reina Saldaña Duque (USB)

Inidia Rubio (UMR; Angola)

LA HUELLA DEL OTRO

Pedro Ortega Ruiz

A mis padres y hermanos, a mi esposa e hijos,
a todos los que me han enseñado que
la vida es un servicio a los demás
desde la gratuidad del amor.

Contenido

Presentación <i>Julio César Arboleda</i>	5
Pórtico <i>Eduardo Romero Sánchez</i>	8
Introducción	12
1. ¿Para qué educamos?	17
2. Enseñar y educar	31
3. Educar en la alteridad	40
4. Levinas: otra fuente de pensamiento para otro modo de educar	58
5. El “otro” en la antropología de E. Levinas	75
6. El “otro” en la ética de E. Levinas. Implicaciones para la educación.	88
7. Asimetría y trascendencia en E. Levinas	103
8. La proximidad en E. Levinas	117
9. Circunstancia y responsabilidad en el proceso educativo	130
10. Ética y vida pública	146
11. Educación, valores y experiencia	155
Cierre <i>Alberto Gárate Rivera</i>	163

Presentación

Siempre se piensa y se habla desde algún lugar, desde un contexto socio-cultural que nos define y constituye. Los humanos somos seres “culturales”. El libro: *La huella del otro* que se presenta también viene de un lugar concreto, tiene unas raíces que lo identifican: E. Levinas. Leer la obra de Levinas es sumergirse en un mundo desconocido para el pensamiento occidental, impregnado de una visión idealista del hombre, exaltado como un ser soberano, autónomo e independiente del *otro* en su existencia como humano. Este modo de pensar al ser humano ha tenido consecuencias en las instituciones y en las relaciones interpersonales. Ha propiciado una sociedad caracterizada por la frialdad e indiferencia en la que la solidaridad ha sido vista como una muestra de beneficencia para tranquilizar la conciencia y ocultar las desigualdades producidas por un reparto nada equitativo de los bienes. Sin embargo, crece la conciencia colectiva de que los males sociales no son producto de la naturaleza, están causados por decisiones humanas. La explotación y la miseria, la marginación social no son consecuencia de nuestra herencia biológica, están causadas por el factor humano. Es aquí donde están las raíces del mal. Desenmascarar la falsa teoría de una selección “natural” es tarea prioritaria de todo proceso educativo.

El libro: *La huella del otro* del profesor Pedro Ortega está pensado y escrito desde una determinada concepción del hombre, enraizada en la antropología de E. Levinas, que condiciona su relación ética con el *otro* y con los demás. Para Levinas, el ser humano es un ser abierto al *otro*. Su carácter relacional, ético le es esencial o constitutivo. No es el “Yo” soberano, autónomo que observa el mundo desde una atalaya y dicta sentencia sobre las cosas y sobre los demás. Por el contrario, para ser y vivir como *humano* su relación ética con el *otro* le es indispensable. Es el *otro* quien nos hace *humanos*. Levinas hace afirmaciones que, para nuestro modo de pensar, inducido por la filosofía cartesiana, resultan “escandalosas”. Decir que el sujeto es “rehén” del *otro* es tanto como hacer saltar por los aires todo el pensamiento sobre el hombre que la filosofía occidental ha construido. Significa remover las vigas maestras que sostienen el edificio de nuestra cultura, de nuestro modo de pensar y de “estar en el mundo”; significa cuestionar, desde su raíz, nuestra relación con el *otro*, no ya como un extraño, ajeno a mi responsabilidad, sino como próximo (prójimo); significa “pensarnos de nuevo” e iniciar el viaje de retorno a las fuentes (hebrea y griega) que dieron origen a nuestra cultura. Encontrarnos con esta doble fuente facilitaría, en gran medida, la recuperación del hombre *histórico*, lejos de una visión idealista del mismo ante la que el pensamiento occidental ha sucumbido.

Levinas no ha abordado, formalmente, en sus escritos el tema de la educación. Pero sí ha construido el soporte teórico para “otro modo” de educar en el que el educando se convierta en el centro del proceso educativo. De este modo, cada educando en su situación concreta, en la experiencia de su vida, es el sujeto de su proceso educativo. No ha lugar para una educación sin contexto, a una educación pensada desde un laboratorio. Se educa siempre a “pie de obra”; se educa a éste y a ésta, aquí y ahora; se educa *desde el otro* y *para el otro*. Sin asumir lo que el educando es en la realidad de su vida no hay posibilidad de educar, porque no se educa en el vacío, en tierra de nadie. Levinas nos obliga a descender del cielo de las “bellas ideas” para hacernos cargo del otro si se pretende educar. Responder a la situación del *otro*, ayudarle a construir *su* proyecto de vida no es posible si no es desde una disposición de acompañamiento y ayuda al educando, de servicio y amor al educando, no desde una posición de poder o dominio.

La ética levinasiana se traduce siempre en una respuesta *responsable* (ética) a la situación del otro. Y a esto se reduce la educación: *responder del otro*, no a llenar su cabeza de conocimientos como si no hubiese “un mañana”. Equipar a las jóvenes generaciones de aquellas herramientas que les permitan ejercer de ciudadanos responsables de los asuntos de su comunidad es una tarea irrenunciable. Situar la ética en el núcleo mismo de la acción educativa, no como una finalidad última a alcanzar, sino como la argamasa que da coherencia y sentido a todo el proceso educativo, es también una urgencia inaplazable. La ética levinasiana nos obliga a una educación “distinta”, a una educación con rostro *humano*. No resulta fácil recorrer un nuevo camino, cambiar de modelo educativo durante tantas décadas implantado en nuestras aulas. La herencia se convierte, a veces, en una pesada carga. Pero es necesario *comenzar de nuevo*, desde otros principios que permitan una acción educativa enraizada en una ética en la que el *otro* deja de ser un competidor para convertirse en alguien con quien tengo muchas cosas que compartir y del que soy responsable.

Este modo de entender al hombre y su relación con el *otro*, inspirado en Levinas, encuentra en la *pedagogía de la alteridad* una acertada aplicación práctica a la educación. Los artículos que figuran en este libro no pretenden ser interpretaciones del pensamiento de Levinas, desvinculadas de una propuesta educativa, al contrario, son su soporte necesario. Desde la pedagogía de la alteridad, la educación se entiende como: acogida, responsabilidad, denuncia y resistencia al mal, memoria, respuesta a un sujeto singular, aquí y ahora. Frente a una corriente pedagógica que ha hecho de la educación un instrumento de adaptación y encaje, la pedagogía de la alteridad apuesta por la integración crítica de los educandos en su comunidad; frente a un concepto de la educación como palanca para el ascenso en la escala social, la pedagogía de la alteridad incide en la *responsabilidad* como forma de convivencia y transformación de la sociedad; frente a una pedagogía cognitiva centrada en el aprendizaje de conocimientos y competencias, la pedagogía de la alteridad propone una educación en la que los valores éticos vertebran toda la acción educativa como objetivo prioritario. No es el *homo oeconomicus* la meta de la educación, sino el ser humano *responsable* de todos y de la casa común. La pedagogía de la alteridad “no es un viaje de *ida y vuelta* que responde a una coyuntura o situación particular; es, por el contrario, un ir para quedarse ahí, en un viaje sin retorno posible. Es un modo de ver al otro y situarse ante él, un estilo o modo (filosofía) de educar que es también un estilo de vida”, escribe el profesor Ortega.

El profesor Ortega nos ofrece varios textos que abordan las cuestiones centrales de la antropología y ética de Levinas. El concepto de sujeto, de responsabilidad o ética, el prójimo como próximo, la trascendencia y la asimetría, son cuestiones tratadas desde el rigor intelectual y la claridad de su exposición. El autor de estos textos ha ido directamente a la obra de Levinas y ha preferido estudiar al filósofo lituano en su obra, prescindiendo, en lo posible, de las opiniones o interpretaciones de otros autores. Por ello, la referencia a las obras de Levinas es constante. Estudiar a Levinas no es una tarea fácil. Levinas es un autor “incómodo”. Su pensamiento desborda nuestros conocimientos aprendidos en la escuela tradicional de la filosofía europea. Entender a Levinas exige desprenderse del equipaje hermenéutico con el que durante mucho tiempo hemos pretendido “explicar” e interpretar al hombre. Y Levinas utiliza “otra gramática” y otro lenguaje. Su referencia a la tradición judía como fuente de su pensamiento aumenta aún más la dificultad para su comprensión. Es tal la novedad de su discurso que nos obliga a una constante tensión, a estar en una permanente actitud de

alerta ante lo desconocido, ante lo inédito que nos podemos encontrar. Levinas es un autor que no deja a ningún lector indiferente, genera adhesión y rechazo, por igual.

La cuestión del “para qué” en educación, tanto tiempo olvidada, vuelve ahora a un primer plano. “Si no se sabe qué se quiere hacer cuando se enseña o educa, si no se sabe a dónde llegar como meta de la acción educadora, cualquier resultado es perfectamente posible, incluso el más disparatado”, escribe el profesor Ortega. Detrás de cada propuesta educativa hay siempre un concepto del hombre, una ética que marca los cauces de la acción educativa. Es la brújula que orienta y señala los límites y posibilidades de la educación. Levinas, en los textos aquí analizados, nos ofrece el soporte sólido de un modelo educativo que responde a las exigencias del hombre como ser *relacional*, irreconocible si no es *con* el otro y *para* el otro. Llevar este enfoque a la educación exige una voluntad decidida de responder *del* otro, la generosidad para abandonar formas de educar heredadas que, si en otras circunstancias pudieron ser útiles, hoy están obsoletas. La “oportunidad” de una práctica educativa viene condicionada por las características personales de cada educando y las circunstancias o contexto socio-cultural en el que vive. La educación no es una actividad arbitraria, se mueve dentro de unos parámetros de racionalidad.

Sólo me queda agradecer al profesor Ortega su trabajo por traernos a Levinas a hablar de la educación, de “otro modo” de educar; por obligarnos a “pensarnos de nuevo” y situarnos de “otro modo” en el mundo y de “otro modo” también con los demás.

Julio César Arboleda

Pórtico

Levinas es una fuente inagotable para la renovación del pensamiento filosófico. Su obra, además de constituir una crítica “respetuosa” a la filosofía idealista cartesiana, es el soporte de una “nueva” antropología y de una “nueva” ética que marcan “otro modo” de entender al hombre y “otro modo” de relacionarse con los demás. El concepto cartesiano de la subjetividad, en Levinas, salta por los aires. Y la ética, fundamentada en principios universales, ajenos a toda contaminación del subjetivismo, como propugna Kant, también. La obra de Levinas es una enmienda a la totalidad del pensamiento filosófico que impregna la cultura de todo Occidente. Y se refleja en nuestras instituciones y en todos los ámbitos de nuestra vida: social, económico, político, educativo, moral, religioso...

Si quisiéramos sintetizar el pensamiento de Levinas lo podríamos resumir en su concepto de “substitución”. Esta es la piedra angular en la que descansa todo el pensamiento y la obra levinasiana. Hasta ahora, nadie se había atrevido a definir al hombre como rehén y dependiente del otro para existir como ser humano. La autonomía e independencia, su libertad, son principios “sagrados”, irrenunciables que definen y constituyen al hombre. La soberanía del “yo” cartesiano es despojada de todo poder y dominio sobre el “otro”. Su poder de decisión y elección es “substituida” por la obligación de *tener que responder del otro* antes de toda elección. El concepto cartesiano de “sujeto” queda pulverizado, herido de muerte.

De ahí el rechazo y el “escándalo” que semejante propuesta ha levantado en los filósofos, sobre todo europeos. ¿Qué dice la “substitución” sobre la subjetividad? Pintor-Ramos lo sintetiza en estos términos: “El otro me es “asignado” y me obliga sin posible escapatoria a ponerme en su lugar, no para suplantarlo, sino para sufrir por él, ser su rehén y expiar sus pecados que yo no he cometido ni he decidido redimir. En esta experiencia, en la cual no puedo traspasar mi carga a nadie, yo soy único en cuanto acusado por el otro desde fuera”

¿De dónde le viene a Levinas esta idea sobre el sujeto? Es obvio que todos pensamos, hablamos y vivimos *desde y en una tradición cultural* que nos define y condiciona. Nadie vive en el vacío, y Levinas, tampoco; se mueve y vive en la tradición judía como forma de interpretar al hombre y al mundo. ¿Acaso nosotros podemos afirmar que estamos exentos de toda influencia cultural, que somos “puros”, en nuestro modo de pensar y vivir? Queramos o no, nuestras raíces culturales beben en dos fuentes distintas, fruto del *encuentro* entre dos culturas: la judeo-cristiana y la griega.

Este modo de pensar al hombre y su “estar en el mundo” tiene consecuencias, no sólo a nivel teórico, sino también práctico. Levinas también tiene una lectura “social” que puede ser un revulsivo para la transformación de nuestras instituciones y nuestras relaciones con los demás. Para ello, es necesario repensar y reinterpretar el concepto de intervención social en contextos de especial precariedad y vulnerabilidad más allá de su mirada tradicional. De esta forma, nutriremos este espacio social desde esa filosofía del reconocimiento y del encuentro que posibilite el hacerse cargo del otro desde una mirada transformadora de las relaciones intersubjetivas. Desde este posicionamiento, la intervención social es entendida más como un servicio que se presta a esa persona concreta que, en silencio, pero al mismo a

tiempo a gritos, nos demanda auxilio que como actuación profesional-técnica totalizante, que clausura el devenir subjetivo y lo categoriza como sujeto carenciado. Hoy son muchos los samaritanos que desde distintas organizaciones y entidades sociales tratan, día a día, de recomponer la vida de tantos inocentes a través del consuelo, la compasión y la esperanza.

Si toda la ética es una respuesta *responsable* a la situación de necesidad del otro en una situación concreta, aquí y ahora, acudir a principios universales para justificar dicha respuesta se hace del todo imposible al rebasar ésta los espacios del tiempo y del espacio. La urgencia en la respuesta no facilita el auxilio de los mejores argumentos para responder a la inaplazable demanda del otro. De otro lado, no todos disponen de la capacidad suficiente para argumentar, desde la razón, la bondad o no de una determinada conducta. Esta capacidad de respuesta quedaría reducida a unos pocos privilegiados. El mismo Habermas reconoce la debilidad de la ética discursiva para hacer frente a los grandes males que amenazan hoy a la humanidad.

Llevar la antropología y ética levinasianas a la educación implica:

a) Revisar a fondo nuestro discurso y nuestra praxis. Si toda propuesta educativa es deudora de una determinada antropología y ética que le sirven de soporte, urge, entonces, revisar el discurso pedagógico que subyace en el mismo y le alimenta. Clarificar el discurso pedagógico ayudaría, en gran medida, a “poner orden” en la praxis educativa, con frecuencia sometida a la arbitrariedad del educador de turno. No es extraño encontrar en algunos programas pedagógicos actividades que, por su finalidad y naturaleza, nada tienen que ver con los propósitos del educador.

b) Conformar un discurso y una praxis que tengan como soporte una antropología y una ética que sitúen al educando en el centro del proceso educativo. La pedagogía cognitiva, de raíz kantiana y muy presente en el discurso y en la praxis educativa, es reacia a considerar al educando en su singularidad, presa de su adscripción a una visión idealista del hombre. Su huida al cielo de las “bellas ideas” le incapacita para dar respuesta al educando concreto en la singularidad de su existencia como humano. Y ésta no es una cuestión menor que a todos nos interpela si en verdad pretendemos educar.

c) Partir de un concepto *histórico* del hombre. El ser humano no es el ser universal, abstracto que nos presenta la filosofía cartesiana. Es el ser atado a una circunstancia o contexto que le condiciona y le define. Ser hombre significa ser *circunstancia*. Plantear un proceso educativo al margen del contexto en el que se ha de implementar, es construir castillos en el aire. No existe un ser humano caído en el vacío, ni se educa en tierra de nadie. El universalismo en educación nos ha traído un discurso carente de sentido, in-significante. No está dirigido a nadie en concreto, solo a un colectivo ideal que se supone comparten todos los educandos.

d) Introducir la *ética de la compasión* en el discurso y en la praxis educativa. No nos compadecemos del otro porque reflexionemos acerca de la dignidad de la persona, sino porque nos hacemos cargo de su sufrimiento y de su vulnerabilidad, de su situación de necesidad porque todos los humanos somos seres radicalmente necesitados de compasión. La necesidad es nuestra inseparable compañera de viaje. El origen de la ética es el sufrimiento, la fragilidad y la vulnerabilidad del ser humano concreto, real, no idealizado. La idea de los derechos humanos no mueve a la compasión, sino el *sufrimiento* de tantas víctimas inocentes a quienes se

les arrebatara el derecho a vivir una vida humana. Insistir en los derechos humanos, en abstracto, sin concretarlos en sujetos reales, es una pérdida de tiempo.

e) Asumir en la práctica que, donde hay educación, hay riesgo. Todo proceso educativo es, por su naturaleza, incierto e inseguro; es una aventura. Las variables que confluyen en un proceso educativo son casi infinitas. Cualquier intento por controlarlas, además de ser una entelequia, está expuesto de antemano al fracaso. La educación se resiste a toda planificación y programación. Si la ética y la educación son, por naturaleza, una respuesta responsable a la situación concreta de necesidad del otro; si la respuesta es también singular, única e irrepetible, entonces el control del proceso educativo se convierte en una tarea imposible. Por eso, para autores como Bárcena y Mèlich (2000) se está inmerso en una “pedagogía de la programación” y en un proceso de racionalidad técnica que lo único que persigue es “dar cuenta” y explicar lo que sucede en las aulas desde una mentalidad tecnocrática.

g) Obliga a una educación *singular*, centrada en un sujeto también singular. La acción educativa no contempla, por su propia naturaleza, una actuación sobre un colectivo de educandos supuestamente iguales. Nadie es igual a otro. La homogeneidad o igualdad se puede contemplar en la estadística, pero no en educación. Se educa a éste y a ésta, a aquella y aquel, en una situación concreta, singular e irrepetible. Fuera de esta exigencia se cae en la irrelevancia, y no pocas veces en la manipulación y adoctrinamiento. Obliga a estar atento a la vida de cada educando si pretende que su actuación como educador sea una respuesta *responsable* a cada uno de ellos.

Estoy convencido de que este libro *La huella del otro* servirá a muchos a hacer una educación mejor, más *humana*, y una sociedad más justa y solidaria.

Eduardo Romero Sánchez

La huella del otro

Pedro ortega Ruiz

0. Introducción

“En el discurrir de existencia vamos dejando huellas inconfundibles de nuestras creencias o convicciones éticas de cómo hemos afrontado la tarea de vivir. A través de ellas se puede narrar lo que hemos sido y vivido. Son nuestro legado y testimonio. Es nuestra “condición” que nos acompaña siempre” (Ortega, 2019, p. 20). Nuestras credencias no son ideas que tenemos y de las que no hacemos cuestión, son sentimientos “cargados de razón” en las que la razón y el sentimiento (*logos y pathos*) acontecen armónicamente en un todo unitario, sin que se pueda establecer entre ellos barrera alguna infranqueable. No son el resultado de una sola operación intelectual. Ello las confundiría con las ideas u opiniones. Las creencias van cambiando en su expresión o manifestación a través del tiempo; son una realidad dinámica, cambiante según el contexto en el que se manifiestan, permaneciendo inalterables las raíces o contenidos que las identifican. Constituyen el núcleo o substrato de una manera de pensar y vivir, es decir de una cultura, lo que la identifica y distingue de otras culturas. Ortega y Gasset (1975, pp. 15 y 22) define magistralmente qué son las creencias y el papel que juegan en la vida de cada ser humano: “La creencia no es, sin más, la idea que se piensa, sino aquella en que además se cree. Y creer no es ya una operación del mecanismo “intelectual”, sino que es una función del viviente como tal, la función de orientar su conducta, su quehacer... Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que *tenemos* estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas, las *somos*”.

El otro siempre es huella, semilla de una forma de entender el mundo y de relacionarse con los demás, dejando en el camino signos de por donde va pasando sin intención de significar. Su paso por el mundo se convierte en significación inagotable, en demanda constante que exige del otro ser atendida de un modo indeclinable, si no quiere arriesgar su propia identidad. Ser huella del otro forma parte de lo que los humanos no podemos dejar de ser. La huella y la significación ética va con nosotros. Nuestra vida está integrada no solo por lo que nosotros hemos vivido, sino, además, por la vida de los que nos han precedido. No somos un eslabón perdido en la infinita cadena humana, venimos a un mundo ya habitado por otros que nos han legado una cultura como forma de afrontar la tarea de existir como humanos. Habitamos un mundo cultural que ha hecho del contexto o circunstancia su hábitat natural. No hemos sido arrojados al vacío, sino nacidos en una cultura concreta con manifestaciones culturales concretas como formas de vivir. “Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así *porque* antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida solo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*”, escribe Ortega y Gasset (1975, p. 59). Todos hemos venido a un mundo impregnado de múltiples culturas, a un universo simbólico, tejido de historias, creencias, ideas, costumbres, ritos, mitos,... Solo nos podemos reconocer en lo que somos si miramos al pasado, *si contamos nuestra historia*, porque las huellas del pasado permanecen para dar cuenta de dónde estamos, a dónde hemos llegado y por qué. Configuran nuestro pasado; configuran, en situaciones distintas, nuestro modo de ser y vivir hoy con el mundo y con los demás; proyectan y condicionan también nuestro futuro. No podemos borrar nuestro pasado, no podemos renunciar a nuestras raíces, sería tanto como renunciar a nuestra identidad. Y dentro de esta herencia recibida las creencias constituyen su estrato básico. “El hombre que somos es una condensación de la historia que hemos vivido a partir de nuestro conocimiento. El pasado sobrevive en el

presente, y por eso es imposible repetir el mismo instante dos veces, porque nunca somos los mismos". (Mélích, 2021, p. 171). Somos los hijos del tiempo y del espacio; estamos atados inevitablemente a *una* circunstancia (aquí y ahora) que nos define e identifica; es nuestra "condición" de la que no nos podemos desprender.

Este es el individuo concreto, histórico, situado en *una* circunstancia, el sujeto de la educación que conocemos por la experiencia, no el individuo imaginario, arrancado del tiempo y del espacio, el ser ideal que las filosofías metafísicas han pensado desde una concepción antropológica ajena a la historia y a la experiencia. Todos los humanos llevamos marcadas en la frente las señales imborrables de nuestra vulnerabilidad y limitación, de nuestra *historicidad*, que reclaman ayuda y cuidado. *Somos seres estructuralmente necesitados*. No somos pequeños dioses dueños de nuestro destino, por el contrario, vivimos inmersos en la incertidumbre, en la oscuridad permanente, abocados a la agonía de una muerte inevitable. Nuestra vulnerabilidad (limitación, contingencia, fragilidad...) no es, en modo alguno, una categoría meta-física, está encarnada en el rostro herido de cada ser humano. La corporeidad y la debilidad (y por tanto, el sufrimiento, la enfermedad y la muerte) son inherentes a nuestra condición como forma de ser y de existir. La vida de los humanos no se desenvuelve en la lógica de la fortaleza, de la razón absoluta, sino en la debilidad de la razón desvalida, aquella "que no ha superado el estado de la provisionalidad, y no lo ha hecho porque es imposible hacerlo, porque lo provisional es uno de los aspectos estructurales de la finitud humana" (Mélích, 2021, pp. 74-75). Y con este equipaje debemos afrontar el quehacer de existir como *humanos*, no hay sustituto a nuestro alcance. La invocación del ser humano como autónomo, autosuficiente se enmarca en una concepción antropológica idealista, metafísica, en la lógica de la fortaleza; por el contrario, la otra antropología encarnada en la vulnerabilidad resalta que "la posibilidad del acontecimiento de la subjetividad-solo puede "operar" en formas existenciales frágiles y no en formas metafísicas fuertes" (Biesta, 2017, p. 161).

Las huellas (signos) que vamos dejando a lo largo de nuestra existencia no son un recuerdo nostálgico de nuestro pasado sin incidencia alguna en lo que "nos está pasando", constituyen, por el contrario, un tejido de responsabilidades, de presencias y ausencias compartidas, que a todos nos pertenecen y nos comprometen, y ejercen hoy una fuerza determinante en cómo juzgamos y afrontamos nuestra vida. "La experiencia de la vida no se compone solo 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, p. 55). Mirar al pasado, enraizados en el presente, es la condición necesaria para saber quiénes somos y abordar el futuro con los mínimos saltos al vacío. Olvidar esta "condición" es exponerse a experiencias muy dolorosas y trágicas, presentes en la memoria colectiva la ética.

¿Para qué educamos? Es la pregunta recurrente que acecha constantemente al educador. No puede dejar de formularla, aunque sea de un modo inconsciente. Es la cuestión del "sentido". El hombre es un ser *responsable, ético*. Su estructura radical reclama y exige *responder del otro*. *Tener que responder del otro* convierte al ser humano en una criatura dependiente del otro para encontrar sentido a su existencia como *humano*. El "sentido" de su existencia no le viene de "fuera", nace de su misma entraña de hombre como ser "orientado" al otro. "El papel determinante que adquiere la responsividad, es tal, desde el momento en el que su objetivo es señalar aquello a lo que no puede no dejar de apuntar lo moral y, por tanto, aquello a lo que no puede dejar de referirse el ejercicio de una racionalidad práctica" (González-Arnáiz, 2021, p. 194). Es lo

que denominamos “tensión ética”: la búsqueda inevitable en el ser humano de darle un sentido *ético*, responsable a su conducta. “No hay primero vida que después reciba un sentido. La vida está orientada, de entrada” (Levinas, 2013, p. 169). Hasta la muerte tiene un sentido para Levinas: “... pero podemos tener responsabilidades y apegos por los que la muerte adquiere un sentido: tal es que el Otro nos afecte a nuestro pesar desde el punto de partida” (2011a, p. 203). Y la educación no escapa a esta exigencia. ¿Para qué educar? La respuesta es muy sencilla y obvia: *Tener que responder del otro, a pesar de todo*. Esta exigencia forma parte de la “condición” humana: Vivir siempre en tensión por responder éticamente al otro, desde la “mala conciencia” por si no hemos sido lo suficientemente “decentes” en nuestra respuesta *responsable* al otro. “Mala conciencia que me viene del rostro del *otro* que, en su mortalidad me quiebra el suelo sólido en el que como simple individuo me posiciono y persevero ingenuamente – naturalmente – en mi posición. Mala conciencia que me pone en cuestión” (Levinas, 2014, p. 38). Es la necesidad de huir de sí mismo ante la vergüenza de ignorar al otro: “La necesidad de huir para ocultarse es llevada al fracaso por la imposibilidad de huir de sí. Lo que aparece en la vergüenza es precisamente el hecho de estar clavado a uno mismo, la presencia irremisible *del yo en uno mismo*” (Levinas, 2011b, p. 43). Mientras el ser humano tenga que responder del otro, desde su radical dependencia del otro, ayudar a ejercer de *humanos*, es decir, *educar*, se convierte en una tarea indeclinable.

Levinas es una fuente inagotable de inspiración tanto para el discurso pedagógico como para la praxis educativa. Solo es necesario leerlo, interpretarlo, llevarlo al ámbito de la educación y sacar conclusiones. Así, los conceptos de sujeto de la educación como ser histórico y singular, la relación profesor-alumno basada en el servicio y la acogida, la experiencia del educando como contenido necesario de la acción educativa, el carácter contextual de la educación ubicada siempre en *una* circunstancia, el carácter imprevisto de la respuesta ética que imposibilita una respuesta válida para cualquier sujeto y situación... que se proponen en la pedagogía de la alteridad están directamente vinculados a la antropología y ética levinasianas (Levinas, 1987; 2011a), y cuestionan, por otra parte, la supuesta solidez de la educación moral inspirada en la ética kantiana. Quizás se está cumpliendo el sueño de H. Arendt (1996, pp. 29-30) de que “...el mundo de los asuntos humanos corrientes, en el que nos orientamos y pensamos en términos de sentido común, un día será idéntico al reino de las ideas en que se mueven los filósofos, o de que la filosofía, que siempre fue solo “para los pocos”, un día llegará a ser la realidad del sentido común para todos”.

La ética levinasiana nos obliga a pensar en una ética “del día al día”, provisional, precaria, que responda a lo que el ser humano es por naturaleza: ser vulnerable, frágil, contingente, ajeno a toda programación o manual de instrucciones; un ser corpóreo, marcado por el tiempo, por el cambio y la transformación. “La corporeidad muestra que el hombre es un ser que nunca acaba de entenderse de la misma manera, que no termina de coincidir consigo mismo, que no encaja. Su autocomprensión depende de la historia, de las situaciones y de los contextos... Ser corpóreo quiere decir, en una palabra, que la *adverbialidad es ineludible*” (Mélich, 2010, p. 25); un ser que lleva marcada en su cuerpo la experiencia del sufrimiento “como algo singular que escapa tanto a una idea abstracta como a una imagen colectiva” (Mate, 2018, p. 130).

La imagen *ideal* del hombre lo ha situado en el mundo de lo absoluto, despojándolo de sus atributos en los que se reconoce como humano. Tendríamos que dar cabida a lo contingente y finito, a lo provisional y

precario, a lo contradictorio e incierto, a la ambigüedad (Mélich, 2019) y de la verdad absoluta, del sueño imposible de una Arcadia feliz. Deberíamos asumir que solo nos encontramos con el ser humano *real, histórico* si lo situamos en “el aquí y en el ahora”, en *una* circunstancia que lo envuelve y lo constituye, haciendo de *toda* su realidad el contenido de la educación; deberíamos huir de la constante tentación que nos acecha: construir una realidad ficticia, ideal, aquella que nos resulta más cómoda, pero que desconoce la realidad histórica, existencial del otro como sujeto de la educación. “La experiencia del alumno es la “circunstancia” indispensable para educar, constituye el contenido de la acción educativa para evitar una “educación” a seres imaginarios” (Ortega y Romero, 2021, p. 92). Solo así, apegados a la realidad (situación) de cada individuo, estamos en condiciones de educar.

El libro: *La huella del otro* contiene varios textos de artículos publicados en la *Revista Redipe*, otros de artículos inéditos, así como de textos de conferencias impartidas en distintos eventos que, o bien no han sido publicados, o han tenido una escasa difusión. El libro se propone un doble: a) cuestionar el discurso pedagógico y la praxis educativa imperantes; y b) proponer otro modo de educar que incorpore la *experiencia* del educando a su proyecto educativo, no proponer una actuación educativa cerrada, acabada, que no tiene cabida en el pensamiento levinasiano. A través de estas páginas se describen las señas de identidad de la pedagogía de la alteridad: educar *desde el otro y para el otro*. Si toda educación es deudora de una antropología y de una ética, el modelo educativo, que en este libro se propone, hunde sus raíces en el pensamiento de E. Levinas como piedra angular de una educación que ayude a la formación de ciudadanos *responsables*, que hagan de la justicia y la solidaridad un estilo de vida.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Biesta, G. J. J. (2017) *El bello riesgo de educar* (Madrid, SM).
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Levinas, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la extraterritorialidad* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2011a) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2013) *Escritos inéditos, I. Cuadernos del cautiverio* (Madrid, Trotta).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arena Libros).
- Levinas, E. (2011b) *De la evasión* (Madrid, Arena Libros).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mélich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mélich, J. C. (2019) *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana* (Barcelona, Tusquets).
- Mélich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente), 7ª edic.
- Ortega, P. (2019) Pórtico, en: P. Ortega Ruiz y E. Romero Sánchez, *A la intemperie* (Barcelona, Octaedro), pp. 17-21.
- 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.

(Este texto contiene fragmentos del libro: *El hombre que va más allá*, Cetys-Universidad, Mexicali, B. C., 2023), pp. 63-85.

1. ¿Para qué educamos?¹

Es esta una pregunta embarazosa de difícil respuesta pues no siempre acertamos a poner nombre a aquellas aspiraciones y metas que fijamos en nuestra acción educativa. La incertidumbre y la inseguridad forman parte de nuestro permanente equipaje, también en educación. La verdad absoluta está fuera de nuestro alcance, aunque, a veces, actuemos como si estuviésemos en posesión de “toda” la verdad. Apenas logramos iluminar nuestro camino con una pequeña luminaria que, por su debilidad, no alcanza a disipar las tinieblas. Andamos a tientas, descifrando el camino tortuoso y arriesgado que se llama *educar*. Pero sí podemos identificar alguna característica esencial que define la acción educativa y la condiciona en todos sus términos: *la acción educativa está necesariamente inserta en un espacio y en un tiempo concretos, y está adscrita a un determinado modo de pensar y vivir, a una cosmovisión*. No existe una acción educativa fuera o al margen del tiempo y del espacio. Cualquier acto educativo se da en “un aquí y en un ahora”, se da siempre en el contexto de *una* tradición, de *una* cultura. Estamos irremediamente atrapados por “nuestro” tiempo y “nuestro” espacio. No hay un punto cero en el que nos podamos ubicar. Tiempo y espacio (circunstancias, diría Ortega y Gasset) son categorías constitutivas del ser humano, que condicionan toda su actividad, también la acción de educar. Somos tiempo y espacio. Somos irremediamente *circunstancia*. Los seres humanos no tenemos más remedio que desplegar nuestra existencia en trayectos espacio-temporales. Somos “los hijos del tiempo”, en palabras de Octavio Paz. Por ello, pensar y hacer una educación intemporal y sin espacio es un flagrante despropósito.

Quizás podamos encontrar aquí las claves para dar una respuesta adecuada a la pregunta que antes nos hemos formulado: *¿Para qué educamos?* Sólo cuando convertimos el “aquí” y el “ahora”, la “circunstancia” de todo ser humano en *contenido imprescindible* de nuestra acción educativa, estamos en condiciones de *educar*. Y entonces hacemos de la tarea educadora una actividad arriesgada, comprometida, incierta, pero también excelsa y sublime.

Introducir el “aquí y el ahora”, la “circunstancia” en la acción educativa significa asumir, en la práctica, toda la realidad psicobiológica del ser humano, pero también toda la realidad socio-histórica en la que se encuentran los educandos. Y esta realidad siempre es compleja, poliédrica, problemática e inmanejable. Asumir esta realidad significa aceptar de antemano que nuestra acción educativa necesariamente es una acción singular y original, irrepetible, como singular y original es la realidad de cada sujeto; significa que nuestra actuación educativa es siempre incierta, arriesgada porque el conocimiento que tenemos del sujeto humano es también inseguro y provisional, parcial y subjetivo, nunca definitivo ni objetivo. A pesar de esta inseguridad e incertidumbre, nos vemos obligados, como educadores, a decir “nuestra” palabra que ayude y oriente a nuestros educandos a descifrar e interpretar la realidad de su entorno, a leer los acontecimientos, a encontrar las claves de interpretación de su propia existencia, a dar “sentido” a sus vidas.

La educación no ocurre en “tierra de nadie”, siempre se da en un contexto, en una “circunstancia”. Por ello nos vemos impelidos a una permanente labor hermenéutica de lo que “estamos viviendo” y de lo que “está pasando”, de la trama de nuestra existencia. La educación no es la “transmisión inerte de un depósito ya muerto, sino la transmisión viva de una innovación capaz de reactivarse constantemente por el retorno a los momentos más creadores del hacer poético” (Ricoeur, 1987, p. 141); no es una interpretación petrificada de la existencia humana, sino la reinterpretación, en un nuevo contexto, “de las tradiciones humanas que siempre tienen que ver con el presente, con sus desafíos, incertidumbres e intereses” (Duch, 2004, p. 179). Educar es ayudar a *alguien* (uno en concreto) a recorrer un camino hasta ahora inédito (no transitado por nadie), que arranca en algún lugar, viene de algún sitio, y lleva hacia algún destino como meta y finalidad de un trayecto. Este camino es único e irreplicable para cada uno; en él vamos incorporando las experiencias vividas, “lo que me ha pasado y me pasa”, “lo que he sido y voy siendo” en el tiempo, lo que “vamos viviendo”. Esta experiencia, siempre nueva y necesitada de interpretación, no es nunca un mero recurso didáctico, no es un viaje de ida y vuelta, sino que “es un ir para quedarse ahí”. Es contenido ineludible de toda educación. Esta experiencia única está inserta en la vida misma de nuestros educandos; es la que debe ser trabajada, moldeada, cultivada, y no las caricaturas prefabricadas de supuestos modelos de persona que inútilmente intentamos que sean reproducidos.

2. El nuevo escenario de la educación (nuestro “aquí” y nuestro “ahora”)

No es mi propósito hacer aquí una descripción exhaustiva de la realidad de nuestro tiempo. Pero sí intentaré dibujar algunos trazos significativos que identifican el momento socio-histórico que estamos viviendo en la sociedad occidental y que constituyen el marco en el que la acción educativa necesariamente debe ser interpretada, si quiere o intenta ser, en verdad, *acción educativa*. No se trata, por tanto, de un análisis sociológico al uso, sino de un “mirar” la realidad para descifrar las claves de interpretación del momento presente; lo que “el hombre va “siendo y des-siendo”, viviendo”, en expresión feliz de Ortega y Gasset (1973, p. 41).

Padecemos, lo que el antropólogo Duch (1997) denomina, una crisis de “transmisiones” en la sociedad occidental. Andamos a tientas, intentando encontrar las estrategias adecuadas para transmitir a las jóvenes generaciones las claves de interpretación de los acontecimientos que han configurado nuestra historia personal y colectiva. Ya nadie duda de que se ha producido una quiebra en los grandes principios que durante años han vertebrado la vida individual y social del hombre hasta bien entrada la segunda mitad del pasado siglo; que las fundamentaciones axiológicas, antes válidas, ya han dejado de tener sentido como puntos de referencia en la vida de los individuos y grupos sociales, para convertirse en meras opciones que, a menudo, poseen una muy pequeña influencia en los asuntos sociales y culturales de nuestros días. El problema de fondo es que, al desaparecer esas creencias fundamentales compartidas, resulta muy difícil encontrar una nueva base general de orientación que constituya el punto de encuentro en la convivencia social. No sólo a nivel social, también el individuo concreto ha quedado huérfano de modelos próximos de socialización. Nos

encontramos metidos de lleno en “tierra de nadie”: los antiguos criterios han perdido su originaria capacidad orientadora, y los nuevos aún no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales la posibilidad de orientarse y situarse en el entramado social. Habermas (2002, p. 54) hace un juicio acertado de la situación del hombre postmoderno en la sociedad “racionalizada”, huérfano de referentes para orientar su conducta: “En la medida en que la ciencia y la técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad, transformando de este modo a las instituciones mismas, empiezan a desmoronarse las viejas legitimaciones. La secularización y el desmoronamiento de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjunto, son la otra cara de la creciente racionalidad de la acción social”. Vivimos sumidos en una crisis profunda de *sentido* (no en su aspecto teológico, sino *ético* como pérdida o ausencia del *otro*), en la que la mayor parte de la gente se siente insegura y perdida en un mundo confuso, lleno de posibilidades de interpretación, algunas de las cuales están vinculadas a modos alternativos de vida (Berger y Luckmann, 1997).

Se constata, de otro lado, una preocupante pérdida del *sujeto* en la sociedad occidental. Lo que Musil (2001) denomina “el hombre sin atributos” en un mundo de estadísticas, burocracia y razón fría, en el que no hay lugar para la ética, la amistad y la gratuidad. A este fenómeno de la pérdida del sujeto se ha intentado darle dos respuestas diferentes: la técnica y la ideológica. En un caso, se ha identificado el proceso de humanización con el aprendizaje de unos saberes y destrezas con los que dominar el mundo, en la convicción de que cualificación profesional y cualificación humana van inseparablemente unidas. En cuanto a la ideología, se ha ofrecido a las nuevas generaciones un proyecto de totalidad con cambio radical de la sociedad, en la convicción de que tras el cambio social vendrían después la justicia y la felicidad, la libertad y la igualdad. Los resultados, después de esos experimentos, es que ni la técnica, ni la ideología ahorran al hombre la tarea de descubrir el sentido de su humanidad, el descubrimiento del *sujeto* (González de Cardedal, 2004).

Asistimos, por otra parte, a un claro proceso de “desinstitucionalización” (Dubet, 2006). La descomposición de lo social y la apelación al individualismo, como principio de una nueva moral, han debilitado casi todas las estructuras de acogida (familia, escuela, iglesia) que, en otros tiempos, aseguraban al individuo protección, reconocimiento y afecto. “Es en ese universo individualista, muy diversificado, donde muchos buscan y encuentran un “sentido” que no se encuentra ya en las instituciones sociales y políticas, y que es el único capaz de alumbrar exigencias capaces de suscitar otra concepción de la vida política” (Touraine, 2005, p. 29). Este fenómeno de la “desocialización”, como lo denomina Touraine, conlleva la desaparición de los roles, normas y valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido. Con él la familia ha perdido, en parte, la capacidad socializadora, y ha dejado al descubierto su progresiva debilidad para regular u orientar las conductas de los sujetos. Proceso que ha derivado, necesariamente, en la “privatización” de la vida, hasta el punto de que el individualismo ha llegado a ser la configuración ideológica moderna, el patrón de interpretación de un mundo sin otro horizonte que la propia experiencia privada. Es un mundo sin *dimensión común* que sólo se nos aparece desde nuestros universos fragmentados (Sloterdijk, 2003).

El declive de las instituciones forma parte del relato de la modernidad, pues la mayoría de los elementos que se descomponen están presentes en ese proyecto. “Estamos bajo la égida de la ambivalencia,

no sólo porque deseamos plasmar valores contrapuestos, sino que no sabemos que esos valores son opuestos” (Dubet, 2006, p. 66). El ser humano que elige y decide, que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo; es la causa fundamental de los cambios producidos en las relaciones entre los individuos y los grupos sociales, y condiciona a la familia, la vida del trabajo y la política (Beck y Beck-Gersheim, 2003). En la medida en que la sociedad moderna aparece fragmentada en esferas funcionales separadas, no intercambiables, los individuos se integran en ella sólo parcialmente. Son personas parciales y temporalmente ocupadas en deambular por diferentes mundos funcionales. Este fenómeno de la individualización conduce a una visión relativista de los valores y a un subjetivismo moral en ausencia de cualquier referente institucional que sancione la moralidad o no de una conducta. Es el modo de socialización de las jóvenes generaciones en la denominada postmodernidad que se realiza, básicamente, en la experiencia grupal, y no tanto en las instituciones (familia, escuela, comunidad). Esta autoconstrucción moral de nuestros jóvenes se entiende como un “agregado” de sucesivas influencias en función del contexto, sin dar lugar a una construcción personal como proyecto de vida. En pocas palabras: vivimos en una época de crisis generalizada, en un universo en el que las instituciones (familia y escuela) se ven muy limitadas para realizar su función transmisora de sentido. Por ello, la modernidad se convierte en un mundo simbólicamente desestructurado, es decir, en un momento en el que el tiempo y el espacio dejan de ser humanizadores, configuradores de sentido, de identidad, de lazos sociales y de semánticas de la cordialidad y de la deferencia (Mèlich, 2006).

Si estas son las “circunstancias” en las que nos ha tocado vivir, son también las circunstancias en las que debemos educar. Este es nuestro concreto marco de actuación. Salirse de él o imaginar un inexistente escenario social significaría desconocer la naturaleza misma de la acción educativa que, como tal acción humana, se debe a “su” tiempo y a “su” espacio.

3. Una nueva educación para un nuevo contexto social.

Desde hace algunos años mantengo un nuevo discurso en la educación alejado de la “eficacia y competencia” como valores básicos y, en la práctica, únicos de la acción educativa. La “tecnologización” de la enseñanza no ha propiciado una educación-formación de todas las dimensiones de la persona. Creo necesario “pasar página” de una pedagogía anclada en la *racionalidad instrumental* que ha conformado un modo de pensar y hacer la educación, a la vez que ha propiciado un estilo de vida individual y social atravesado por un pragmatismo carente de sentido moral, que no encuentra diferencia alguna entre bondad y crueldad, entre egoísmo y autoentrega (Horkheimer, 2000). Propugno una educación que se pregunte por *el otro*, que comience *por el otro*, que parta no tanto de “lo que tenemos que decir o enseñar” y más de las necesidades y aspiraciones de los educandos. Defiendo una educación que hunde sus raíces en la ética de la alteridad, en la *deferencia*, atención y cuidado del otro, que encuentra en Levinas (1987, 1993) su más claro exponente. Este modo de acercarse y ver a los alumnos se fundamenta en el inevitable carácter *ético*, *deferente* de la acción educativa, traducida en una actitud y en una respuesta de *acogida* a la persona concreta del educando en *toda* su realidad. No es la ética idealista (kantiana) que contempla individuos abstractos sacados del tiempo y del espacio, la ética del individualismo posesivo (Bello, 2004), sino la ética

de la compasión solidaria, la ética del *hacerse cargo del otro* la que justifica la asunción de *toda* la realidad del sujeto educando en *su* circunstancia concreta. Mi propuesta educativa se fundamenta en una concepción del hombre-sujeto que no se comprende como cuidado-de-sí (autonomía), sino como cuidado-del-otro, es decir, como *salida de sí* en la gratuidad y responsabilidad. Considero necesario *de-construir* el sujeto moderno para comprobar en qué medida es posible concebir otro modo de subjetividad (de ser sujeto, de ser persona) que no se defina como relación del yo-consigo-mismo, como autoposesión e in-diferencia hacia los demás, sino como relación con los otros, como respuesta obligada, responsable *del* otro que me interpela, hasta el punto de llegar a una *descentración* radical del punto de vista posesivo de “mis” derechos o “nuestros” derechos y su *sustitución* por la perspectiva de los derechos *de los otros* (Bello, 2004).

El ser humano sin el otro, sin las relaciones éticas que le vinculan con los otros, no se entiende como sujeto moral, es decir, *responsable*. Es esta responsabilidad que le vincula y le ata a los otros la que le libera de la clausura en sí mismo (ensimismamiento), y le hace descubrir su realidad antropológica, otorgándole, de este modo, su verdadera dignidad: ser sujeto *moral*, y no una maravillosa bestia. Fuera de esta realidad *relacional* que le vincula con los otros, el ser humano es pura entelequia, pura abstracción. En todo momento estamos “situados”, por ello nunca podemos dejar de estar positiva o negativamente “en referencia a”, “en relación con”. El modo de ser *humano* y de ejercer como tal es ser *con* los otros y *para* los otros, es la vida moral, *responsable*.

Aceptar en la práctica el “empobrecimiento” de la educación que la limita al solo aprendizaje de saberes intelectuales, amputándole al ser humano aquello que le define esencialmente como es su dimensión ético-moral, significa volver la espalda o ignorar siglos de reflexión y práctica educativas que siempre se han reconocido deudas de unos determinados presupuestos éticos y antropológicos. Si no educamos para la *vida moral, para asumir nuestra responsabilidad, para hacernos cargo del otro, para tomar sobre nuestros hombros la carga de la construcción de una sociedad justa y solidaria*, no estaremos educando. No es la sola instrucción la que abarca y agota toda la acción o tarea del profesor. Esta debe llegar también a *todo* lo que es el ser humano. Es *todo* el hombre el que reclama ser educado, por lo que dejar al margen de la acción educativa la dimensión ético-moral constituye un fracaso y un atentado a la dignidad de nuestros educandos. La educación o está atravesada y enraizada en principios ético-morales, o se convierte en una actividad manipuladora y vergonzante. De aquí que considere que más que estrategias que mejoren nuestra enseñanza y aprendizaje sea necesaria una *recuperación del sujeto*, volver a las *raíces* de la educación, a su irrenunciable carácter ético para que pueda llamarse *educación*. Lo demás, como el equipamiento intelectual, la competencia profesional, sin duda imprescindibles como componentes de la persona *educada* (Peters, 1977) tienen (o deberían tener) un carácter complementario en la construcción de la persona y en el objetivo de la tarea de educar.

4. Propuestas para la acción

¿Cómo llevar esto a la práctica? Tan sólo me atrevo a señalar algunas “condiciones” que faciliten el paso de una educación centrada en la eficacia y la competencia, a otra que busca la *convivencia* y el *reconocimiento del otro* como condición necesaria para la vida ética, es decir, *responsable*. Sin la “urdimbre” moral que teje la vida de las aulas y de los centros escolares nunca podríamos hablar de educación.

4. 1. Una nueva escuela para una nueva sociedad:

Preparar ciudadanos para una vida moral-responsable requiere iniciar, desde muy temprano, el camino de la moralidad. Y este empieza en la familia y la escuela. Es evidente que el propósito de hacer de nuestros centros escolares espacios que hagan posible el aprendizaje de valores morales (tolerancia, diálogo, justicia, solidaridad, libertad...) que *eduquen para convivir* sigue encontrando dificultades e inercias que la institución escolar, desde hace mucho tiempo, viene arrastrando. Una escuela que prepare para el aprendizaje de valores morales reclama cambios en su estructura organizativa tan urgentes como estos:

a) Se debería promover la autonomía efectiva de los centros, favoreciendo la búsqueda de señas de identidad propias de cada centro en función del contexto socio-cultural en el que está situado, de tal modo que *los proyectos educativos respondan a las necesidades e intereses de los sujetos y de su medio*. La educación, antes he afirmado, no ocurre fuera o al margen de un espacio físico y cultural. Por el contrario, esta “circunstancia” se convierte en la clave explicativa de toda la acción educadora. Desde aquí se ha de juzgar la bondad de un proyecto educativo de centro. Si esto es así, para qué educar y qué contenidos transmitir son competencias que deberían estar sometidas al ejercicio responsable de los miembros de la comunidad educativa. Son ellos, profesores y padres, los que deben asumir la responsabilidad de educar, para aquí y para hoy, a las generaciones actuales. Si las “circunstancias” forman parte inseparable de lo que es el sujeto humano (Ortega y Gasset), cualquier proyecto educativo que soslaye esta realidad estará abocado al fracaso. Son los padres y profesores quienes mejor conocen las “circunstancias”, el contexto en el que se desarrolla la acción educativa. Nadie, por tanto, mejor que ellos para orientar, en el momento oportuno, a sus hijos y alumnos en el complejo, difícil e incierto, y a la vez, apasionante proceso de construcción personal. De esto se trata, y no sólo de equipar bien sus cabezas, si de *educar* estamos hablando.

b) Esta autonomía exige la participación *efectiva* de las familias para que se sientan implicadas y comprometidas con un proyecto del que ellas también son corresponsables. En una sociedad democrática, en la que cada vez se demanda más participación y corresponsabilidad en los asuntos públicos, no debe haber parcelas de la misma de las que aquella (la familia) se vea apartada, o sólo sea invitada a participar a título de oyente. El aprendizaje de valores morales en la escuela (educar para convivir) exige la implicación de todos los miembros de la comunidad y la conjunción articulada de las escuelas con la comunidad. Esto implica la superación de la concepción estatalista de la educación que pone en manos del Estado toda la responsabilidad (entiéndase la competencia exclusiva) en la educación de nuestros hijos. Supone, por otra parte, liberarse de la tutela de otras organizaciones (partidos políticos, sindicatos) más interesadas por el

control y dominio de la escuela que por la salud y calidad de la educación. Es a los padres, y sólo a ellos, a quienes compete elegir en qué valores quieren educar a sus hijos, no al Estado. Reconozco que existe una larga tradición de divorcio, por no decir de ruptura, entre institución escolar y familia-sociedad; y que esta concepción autárquica de la escuela ha creado desentendimiento y distancia de todo lo que ocurre en la institución escolar. La escuela no ha sido vista como propia, como “nuestra” escuela, sino como una agencia “impuesta”, importante, sin duda, pero al servicio de los intereses del Estado, y de cuyo funcionamiento sólo él es el responsable.

c) Se hace urgente desburocratizar los centros de enseñanza para que estos estén más pendientes de atender a la realidad de su entorno que a las directrices emanadas de instancias alejadas de la vida de los centros. “Las escuelas, escribe Hargreaves (2003, p. 35), ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades”. Confiar a la sola aplicación de estrategias o recursos didácticos la convivencia y preparación de los educandos para una vida moral, sin cambiar la estructura organizativa de la escuela, constituye un “brindis al sol”. Se hace indispensable superar una escuela más pensada para repetir lo dado que para crear, reinterpretar e innovar. *Las nuevas demandas sociales a la escuela exigen formas nuevas de organización.* Se sigue pensando la escuela como una institución que puede funcionar al margen de los cambios que se producen en la sociedad, en la pretensión de dar una formación que dure para toda la vida, convirtiendo a la institución escolar en la única agencia educativa o formativa de las jóvenes generaciones. De otro lado, las escuelas se han desarrollado, equivocadamente, como organizaciones basadas en la especialización de funciones y en la gestión mediante procedimientos ya preestablecidos y diseñados para obtener productos estandarizados, en la pretensión de trasladar a la escuela los métodos propios de la producción industrial. Ninguna institución permanece inalterada en el tiempo, la escuela tampoco. Dejar de preguntarse por lo que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo, sacralizar las estructuras organizativas, resistirse al cambio, tener miedo a lo que pueda venir, significa ir negando, día a día, toda posibilidad de educar y preparar a las jóvenes generaciones para insertarse en las estructuras sociales en las que les ha tocado vivir. *Considero que es el modelo de escuela el que actualmente está puesto en cuestión.* Y no podemos mirar hacia otra parte, ni dejar de hacer hoy lo que como educadores estamos obligados a hacer. Sólo plantear este cambio, en países como España, de fuerte control administrativo de la institución escolar, puede provocar vértigo, por no decir abierto rechazo, en aquellos que conciben el sistema educativo como una correa de transmisión e imposición de un determinado modelo de hombre y de sociedad. Con esta propuesta no abogo por una escuela sumida en la anarquía en la que sea irreconocible cualquier principio de autoridad, ni defendiendo la desaparición del sistema público de enseñanza. Propugno una escuela pública enraizada en su entorno, en la que la comunidad educativa (profesores y padres) tenga y diga *su* palabra, en la que se sienta corresponsable y no simplemente “invitada”. Propongo una escuela gestionada por la comunidad educativa (padres y profesores) que sea libre para decidir en qué valores y qué contenidos deben ser educados sus hijos. Este tipo de escuela demanda no sólo un cambio en su estructura organizativa, sino también modificar las actitudes de los padres, superando el uso de la escuela como “aparcamiento” temporal de sus hijos para asumir la corresponsabilidad de la gestión del centro escolar.

d) Es necesario, además, un *cambio en la cultura de enseñar*, una nueva filosofía de la educación que invierta las prioridades y los papeles de los agentes de la enseñanza, que sitúe al profesor en un escenario distinto y lo coloque en una “situación ética” en la que el alumno deje de ser objeto de colonización para convertirse en interlocutor necesario en *su* proceso de construcción personal. De aquí que el educador deba constantemente hacerse esta pregunta: ¿Quién es el alumno para mí? Y si la respuesta se hace desde la ética, entonces se estará educando. Se subraya insistentemente la necesidad de una adecuada preparación científico-pedagógica de los profesores para el ejercicio de la enseñanza, y esta insistencia está del todo justificada. La tarea de enseñar es una actividad compleja, porque complejo es el sujeto humano a enseñar y educar; y una tarea cuyos resultados son, por lo mismo, siempre inciertos, imprevisibles. Pero no se subraya con la misma insistencia la necesidad de una disposición o actitud *ético-moral* para enseñar y educar. La relación que se establece entre educador y educando trasciende la pura relación “técnica” entre aprendiz y experto. Toda la acción educadora está atravesada por una relación ético-moral de la que no puede desprenderse. Será moral o inmoral, pero nunca neutra o indiferente. La educación como acto ético es algo (un hecho) que sucede entre dos sujetos (educador y educando), que trasciende a ambos para inscribirse en el ámbito de un “acontecimiento”, como algo inesperado que va a trastocar su realidad personal, en la medida en que ambos se decidan a “recorrer un camino” saliendo de sí, haciendo posible un “nuevo nacimiento, una nueva criatura”, en expresión de Arendt. Y para hacer esto hace falta algo más que competencia científica, es indispensable la sensibilidad ético-moral. Es decir, entender la educación como un acto de *cuidado*, de *atención* al otro, en una actitud permanente de *deferencia*. Es “estar ante” el alumno como si sólo él existiese en una relación (educador-educando) singular e irrepetible. Manen, v. (2004, p. 39) expresa de este modo el carácter singular de la persona y del acto educativo: “El profesor de verdad *sabe* cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo *ve* la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específicos”. Ser *visto* por el profesor es percibirse como *alguien*; es *experimentar* que se es una persona única y un alumno único para el profesor.

4. 2. Una nueva educación para la transformación social

Antes he afirmado que la acción educativa debe enmarcarse, necesariamente, en las “circunstancias” concretas en las que vive el educando. En otras palabras: debe asumir *toda* su realidad, también la socio-histórica. Estamos acostumbrados a hablar y entender la educación como un discurso centrado en el equipamiento intelectual del individuo sin otro horizonte que la capacitación profesional. Ello es exponente de un discurso neutro, indiferente a las circunstancias que envuelven y condicionan la existencia diaria de cada sujeto. Es un discurso intemporal e inocuo que deja al margen del hacer educativo dimensiones que afectan a la construcción humana y personal de cada individuo. Es un discurso enraizado en la racionalidad instrumental que sólo pretende eficacia, competencia y rentabilidad. Desde este modelo, nuestra “circunstancia” social e histórica, donde vivimos y cómo vivimos, la realidad histórica en la que nuestra

existencia se realiza es ignorada como *contenido imprescindible* de la acción educativa. Pero es en esa circunstancia concreta, en la que somos y existimos, en la que debemos ser educados. No otra cosa decimos cuando afirmamos que la educación es una acción *antropológica, ética y políticamente "situada"*. En cuanto que la educación es una acción *antropológica* ésta pone en juego todas las dimensiones del ser humano; es *todo* el hombre el que se siente comprometido, afectado. Pero es un ser humano temporal, atrapado por la realidad de su tiempo. Y un ser humano que va realizando, viviendo en el recorrido de su vida, diversas experiencias que trastocan su existencia. En tanto que es *ética* la educación no está desligada de los problemas que afectan a los hombres y mujeres de hoy, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a ser reconocidos como sujetos libres que deciden su propio destino. De otro lado, lo *político* forma parte de la esencia misma del acto pedagógico, por lo que los problemas en educación no son estrictamente pedagógicos, sino esencial y profundamente políticos; están referidos al mundo de la vida en el que se juega la suerte de cada sujeto. "Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: "Este es nuestro mundo" (Arendt, 1996, p. 201). El educador es quien introduce al educando en la realidad en la que está inmerso como un "recién llegado". Le acompaña y guía en el descubrimiento del mundo, a *pensar* el mundo y a *vivir* en el mundo. La educación, como tarea y como proyecto, necesariamente lleva a un compromiso por el cambio y transformación de la propia sociedad como forma de *vivir en el mundo*. Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social; es una participación, si es acción educativa, en la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y solidaridad. En esta ocupación-preocupación por el mundo el hombre encuentra su propio estatus y definición, y la educación su razón más íntima de ser. La finalidad de la educación no se limita a la atención y cuidado de las características personales, "psicologizando" la acción educativa. Implica la formación de un sujeto como ser social, comprometido con la realidad de su tiempo. Educar es necesariamente un acto *ético* con el mundo, un acto de *responsabilidad* con el mundo, un acto de *amor* al mundo. "La educación es el punto en el que decidimos si amamos al 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 inevitable" (Arendt, 1996, p. 208).

5. La universidad y la nueva escuela

El debate sobre la escuela debe empezar en la universidad. La preocupación por "repensar" la escuela, adaptarla a las exigencias del momento y hacerla útil al conjunto de la sociedad es una tarea en la que debe estar inexcusablemente presente la universidad. La renovación y cambio de la escuela que se está demandando no vendrá "desde fuera" de las instituciones educativas, ha de hacerse *desde dentro*. Sin duda son necesarias las ideas y críticas que provengan del conjunto de la sociedad, pero la reforma y el cambio de la institución escolar necesariamente va a venir de la reflexión y crítica de las instituciones educativas, empezando por la misma universidad. Los cambios en el modelo de escuela, aun cuando pudieran ser valorados como oportunos y bien fundamentados, se hacen del todo inoperantes si no son asumidos por la propia comunidad escolar (profesores, padres y alumnos). Es en la universidad, la casa del estudio, de la reflexión y del debate, donde el discurso del cambio y renovación de la escuela encuentra su lugar adecuado para la discusión y las propuestas sobre qué escuela queremos. Discurso que en modo alguno anula las

iniciativas de la comunidad escolar, sino que viene a dar el necesario soporte científico-pedagógico a sus propuestas.

Estimo necesario que este debate sobre la escuela, que debe liderar la universidad, acentúe el *saber humanístico* sin el cual se priva a la sociedad de aquel elemento crítico que hace que ésta pueda encontrar el camino de la realización auténtica. No es asumible, desde un enfoque integral de la educación, que el desarrollo científico y tecnológico agote todas las iniciativas de las instituciones de enseñanza. Innovar, investigar, crear conocimiento son fines irrenunciables de toda universidad, pero deberían ir acompañados de una pregunta: *¿Para qué?* Responder adecuadamente a esta pregunta sitúa a la universidad en su lugar correcto y oportuno. Nadie duda de que la universidad es hoy una palanca decisiva e insustituible para el desarrollo económico y social de los pueblos, a condición de que contribuya a hacer posible una educación para todos, y una educación que responda a las exigencias de nuestro tiempo. Aquí empieza el bienestar social, y aquí empieza el cambio y reforma de la escuela que tantas veces demandamos. Una universidad encerrada, aislada y sorda a las demandas sociales es una universidad que ha perdido su razón de ser, es una universidad “fuera” del tiempo. “La vitalidad de una institución depende de su capacidad de comunicación con otras instancias sociales. Y esto es particularmente válido para la Universidad cuyo tejido institucional es esencialmente dialógico. Si no estuviera al servicio de la sociedad y decididamente abierta a ella, la Universidad perdería su interno sentido” (Llano, 2003, p. 61).

Considero que la universidad debe ejercer la función de ser la *conciencia crítica* de la sociedad. La opacidad y el muro de silencio en torno a las condiciones de vida de los ciudadanos, la apatía e indiferencia en la que viven la mayoría de ellos, metidos de lleno en la sociedad del consumo, les impide preguntarse qué instituciones educativas quieren y cuál es su papel en la sociedad. Esta función crítica de desvelamiento de la realidad es una tarea que la universidad no puede soslayar ni dilatar en el tiempo. Comparto el juicio de A. Llano sobre la tentación de la Universidad de “adaptarse” a las exigencias del momento, renunciando a su función ética y política: “Las personas maduras, con los pies en la tierra y a la altura de nuestro tiempo, piensan que las universidades deben adecuarse al mercado y las fuerzas dominantes, buscando responder eficazmente a las fuerzas efectivas en presencia. Al fin y al cabo, como todo profesional competente, el universitario debe ser hoy un experto en *marketig* y en la comunicación de una imagen atractiva. Si las cosas fueran irremediabilmente así, que no lo creo, yo tendría una cosa muy clara: no gastaría en la Universidad un solo minuto de mi tiempo, ni le dedicaría el más leve esfuerzo” (Llano, 2003, pp. 65-66). Hemos confiado, ingenuamente, en que una buena formación intelectual nos llevaría a una sociedad más justa y solidaria. Y la “cultura”, se ha demostrado, es una barrera demasiado frágil para detener la “barbarie”. La universidad ha descuidado la formación de la conciencia en los alumnos del deber de participar en los asuntos sociales. Y sin la conciencia de que la construcción de una sociedad justa es *una tarea que no puede delegarse*, la renovación y cambio de las instituciones resulta una tarea imposible.

6. No hay educación sin amor

Vivimos en una sociedad fuertemente atomizada, encerrada en sí misma, que ha perdido la *dimensión común*, en expresión de Sloterdijk. La competitividad y el afán de lucro en la sociedad del consumo, el afán de dominio y de enriquecimiento son los nuevos dioses a los que el hombre de hoy rinde culto. Los valores de la justicia y la solidaridad, por el contrario, han sido postergados como factores indispensables en el entramado social. La alternativa a esta manera de “entender la vida” debería llevarnos a construir un muro de resistencia fundamentado en la ética del reconocimiento del otro, de la afirmación del otro. La miseria y el sufrimiento de muchos, excluidos o expulsados de la sociedad, es una exigencia moral que no consiente moratoria. Y aquí, en España, la presencia de miles de personas inmigrantes que viven en condiciones de absoluto abandono, demanda una respuesta desde la justicia y la compasión solidaria.

Se hace indispensable “otra educación” que se haga cómplice y deudora de las situaciones y experiencias de nuestros conciudadanos; que tenga como tarea buscar, elaborar, inventar nuevas formas de construir la sociedad, nuevos modos de interpretar y actuar en nuestro entorno; que haga posible la crítica y la resistencia a todas las formas de esclavitud e inhumanidad. “Es indispensable que nuestro discurso sobre educación y nuestra praxis educativa se tomen en serio la inevitable condición *histórica* (circunstancial) del ser humano, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora. Y si es así, hay que tener el coraje de llegar hasta las últimas consecuencias” (Ortega y Mínguez, 2001, pp. 197-198).

Después de muchos años de docencia e investigación en la universidad española he aprendido, desde la experiencia y reflexión personal, *que no es posible educar sin amar*, porque sin amor el educador sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, y entonces es incapaz de ver al otro, de alumbrar una nueva existencia (Ortega, 2004). Quizás esta afirmación parezca extraña, poco “científica”, viniendo de un profesor e investigador universitario. Se supone que son las ciencias de la educación las que nos aportan los soportes necesarios para la elaboración y diseño de los procesos educativos. Y es así, porque: a) Sin el conocimiento de la realidad socio-cultural que envuelve al alumno-educando cualquier acción educativa se hace irreal, ilusoria porque no se educa en “tierra de nadie”; b) sin el conocimiento de la realidad psicobiológica de los sujetos no puede haber acción educativa sensata, prudente y responsable; c) sin el conocimiento de los saberes pedagógicos acumulados que orientan una acción educativa, estaríamos permanentemente partiendo de cero en un trabajo agotador, a veces improvisado, y siempre incierto; d) sin ciencia de la educación hay sólo recurso a la “experiencia heredada” que no favorece la respuesta más adecuada a la realidad del educando y a las nuevas situaciones en las que se encuentran nuestros alumnos.

Siendo todo esto necesario, sin embargo, no es suficiente para *educar*, porque sólo se *educa*: a) Cuando el educador renuncia a su yo para que el otro (educando) sea “alguien” y no un objeto manipulado; b) cuando busca apasionadamente formas nuevas en las que la vida de los educandos puede plasmarse y no la repetición de modelos preestablecidos; c) cuando entiende su acción como ayuda y orientación del educando en un camino que le lleva a una meta elegida y no impuesta; d) cuando sabe estar presente y

desaparecer de la vida del educando en el momento oportuno. “Para proteger la novedad radical que cada recién llegado (nacido) trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y de preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene” (Bárcena, 2006, p. 212).

La imagen de una “Arcadia feliz” no es la que mejor describe nuestro escenario social. Por el contrario, hemos hecho de las contradicciones y paradojas nuestros compañeros de viaje. Esta realidad convulsa y contradictoria nos obliga a los educadores a estar vigilantes para tratar de *ofrecer* a nuestros educandos la respuesta más adecuada y en el momento más oportuno en su inevitable encuentro con el mundo. Para llevar esto a cabo es necesario ser *experto en humanidad*, saber leer e interpretar la realidad. Pero sobre todo es necesario *amar*, amar al mundo para transformarlo. Para el educador, nada del mundo le es ajeno si en ello se juega la suerte del hombre. Estar activamente presente en el mundo, asumir la vida real de cada día como contenido educativo, sigue siendo un reto al que debemos responder, si todavía pretendemos *educar*. No todo está hecho, ni siquiera bien hecho. Las cosas pueden y deben ser “de otra manera”. Las palabras de H. Arendt (1995, p. 107) son hoy un mandato al que debemos dar cumplida respuesta: “*Los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar*”... algo nuevo, para iniciar una nueva vida..

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).

Arendt, H. (1995) *De la historia a la acción* (Barcelona, Paidós).

Bárcena, F. (2006) *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad* (Barcelona, Herder).

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) *La reinención de la familia* (Barcelona, Paidós).

Bello, G. (2004) *Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros*, en M. Barroso y D. Pérez Chico (Eds.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas* (Madrid, Trotta).

Berger, P. y Luckmann, Th. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno* (Barcelona, Paidós).

Dubet, Ll. (2006) *El declive de la institución* (Barcelona, Gedisa).

Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós).

González de Cardedal, O. (2004) *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa* (Madrid, PPC).

Habermas, J. (2002) *Ciencia y tecnología como “ideología”* (Madrid, Tecnos), 4ª edic., 2ª reimpresión.

Hargreaves, A. (2003) *Replantar el cambio educativo* (Madrid, Amorrortu).

Horkheimer, M. (2000) *Anhelo de justicia* (Madrid, Trotta).

Levinas, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme).

- Levinas, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- Llano, A. (2003) *Repensar la Universidad* (Pamplona, Eunsa).
- Manen v. M. (2004) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- Mèlich, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- Musil, R. (2001) *El hombre sin atributos* (Barcelona, Seix Barral), vol. 1.
- Ortega y Gasset, J. (1973) *Obras Completas. Vol. VI* (Madrid, Revista de Occidente), séptima edic.
- Ortega, P. (2004) Moral education as pedagogy of alterity, *Journal of Moral Education*, Vol. 33, N° 3, pp. 271-289.
- Ortega, P. y Mínguez. R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
- Peters, R. S. (1977) *Filosofía de la educación* (México, FCE).
- Ricoeur, P. (1987) *Tiempo y narración, I* (Madrid, Edic. Cristiandad).
- Sloterdijk, P. (2003) *Esferas III* (Madrid, Siruela).
- Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (Barcelona, Paidós).

(Conferencia impartida en la UABC, México, Septiembre de 2008)

2. Enseñar y educar²

1. Enseñar y educar no significan lo mismo

El uso cotidiano de estos dos términos “enseñar y educar” identifica la enseñanza con la educación. Así se habla de profesores y educadores indistintamente, como si todo profesor, necesariamente, fuese educador. La experiencia no corrobora este presupuesto. Conocemos abundantes ejemplos de excelentes profesores cuyo comportamiento dentro y fuera de las aulas no respondía a lo que de un educador podría esperarse. Es necesario distinguir entre estas dos funciones: enseñar y educar. La enseñanza se refiere siempre al aprendizaje (bueno o malo) de conocimientos, saberes, competencias o habilidades. No implica la bondad o eticidad de tales aprendizajes. Hay aprendizajes muy eficaces para robar, matar, engañar o delinquir, aprendizajes para conocer técnicas de mercado, o el recorrido de un determinado producto en su proceso de producción, enseñar técnicas de entrenamiento deportivo o estrategias para aumentar la autoestima... Y nadie puede negar que estas conductas puedan ser consideradas como aprendizajes. La especificidad de la educación se ubica siempre en su dimensión necesariamente *ética*. Nada que atente contra el desarrollo equilibrado y saludable del niño puede ser considerado educativo. Es un atentado a la ética y el debido respeto a la integridad física y moral del niño. Hasta aquí podríamos estar todos de acuerdo. El problema se plantea a la hora de determinar quién establece esta medida y el ámbito de la misma. No creo necesario acudir a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, ni a una ética mínima, universal, como sostienen A. Cortina y E. Martínez (2001, p. 141): “A estas alturas de la historia se hace cada más evidente la necesidad de contar con unos principios morales que cuenten con el respaldo mínimo de todos los pueblos y culturas del planeta si es que queremos afrontar responsablemente el futuro (sobre todo el hambre, las guerras, el deterioro de la biosfera, con su secuela de las catástrofes ligadas al cambio climático)”. Por ahora no deja de ser una hermosa utopía. No nos queda más opción que trabajar con las herramientas que tenemos, porque como sostiene Habermas (2001, p. 341) “La capacidad cognitiva para justificar las acciones y las normas morales tiene que completarse, si ha de hacerse efectiva, en el contexto de la vida ética. Solo una capacidad de juicio (informado por la razón práctica) hace posible una aplicación de las normas abstractas y generales que es propia de situaciones particulares; solo los recursos motivadores y las estructuras de control interior hacen posible las acciones que están de acuerdo con el vislumbre moral”. La moralidad de una determinada conducta depende, por tanto, del contexto de la vida ética de una comunidad. No hay moralidad que no esté enraizada en la cultura de una comunidad; las normas abstractas sólo generan obligación moral cuando son aplicadas a cada situación o formas de vida en la que vive una determinada comunidad. Y las formas de vida son muy diversas, “son totalidades que surgen siempre en plural. Su coexistencia puede ocasionar fricción, pero esta *diferencia* no produce automáticamente su *incompatibilidad*... Las convicciones pueden contradecirse una a otra solo cuando quienes se preocupan de

² Publicado como artículo en Revista Boletín Redipe. Vol 12 Núm. 10 (2023): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2024>

los problemas que los definen de un modo parecido creen que tienen solución y quieren decidir las cuestiones basándose en buenas razones” (Habermas, 2001, p. 308).

No hay una ley “natural” obligatoria para todos que nos obligue a una determinada conducta como sostiene el “naturalismo” moral (Hobbes, Locke, Kant...). Se puede aducir que no pocas conductas reprobables en nuestra cultura occidental tienen, sin embargo, un trasfondo y origen cultural, y no enraizadas en la misma naturaleza. Algunas conductas absolutamente condenables en la cultura occidental, como el sacrificio de los recién nacidos deformes o gravemente enfermos, cumplen con la exigencia de asegurar la supervivencia o continuidad de la comunidad o tribu, bien considerado superior al bien particular (Malinowsky y Radcliffe-Brow en su teoría de la función social de la cultura). Por ello, enjuiciar si una conducta atenta contra el derecho “natural” es, por ahora, bastante problemático. Habría que situarse, necesariamente, en el ámbito de una determinada cultura. Toda conducta de una comunidad desempeña una determinada función en la misma; cuando deja de desempeñarla, decae y pasa al olvido. Así ha sido siempre, antes y ahora, solo cambian las formas de hacerlo. En las culturas llamadas “primitivas” el sacrificio humano de los niños nacidos deformes o discapacitados era visto como una práctica “normal”; ahora, en nuestra sociedad más “civilizada”, prescindir de aquellos que ya no se consideran útiles para incorporarse al sistema productivo, como los marginados, descartados, sobrantes o no aptos para integrar dicho sistema son apartados o condenados a una muerte civil. Es otra forma de asegurar la pervivencia de una sociedad que se ha identificado con un modelo no inclusivo de la misma, y que privilegia las capacidades y actitudes para integrarse en él, y rechaza toda conducta que lo cuestione o lo ponga en peligro.

Si esta reflexión la llevamos al ámbito de la educación, la bondad o eticidad de una acción educativa tendrá que venir determinada por la cultura acumulada y asentada en la comunidad. No hay otra instancia a la que acudir para justificar una conducta. El castigo físico o psicológico en los niños en las aulas es reprobado socialmente, no ya porque atente contra los derechos humanos, sino por las consecuencias negativas que tiene para el desarrollo equilibrado y saludable del niño. El castigo, en cualquier forma de ejercerlo, conduce a la baja autoestima, al desprecio de sí mismo, al aislamiento social, a conductas agresivas, al bajo rendimiento académico, a la ansiedad e inseguridad... como acreditan innumerables estudios científicos (Núñez, 2020; Junco, 2014; Leguizano y Medina, 2015). No es necesario acudir a los derechos humanos para reprobado el castigo como recurso educativo. La evolución social, el sentido común de los profesionales de la educación y las conclusiones de las innumerables investigaciones científicas han desterrado de las aulas esta práctica en otros tiempos frecuente. El castigo físico o psicológico, como recurso educativo, no es la “cuestión” pedagógica a resolver. La eticidad de la acción educativa no es hoy una cuestión planteada en el discurso pedagógico, ésta se ha resuelto por la vía práctica. Acudir a los derechos humanos o a la dignidad de la persona para reprobado el castigo, hasta ahora no se ha utilizado habitualmente como argumento, sí, por el contrario, las consecuencias negativas que el castigo conlleva para el desarrollo equilibrado y saludable de la personalidad del niño.

En educación hay planteadas otras cuestiones en torno a la acción educativa que suscitan un creciente interés entre pedagogos y educadores. Se pueden concretar en dos: a) cómo salir de la espiral de idealismo que envuelve a la sociedad e impregna necesariamente a la educación haciéndola in-significante para los educados. La huida de la realidad, la negación de la historicidad del hombre, refugiándose en el

mundo ideal de la abstracción y universalidad, conduce a la negación de lo particular y concreto, al hombre real que conocemos por la experiencia. “Pensarnos de nuevo”, revisar las vigas maestras que sostienen nuestra cultura, como sostiene R. Mate, constituye hoy una cuestión en educación que no admite demora, si de verdad se pretende *educar* y no hacer “otra cosa” (esta cuestión la he abordado en un artículo pendiente de publicación); y b) ¿qué lugar ocupa la “circunstancia” en el proceso educativo?, ¿se puede educar sin tener en cuenta o partir de la circunstancia o contexto en el que se encuentra y vive el educando?, ¿hay educación sin circunstancia? Desde que Ortega y Gasset (2014, p. 20) acuñara aquella expresión: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, esta feliz y original expresión se ha utilizado de un modo recurrente en la antropología filosófica. En el ámbito educativo apenas si se ha considerado como concepto a tener en cuenta, cuando es un elemento clave si se quiere que el educando, en todo lo que es, entre de lleno en la acción educativa como contenido indispensable de la misma. En este breve trabajo abordo esta cuestión.

2. La circunstancia, “condición” para la ética y la educación

El hombre que conocemos por la experiencia es también “circunstancia”, y fuera de ella se reduce a una entelequia. Es la única puerta que nos permite acceder a lo que el hombre es en la realidad de su vida. Su forma de vivir, de afrontar la existencia la conocemos siempre en su contexto o circunstancia, en la única manera que tenemos los humanos de vivir. Nuestra existencia es esencialmente *circunstancial*. Sin “circunstancia” no hay sujeto humano, solo una bella idea universal, trascendental, sin contorno, ni historia o biografía. La circunstancia es la puerta que nos abre al conocimiento del hombre. El medio socio-familiar, su entorno, las condiciones de vida, la cultura... son elementos determinantes de lo que somos y de cómo vivimos. Desde ellos pensamos y hablamos, desde ellos forjamos una vida, y desde ellos y con ellos establecemos nuestras relaciones con el mundo y con los demás. Sin circunstancia no hay antropología ni ética, es la que nos permite la apertura al otro y dar cuenta de él. Es la misma estructura antropológica del hombre la que reclama la apertura al otro como condición para una existencia *humana*. “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, p. 149). Es esta apertura al otro, como ser circunstancial, “la que abre la inteligibilidad para poder decir “en vez de yo”, “heme aquí”, estableciéndose así como principio de individuación” (González-Arnáiz, 2021, 150). La circunstancia nos permite ser sujeto moral, ser *humanos*. “Hemos de buscar en la circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridad, el lugar acertado en la inmensa perspectiva del mundo. No detenernos perpetuamente en éxtasis ante los valores hieráticos, sino conquistar a nuestra vida individual el puesto oportuno entre ellos. En suma: la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre” (Ortega y Gasset, 2014, p. 20).

Si la circunstancia “es el destino concreto del hombre” no se entiende la escasa relevancia que se le ha dado en educación. Sin ella, hay discurso, palabra vacía sin contenido significativo para el educando, pero no educación. La circunstancia nos sitúa ante el hombre real que conocemos por la experiencia: el ser que sufre, goza, ama y odia; el ser que hace de su vida un “quehacer”, la historia de alguien concreto situada en el espacio y en el tiempo.

Hay algunas preguntas que nos deberíamos hacer: ¿Dónde está la “circunstancia” a la hora de educar?, ¿qué lugar ocupa cuando elaboramos un plan educativo?, ¿es el punto sobre el que gira toda la acción educativa, o se interponen otras variables o intereses ajenos a la circunstancia?. De cómo respondamos a estas preguntas podremos saber si estamos educando, o haciendo “otra cosa”; si la acción educativa es un mero discurso vacío de contenido significativo para el educando, o, por el contrario, la circunstancia entra de lleno en el proceso educativo; si la circunstancia es el punto de partida y de llegada de la acción educativa, o es ignorada por su supuesta irrelevancia en la educación. Si la circunstancia no es asumida como contenido de la acción educativa, el educador deviene en un farsante y la escuela en un remedo de teatro en el que no se representa la vida de los educandos, sino imágenes ficticias de los mismos. Partir de la circunstancia, como contenido educativo, significa tomar la circunstancia o contexto como el núcleo mismo de toda la acción educativa (Ortega y Romero, 2021). Es la circunstancia, con las características personales de cada educando, las que determinan o condicionan el curso de un proceso educativo. Y si es así, entonces no se puede elaborar un plan de acción educativa a distancia, desde un laboratorio o despacho, sino a “pie de obra”. Y no se puede elaborar para un grupo de alumnos, supuestamente homogéneo; necesariamente ha de ser para éste y ésta, en la singularidad de su vida y características personales, siempre condicionadas por la circunstancia o contexto. La experiencia nos dice que este modo de proceder es, por ahora, una utopía. Se sigue actuando como si todos los alumnos fuesen iguales, con iguales intereses y necesidades; como si todos estuviesen condicionados por una misma circunstancia o contexto. Con ello, el alumno en su singularidad desaparece, y la actuación del profesor se convierte en un ejercicio en el mejor de los casos “instructivo”, pero in-significante e inútil para la tarea de educar.

La circunstancia es la única posibilidad de que haya ética y, por tanto, educación. Si “la ética es una relación compasiva, una respuesta al dolor del otro” (Mêlich, 2010, p. 36), una respuesta provisional que damos al otro en su situación de necesidad, es claro que no nos compadecemos de una idea universal de hombre, sino de alguien concreto que nos demanda ayuda y cuidado, es decir, *compasión*. Es el sufrimiento, la experiencia del hombre sufriente la que nos saca de la indiferencia, conmueve las entrañas y nos lleva a hacernos cargo del otro, no nuestro juicio moral sobre la dignidad del ser humano. El sufrimiento forma parte de lo que somos y de la carencia que siempre nos acompaña. “Somos seres fracturados, insatisfechos con el mundo que hemos heredado, deseosos de ser de otro modo, de habitar otro mundo, de vivir otras vidas... No puedo llegar a ser yo-mismo de modo definitivo, no poseo algo propio sin que se encuentre roto por una inquietud, no alcanzo algo nuevo que logre calmar y saciar el deseo. Es entonces cuando descubro que éste resulta inseparable del sufrimiento. El ser humano es *homo patiens* porque es un ser *deseante*” (Mêlich, 2010, p. 19).

La *historicidad* del hombre es la condición de la ética, y también de la educación. El ser humano es un ser *adverbial*. Su existencia está determinada por el dónde, el cómo y el cuándo. Antropológicamente solo se entiende dentro de estos parámetros. Y es también la única posibilidad de que establezca con los demás seres humanos una relación responsable, es decir, *ética*. Responder *del otro* es establecer con él lazos de relación que van más allá de la solidaridad o fraternidad. Significa asumir que el otro, desde su radical alteridad, me constituye en sujeto moral cuando me hago cargo de él, entra a formar parte de mí como pregunta y como respuesta que no puedo eludir, ni puedo ser sustituido. “No es, sin embargo, alienación puesto que el Otro en

el Mismo es mi sustitución del otro conforme a la *responsabilidad*, por la cual, en tanto que *irreemplazable*, yo estoy asignado. *Por el otro y para el otro, pero sin alienación, sino que inspirado*" (Levinas, 2011, p. 183).

La ética nace de la experiencia del sufrimiento, no de una reflexión moral sobre la dignidad del hombre. La ética no nace de la voluntad de poner en práctica principio moral alguno, sino de dejarse atrapar por el sufrimiento del otro, de la necesidad de aliviar la suerte del otro. Es el sentimiento, cargado de razón, el que nos impulsa a compartir con el otro su sufrimiento o necesidad, no nuestras ideas acerca de la dignidad de la persona. Es la "autoridad" del rostro doliente del otro el origen de la ética, no un deber o imperativo categórico que obedecer fundado en una razón trascendental, como sostiene la ética kantiana. "La ética es la respuesta a una interpelación extraña, una respuesta contra las normas, una respuesta transgresora que pone en cuestión el orden (normativo-simbólico) de un mundo. Y, por eso, las nociones éticas fundamentales no son ni el bien, ni el deber, ni la dignidad, sino el *sufrimiento, la sensibilidad y la compasión* frente al dolor de los demás" (Mêlich, 2010, pp. 236-237). No es, por tanto, "la fidelidad o la obediencia a las normas lo que nos convierte en humanos, sino el reconocimiento de la *fragilidad y vulnerabilidad* de nuestra condición" (Mêlich, 2010, p. 237). Y concluye el prof. Mêlich con una afirmación contundente: "... desde la perspectiva de una ética de la compasión no nos queda otra alternativa que renunciar a la noción de "dignidad" (o incluso a la de "persona"). La ética, entonces, nada tiene que ver con el "respeto a la dignidad" (Kant), ni con la "equidad" (Rawls), ni con la razón "comunicativa" (Habermas), ni con las "capacidades" (Nussbaum), sino con la compasión, con la *sensibilidad* frente al dolor del otro, sea humano o no (Schopenhauer), con la respuesta al sufrimiento en un *ámbito íntimo*, dual, cara a cara" (2010, p. 236).

"La ética de la razón no tiene historia ni memoria. Huye de la *experiencia* para instalarse en un mundo transcultural, universalista. La ética no es una cuestión de deberes, es una cuestión de *compasión*" (Ortega y Romero, 2019, p. 142). Esta responsabilidad hacia y con el otro se da con el hombre de carne y hueso, el que vive aquí y ahora, el necesitado de compasión, el ser circunstancial, adverbial. Y todos los humanos somos seres adverbiales, necesitados de compasión. "El hombre es un ser necesitado del otro, *estructuralmente necesitado de compasión. El hombre es, en sí mismo, necesidad y demanda de compasión*" (Ortega y Romero, 2019, p. 147). La limitación, la contingencia, la vulnerabilidad es el equipaje que nos acompaña siempre en nuestra trayectoria de vida. Somos seres que han hecho de la circunstancia su obligado hábitat, ella nos constituye. Y porque somos "circunstancia", somos frágiles, vulnerables, pero también compasivos con la fragilidad del otro. "La compasión es la seña de identidad de la persona que hace posible una sociedad más *humana y solidaria*; que ve en el rostro del otro, en cualquier otro, la huella de la vulnerabilidad y de la necesidad de ser compadecido" (Ortega y Romero, 2019, p. 148). Sin circunstancia no hay ética, ni compasión; no hay sujeto *histórico*, y tampoco la posibilidad de educar.

3. La circunstancia en la práctica educativa

Van Manen (2003, p. 17) describe lo que significa la solicitud pedagógica como estrategia educativa. Para él, "se asienta en una determinada manera de ver, escuchar y reaccionar ante un niño o unos niños determinados, en esta o aquella situación". No todos los niños son iguales, pensar en su homogeneidad es un espejismo. Cada niño procesa la información que recibe desde una circunstancia concreta, en primer lugar desde el clima educativo de su entorno socio-familiar (Ortega, 2007). Y esto se traduce en relaciones distintas

con el profesor y sus compañeros de aula. El aprendizaje de los valores éticos, incluso el aprendizaje de saberes y competencias, están mediados por el clima educativo que el niño tiene en su entorno familiar (Ortega, Mínguez y Saura, 1993). No es posible interiorizar los valores si no es a través de la *experiencia*, y ésta está inevitablemente vinculada a la circunstancia o contexto. Cada contexto familiar posibilita o dificulta el aprendizaje de los valores éticos. El aula se convierte así en un microcosmos de actitudes (positivas o negativas) que median en todos los aprendizajes del niño. Nada escapa a su influencia, e ignorarlo es la garantía del fracaso educativo.

Si “enseñar” es distinto de “educar” habríamos de encontrar las estrategias adecuadas para cada una de estas actuaciones en el aula. Si para enseñar acudimos al discurso, a la explicación y a la reflexión sobre los contenidos cognitivos o competenciales ya programados, para el aprendizaje o interiorización de los valores éticos es indispensable acudir a la *experiencia* de los mismos. “Pero nunca se pueden programar experiencias, porque estas simplemente *acontecen*” (Ortega, 2022, p. 21)). Esto obliga al profesor-educador a crear en el aula un clima que haga posible la experiencia del valor en el modo de relacionarse los alumnos entre ellos y con el profesor. En educación “solo cabe hablar de promover una *actitud o disposición favorable* a escuchar al otro que promueva su acogida como *alguien* de quien se debe responder; pero no tiene cabida el aprendizaje de *hábitos* que nos haga *competentes* para la repuesta ética. Su carácter singular rechaza el aprendizaje de hábitos, destrezas o competencias, porque la respuesta ética es siempre *excepcional*, única y provisional, opuesta a toda generalización posible” (Ortega y Romero, 2022, p. 108). Esto implica un cambio de actitudes que afecta, en primer lugar, al papel desempeñado por el profesor que no solo es transmisor de saberes o conocimientos, sino, además, educador, *exponente* de experiencias del valor, *testigo* de lo que propone y enseña. Y obliga al profesor a escuchar, atender, a salir de sí mismo, a renunciar a las prácticas heredadas y estar pendiente de cada uno de sus alumnos en la singularidad de su vida y de su contexto, de tal modo que cada alumno se sienta reconocido y acogido como *alguien*, no como un dato estadístico. Es la singularidad de cada alumno la que se ha de salvar si se pretende educar. Van Manen (2003, p. 16) lo explica así: “Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto una muerte segura. “Es horrible, dice uno, pero así es la naturaleza”. Entre tanto, su compañero se ha inclinado y examina con detenimiento una estrella concreta y la levanta de la arena. “¿Qué haces?, pregunta el primero. ¿No ves que con esto no puedes solucionar nada? De nada sirve que ayudes a una”. “Le sirve a ésta”, se limita a decir su compañero, y devuelve la estrella al mar”.

La *singularidad* es la piedra de toque en la educación; significa que el alumno en su circunstancia, y nunca fuera de ella, se constituye en el punto de partida y de llegada de toda acción educativa. “Los niños no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos” (Van Manen, 2003, p. 19). La singularidad reclama del profesor-educador una actitud de servicio, de entrañas de bondad, la voluntad decidida de “pasar a la otra orilla” (al otro) e instalarse en el otro. Vivir éticamente en el aula implica asumir que la tarea de educar abarca toda la actividad del profesor, que es *testigo* de lo que dice y propone. *Mostrar, no imponer*, es la estrategia indispensable en la enseñanza de los valores éticos “porque no se puede educar éticamente a través de proposiciones o de teorías, sino solamente a través del testimonio, es decir, mediante la transmisión de una experiencia, mediante la narración de una

experiencia” (Mêlich, 2012, p. 93). E implica, obviamente, “un cambio de paradigma que asuma un nuevo concepto del ser humano, una nueva antropología y una nueva ética; asumir que el acceso al otro es, de entrada, *ético*, que trasciende un análisis fenomenológico” (Ortega, 2022, p. 27). No hemos de buscar estrategias “extrañas” en la tarea irrenunciable de educar. Nada puede sustituir a la fuerza del testimonio. Ahí radica la credibilidad de lo que decimos y enseñamos (González, 2022), y es, también, “la que mueve a otros a hacer suya la conducta ética como forma de vida. Es el magisterio insustituible de quien solo pretende acompañar y ayudar al otro en *su* proyecto de vida. Y esto solo es posible si hacemos de la educación un acto de amor, de servicio (diaconía) al otro, paradigma de la vocación humana” (Ortega, 2022, p. 31). También Levinas (1993, p. 10) sitúa la vocación humana en el servicio al otro cuando afirma: “En la existencia humana... la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya, y sitúa de golpe al yo como responsable del ser ajeno; responsable, es decir, único y elegido”.

La enseñanza de los valores éticos está inevitablemente vinculada a la experiencia, se aprenden por imitación de personas significativas para los educandos, de personas que generan credibilidad. “El maestro, si pretende educar, debe ser creíble en la experiencia que transmite, acompañando sus palabras con los hechos, su conducta con el testimonio de su enseñanza” (Ortega y Gárate, 2017, pp. 122-123). El *testimonio*, la experiencia del valor es la puerta obligada para entrar en el mundo de los valores. Insistir en una enseñanza “discursiva” de los mismos es caer en el error. Nunca nos apropiamos de los valores si no los vemos plasmados en la experiencia de otro. Es la servidumbre o el precio que hemos de pagar si pretendemos educar. “Quizás los profesores, en su gran mayoría, no sean conscientes de su papel de educadores, limitándose tan solo a instruir o enseñar. ... Ignoran que, inevitablemente, proponen con su modo de actuar modelos de conducta. No nos dejamos en la puerta del aula o salón nuestras convicciones o creencias (valores), éstas nos acompañan siempre, y desde ellas procuramos actuar” (Ortega y Gárate, 2017, p. 23). El *testimonio* o experiencia es la única manera de acceder al conocimiento del valor, y también la única manera de transmitirlo.

En esta propuesta educativa no se reclaman “nuevas” estrategias de enseñanza, ni inventar modos eficaces y duraderos, extrapolables a otros alumnos y otras situaciones o contextos. En educación esto no es posible. Está siempre presente la “circunstancia” que envuelve la vida de cada alumno, y ésta, por su propia naturaleza, es única, singular e irrepetible para cada sujeto. Es la “condición” de la tarea de educar: estar atados irremediabilmente a la situación (circunstancia) en la que se resuelve la vida de cada individuo. Pensar y hacer la educación *desde el otro y para el otro* significa no solo tomarse en serio el carácter adverbial, circunstancial del ser humano, sino, también, tomarse en serio la tarea de educar.

4. Consideraciones finales

La propuesta educativa que aquí se ofrece solo tiene “encaje” si se parte de “otra” antropología y “otra” ética que den cuenta del hombre *histórico* que tiene que “habérselas” para seguir existiendo; si se parte de un concepto de hombre que construye su relación con el mundo y con los demás como un espacio de responsabilidad; que entiende la relacionalidad con el otro como una forma de existencia, como un estilo de vida. Ello implica alejarse de toda tentación idealista y asumir, en el discurso y en la práctica, la circunstancia

que envuelve toda la vida del hombre. Implica un cambio de paradigma educativo más pendiente de responder *del otro* que de “explicarlo” desde un discurso in-significante, ajeno e indiferente a su suerte.

Esta propuesta educativa encuentra su marco teórico más adecuado en la antropología y ética levinasianas, en tanto que entienden al hombre como un ser enraizado en la historia, no como una bella idea sin entorno ni biografía; que conciben al hombre como alguien *situado* que hace de la circunstancia un espacio de responsabilidad y a partir de la cual se define su identidad como humano, “es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro” (Levinas, 2015, 85).

La circunstancia nos obliga a mirar hacia nuestro entorno y dar respuesta a los retos (lo que nos pasa) que tiene planteados nuestra sociedad. Ello implica alejarnos de un modo acrítico de situarnos y estar en el mundo; implica vivir como ciudadanos responsables de los asuntos de nuestra comunidad. Lo que “nos pasa” no es asunto de éste o de aquel, es una situación que a todos nos afecta y de la que todos somos responsables en distinta medida. “El individualismo nos ha abocado a una sociedad infantilizada, progresivamente desvinculada de las instituciones, aislada de aquello que complica su bienestar; una sociedad de individuos atomizados, refractarios a todo compromiso social... Este infantilismo encuentra su caldo de cultivo en una ideología gregaria en la que la responsabilidad se diluye en el anonimato ético ” (Ortega y Romero, 2019, pp.48-49). Pero no somos responsables solo de lo que ahora “nos pasa”. También las generaciones futuras nos piden cuenta de aquellas conductas que ponen en riesgo su hábitat, la casa común de todos. “Ser responsable de las generaciones futuras, no es cuestión de buena voluntad, ni puede ser fruto de un especial espíritu compasivo o empático que nos define..., sino exigencia moral de esa propia “estructura responsiva” que nos constituye, convirtiéndonos en responsables *universales*” (González-Arnáiz, 2021, p. 154).

Volver a nuestras raíces, situar al otro en el centro del proceso educativo es el modo más adecuado para *humanizar* la sociedad; hacer de la ética la herramienta que revierta la indiferencia y la frialdad en unas relaciones de solidaridad. Una antropología y una ética inspiradas en el pensamiento levinasiano podría ayudar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, más solidaria y más *humana*, a la medida del hombre. Educar *desde el otro y para el otro* es ir al fondo mismo del problema, y también la forma más adecuada de afrontarlo.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. y Martínez, E. (2001) *Ética mínima* (Madrid, Akal) 3ª edic
- González, C. A. (2022) El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo, en R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 139-163.
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Habermas, J. (2001) Habermas: Cuestiones y contracuestiones, Giddens, A.; Habermas, J.; Jay, M.; McCarthy, Th; Rorty, R; Wellmer, A. y Whitebook, J., en: *Habermas y la modernidad*, (Madrid, Cátedra), 5ª edic. pp. 305-343.

- Junco, J. E. (2014) Análisis psicosocial del maltrato infantil, *Unifé*, 22, 2, pp. 179-191.
- Leguizano, M.^a. A. y Medina, A. P. (2015) Efectos a largo plazo del castigo físico y humillante en la infancia descritos en la literatura publicada en los años 2004-2014, (Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-textos).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado Libros).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2012) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- Núñez, J. P. (2020) El castigo, *Journal of Parents and Teachers*, 383, pp. 66-72.
- Ortega y Gasset, J. (2014) *Meditaciones del Quijote* (Madrid, Alianza), 3^a edic.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, J. P. (1993) La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales, *Revista de Educación*, 301, pp. 167-196.
- Ortega, P. (2007) "La familia como espacio educativo", *Carthaginensia*, Vol. XXIII, 44, pp. 309-339.
- Ortega, P. y Gárate, A (2017) *Una escuela con rostro humano* (Mexicali, B. C., Cetys-Universidad).
- 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.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) La acogida en educación a partir de Levinas, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 87-112.
- Ortega, P. (2022) 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.
- Van Manen, M. (2003) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).

(Artículo publicado en la *Revista Redipe*, 12, 10, pp. 20-29 ,(2023)

3. Educar en la alteridad³

“Para nosotros, los hijos de la generación cristiana que de ninguna manera resistió cuanto debía el asalto de los bárbaros, la voz de Levinas suena como un milagro de bondad y como una promesa de liberación en medio de la oscuridad más amenazadora” (M. García-Baró).

1. La ética de la compasión

Ha sido una constante, en el discurso y la praxis educativa, dar prioridad al papel del profesor en la relación educativa, confiriendo a ésta un marcado carácter técnico-profesional y convirtiendo al otro (educando) en objeto o tema de estudio, es decir, en una variable a conocer para asegurar, en lo posible, la eficacia del proceso. Ingenuamente se ha asumido que conocer y controlar los in-puts en el proceso educativo nos llevaría a anticipar o predecir los out-puts del mismo. Los resultados, sin embargo, no avalan las predicciones hechas sobre hipótesis tan aventuradas. Esta racionalidad tecnológica, aplicada a la educación, ha dado lugar al olvido sistemático del carácter singular y excepcional del ser humano que no se entiende fuera de la singularidad y excepcionalidad de su existencia. Este desencuentro con la realidad de cada alumno se ha traducido, necesariamente, en una enseñanza idealizada, desencarnada, alejada de la urdimbre de la vida en la que se resuelve la existencia de cada individuo; en una enseñanza que no es *respuesta* porque no ha habido posibilidad de *pregunta*. Simplemente el otro no ha existido, sólo un plan preestablecido que se ha pretendido aplicar en función de unos supuestos intereses y necesidades de unos alumnos irreales. Y se ha ignorado que para educar es preciso escuchar y atender a la pregunta del otro (alumno) que siempre es la palabra de *alguien*, *rehén* de una circunstancia. Se ha olvidado que “en educación no hay (ni puede haberlo) un lenguaje universal. Éste es siempre el lenguaje de *alguien*, atrapado por *su* tiempo y por *su* espacio. Si educar es *responder*, la respuesta no se da a un individuo sin rostro y sin entorno, sino a *alguien*” (Ortega, 2010, p. 15).

Instalados en un discurso y en una práctica educativa idealistas, sin contexto ni espacio, herederos de la filosofía platónica, la afirmación que acabo de hacer podría parecer a unos una provocación, a otros un aserto inaceptable. Podría entenderse como una enmienda a la totalidad de una tarea (educativa) en la que nos hemos visto envueltos durante siglos y en la que muchos han gastado todas sus energías. No ha sido el individuo histórico, sujeto a las condiciones de su circunstancia, el que ha ocupado el centro de nuestra ocupación o preocupación educativas. Nos hemos instalado “por encima del bien y del mal”, en un teatro metafísico desde el que ha resultado imposible acercarse y conocer al sujeto educando que tenemos delante. Desde este supuesto metafísico, el sujeto se desvanece en formulaciones universales y abstractas sin más

³ Publicado en: [Ortega, P. y otros \(2014\). Educar en la Alteridad. Libro primero del tomo I, Colección Pedagogía de la Alteridad. Colombia: Redipe y Editum. 225 pp.](#)

interés que la pura especulación, y sin ninguna eficacia para interpretar y explicar lo que acontece en la vida real de cada individuo. La ética que subyace a este enfoque filosófico permanece en el territorio de las bellas ideas y de los grandes principios desde la que se han justificado los horrores del pasado siglo, y sigue dando soporte a la historia incivilizada del presente. “El siglo XX que hemos dejado a nuestras espaldas fue en muchos aspectos una centuria terrible; y el aún incipiente siglo XXI... no promete hasta el momento ser mejor” (Kasper, 2012, p. 11). No sólo el discurso y la práctica educativa se han visto influenciados por esta manera de pensar, ha sido toda la organización de la sociedad la que ha sucumbido a la complicidad estructural de un “mundo administrado” que ha convertido en pura ilusión la pretensión de una vida individual moralmente lograda. Instrumentalización de la persona, totalitarismos de todo signo, injusta distribución de los bienes, marginación y explotación de los más débiles... son realidades crueles que, día a día, deberían sacudir la conciencia de una sociedad distraída en la contemplación de los “grandes principios” y en la grandeza moral de sus leyes. 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, p. 24). El resultado final de esta ética indolora 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, p. 47). Esta manera de pensar idealista ha marcado a Occidente, y lo sigue marcando. Se hace presente en el desprecio por la significación de la realidad y la voluntad decidida de ocultarla, pero no de cualquier realidad, sino de aquella que resulta “incómoda” para una conciencia bienpensante.

No pretendo, con estas afirmaciones, hacer un juicio sumarísimo sobre la ética formal kantiana, ni llevar al “tribunal de la historia” las ideas de la Ilustración, demasiado frágiles para detener la barbarie de la sociedad occidental, contemporizadora de tantos desmanes como ha conocido el pasado siglo. Junto a las sombras, hay también luces: la abolición de la esclavitud y de la pena de muerte en la mayoría de los Estados occidentales, la liberación y dignificación de la mujer, la conquista de los derechos humanos... Pero es bueno “achicar los humos” de la supuesta superioridad moral de nuestra sociedad en el logro de una convivencia ciudadana, respetuosa de los derechos de todos. Junto a evidentes luces, hay también sombras que todavía hoy nos avergüenzan. El mismo Habermas (1991, p. 110) admite, no sin resignación, que “frente a los grandes problemas a los que hoy se enfrenta la humanidad (la miseria del Tercer Mundo, la violación de la dignidad humana, la hiriente distribución de la riqueza y el peligro de autodestrucción del planeta), nuestra moral discursiva no tiene respuesta alguna: sólo confesar su fracaso, sólo convocar a los afectados a que debatan entre sí”.

A diferencia de la ética formal kantiana, que se remite a principios universales o abstractos para ordenar la conducta humana, hay otra ética (*material*) que se fundamenta en la necesidad inapelable de *responder del otro* en su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad. Es la autoridad del rostro del “huérfano y de la viuda” la que me ordena responder, aquí y ahora, de su situación concreta de necesidad. El imperativo ético no surge, como en Kant, de una obligación moral anclada en la conciencia de un principio universal; surge ante la vulnerabilidad de cada hombre concreto, frágil y menesteroso por naturaleza. Hablamos de la ética de la *compasión*, cuyos exponentes más representativos los encontramos en Schopenhauer y Levinas. Un sencillo análisis conceptual del término “compasión” nos acerca al contenido mismo de la ética material. *Compasión* es “padecer con” (*cum pati*). Y se padece con los que sufren, con los

miserables (*miseri*, los pobres). Son los necesitados de este mundo los que nos sacan de nuestra indiferencia, de nuestro enclaustramiento ético y moral para “pasar a la otra orilla” y asumir su causa, ponernos en su lugar. Quizás la mejor descripción de lo que es la compasión (y la ética de la compasión) la encontremos en la conocida parábola del buen samaritano (Lc. cap. 10, vv. 30-38), interpretada, si se quiere, al margen de toda connotación religiosa. En ella, como bien señala el prof. Mèlich, se pregunta por *quién es mi prójimo*, no por la obligación de cumplir una norma o ser fiel al cumplimiento de un deber moral. “Si el samaritano hubiera actuado de acuerdo con su moral, con su deber moral, nunca se habría detenido a ayudar al hombre herido” (Mèlich, 2010, p. 230). Por el contrario, improvisa una respuesta a la llamada del hombre herido, y ésta, si quiere ser compasiva, tiene que desobedecer las prescripciones legales del grupo o comunidad a la que pertenece. La compasión hacia el otro no se sitúa en el ámbito del “deber moral”, no obedece a un imperativo universal. Es, por el contrario, un asunto o “cuestión de entrañas” que no da lugar a reflexión alguna sobre mi obligación moral de socorrer al otro; justificarlo mediante argumentos de razón sería una ofensa y una burla hacia el pobre desvalido. En el centro del relato evangélico hay un verbo que describe bien la respuesta del samaritano y la entraña misma de la compasión. Es el verbo “conmocionarse” o “conmoverse” ante un forastero necesitado. El término original griego (*splangnizomai*) es un verbo que implica un movimiento profundo, físico, interior, desde las entrañas, como cuando decimos “te da un vuelco el corazón”. Conmocionarse es el superlativo de “emocionarse”. Etimológicamente, “emocionarse” es un movimiento interior, pero pasajero. Una “con-moción”, sin embargo, es un movimiento que cambia la trayectoria del camino de la vida. Es un movimiento que implica y complica a toda la persona, y se despliega en la entrega gratuita al necesitado. Un análisis más detenido del texto de Lucas nos permite identificar una serie de acciones concretas en las que se despliega la “conmoción” del samaritano frente al hombre caído que señalan el itinerario de la compasión: 1) se conmocionó 2) y acercándose, 3) vendó sus heridas, 4) echando aceite y vino; 5) y subiéndolo a su propia cabalgadura, 6) lo llevó a la posada, 7) y cuidó de él. En la compasión hay siempre una *salida de sí* para dar cabida y acogida al otro; se da siempre el reconocimiento de la primacía del otro que supone apearse de una supuesta autoridad moral sobre los demás; hay un desprendimiento, una *renuncia de sí* y de las propias cosas para aliviar el sufrimiento del otro; se da un ir al encuentro del otro, quedarse con él y cuidarle. “Descender de la propia cabalgadura” para que la ocupe el otro es la muestra más palpable de la voluntad de restaurar las heridas del otro, que se manifiesta, no mediante el discurso (*logos*) y la razón, sino en el acto mismo de acercarse al otro, curarle y vendarle las heridas, cuidarle y hospedarle. No hay compasión sin un “vuelco del corazón” hacia la persona desvalida y necesitada, sin un “descenso de la propia cabalgadura” para hacernos cargo del otro en su situación de abandono o necesidad. No hay compasión sin “pasar a la otra orilla” al encuentro del otro, de cualquier otro, en su circunstancia socio-histórica, en la única manera de existir del ser humano.

Del texto de Lucas que acabo de citar, se desprende que la compasión:

a) Se ejerce en una *persona concreta*, pues sólo sufre el sujeto histórico, no un individuo abstracto, arrancado de su circunstancia. Nadie se compadece de la humanidad en general, sino de la humanidad y la dignidad ultrajada de una persona concreta, ésta que sufre y exige ser reparada, atendida y cuidada. No se contempla, por tanto, la dignidad como un valor abstracto y formal, sino enraizada históricamente en las situaciones de sufrimiento y dolor de seres humanos concretos. Es la dignidad de éste o ésta, que sufre en su carne el desprecio y la humillación.

- b) Es *universal*, es para todos y ha de prestarse sin condiciones. A los ojos de la persona compasiva todo ser humano es su prójimo (*próximo*) independientemente de la raza, cultura, religión, lengua o clase social. Es el “huérfano y la viuda” que se nos muestra en la vulnerabilidad de su rostro.
- c) Es una *virtud*, un *estilo de vida* y no sólo una emoción espontánea que dura el momento de la reacción emotiva ante el dolor y el sufrimiento del otro. El compasivo no da la espalda al necesitado, no cierra los ojos a la miseria y abandono de aquellos con los que se tropieza en su camino. Se hace cargo del otro, baja de su cabalgadura y busca una solución liberadora para el caído.
- d) Se ejerce ante todo con los *más débiles*, en aquellos que la sociedad ha condenado a la miseria y a la marginación, los ya privados hasta de la figura de un ser humano.

Aunque no aparece explícitamente en el texto evangélico, la compasión es también una forma de *denuncia* de una sociedad alejada de las víctimas que vive impasible o indiferente en el mantenimiento de un aparente orden social. En otro lugar (Ortega y Mínguez, 2001, p. 70), he definido la compasión como “un encuentro con el hombre desposeído, con “toda” su realidad, a la vez que un compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación”. La compasión tiene delante al individuo concreto no independiente de la circunstancia en la que vive; la compasión no suple a la justicia, ni es una forma adulterada de practicar la beneficencia y tranquilizar las conciencias; la compasión establece una relación ética, es decir, de *responsabilidad* entre el que compadece y el compadecido, y que sólo queda saldada cuando “el otro” recupera su dignidad. Mientras tanto, el compadecido es una deuda pendiente. “La fuerza reconciliadora de la compasión no está en contraposición con la fuerza que anima a la revuelta contra un mundo sin expiación ni reparación de la injusticia sufrida. Solidaridad y justicia son dos caras de la misma medalla” (Habermas, 1996, p. 135). Frente a la interpelación de los excluidos de este mundo que sufren la violencia de las situaciones injustas de nada sirven las “obras benéficas”, ni los llamados al reconocimiento de la dignidad de la persona; lo que reclaman y exigen es responder de su sufrimiento y que se les haga justicia. La cuestión no es cómo uno se comporta con el que es como tú, con el que está incluido en tu comunidad, con el que comparte tu misma lengua y cultura; la cuestión no es cómo uno se relaciona con el que es socialmente reconocido como persona y digno, sino al revés, con el que *no lo es* (Mèlich, 2010).

El discurso sobre la compasión ha quedado reducido, casi exclusivamente, a la acción solidaria que se ejerce con los desfavorecidos o necesitados socialmente, como si éstos fuesen los únicos sujetos a los que hay que compadecer. Desde la antropología, el ser humano se nos manifiesta como un ser de carencias, desprotegido biológicamente, como un ser limitado, vulnerable y contingente. Por ello, el hombre como tal es sujeto de compasión, necesita ser acogido y protegido; necesita que alguien *responda de él*. Sociológicamente hay muchas personas necesitadas y empobrecidas por un reparto injusto de los bienes, víctimas de un sistema injusto que favorece la desigualdad social y discrimina el acceso a las oportunidades de desarrollo personal. Éstos deben ser los primeros en ser compadecidos. Pero la compasión, desde la ética levinasiana, no es una respuesta ética que sólo debamos dar a los marginados o excluidos por la sociedad. En tal caso, la compasión quedaría reducida al ámbito de la estadística. Es más bien una categoría, un modo de ser y actuar, que nos define como sujetos morales cuando respondemos del otro y de cualquier otro. Y entonces la compasión trasciende el ámbito estricto de lo social y adquiere toda su dimensión ética y moral que hace del reconocimiento del otro, de la solidaridad y de la justicia su contenido específico. “La compasión

es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica, y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p. 193).

2. La prohibición del rostro

La ética levinasiana es una *respuesta* que nace de la inquietud o *pregunta* por la suerte del otro que aparece ante mí sin previo aviso. Es una *respuesta* que se traduce en mandato, en la prohibición de “matar”. “El “no matarás” es el único principio ético presente en la obra de Emmanuel Levinas, porque su ética no tiene como fin enumerar una serie de leyes morales, sino reconstruir su propio sentido” (Navarro, 2008, p. 185). El rostro del otro, a la vez que es expresión, es también la frontera que no se debe pasar, el límite a mi voluntad para no convertir al otro en mí mismo, en mi yo. El rostro del otro es *prohibición*. Se resiste a toda objetivación y a toda asimilación en mi yo. La significación del rostro del otro, expresada en los términos “pobreza”, “miseria” “hambre” y “vulnerabilidad”, constantemente presentes en Levinas, no sólo invoca o suplica al yo, sino que también interroga, interpela y exige una respuesta. Es un mandato (Navarro, 2008).

En el camino que baja de Jerusalén a Jericó sólo el samaritano atiende al hombre desvalido, y haciéndolo no trata de cumplir con ley o norma moral alguna, ni tampoco se atiene a principios universales que le ordenen atender al hombre desvalido. Simplemente actúa porque la necesidad del otro le “conmueve el corazón”, su miseria es un *mandato* contra la indiferencia. En la ética no hay principio alguno que no sea el *responder* del otro, y responder incondicionalmente. A la sombra de la ética no existe otra luz (trascendental) que la que irradia aquél de quien uno se compadece. No se invoca principio alguno que esté “por encima” de la realidad histórica del ser humano. Es el rostro del otro, en sí mismo, un imperativo que me ordena: “*No matarás*” (Levinas, 1991), aunque se resista a la formulación de normas concretas de actuación. Es la experiencia de la presencia desnuda del rostro del otro, su indefensión y vulnerabilidad, lo que provoca en nosotros la resistencia ética a matar. “En la aparición del rostro hay un mandamiento inapelable, como si un amo me hablase. El ser que se expresa, el ser que está frente a mí me dice *no*, en virtud de su expresión misma. *No* que no es simplemente formal, ni tampoco expresión de una fuerza hostil o de una amenaza; es imposibilidad de matar a quien presenta ese rostro; es la posibilidad de encontrarse con un ser a través de una prohibición” (Levinas, 1993, p. 108). La primera palabra del rostro indefenso es de *resistencia* ante la querencia cainita del hombre: *no reducirás mi identidad diferente a tu mismidad, no alimentarás tu voraz conciencia con mi desvalida desnudez, no me convertirás en objeto de tu conocimiento*. La posición ética de Levinas no es nueva en la tradición judía, está ya presente en la memoria colectiva del pueblo judío y se enmarca en la corriente de pensamiento de los filósofos judíos de su tiempo, sobre todo de F. Rosenzweig. Sin esta referencia, la obra de Levinas es ininteligible.

La prohibición del rostro es un mandato inapelable; es *responsabilidad* frente a *cualquier otro* de la que no me puedo desprender, aún antes de que él me pueda pedir cuentas. Responder *del* otro no es el resultado de un acto de mi conciencia que me *obliga* a actuar moralmente con el otro. “El hombre no decide libremente si quiere entrar en el juego del bien y el mal, o quizás pasar de él. El hombre es ese juego, ese drama, esa intriga” (García-Baró, 2007, p. 320). La responsabilidad con el otro es *anterior* a la conciencia de un deber que cumplir. “El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento,

antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido” (Levinas, 1999, p. 148). La moralidad no se funda, por tanto, en la voluntad racional y libre, como sostiene la ética kantiana, sino en la posibilidad de *acoger al otro, responder de él* de tal modo que él prevalezca sobre mí (Chalier, 1995). “No está en mí la iniciativa en la acción moral, sino en el otro que me demanda o suplica que no cierre los ojos a su sufrimiento” (Ortega y Mínguez, 2007, p. 131). Si la relación con el otro fuese una relación de conciencia, entonces el “tú” (el otro) designaría un tema, como probablemente lo indica el “tú” en la relación simétrica “yo-tú” de Buber (Levinas, p. 1999). “El sujeto, antes de ser intencionalidad, es responsabilidad” (Levinas, 1993, p. 72). En Levinas, la conciencia es *pura acogida* ante la irrupción del otro que se nos hace presente sin previo aviso. A esto Levinas lo llama “lo ético”, principio constituyente de mi realidad. Por el contrario, la intencionalidad, en la filosofía occidental, lleva consigo la asimilación, seducción o dominación del otro por el Yo, la vampirización del objeto. Bajo la rúbrica de esta intencionalidad podemos ver la obsesión del pensamiento occidental por reducir lo conocido a objeto, en erigir la subjetividad como condición de la posibilidad misma del conocimiento, en entender el conocimiento como iluminación de un espacio oscuro gracias a la luz que proyecta el sujeto sobre esa realidad opaca (Mate, 2011). Para el pensamiento occidental, la conciencia es esencialmente conciencia “reflexionante” o conciencia que vuelve sobre sí. Pero la urgencia en la respuesta con la que está confrontado el yo *responsable* no le deja tiempo para volverse sobre sí, el retorno se hace un interminable rodeo (Chalier, 1995). La responsabilidad en Levinas no es un simple atributo del sujeto moral, como si éste existiese ya antes de toda relación ética. No existe el sujeto autónomo, autoconsciente que decide actuar moralmente invocando principios éticos, como sostiene Kant. La ética (responsabilidad) no sucede a un sujeto (subjetividad) ya constituido. La subjetividad no es un “en sí” y “para sí”, es en su misma esencia “para el otro”. El otro en su “necesidad” y urgencia, antes de toda argumentación ética, me constituye en sujeto. “El Yo (Moi) no toma conciencia de esta necesidad de responder como si se tratara de una obligación o de un deber particular sobre el que tendría que decidir. En el hecho de ponerse, el Yo es por completo responsabilidad o diaconía... Ser Yo (Moi) significa, a partir de aquí no poder sustraerse a la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación descansara sobre mis espaldas” (Levinas, 1993, p. 47). El Yo en Levinas, no es el punto de Arquímedes, firme y seguro, que buscaba Descartes. La subjetividad en Levinas es la misma *experiencia ética* del otro, como totalmente otro, que se me impone sin darme tiempo a tomar conciencia de esta responsabilidad. Soy sujeto cuando aparezco atado (rehén) al otro con una responsabilidad que no he buscado, ni admite delegación alguna. Precisamente, “en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, *yo soy sujeción al otro* (la cursiva es mía); y soy sujeto esencialmente en este sentido” (Levinas, 1991, p. 92), en ser sujeción y dependencia; en ser relación *ética*, es decir, *responsable*.

Levinas inaugura una nueva ética y una nueva antropología que nacen, no desde la ontología, sino desde la realidad corpórea del ser humano y, por tanto, desde el tiempo y del espacio, desde la contingencia y la memoria, desde la finitud y la alteridad. Se aparta de una concepción maniquea o platonizante del ser humano, para situarse en una antropología que concibe al hombre como un ser unitario (no dividido en cuerpo y alma, materia y espíritu), propia del pensamiento semítico. Levinas se aparta no sólo de la ética y antropología kantianas, sino también de la antropología dialógica que relaciona al “yo” y al “tú” desde la reciprocidad y simetría. “A la persona le pertenece ese modo de realidad que se designa mediante el pronombre yo, pero el yo supone un tú, no hay yo sin tú: digo “yo” contraponiéndome a un “tú”. Ya vio Ortega que la famosa expresión latina del “tu” como un *alter ego*, otro yo, debe invertirse: yo soy un *alter tu*, otro tú.

El descubrimiento del yo es secundario, subsecuente al hallazgo del tú. Lo decisivo es que la dualidad es esencial: no se podría hablar de “yo” si no hubiera más que una persona” (Marías, 1989, p. 283). La dialéctica de la personalización o constitución del sujeto pasa necesariamente del movimiento del “yo” hacia el “tú” y del “tú” hacia el Yo” en un plano de igualdad y reciprocidad. Análoga postura sostiene Buber: “El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre” (1981, p. 146). Es la relación “entre” el yo y el tú, en el filo mismo en el que el “yo” y el “tú” se encuentran, lo que constituye a ambos en sujetos. “Podremos aproximarnos a la respuesta de la pregunta “¿Qué es el hombre?” si acertamos a comprenderlo como el ser en cuya dialógica, en cuyo “estar-dos-en-recíproca-presencia” se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del “uno” con el “otro” (Buber, 1981, pp. 150-51). En Levinas, en cambio, el modo propio de ser del hombre más que ser *con* el otro (*mit sein*), es un ser *para* el otro, que no se explica “desde sí y en sí”, sino *desde* el otro, en una clara relación asimétrica que prescinde o ignora toda reciprocidad entre el yo y el tú. “Esta relación cara-a-cara no sólo le constituye como sujeto moral, “sino que este “paso previo” por el otro es condición determinante de su mismo ser de hombre. El ser humano es un “extraño”, un “extranjero” para los otros y para sí mismo” (Ortega, 2013, p. 411). Y no se trata de un extrañamiento del alma exiliada, o de un estar perdido, como sostiene el idealismo platónico, es un “otro modo de ser”, la in-condición de la radical no-indiferencia del ser humano en su relación con el otro. En Levinas, el ser humano es un ser “habitado” por otro del que no se puede desprender sin poner en riesgo su propia identidad. La estructura antropológica del hombre está *quebrada* por la presencia ética del otro. Esta radical alteridad que constituye al ser humano produce un profundo “extrañamiento”. “Por qué me concierne el otro? ¿Quién me es Hécuba? ¿Soy yo el guardián de mi hermano?”, se pregunta Levinas. “En la prehistoria del Yo, puesto para sí, habla una responsabilidad. El sí mismo, en su plena profundidad, es rehén de modo mucho más antiguo que es Yo, antes de los principios” (Levinas, 1999, p. 187). En su condición de “extranjero” el hombre mantiene una relación con lo que no es él; con “lo otro” que él, como modalidad de constitución vital (González R. Arnáiz, 1998, p. 122). Para Levinas, el sujeto es la *experiencia ética*, la “habitación” o presencia ineludible del otro en mí como totalmente otro, que se me impone como algo ético, y que me hace responder de él sin permitirme que yo pueda decidir aceptarlo o rechazarlo, que me hace responsable de él antes de que yo consienta o acepte tal responsabilidad. El otro me es “asignado” y me obliga sin posibilidad alguna de desprenderme de él. No tengo substitución posible. “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 1999, p. 150). Este “desgarrón” en la misma estructura del ser del hombre, “la in-condición de extranjero como modo de ser de nuestra condición humana” (G. González-Arnáiz, 2002, p. 87), no ser dueño de sí, sino rehén del otro, es lo que hace que el hombre sea un “extraño” para sí mismo porque depende de los demás. “Tener que “pasar” por los demás para poder decirse, muestra, así, que el hombre es un ser extrañado de sí mismo; que es un extranjero, en el sentido más radical del término, pues vive en un mundo que le precede y que está habitado ya por otros, y es más, que necesita de ellos para poder decirse” (G. González-Arnáiz, 2002, p. 131). Es esta condición de rehén, esta “asignación” al otro, antes de toda decisión, lo que hace al otro “fin” y no tema u objeto de conocimiento. “En rigor el otro es “fin” porque yo soy rehén, responsabilidad y substitución que soporta el mundo en la pasividad de la asignación, que llega hasta la persecución acusadora, indeclinable” (Levinas, 1999, p. 201). Esta relación ética de dependencia del otro, “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. Antes de la presencia interpelante del otro somos, sí, pero pura existencia, sueño prolongado. El otro es el que nos saca de nuestro autismo y nos convierte en seres vivos. No somos

seres vivos antes de que el otro interrumpa el *continuum* o sueño de la existencia vacía” (Mate, 2011, pp. 38-39).

No se ha subrayado suficientemente la aportación de Levinas a la antropología. Centrados en la ética, aquella (antropología) ha quedado en un segundo plano. Y es desde esta antropología como hay que entender la ética levinasiana, y también desde esta antropología como hay que entender y hacer la pedagogía de la alteridad. Inevitablemente la posición intelectual que se adopte sobre el hombre nos lleva a una u otra pedagogía. La antropología levinasiana desemboca, necesariamente, en una educación *desde el otro*, como respuesta a *su* pregunta. “Se hace necesario reavivar la memoria de otra fuente de sentido distinta de la racionalidad griega” (Chalier, 1995, p. 23) que ha configurado el pensamiento de la sociedad occidental. “En Grecia logró la inteligencia la primera fase de su plena madurez. Y cuanto ha venido después se halla montado, en una u otra medida, en el pensamiento griego” (Zubiri, 1978, p. 334). Es necesario acudir a otras fuentes de pensamiento que den cuenta de la totalidad del ser humano que se mueve, además de por la razón (*logos*), por el sentimiento (*pathos*), ir más allá de una ontología totalizante que relega a márgenes insignificantes lo diferente y coloca en el centro a un sujeto triunfador y dar paso a la filosofía primera, la *ética*. “No se trata, escribe Levinas (1999, p. 64), 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”. El triunfo del ser de la filosofía cartesiana es el triunfo del ser autónomo y autoconsciente, el sujeto kantiano que actúa a la luz de principios universales, libre de toda contaminación subjetiva; es el “señor único que quita a los esclavos su voz propia, pero que, paradójicamente, necesita de los esclavos para afirmarse como señor de ellos” (Pintor-Ramos, 1999, p. 24). La ética kantiana ha sido reticente al sufrimiento humano y una barrera demasiado frágil para detener la barbarie que ha azotado al pasado siglo (nazismo, comunismo, nacionalismo totalitario...); ha elaborado un discurso que nunca ha tenido como *telos* el final del sufrimiento, quedando reducido a una función más del engranaje social, a una eficaz evasión compensadora de la injusticia (Zamora, 2004). El *logos* de la Razón ilustrada muestra una “querencia” inevitable al totalitarismo, a reducir la pluralidad a la unidad, la diferencia al Todo (los hechos sangrientos del pasado siglo dan testimonio de ello). Y esta Razón ilustrada, que tanto ha influido, y lo sigue haciendo, en la manera de pensar y vivir de Occidente, se manifiesta en la indiferencia y el desprecio por el significado de la realidad, pero no de cualquier realidad, sino de una parte de ella, la más despreciable. El prof. R. Mate describe muy bien el resultado de esta colonización del pensamiento ilustrado: “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, p. 47). Es el pensar que viene de Atenas en el que prima la especulación sobre la experiencia, como si el pensar fuera una luz con la que se ilumina la realidad gracias a la mirada omnicomprendiva del sujeto. Y si el mundo de la Razón ilustrada nos ha traído hasta aquí, quizás ha llegado la hora de reconocer que en algo nos hemos equivocado, que merece la pena promover otros “modos de ser” y de realizar la existencia humana, porque la comprensión del ser humano no se agota en la antropología platónica, aquella que lo intenta “explicar” desde un *logos* omnicomprendivo y, paradójicamente, reduccionista.

3. Educar desde el otro

Es obvio que todo discurso pedagógico “viene de algún sitio y va hacia algún lugar”. No existe discurso y praxis educativa que no sean deudores de un determinado presupuesto ético y antropológico que les dan soporte y coherencia. La pedagogía de la alteridad, en su discurso y en su praxis, tiene como soporte y referencia a la ética *material* de Levinas, Horkheimer y Adorno (Ortega, 2004). De aquí que la acción educativa, desde la pedagogía de la alteridad, se entienda como *acogida al otro, escucha y cuidado* del otro; como un *hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable*, y también como *denuncia y protesta, resistencia al mal*.

Si nos atenemos a qué significa la expresión “*responder del otro*” podemos encontrar en ella los rasgos o características que identifican a la pedagogía de la alteridad:

3.1. La educación es deudora de una circunstancia

En primer lugar, la *respuesta* para ser *significante* se ha de dar en un *contexto* o *circunstancia* en el que ambos interlocutores se expresen en una misma *gramática*, es decir, desde un mismo conjunto de símbolos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural, un modo de entender al hombre y al mundo. Sólo desde un mundo gramatical compartido es posible la relación educativa, *la respuesta a una pregunta*, porque sólo en una situación gramatical concreta es posible la existencia humana y también la educación. El ser humano es necesariamente un ser *gramatical* (Mèlich, 2010). Esta inevitable condición *histórica* del hombre hace que la relación educativa sea necesariamente *contextual*, es decir, sujeta a las condiciones del tiempo y del espacio. Si se ignora el contexto (la “circunstancia” diría Ortega y Gasset), la acción educativa se hace irreconocible e inútil. Si no hay texto inteligible sin un contexto que lo explique, tampoco hay educación posible sin un contexto que la justifique. En otro lugar (Ortega, 2010) he hecho esta afirmación: *No se educa en tierra de nadie*. Hacer esta afirmación puede parecer innecesaria. Sin embargo, constituye hoy una exigencia inaplazable. Hay multitud de alumnos egresados de nuestros centros de enseñanza en los que no existe huella alguna de haber aprendido nada relevante para hacer de ellos hombres y mujeres preparados para una vida ética, es decir, *responsable*. La institución educativa ha considerado suficiente equiparles para el ejercicio de una determinada profesión, pero les ha dejado inermes para configurar una existencia personal y colectiva con rostro humano, para habitar *su* mundo y construir *humanamente* su tiempo y su espacio. Distráidos en “otras cosas” nos ha faltado voluntad para construir una verdadera pedagogía del tiempo y del espacio. “Pedagogos y antropólogos deberían ejercer de terapeutas del tiempo y del espacio *humanos*”, nos dice el prof. Duch (2004, p. 160); hacer del “aquí” y del “ahora” contenido educativo indispensable, pues sólo cuando hagamos de nuestra *situación o circunstancia* contenido de la educación, estaremos en condiciones de *educar*. Es ahí, en la sustantiva “circunstancia” donde se resuelve, a diario, la existencia humana. Y es ahí, en la inevitable circunstancia en la que hay educar, porque no en otro mundo distinto a la situación o circunstancia habita “el otro” de quien debemos *responder*. “Hay vida humana (e inhumana) porque además de naturaleza heredada, el ser humano posee condición” (Mèlich, 2010, p. 39). Por ello, la educación, desde la perspectiva de la alteridad, abarca y acoge a *todo* el individuo en su realidad concreta, en su situación; sobrepasa la relación intimista yo-tú en la que sólo intervienen individuos aislados y singulares para dar cabida a los otros y a lo otro (al mundo), para juzgarlo y transformarlo. No educamos a seres abstractos, sin rostro ni biografía. Es el ser *histórico*, vulnerable y necesitado, “arrojado

del Paraíso” el que tiene que vérselas en la tarea indelegable de tener que existir, y existir como *humano* en un mundo poblado por “otros”. No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin ésta, el discurso educativo se torna discurso vacío, sin sentido. Hacer de la circunstancia (*experiencia*) contenido educativo no es una estrategia más a emplear en educación, ni un viaje de ida y vuelta, sino que es un ir para quedarse ahí, sin posibilidad de retorno; es el *locus* necesario de la educación. “La tarea de educar no conoce el mercado de la importación de modelos. Es, por el contrario, deudora de la realidad que le envuelve, y desde la cual se entiende la acción de educar” (Gárate y Ortega, 2013, p. 192).

3.2. La educación tiene una inevitable dimensión social

La educación en la alteridad tiene una inevitable dimensión *social* en tanto que la relación de *responsabilidad* con el otro lleva necesariamente a una relación ética con el tercero y con lo otro (el mundo). “El lenguaje, como presencia del rostro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al *yo-tú* suficiente y que se olvida del universo; se niega en su franqueza a la clandestinidad del amor en el que se pierde su franqueza y su sentido... El tercero me mira en los ojos del otro... La epifanía del rostro como rostro, introduce la humanidad... El rostro, en su desnudez de rostro, me presenta la indigencia del pobre y del extranjero” (Levinas, 1987, p. 226). En Levinas, la responsabilidad (ética) tiene una inevitable dimensión política y/o social al vincular el “tercero” y la justicia. “La justicia, la sociedad, el Estado y sus instituciones todo ello significa que nada se escapa al control propio de la responsabilidad del uno para el otro. Es importante encontrar todas estas formas a partir de la proximidad” (Levinas, 1999, p. 238). Ni la ética como responsabilidad, ni la educación como *responder del otro* están desligadas de los problemas (situaciones) que afectan a los hombres concretos. En vano intentaríamos desligar la existencia humana de *su* circunstancia; sería un despropósito intentar educar a seres irreales, sin contexto ni biografía. De su vinculación al contexto depende que el educador pueda entrar en todo aquello que es significativo para el educando, evitando así que la acción educativa decaiga en retórica; de la vinculación al contexto depende que la experiencia de vida, y no sólo el discurso, juegue un papel básico e indispensable en la acción educativa; y de la vinculación al contexto depende que podamos hablar de *educación* y no de un ejercicio manipulador (Ortega, 2010). Hacer una *pedagogía del tiempo y del espacio* lleva necesariamente a los educadores a hacer de hermeneutas o intérpretes de la realidad; a ayudar a los educandos a leer e interpretar los acontecimientos y situarse en *su* mundo, lejos de las “bellas” ideas de una pedagogía ideal y a-histórica que les incapacita para responder del pasado (de lo que hemos sido) y de nuestro presente (de lo que vamos siendo).

La pedagogía, en su discurso y en su praxis, debe hablar el lenguaje de hoy y de las situaciones que afectan a los educandos de hoy, si es que pretende *educar*. Decir *educar* es ya implicarse en una tarea en la que está presente el otro en su inevitable responsabilidad con su entorno, con el mundo y con los demás. Hablar, por tanto, de educación “social” es una clara redundancia, y, sin embargo, lo hacemos con total normalidad. No existe el ser humano aislado del mundo, sin genealogía ni vínculos con los demás. “No es posible encontrar la esencia del hombre en los individuos aislados, porque la unión de la persona humana con su genealogía y con su sociedad es esencial” (Buber, 1981, p. 81). No hay, por tanto, educación posible que no contemple al individuo insertado en *su* tiempo y en *su* espacio, que no le prepare para integrarse en su mundo y ejercer de ciudadano en la sociedad a la que pertenece. Olvidar esto significa ignorar que el educando es un ser *histórico* que ha de vivir y resolver el problema de “tener que existir”, y existir como

humano, en un mundo no definitivamente acabado, sino que está por construir y es tarea de todos. Y es condición indispensable para una educación con rostro *humano*, que no se desentiende de aquello que es “cuestión” para el hombre: la *autenticidad*, pues no cabe una vida justa (auténtica) en la falsedad de quien vuelve la espalda a la realidad de su entorno. “La autenticidad y aguante del ser propio, escribe Buber (1981, p. 109), no puede corroborarse en el trato consigo mismo, sino en el trato *con todo lo otro* (la cursiva es mía), con toda la confusión de la multitud sin nombre”. Sólo desde una ética y antropología idealistas cabría una educación desenraizada de la urdimbre de la vida, ajena a “lo que está pasando”. Pero entonces ya no hablaríamos de *educación*, sino de adoctrinamiento, de adaptar y conformar el pensamiento y la vida de los educandos a las exigencias y demandas del sistema socio-político imperante.

3.3. La educación es una respuesta a un sujeto singular y concreto

En la relación educativa la *respuesta* se da a un sujeto *concreto, singular*. La educación en la alteridad no contempla a un sujeto universal, sino a *alguien* en la singularidad de su existencia. No busca la uniformidad, ni la extrapolación de resultados para explicar situaciones análogas de aprendizaje. Trata con sujetos singulares, excepcionales, que tienen una biografía concreta, sujetos únicos e irrepetibles. Si la ética de la compasión no puede prescindir de su relación con el otro en la “inmediatez de su rostro”, tampoco la educación en la alteridad puede desligarse de las ataduras que le vinculan con el otro como sujeto histórico. Por ello, no hay posibilidad alguna de establecer principios universalmente válidos que sirvan de referentes para orientar las decisiones éticas. “No hay un “modelo de ser” al que podamos remitirnos y ajustarnos para saber cómo ni de qué manera tenemos que habérmolas con los demás, con el mundo y con nosotros mismos” (Mèlich, 2010, p. 182); tampoco hay, por tanto, posibilidad alguna para una acción educativa universal fundada en principios pedagógicos de validez también universal. Decía al principio de mi intervención que en educación no hay (ni puede haberlo) un lenguaje universal, que éste es siempre el lenguaje de *alguien*. Si en educación no hay un lenguaje universal, tampoco se contempla a un hombre universal, sino a éste y a ésta, a aquél y aquélla en su biografía y situación concreta. No hay respuestas educativas universales a preguntas o situaciones también universales, se responde de éste y de ésta, de aquél y de aquélla, aquí y ahora. Al igual que en la relación médico-paciente no hay enfermedades, ni siquiera enfermos (en plural), sino este paciente o enfermo concreto, tampoco en la relación educador-educando hay aprendices de algo, ni siquiera alumnos, sino este educando (alumno) concreto que demanda de mí *una* respuesta a *una* pregunta, que no es la de todos, sino la de *uno*, la de éste o ésta. Y esta respuesta ética es, por naturaleza, siempre provisional, insegura, contingente, propia del ser humano. No hay (ni puede haberla) una respuesta ética definitiva porque los humanos, por naturaleza seres nómadas, vivimos *siempre en despedida*; no hay, tampoco, una *respuesta* educativa definitiva y universal, ésta será siempre una respuesta única, singular, propia de la singularidad y excepcionalidad del ser humano.

Asumir la realidad *singular, excepcional* del ser humano conlleva:

a) que toda acción educativa es necesariamente singular e irrepetible, como singular e irrepetible es cada sujeto humano;

- b) que la acción educativa es arriesgada e incierta, porque el conocimiento que tenemos del ser humano es también incierto, provisional y parcial, nunca definitivo ni total y su situación o contexto es por naturaleza cambiante;
- c) asumir que en educación no hay un único lenguaje, sino múltiples y plurales, y siempre ambiguos lenguajes en función de los distintos contextos que envuelven al ser humano;
- d) admitir la precariedad y limitaciones de nuestro discurso pedagógico para dar cuenta de nuestra praxis educativa, evitando, así, aventuradas extrapolaciones de resultados.

3.4. La educación es, en su raíz, acogida

Responder *del* otro en educación significa *acogerle y hacerse cargo de él*. No hay vida *humana* si no hay *acogida*. El ser *acogido* para el recién nacido es condición indispensable para su existencia humana. Cuando venimos a este mundo, venimos a un mundo poblado “por otros” que nos acogen. Y si continuamos viviendo como *humanos* es porque hemos sido previamente acogidos. Y si no hay *acogida* (hacerse cargo del otro), tampoco hay educación. “En educación sólo cabe hablar de una relación *ética* entre educador y educando, y ésta se traduce en el re-conocimiento del otro, en la *acogida del otro*” (Ortega, 2013, p. 409). En la educación, en tanto que es *acogida*, el otro es aceptado, reconocido y querido en lo que es. Nada de éste le es ajeno o indiferente al educador. Cuando el educador *acoge al otro y responde de él*:

- a) renuncia a su yo para que el otro sea “alguien” reconocido y afirmado en su dignidad de persona; b) busca formas nuevas, originales en las que la vida de cada educando puede plasmarse, evitando así el riesgo de la repetición de modelos de vida preestablecidos;
- c) entiende la educación como ayuda y orientación del educando en un camino que lleva a una meta no impuesta;
- d) sabe estar presente y desaparecer de la vida de cada educando en el momento oportuno;
- e) desciende del pedestal de su superioridad intelectual y moral para asumir la vulnerabilidad (necesidad) humana del otro, elevando, así al otro por encima de él;
- f) sale al encuentro del otro, allá donde está sin dar la espalda a su realidad, como el buen samaritano;
- g) ve en el otro lo que otros no ven, porque no se limita a ver u observar, sino que *mira con otros ojos*, con la mirada interior de la compasión;
- h) y, sobre todo, entiende su tarea educativa como un servicio o *acto de amor*, y no sólo la entrega de su saber, sino la donación de su propia persona.

Para *educar* es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas, porque “hasta que no haga un hueco al otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será *real* la significación ética del otro” (G. González-Arnáiz, 2002, p. 89). *Sin amor no es posible educar, porque sin amor el educador sólo se busca a sí mismo, o se centra en el aislamiento de su yo. Y entonces es incapaz de ver al otro, de alumbrar una nueva existencia.*

3.5. La educación es resistencia al mal

La educación en la alteridad *responde* del otro en *toda* su realidad; asume el contexto, no pocas veces contradictorio y ambiguo, en el que se produce la acción educativa, por lo que es una pedagogía

negativa, de 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. “No cabe la vida justa en la vida falsa”, escribe Adorno (2004, p. 44). La existencia de la ética y de la vida moral está unida a la crítica al mundo administrado, a la contradicción existente entre principios ético-morales y la marginación o exclusión de seres humanos (Ortega, 2006). En la obra levinasiana, aunque nos parezca extraño, no encontramos una denuncia expresa de las fuentes de la perversidad, del mal radical de la sociedad de su tiempo. Quien sufrió muy de cerca las consecuencias del nazismo no refleja, sin embargo, en sus escritos lo que significó, en la segunda mitad del pasado siglo, ese pensamiento totalitario en la vida de los individuos y en la sociedad de su tiempo. Hay un silencio muy extraño sobre las “fuentes del mal”. Horkheimer y Adorno (1994), sin embargo, a través de toda su obra, 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; defienden la necesidad de un sujeto capaz de *resistir* a la injusticia y a la dominación, que haga suya la causa histórica de los otros desde la solidaridad. “Si el poder de lo constituido levanta las fachadas contra las que rebota la conciencia, ésta tiene que atravesarlas. Es lo único capaz de arrebatar a la ideología el postulado de su profundidad” (Adorno, 1975, p. 26). Desvelar las contradicciones del sistema socio-económico imperante, sacar a la luz los mecanismos a través de los cuales se reproduce y perpetúa el sistema de dominación, es la razón de ser de la ética en Adorno y Horkheimer. *Dialéctica de la Ilustración* (Horkheimer y Adorno, 1994) es una denuncia a una sociedad ilustrada que ha hecho del compromiso con la emancipación del hombre una obediencia ciega al sistema totalitario; constata la experiencia de desgarramiento que supuso el holocausto judío y la profunda decepción en el proyecto ilustrado al que acusa de haber contribuido a hacer posible la experiencia del Mal Absoluto. Toda la obra de estos autores no se entendería si se pierde de vista el “hilo rojo” que la atraviesa: la crítica a la dominación que directa y totalmente se ejerce sobre los individuos atomizados y la impaciencia por poner fin a la desesperación y sufrimientos de las víctimas (Ortega, 2006). “Que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante, que la injusticia no tenga la última palabra”, clama Horkheimer (2000, p. 194).

Si la preocupación del educador se centra en “qué enseñar” y “cómo hacerlo”, se hace difícil, entonces, ponerse en el lugar del otro y responder a “su” pregunta; carece de sentido, entonces, plantearse preguntas que cuestionen el sistema social imperante. En una relación educativa no hay lugar para la abstracción que cierra los ojos a la singularidad de cada ser humano, a la circunstancia que le condiciona. ¿Quién puede expresar o interpretar los sentimientos del inmigrante que se ha visto forzado a abandonar su tierra y sus raíces, arriesgando su vida y su identidad?; ¿Somos capaces de interpretar lo que siente un desempleado sin esperanza de poder encontrar una oportunidad que le reintegre a la sociedad y recupere su autoestima?; ¿O la situación de desamparo que sufren los desahuciados, las mujeres explotadas en el comercio del sexo, los niños abandonados en la calle, los encarcelados en prisiones inhumanas, los que huyen de los países del hambre y de la miseria (Lampedusa, Melilla), los que sufren la persecución del totalitarismo en nombre de una supuesta identidad cultural o un supuesto bien común, los desheredados y explotados por un sistema que sólo reconoce el valor del beneficio y reduce a la persona a la condición de mercancía...? El “huérfano y la viuda” son todos los que sufren en su vida la marginación, la miseria y la injusticia; aquellos a los que, desde una perversa hermenéutica, se les ha explicado que su situación de “desigualdad” es el resultado de la naturaleza, un mal uso de la libertad o se les ha ocultado la realidad. Desde esta posición intelectual y ética nada se puede decir sobre cómo se ha creado la desigualdad, y nada se puede hacer para revertir un orden

social injusto. Una educación de *resistencia* se funda en una ética de denuncia y de crítica de un discurso ético-moral que invisibiliza a las víctimas y legitima la amnesia de la sociedad que asiste impasible al sufrimiento de tantos inocentes. “Auschwitz no es una situación clausurada, definitivamente cerrada. Aquí y ahora, Auschwitz es una *presencia* que seguramente acostumbra a actuar en forma de *ausencia*” (Duch, 2004, p. 12).

Hay un riesgo de complicidad con “el mal” que corre el educador al inhibirse de criticar y denunciar las situaciones de opresión en las que viven sus conciudadanos, si se ve incapaz, desde la acción educativa, de aportar soluciones a las mismas. Poner remedio “al mal”, resolver las situaciones de injusticia no está al alcance de la educación, pero sí introducir en la sociedad el potencial crítico que movilice la denuncia de la inhumanidad que caracteriza a un orden social injusto; poner de manifiesto la amenaza que sufre el ciudadano indefenso frente a las actuaciones socio-políticas que originan desprotección y opresión. Educar en la alteridad es resistencia a colaborar en el mantenimiento de las relaciones de dominación que sólo producen sufrimiento en todos los que participan en ellas. Si educar es hacer *nuestra* la experiencia histórica del otro (*com-padecerse del otro*), esta experiencia debe llegar al sufrimiento causado por la injusticia social y política. Y si pretendemos *educar*, entonces no podemos (no debemos) usurpar la palabra de los que sufren para que sea la experiencia de ellos la que dé testimonio del mal. No nos es permitido hablar en nombre del inmigrante, ni del encarcelado, ni del desahuciado, ni de la mujer explotada, ni de los que sufren la opresión de un régimen totalitario... Su palabra no es la nuestra, porque su experiencia tampoco es la nuestra. “No es lo mismo ver el fenómeno del esclavismo desde el abolicionismo que desde los esclavos. Son dos miradas muy diferentes. Esclavos y abolicionistas parecen estar del mismo lado... pero los abolicionistas son antiguos señores convertidos a la igualdad, mientras que los esclavos son eternos desiguales reducidos por la fuerza a la condición de esclavos. No es lo mismo la historia de los esclavos contada por los abolicionistas que por los mismos esclavos” (Mate, 2011, p. 194). La mirada de la víctima ve lo que sólo ella puede ver desde su experiencia irrepetible e intransferible. Las víctimas no nos pueden prestar su voz, porque nunca podríamos hablar en su nombre. Las experiencias sólo están al alcance de quienes las “padecen”.

En la pedagogía de la alteridad hay una firme voluntad de hacer frente a la invisibilización de las víctimas, de denunciar la muerte hermenéutica de los inocentes, de confundir la injusticia con la desigualdad. La invisibilización de las víctimas es la mejor forma de ocultar la injusticia. Si los explotados y perseguidos no se ven, es que no existen. Cuando se hace abstracción de la situación de injusticia de cada individuo, se está justificando que haya seres humanos que no sean tan “iguales”. El explotador no sólo aplasta a su víctima, sino que no descansa hasta privar a su injusticia de toda significación moral. La pedagogía *negativa* es una denuncia de una igualdad abstracta en la que sólo existen seres humanos “invisibles”; es un imperativo que impone una mirada crítica a las injusticias del presente, y una respuesta solidaria y compasiva con las víctimas; es una exigencia de fundar la moralidad en la singularidad del ser humano, en la experiencia real de la vida de cada sujeto.

3.6. La educación es memoria

Educar en la alteridad es también *memoria* de los que nos han precedido. “Convivimos con la memoria, con nuestro presente aunque estemos abocados al futuro. Nuestro modo de instalarnos en el mundo

y de relacionarnos con los demás, lo que ahora somos y cómo vivimos no se puede entender sin el legado de los otros que nos han precedido. Con ellos también tenemos una deuda y una responsabilidad irrenunciable: que su trabajo y su vida no hayan sido en balde” (Gárate y Ortega, 2013, p. 174), deuda que sólo se salda cuando se les hace justicia, cuando se les hace presentes. “La memoria son esos huecos que permiten a la ausencia hacerse presente” (Mate, 2011, 195). La memoria no es una evocación sentimental del pasado, sino la posibilidad de que los hechos del pasado tengan, hoy, alguna posibilidad de significación ética y moral; que dejen de ser piezas de museo o páginas mudas de una hemeroteca para convertirse en claves de interpretación de los acontecimientos del presente. “*En nuestro presente hay pasado*, y los que no están, los que se han ido, los que nos han dejado, reaparecen una y otra vez, a veces obsesivamente, en nuestra vida cotidiana, dejando una marca, una huella” (Mèlich, 2010, p. 85). La educación en la alteridad trata de hacer memoria y justicia de aquellos que nos han precedido, conscientes de que desentenderse de la más leve huella de su legado es condenar nuestro discurso a la insignificancia. Volver al pasado no es un ejercicio romántico, es condición inexcusable para entender el presente, porque no hay presente sin *contemporaneidad* con el pasado. Lo que he llegado a ser, lo que soy, sólo se puede interpretar desde la memoria. El relato de mi identidad no lo puedo construir sobre el vacío, sino sobre la memoria. El ser humano es un ser de *memoria*, construye siempre sobre el pasado. “Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así *porque* antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*” (Ortega y Gasset, 1975, p. 59). La memoria (tradicción) es el arma más poderosa de la que dispone el ser humano para sobrevivir y afrontar el futuro. Sin ella, se vería condenado a empezar siempre de cero, en un interminable ir y venir sin ningún punto de referencia. “Narración y experiencia, experiencia y narración es el juego en el que discurre el relato de nuestra vida. Es también el espacio para una educación con “sentido” de lo humano” (Gárate y Ortega, 2013, pp. 174-75). Mirar sólo al futuro y volver la espalda al pasado es tanto como negarnos a nosotros mismos, porque “el pasado no está allí, en su fecha, sino aquí, en mí. El pasado soy yo - se entiende, mi vida” (Ortega y Gasset, 1975, p. 66).

La pedagogía, en su discurso y en su praxis, fiel a los presupuestos éticos y antropológicos en los que se ha apoyado, ha intentado cancelar el (nuestro) pasado más inmediato, y no pocas veces, con indudable éxito. No ha encontrado un espacio u oportunidad para hacer memoria de las experiencias de tantos hombres y mujeres que han construido nuestro presente, lo que hoy somos. Se ha instalado en élla un discurso descontextualizado, centrado en la mirada al futuro, reticente a toda mirada al pasado, a toda experiencia del mal; se ha pretendido borrar nuestro pasado, echándonos en brazos de un progreso emancipador que oculta la autoridad, la dignidad de los que sufren (Metz, 1996). Nuestro discurso y nuestra praxis no han sido sensibles a las dolorosas experiencias de antes y de ahora. “Ha habido un silencio cómplice sobre los problemas y situaciones que dañan gravemente la dignidad y la libertad de nuestros conciudadanos, víctimas de la exclusión social, pobreza, xenofobia, fundamentalismo religioso, nacionalismo totalitario” (Ortega y Romero, 2013, p. 66). Y una pedagogía que no haga memoria de “lo que nos ha pasado y hemos sido” queda reducida a una función más del engranaje social, a una legitimación del supuesto orden social. “Sólo la *memoria* de todas las víctimas nos puede hacer recuperar la dignidad moral, hacerles justicia y construir el futuro” (Ortega, 2006, p. 521). No somos un canto rodado que ha llegado, por casualidad, hasta aquí, sin historia ni genealogía. Nuestra biografía está íntimamente atada a muchas “historias” de hombres y mujeres que han configurado nuestro presente. Sólo desde éllas podemos entender lo que hemos sido y lo que somos.

Y sólo desde ellas, haciendo memoria, reinterpretando el pasado, estaremos en condiciones de construir el futuro.

3.7. La educación es testimonio

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía *testimonial*, no técnica, ni planificada porque el encuentro ético con el otro se da sin previo aviso. En la pedagogía de la alteridad nada está establecido de antemano, todo es provisional, porque provisional es la situación ética del otro a la que debo responder. “Es una pedagogía *de y para* nómadas que se hace en cada respuesta a la situación concreta, histórica de cada educando” (Ortega, 2013, p. 411). La pedagogía de la alteridad más que “explicar”, *muestra*. “Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros” (Ortega y Romero, 2013, p. 75). En la pedagogía de la alteridad la relación educador-educando no es una relación “técnica” sustentada en la competencia profesional del educador, sino una relación ética basada en la experiencia-testimonio del mismo. En la relación educativa (por tanto, ética) no tiene fácil acomodo la “explicación” porque en ella nada es definitivo, todo es contingente, fluido y cambiante, como el mismo ser humano. Por lo que en vano podemos invocar principios universales de actuación educativa que respondan a las situaciones a las que el ser humano se puede enfrentar en su vida cotidiana. La pedagogía de la alteridad se mueve en el ámbito de la experiencia, del testimonio, no en el ámbito de la lógica y del discurso. Es una pedagogía que está lejos de la competencia del experto y muy cerca del maestro que sólo señala, desde el acompañamiento, el camino de la acogida y de la respuesta ética al otro.

El educador (si quiere serlo) no puede limitarse a ser un buen “profesional”, tendrá que ser, además, *testimonio*. “Del mismo modo que el poeta o el médico, además de técnica poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión aunque no sepa (ni pueda) explicarla. El testimonio se desliza entre los intersticios de sus palabras, en los espacios vacíos de su lenguaje” (Mèlich, 2010, p. 279). La relación maestro-alumno (educando), más que una relación basada en la competencia profesional-técnica, es una relación *testimonial*. “La educación es propuesta, ofrecimiento respetuoso, testimonio de un modo de vida, hecho desde la experiencia de un estilo ético de vida. Y esta iniciación o introducción a una vida ética, que es la educación, viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, desde el testimonio ético del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p. 87). Hay *maestría* (ejercicio de *maestro*) cuando hay *testimonio*, cuando la relación maestro-alumno es una relación atravesada por la experiencia del cuidado y la atención responsable al otro, para que “el otro” pueda nacer y crecer *diferentemente* a su maestro.

Llegados a este punto, nos podríamos preguntar: ¿No es toda la pedagogía una *pedagogía de la alteridad*? ¿Cómo se puede educar si no es *desde* el otro como punto de partida y punto de llegada de la acción educativa? ¿Se puede educar sin acompañar y acoger al educando en *toda* su realidad, en su circunstancia concreta? ¿Se puede educar sin asumir la responsabilidad de hacerse cargo del otro (educando) en la dignidad de su persona, que exige ser tratada como tal? ¿Se puede educar sin salir del propio yo, sin el sacrificio personal, para que sea el otro (educando) el que crezca y desarrolle su propio proyecto de vida? En otras palabras: ¿Se puede alumbrar una “nueva criatura” por la que el mundo se renueva sin cesar (Arendt,

1996), sin amar? Pero habría otra pregunta más pragmática: ¿Cómo llevar esto a la práctica? En la pedagogía de la alteridad no hay una práctica programada, preestablecida, aplicable a cualquier situación. Cada situación educativa es, por naturaleza, singular y única que reclama, a su vez, una respuesta singular e irrepetible. La pedagogía de la alteridad no demanda nuevas estrategias o recursos didácticos. Exige, ante todo, una ética de la compasión y una nueva antropología, un nuevo modo de acercarse y entender al hombre y mujer de hoy. Es decir, una filosofía de la vida que nos hace cómplices de cualquier ser humano, y no sólo de los excluidos de la sociedad; una filosofía de la educación que no sólo cambie nuestra manera de entender la enseñanza, sino también nuestro modo de situarnos en el mundo, nuestro modo de entender y relacionarnos con cada ser humano con el que nos toca convivir. *El modo como enseñamos no es más que el reflejo de lo que somos y cómo vivimos*. La pedagogía de la alteridad es una forma y estilo de vida que compromete al educador dentro y fuera del centro de enseñanza. Es una manera de vivir que se entiende *desde* el otro, *con* el otro y *para* el otro. Exige estar siempre en disposición para descender de “nuestra cabalgadura”, atender y cuidar al que está caído junto al camino, esperando que alguien, como el buen samaritano, fije en él su mirada y se haga cargo de él. Educar en la alteridad es, en su raíz, ayudar al nacimiento de una nueva criatura que sólo es posible desde el amor.

Quizás nos falte a los pedagogos y educadores de hoy: a) *sensibilidad* para saber captar y oír las exigencias de aquéllos a quienes nos debemos en nuestra responsabilidad de educar; b) *generosidad* para “pasar a la otra orilla” y abandonar un discurso y una práctica que no nos han llevado al *encuentro* con el otro en la realidad de *su* circunstancia; y c) la *esperanza* indispensable para seguir sembrando, día a día, a pesar de la dificultad de la tarea. Nunca deberíamos olvidar que no hemos venido a este mundo para morir, sino para comenzar algo nuevo. Y merece la pena intentarlo.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (2004) *Minima Moralia* (Madrid, Akal).
- Adorno, Th. W. (1975) *Dialéctica negativa* (Madrid, Taurus).
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Buber, M. (1981) *¿Qué es el hombre?* (México, FCE).
- Chalier, C. (1995) *La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).
- Duch, Ll. (2004) “Prólogo” en J. C. Mèlich, *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013) *Educación desde la precariedad. La otra educación posible* (Mexicali, B. C., Cety-Universidad).
- García-Baró, M. (2007) *La compasión y la catástrofe* (Salamanca, Sígueme).
- Habermas, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad* (Barcelona, Paidós-I.C.E. de la Universidad de Barcelona).
- Habermas, J. (1996) *Textos y contextos* (Barcelona, Ariel).
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- Horkheimer, M. (2000) *Anhelos de justicia* (Madrid, Trotta).
- Kasper, W. (2012) *La misericordia* (Santander, Sal Terrae).

- Levinas, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme)
- Levinas, E. (1991) *Ética e infinito* (Madrid, Visor).
- Levinas, E. (1993) *Humanismo del otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- Levinas, E. (1999) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Marías, J. (1989) *La felicidad humana* (Madrid, Alianza Editorial)
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Madrid, Anthropos).
- Mèlich, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Metz, J. B. (1996) *Esperar a pesar de todo* (Madrid, Trotta).
- Navarro, O. (2008) "El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas", *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII, pp. 177-194.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. (2006) "Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas", *Revista Española de Pedagogía*, n.º 235, pp. 503-524.
- Ortega, P. (2010) "Educar es responder a la pregunta del otro", *Edetania*, n.º 37, pp. 13-31.
- Ortega, P. (2013) "La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural", *Revista Española de Pedagogía*, n.º 256, pp.401-421.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007) "La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 117-137.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
- Ortega, P. y Romero, E. (2013) "La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico", *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 1, pp. 63-77.
- Ramos Pintor, A. (1999) "Introducción", en E. Levinas: *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme), pp. 11-39.
- Zamora, J. A. (2004) *Theodor W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).
- Zubiri, X. (1978) *Naturaleza, Historia, Dios* (Madrid, Editora Nacional) 7ª edic.

(Conferencia impartida en el I Simposio Internacional de Pedagogía de la Alteridad celebrado en Murcia, el 2 y 3 de abril de 2014).

4. Levinas: otra fuente de pensamiento para otro modo de educar⁴

“...a diferencia de los demás seres del mundo, el hombre no es nunca seguramente hombre, sino que ser hombre significa, precisamente, estar siempre a punto de no serlo, ser viviente problema, absoluta y azarosa aventura o, como yo suelo decir, ser, por esencia, drama” (Ortega y Gasset).

1. Herencia y ruptura

“Tomar al ser humano por fin y no como medio, o considerar bueno lo que siéndolo para mí lo es también para todos, son expresiones de los nuevos imperativos propios de tiempos ilustrados que quieren ser razonables. Son los principios éticos que han guiado a la Europa de los últimos siglos” (Mate, 2018, p. 13). La Ilustración ha ocupado todo el espacio del discurso moral en la sociedad occidental; ha impregnado todo el pensamiento y la forma de vivir y organizarse de la sociedad moderna. Política, economía, arte, filosofía, religión... todo ha estado bajo la vigilancia de un pensamiento ilustrado que ha ejercido de “guardián” de las verdades eternas, absolutas. Poner en cuestión los principios ilustrados era exponerse a ser expulsado a las “tinieblas exteriores”, ser excluido de la sociedad moral, bienpensante y culta, comprometida con la liberación del hombre del atraso de las cavernas. La experiencia de Schopenhauer es un buen ejemplo del ostracismo al que fue sometido por cuestionar el principio categórico de la moral kantiana. Escribe el autor: “No a los contemporáneos ni a mis compatriotas, sino a la humanidad entrego mi obra, hoy terminada felizmente, en la confianza de que no la encontrarán inútil, aunque quizás su valor tarde mucho en ser reconocido, pues este es el destino de todo lo bueno” (1983, p. 8). De otro lado, Horkheimer y Adorno (1994) expresan su frustración por los resultados prácticos de los postulados de la Ilustración. La que llevaría a la humanidad a su liberación la ha convertido en esclava de sus mismos principios “Sin consideración para consigo misma, la Ilustración ha consumido hasta el último resto de su propia autoconciencia” (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 60). La Ilustración ha caído víctima de su propia lógica, “ha retornado a la mitología, a la necesidad y la coacción de la que pretendía liberar a los hombres... la naturaleza se rebela y se venga por haber sido *olvidada* por el espíritu en el proceso de Ilustración, que, por lo mismo, ha sido al mismo tiempo un proceso de alienación, de cosificación” (Sánchez, 1994, pp. 13-14).

Todavía hoy se mira con recelo a la ética *material* como fundamento de la conducta por encima de los principios morales de la ética formal kantiana. Horkheimer, Adorno, Levinas generan grandes debates ante las dificultades para justificar de un modo “objetivo” una conducta moral de modo que esta fuese aceptada por todos. No parece aceptable tener que acudir a argumentos de la razón para reprobar y condenar determinadas conductas monstruosas perpetradas por regímenes totalitarios, que están en la memoria de todos, y hacerlo sería una ofensa a las víctimas. Es el argumento de Adorno para oponerse a la moral kantiana: la vergüenza e inmoralidad que significa argumentar la defensa del que sufre la tortura y la aniquilación física, su pérdida de libertad y su reducción a la condición de “cosa” sin valor. La condena de la condición de inhumanidad de tantas víctimas de la injusticia no necesita acudir a la razón, sería una ofensa para la víctima que la padece. “¿ De dónde sabe la razón que el ser humano tiene una dignidad, que no puede ser vejado, humillado, aniquilado, etc., si no es de la experiencia acumulada de sufrimiento y de la reacción somática frente a él elevada a conciencia que se rebela contra sus causas?” (Zamora, 2004, p. 271).

También Levinas (1993, p. 223) se hace eco de la mala conciencia de Europa ante su fracaso moral: “Pero la conciencia del europeo no está en paz en la modernidad, esencial a Europa, que es también el momento de los balances. Mala conciencia al final de milenios de Razón gloriosa, de la Razón triunfante del saber; pero al final, también, de milenios de luchas políticas fratricidas y sangrientas, del imperialismo disfrazado de universalidad, del desprecio por lo humano, de la explotación y, en este siglo, de las dos guerras mundiales, de la opresión, los genocidios, el holocausto, el terrorismo...”. Nuestra herencia cultural helenística es “metafísica”, una herencia que ha ignorado la condición humana condicionada por la circunstancia. La metafísica siempre ha interpretado el mundo a partir de “otro mundo”, el de las ideas eternas, de las esencias. “Su razón era una razón pura que ofrecía una moral categórica, infalible, incondicional, una moral que negaba la fragilidad del mundo y que, por esa misma razón, impedía verlo, sentirlo y amarlo” (Mélich, 2021, p. 69).

Europa ha olvidado que es el resultado del *encuentro* de dos culturas: la helénica y la judía. “La confluencia del manantial judío con la corriente helénica, marca el punto de intersección fundamental y básico de nuestra cultura” (Ricoeur, 1969, p. 258). Rosenzweig, en su obra *El nuevo pensamiento*, hace un alegato en defensa de la cultura judía y su particularidad, su resistencia a ser asimilada por la cultura helénica imperante en la filosofía occidental. Esta pequeña obra de Rosenzweig habría de tener una influencia decisiva en el pensamiento de E. Levinas. El *Nuevo pensamiento* (1989) busca el camino hacia una verdadera universalidad desde la particularidad: su crítica de la visión abstracta, universal del hombre es una apuesta por la liberación del hombre concreto; el valor de la diversidad y de la multiplicidad queda por encima de la unidad, lo particular sobre lo universal y la contingencia sobre la ley. La única posibilidad de ser objetivo es partir de la propia subjetividad; porque más que la objetividad del conocimiento a través de la razón importa el valor de las situaciones de las personas; porque la primera relación con la realidad no es del orden del conocimiento, sino del valor, es decir, de la moral (ética) (Lamoyi, 1998). Levinas (1974) y Buber (1993), junto a Rosenzweig (1989) son los máximos exponentes de “otra” antropología y “otra” ética, de otra manera de entender e interpretar al hombre y sus relaciones con los demás y con el mundo. Levinas (2011) rechaza el discurso cerrado y totalizador de la razón como discurso inatacable desde la lógica, pero indiferente a la experiencia. La obra de Levinas, en su conjunto, es una filosofía de la subjetividad que rompe con la ontología metafísica griega. La noción de sujeto, de responsabilidad, de trascendencia, de substitución, de la alteridad, vertebran todo su pensamiento. “Levinas no es griego..., sino que con Rosenzweig es uno de los escasos

“filósofos judíos”, es decir, aquellos para quienes la específica experiencia del judaísmo es principio de su pensamiento” (Pintor-Ramos, 2011, p. 24).

No hay una sola antropología o concepción del hombre, como tampoco una sola ética como forma de relacionarse con el mundo y con los demás. Los filósofos de la escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno) con Levinas, Buber y otros representan modos distintos de entender al hombre y modos distintos de entender su responsabilidad hacia los otros. La filosofía idealista, de herencia griega, ha mostrado suficientemente su debilidad para dar cuenta del hombre como ser histórico. Se hace necesario, por tanto, acudir a “otra fuente” de pensamiento que “explique” al hombre en toda su realidad socio-histórica. “... en un mundo que ha heredado, en rebeldía o en aquiescencia, esas épocas de barbarie, y queda desde ellas tentado por el nihilismo y todas las formas, sutiles o brutales, de la desesperación, se hace necesario reavivar la memoria de otra fuente de sentido distinta de la racionalidad griega” (Chalier, 1995, p. 23). Es necesario recuperar las “dos almas” de la cultura occidental: la griega y la judía, hacer posible la confluencia de la sabiduría judía con el pensamiento helénico. Y la obra de Rosenzweig y Levinas nos podrían abrir la puerta para este *encuentro*, no exento de crítica, para la recuperación de la *memoria* perdida y hacer posible una interpretación de la realidad *histórica* del hombre incorporando a la misma la herencia judía. Pero no podemos ser demasiado optimistas: la filosofía occidental, desde Parménides a Hegel, pasando por Descartes y Kant, hace una interpretación ontológica metafísica del hombre que aún perdura; la antropología de Rosenzweig y Levinas, sin embargo, transita por la fenomenología hermenéutica judía, anclada en una concepción del hombre como ser concreto, particular e *histórico*, no universal y abstracto. Existe todavía en nuestra sociedad occidental un gran escepticismo sobre la posibilidad de una vuelta a otra fuente de pensamiento, alejado del idealismo: “Termina este milenio y nos preguntamos cómo es posible que un siglo tendido hacia el progreso y la civilización, un siglo asentado en un pasado recorrido de parte a parte por cánticos de alabanza a la luz de la razón, a la libertad y a la dignidad humana como pilares fundamentales de una cultura basada en una vocación humanista, no haya podido impedir que otros seres humanos, capaces de llorar y emocionarse por el sufrimiento del otro en el transcurso de una evocación literaria, quedasen impertérritos frente a su propio crimen” (Bárcena y Mélich, 2000, pp. 125-126).

2. Lo humano de la ética

“Lo humano en el ser empieza cuando el hombre renuncia a esta libertad violenta, propia de quien identifica la ley del ser con algo absoluto; cuando el “mí mismo” se interrumpe en su proyecto de ser, vuelve sus pasos y su atención de la meta que se había fijado porque oye la voz del extranjero, de la viuda y del huérfano. Lo humano tiene, pues, sus primeros estremecimientos en el momento en que el hombre consiente en recibir la investidura que hace justa a su libertad” (Chalier, 1995, p. 49). La *humanidad* del hombre viene del otro, de “afuera”, en la obediencia al mandato que viene del necesitado de ayuda y cuidado, de *compasión*. “El hombre no es solamente el ser que comprende lo que significa el ser, como quería Heidegger, sino el ser que ha entendido y comprendido el mandamiento de la santidad en el rostro del otro hombre”, escribe Levinas (2014, p. 134). Nadie es humano sin la pertenencia a una comunidad o grupo de quien recibe una cultura o modo de existir y vivir, un modo de estar en el mundo y relacionarse con los demás. Pensar en un ser humano aislado del mundo, de los otros, es una quimera. Incluso el aislamiento elegido en los humanos, como el ermitaño o anacoreta del desierto, no le priva de su condición de ser *relacional*; siempre permanecerá

vinculado a la comunidad humana a la que sigue perteneciendo. Desde la soledad del desierto también el anacoreta se puede sentir solidario de la suerte de los demás. “Lo que nos hace humanos no es “lo que somos”, sino el modo de tratar a ese “resto” que ha sido expulsado de la humanidad, a ese otro que no es “humano” y que, por tanto, no tiene derechos. De ese modo, hemos pasado de una visión metafísica basada en la esencia o la sustancia de lo humano a otra basada en la relación, siempre ambigua e insuficiente, de ser y de responder al mundo, una forma basada en la afectación, en el *pathos* que se sitúa entre la demanda y la respuesta” (Mélích, 2021, p. 61). Por eso “lo humano” solo puede darse en la fragilidad, en la vulnerabilidad, en la opacidad de la vida ambigua, en la incertidumbre, lejos de las “esencias”. La relación ética solo acontece entre sujetos afectados por la contingencia y la necesidad, entre sujetos inmersos en la historia humana.

La *relacionalidad* es una “condición” que nos acompaña siempre y nos define como *humanos*. Somos seres *relacionales*, volcados al “afuera”, al *otro*, a los demás. Es el *otro* quien nos constituye en seres *humanos*; es el *otro* quien nos inviste de *humanidad*. Esta relación con el *otro* se traduce siempre en *responsabilidad*, es decir, en una relación ética. “La existencia es estructuralmente relacional. A través de la gramática heredamos signos, símbolos, gestos y normas que nos vinculan a nuestros antepasados, a nuestros contemporáneos y a nuestros sucesores” (Mélích, 2021, p. 29). Los humanos somos el hábitat de la ética, es decir, de la *relacionalidad responsable*. Levinas lo expresa con estas contundentes palabras “.. antes de ser individuación del género *hombre, animal racional, voluntad libre*, o esencia del tipo que sea, es el perseguido del cual soy responsable hasta el punto de convertirme en su rehén y mi responsabilidad, en lugar de descubrirme en mi “esencia” de Yo trascendental, me despoja y no cesa de despojarme de todo aquello que puede serme común con otro hombre, capaz de este modo de reemplazarme, para interpelarme en mi unicidad como aquel al que nadie puede substituir” (Levinas, 2011, p. 114). Sólo en este espacio de la relacionalidad “surge el acontecimiento de la responsabilidad moral. Acontecimiento, en verdad, misterioso por cuanto no sólo se resiste de entrada a toda teorización por parte del *homo capax*, ssino también porque alberga en él el tesoro escondido de la subjetividad ética; del sujeto moral en su condición de ser respondiente y con capacidad de respuesta. Y, por eso, sujeto responsable” (González-Arnáiz, 2021, p. 15).

La relación ética con el *otro* no es una cualidad “añadida” al sujeto (Yo) ya constituido. No hay un Yo sin un Tú que le nombre, sin una relación que le llame a la existencia *humana*. Esta relación ética Yo-Tú es constitutiva para ambos. El *otro* siempre es *pregunta*: *¿quién soy yo para ti?* que espera y demanda una respuesta. El *yo* siempre es respuesta, pura pasividad obligado a responder. El *otro* no es un “extraño”, alguien ajeno a nosotros, está incrustado en nuestra existencia como *humanos*. Al *otro* lo “llevamos dentro”. Nuestra estructura antropológica está quebrada, fracturada por la presencia (habitación) del otro (tú) en el Mismo (yo), hasta el punto de que para responder a la pregunta: *¿quién soy yo?* antes hay que dar un rodeo, “pasar” por el otro y preguntar: *¿quién es el otro?* La responsabilidad con el otro constituye la estructura radical del hombre; es el alfa y la omega de todo lo que da sentido a nuestra relación con los demás; estructura antropológica entendida como la constitución de la propia subjetividad en cuanto “aparece dependiendo de la necesidad de tener que responder a los demás y de los demás” (González-Arnáiz, 2021, p. 149). Los seres humanos somos en lo más íntimo de nuestra existencia seres *responsables*; somos *responsabilidad*, es decir, relación ética (Ortega, 2016). La subjetividad en Levinas, como responsabilidad, “es una atentado único contra el principio de identidad que ha resultado ser la piedra angular sobre la que se ha levantado, salvo excepciones, el edificio de la filosofía occidental” (González-Arnáiz, 2021, p. 185). Si prescindimos de la

dimensión ética, renunciamos a nuestra condición de humanos. Dostoievski sintetiza esta afirmación en esta frase: “Todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que ninguno”.

Pero la responsabilidad hacia el otro no reconoce fronteras. Es el otro, de cualquier lugar, raza o lengua y cultura quien nos puede preguntar “por lo suyo”. Los millones de seres humanos forzados al exilio, los cientos de miles que viven hacinados en los campamentos de refugiados, víctimas de las guerras interminables..., detrás de cada uno de estos sufrientes hay una historia que contar, un nombre, una familia y una esperanza truncada, son también el *otro* que “llevamos dentro” y preguntan: *¿quién soy yo para ti?* La responsabilidad con el *otro* no empieza ni termina con el vecino o compañero de trabajo, ni con quien comparto la proximidad de pertenecer a una misma comunidad. Siempre nos vemos expuestos a un “tercero”, a un prójimo alejado, a quien no conocemos, que también pregunta “por lo suyo”. La responsabilidad con el otro es ilimitada en el tiempo (memoria) y en el espacio. Siempre nos encontraremos con el *otro* necesitado o sufriente quien, desde su condición de una inhumanidad padecida, nos reclama ayuda y cuidado. Y esta responsabilidad es incondicional, universal, asumiendo la causa del otro a cualquier precio: “La muerte del otro hombre me pone en tela de juicio y en cuestión, como si de esta muerte invisible al otro que se expone, yo me convirtiera, por mi eventual indiferencia, en cómplice; y como si, antes incluso de estarle consagrado yo mismo, tuviera que responder de esta muerte del otro y de no dejar al *otro* solo en su soledad mortal” (Levinas, 2014, p. 35).

El *otro*, cualquier *otro* es la voz del desahuciado, del descartado, del necesitado, que demanda justicia y compasión. El peligro que siempre nos acecha es acostumbrarnos a convivir con los descartados y oprimidos como si la suerte de estos se debiese a la naturaleza y no estuviese causada por la irresponsabilidad humana. “Casi sin advertirlo, nos volvemos incapaces de compadecernos ante los clamores de los otros, ya no lloramos ante el drama de los demás ni nos interesa cuidarlos, como si todo fuera una responsabilidad ajena que no nos incumbe”, escribe el Papa Francisco en *Evangelii Gaudium* (n.º 54).

Vivir la responsabilidad, hacer de la ética un estilo de nuestra conducta complica la vida hasta límites insospechados. Ser responsable de *todos* es un modo de vida; es saber que nadie te es ajeno, ni extraño. Es afirmar cada día que la injusticia de este mundo no tendrá la última palabra; es vivir en la esperanza de que otro mundo más humano es posible; es caminar por la vida con los ojos y los oídos abiertos para abrir el corazón al sufrimiento y al dolor del *otro* necesitado. “La ética, así entendida, *no se construye, sino que se descubre* como sentido de una orientación, manifestada en el encuentro con el otro” (González-Arnáiz, 2021, p. 188). Con esta actitud, no salvaremos al mundo, pero al menos habremos hecho el milagro de llevar la vida a quien ya estaba caído en el camino. El buen samaritano no salvó a todos los heridos, pero salvó a uno, y eso solo le bastó para ser propuesto como un hombre compasivo, justo. Para Levinas, “lo humano es el retorno... a la mala conciencia, a su posibilidad de temer la injusticia más que la muerte, de preferir la injusticia padecida a la injusticia cometida” (2014, p. 38). Desde la ética levinasiana, “no hay lugar para la complacencia por el deber cumplido, estamos siempre expuestos a la “vergüenza” por el temor de no haber respondido adecuadamente a la demanda del otro necesitado” (Ortega y Romero, 2022, p. 241). Lo humano en la ética es vivir en permanente vigilia ante el temor de no ser el buen samaritano para el hombre herido en el camino de la vida.

La concepción “idealista” del hombre nos ha enseñado que nuestro paso por el mundo es fugaz; nos ha presentado una imagen idealizada del hombre y nos ha llevado al desprecio de la corporeidad; la idea dualista de “salvar el alma” ha sido impulsada desde todos los ámbitos, como si ésta nada tuviese que ver con salvar el cuerpo; la falsa idea de la trascendencia como huida del mundo, el desprecio a las “cosas terrenas”... son ideas y creencias directamente vinculadas a una concepción “idealista” del hombre y a una ética que ve al otro y al mundo desde la distancia, cuando no desde la indiferencia. Y no existen seres humanos extraños y ajenos unos a otros. Todos formamos una misma comunidad, unidos por lazos de responsabilidad. En lo más profundo de nuestro ser *somos el otro*, de él recibimos la existencia como *humanos*. Estamos hechos *para* el otro; toda nuestra existencia es un reclamo, una invocación al *otro*. El *otro* siempre nos sale al encuentro. Somos *rehén* del *otro*, en expresión de E. Levinas. “La ética no nace de la voluntad de poner en práctica principio moral alguno, sino de dejarse atrapar por el sufrimiento del otro. Es el *sentimiento*, cargado de razón, el que nos impulsa a compartir con el otro su sufrimiento o necesidad, no nuestras ideas acerca de la dignidad de la persona. Es la compasión hacia el hombre herido, sufriente, el origen de la ética, no un deber que cumplir fundado en una razón trascendental, no corpórea, como sostiene la ética kantiana. La ética de la razón no tiene historia ni memoria. Huye de la *experiencia* para instalarse en un mundo transcultural, universalista. La ética no es una cuestión de deberes, es una cuestión de *compasión*” (Ortega y Romero, 2019, p. 142).

3. La ética es acogida, hospitalidad

Desde la concepción del hombre como ser relacional, responsable del otro, nuestra existencia como humanos cambia de enfoque, de perspectiva. Sabemos que tenemos que vivir *con* el *otro* y *para* el *otro*, no en una coexistencia “pacífica”, sino en el servicio (diaconía) que se torna no pocas veces en sacrificio y siempre en caridad. Para ello, es indispensable desprendernos de todo lo que interesadamente hemos ido “añadiendo” hasta hacer irreconocible lo que es muy fácil de entender: el otro es nuestro compañero de viaje por la vida. Y es nuestra respuesta ética al *otro* la que nos ha de juzgar. Es el *otro*, nuestro prójimo (prójimo) quien tiene la última palabra sobre la justicia y compasión de nuestra vida. Para Levinas, esto es fácil de entender, basta leer el cap. 25 del evangelio de Mateo. “Cuando hablo con un cristiano, cito siempre Mateo, 25; allí se presenta la relación con Dios como relación con otro hombre. No se trata de una metáfora: en el otro se da la presencia real de Dios. En mi relación con los demás escucho la Palabra de Dios. No es una metáfora, no es únicamente de extrema importancia, es literalmente verdadero. No digo que el otro sea Dios, sino que en su Rostro escucho la Palabra de Dios” (Levinas, 1993, p. 135). Esta lectura nos ayuda a descubrir la dimensión de *alteridad* que tiene nuestra existencia y que se expresa en el amor, en el servicio o diaconía. En este texto se presenta la relación con Dios como relación con el *otro*. No se da una relación sin la otra.

Todos y cada uno, en la singularidad de nuestra existencia, de nuestra “circunstancia, somos “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de E. Levinas, que demandan de nosotros ser reconocidos y acogidos como son: seres humanos en su dignidad inalienable, infinita. La necesidad y la limitación forman parte de nuestra estructura radical como humanos y nos convierten en seres *necesitados de compasión, de ayuda y cuidado*. Todos somos el hombre herido en el camino que va de Jerusalén a Jericó y que espera que alguien, un buen samaritano, salga a su encuentro y le cure de sus heridas. Esta concepción del hombre “herido”, necesitado de ayuda y cuidado es indispensable para establecer con él una relación ética, de

responsabilidad. Solo cuando *nos sentimos afectados* por la necesidad del *otro*, surge en nosotros la urgencia de ayuda y cuidado, de ir a su encuentro. No basta con “tener conocimiento” del sufrimiento del *otro*; es indispensable sentirlo como propio. La compasión no es cosa solo de la razón, de los argumentos que podemos utilizar para ayudar *al otro*, es, sobre todo “cuestión de entrañas”. Es también un *mandato*: “Hay en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro está desprotegido: es el pobre por el que puedo todo y a quien debo todo” (Levinas, 2015, p. 75).

La ética es *acogida, hospitalidad*. “Decir acogida es evocar, al mismo tiempo, el concepto de *responsabilidad* (responder del otro). No hay responsabilidad sin acogida, sería una palabra vacía, sin contenido” (Ortega y Romero, 2023, p. 90). Responder del otro “significa *acogerle y hacerse cargo de él*. No hay ética si no hay *respuesta* (acogida). No hay vida *humana* si no hay *acogida*... El ser *acogido* para el recién nacido es condición indispensable para su existencia humana. Cuando venimos a este mundo, venimos a un mundo poblado “por otros” que nos acogen. Y si continuamos viviendo como *humanos* es porque hemos sido previamente *acogidos*” (Ortega, 2016, p. 255). Y es *responsabilidad*: “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 2011, p. 150). Esta responsabilidad que nos constituye en *humanos* es “la que nos hace singulares, la que nos hace únicos, la que configura nuestra subjetividad en la medida en que esas vivencias de relación, ese hacerme responsable del otro tal y como es, es lo que me configura, lo que me otorga identidad” (Gutiérrez y Pedreño, 2023, p. 68).

La ética como acogida al otro es *renuncia y donación, es diaconía* (servicio). “En la existencia humana... la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya, y sitúa de golpe al yo como responsable del ser ajeno; responsable, es decir, único y elegido... el en-sí del ser es rebasado por la gratuidad de un fuera-de-sí-para-otro en el sacrificio o en la posibilidad del sacrificio, en la perspectiva de la santidad” (Levinas, 1993, p. 10). Es *testimonio* de aquello que se propone, haciendo que la palabra sea aquello que testimonia la verdad de la vida, siempre provisional y ambigua, inmersa en la incertidumbre, porque “en el testimonio no hay verdades plenas, cerradas, globales, totalizadoras” (González, 2023, p. 149), sino una propuesta que no se agota en sí misma, que invita al diálogo, sabiendo que cada individuo, en la singularidad de su existencia, trazará su propio camino. “Es el magisterio insustituible de quien solo pretende acompañar y ayudar al otro en *su* proyecto de vida” (Ortega, 2023, p. 31). Y es *amor*. Nadie renuncia a sí mismo, nadie se echa a las espaldas la vida del otro, nadie se hace cargo del otro, ni nadie testimonia con su vida aquello que propone, desde la coherencia, si no es por amor. La ética es la justicia investida de caridad (agapé). “El encuentro con Otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él. Este hacerse responsable del prójimo es, sin duda, el nombre serio de lo que se llama amor al prójimo, amor sin Eros, caridad, un amor en el cual el momento ético domina sobre el momento pasional, un amor sin concupiscencia” (Levinas, 1993, p. 129). Es un amor desinteresado, sin esperar recompensa, aun a riesgo de la propia vida.

4. Empezar de nuevo

Los seres humanos no hemos venido a este mundo para repetir lo “ya dado”, para mimetizarnos con el pasado, sino para *comenzar algo nuevo*, para innovar, crear y transformar (Arendt, 2005), hacer posible otra forma más *humana* de vivir, construir *algo nuevo* a partir de lo heredado. Y eso pasa por cambiar los presupuestos antropológicos y éticos que condicionan e inspiran nuestra conducta, fuertemente impregnados de un idealismo paralizante que lleva a la indiferencia y a la huida de la realidad que más nos incomoda. Requiere situar al hombre en el centro de la preocupación y ocupación de las instituciones sociales, dejando en un segundo lugar los intereses legítimos particulares. Esta tarea de cambio requiere una mirada larga, la paciencia y perseverancia del que se sabe, a pesar de todo, sembrador de esperanza. Es nuestra responsabilidad para hoy: poner los cimientos de una *nueva* construcción que acoja a todos, empezando por aquellos que sufren el abandono y la exclusión, los que ya han perdido toda esperanza para seguir caminando; requiere tomar al ser humano en *toda* su realidad, en su contexto, lejos de las ideas “fantásticas” que nos han enseñado sobre él; significa el principio de la “vuelta a casa”, del encuentro de *todos* en lo que somos: seres que gozan y sufren, que conviven con la alegría y el llanto, que hacen de la historia de cada día una experiencia de *encuentro* con el otro desde la responsabilidad de la que no nos podemos desprender como *humanos*. La vieja idea parmenideana de la estabilidad permanente choca con la realidad del mundo y de la historia, siempre en permanente cambio, en transformación. La vida de cada uno, aun siendo herederos de una *gramática* (símbolos, ritos, costumbres, lengua, creencias, es decir cultura), la vamos moldeando y adaptando a las circunstancias, siempre cambiantes, que nos ha tocado vivir. Es una consecuencia de la razón de ser de la ética: responder *del* otro en su realidad histórica, no del otro imaginario que solo existe en un mundo de ficción.

Repetir “lo dado” es ignorar que la respuesta ética se da siempre en la incertidumbre, en la provisionalidad, en la contingencia de las cosas y de la misma vida. Por ello, el cambio y la transformación está en la misma entraña de la ética, porque ésta se presenta siempre como una respuesta incierta, ambigua, llena de perplejidad en el mundo de la contingencia. En la ética no existen respuestas seguras, cerradas. Todo está abierto porque las circunstancias que envuelven la respuesta también son abiertas. Nos movemos, vivimos y existimos en mundo heracliteano en el que todo está por hacer, por construir y transformar. Si todo estuviera ya predeterminado, invariablemente programado, no habría lugar para la ética, sino para la moral que se limita al cumplimiento de las normas o leyes previamente establecidas en una determinada comunidad; ni tampoco habría lugar a la “mala conciencia” de no haber sido lo suficientemente justo y compasivo; ni tampoco para la educación: “Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a fuerza de lo que nace” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 72). La ética es esencialmente innovación, *nuevo nacimiento*. De lo contrario, el hombre, abocado inevitablemente hacia la muerte, arrastraría consigo todo a la ruina y a la destrucción, si no fuera por su facultad de interrumpirlo todo y comenzar de nuevo, porque “los hombres aunque han de morir, no han nacido para eso, si no para comenzar... De hecho, la acción es la única facultad de hacer milagros” (Arendt, 1993, p. 265). Rosenzweig (1997) nos advierte que lo *particular* siempre es sorpresa, novedad, por eso el idealismo, desde Parménides hasta Hegel, es incapaz de dar cuenta de él, porque con ello haría imposible la interpretación y gobierno universal del *logos*.

Trasladados estos conceptos a la educación, ésta se define, esencialmente, como *responsabilidad* (hacerse cargo del otro), *servicio* (diaconía), *acogida*, *testimonio* y *amor*. Si como afirma Levinas (2011, p. 106) “el sujeto es para el otro, su ser desaparece para el otro, su ser muere en significación”, la relación entre educador y educando necesariamente es una relación de *servicio*. La educación empieza y acaba en el otro, no se exige al educador el papel de actor principal en el acto educativo, no se le atribuye la iniciativa en la educación. Tan solo debe responder a la demanda indeclinable del otro desde su situación de ser necesitado de ayuda y cuidado. La responsabilidad se traduce en Levinas en un *mandato*, en “obediencia” a la demanda indeclinable del otro, quien desde la autoridad de su rostro herido nos demanda una respuesta ética. “El sí mismo es la pasividad más acá de la identidad, la del rehén. Pasividad absoluta que se muda en absoluta indeclinabilidad, acusado más allá de la libertad, pero avocado a la iniciativa de la respuesta” (Levinas, 1993, p. 77). El ejemplo paradigmático de esta dependencia (obediencia) lo encontramos en el texto evangélico (Lc. cap. 10, vv. 30-37) en el relato de la parábola del buen samaritano. Es el hombre herido junto al camino quien toma la iniciativa, el samaritano se limita a *responder* del hombre herido. No hay transitividad del Yo al Tú, sino acusación y demanda del hombre herido. No hay intencionalidad en el samaritano en su respuesta ética al otro como resultado de una reflexión moral o ejercicio intelectual sobre la dignidad humana del hombre herido y necesitado. Solo hay recepción y pasividad absoluta en la respuesta del samaritano, hasta el punto de convertirse en rehén del otro. “Dia-conía antes de todo diálogo; analizo la relación interhumana como si, en la proximidad del otro, más allá de la imagen que del otro hombre me hago, su rostro, lo expresivo en el otro... fuera lo que me *ordena* servirle. Empleo esta forma extrema. El rostro me pide y me ordena. Su significación es una orden significada” (Levinas, 2015, p. 81). Aquí radica la originalidad de la ética levinasiana: No busca la conquista del otro, ni convertirlo en objeto de estudio, ni salvarlo de su alienación o marginación; no busca la salvación de la humanidad, sino asentar la subjetividad sobre presupuestos teóricos alejados de la metafísica ontológica de la filosofía occidental de herencia griega. Su objetivo es hacer filosofía, no pedagogía. Su oficio y quehacer es la de un filósofo que se ha echado a las espaldas la crítica de un modo de pensar al hombre que lo ha reducido a un universal abstracto, que lo saca de *su* circunstancia y lo desnaturaliza al desplazarlo, inevitablemente, al mundo de las “bellas ideas”. Por ello, no está justificado acudir a Levinas para prácticas educativas que nada tienen que ver con los presupuestos teóricos levinasianos. Otras corrientes de pensamiento ético, como la educación del carácter, la ética del cuidado (care), la praxis habitual del voluntariado o incluso la pedagogía freireana, loables en sí, se distancian de Levinas en sus presupuestos, contenidos y finalidad. La ética levinasiana no lleva a una educación altruista, reparadora del mal, o de “buenas intenciones”, sino a la *pedagogía de la alteridad*, a una educación que se piensa y se hace *desde* el otro en su radical alteridad. No propicia, de suyo, una pedagogía de la empatía o del afecto hacia el otro, sino de la responsabilidad, *a pesar de todo*. Es una pedagogía pensada y hecha *desde el otro* respondiendo a su necesidad, en un movimiento de escucha y atención receptiva a la propuesta del otro que habla desde una situación concreta de necesidad. No impone estrategias previamente previstas y elaboradas por expertos en educación. Se limita a acompañar, ayudar, seguir el ritmo del proceso de reconstrucción personal del otro necesitado para que sea éste quien lleve la iniciativa y la responsabilidad de su proceso educativo. Y esta tarea no es una labor fácil de llevar ni de asumir, acostumbrados como están los educadores a dirigir el proceso educativo, y a veces imponer sus criterios de actuación, tomando a los educandos no como interlocutores necesarios en la acción educativa, sino como rehenes, objeto de experimento o de “conquista”. Y esto no es educar.

La parábola del samaritano del texto evangélico, antes citado, ha introducido la diferencia entre moral y ética, entre la conducta del sacerdote y el levita y la del buen samaritano. La conducta del sacerdote y del levita pertenecería al ámbito de la moral, y la del samaritano a la ética. Es lo que Waldenfels (2015) denomina “zonas oscuras” de la moral. Esta interpretación da pie a una deposición de la responsabilidad en el sacerdote y el levita al limitarse a obedecer una norma o ley establecida por la comunidad a la que pertenecen, aunque no las compartan en su fuero interior. Nada sería reprochable en su conducta si solo se han limitado a obedecer. Es la situación de millones de ciudadanos que se ven obligados a cumplir o hacer cumplir la ley para garantizar la convivencia social, aunque su obediencia a la ley conlleve el sacrificio de otros que les llevaría a una situación de tal abandono que les haría imposible su propia subsistencia. Y es aquí donde nos adentramos en el ámbito de la ética. En ella no hay deriva “hacia arriba” de la responsabilidad, sino asunción de una responsabilidad que no es transferible a otros; es una responsabilidad indeclinable. El samaritano se sintió interpelado por el hombre herido y no obedeció a las normas de su comunidad que le prohibían socorrer al extranjero, herido y abandonado. La ética entra en aquellos espacios de la vida (zonas oscuras) a los que la moral no puede llegar por los principios por los que se rige. La ética levinasiana opta claramente por ayudar y cuidar al hombre herido, independientemente de la prohibición legal de ayudarlo. Por ello no puede afirmarse que caiga en el irracionalismo. La respuesta del samaritano se debe a una “conmoción de las entrañas”, dice el relato evangélico, no a un dictado de la razón que le prohibía socorrer al extranjero. Pero no es un sentimiento ciego, irracional, sino “cargado de razón”. Dejarse llevar de la sola razón nos llevaría a una sociedad inhumana, a la sociedad de la indiferencia y la frialdad que ya denunciara Adorno (2002) en el pasado siglo. Esta posición ética, que no moral, también la defiende el judío Jesús de Nazaret al afirmar: “El sábado ha sido instituido para el hombre y no el hombre para el sábado” (Mc. cap. 2, v. 27). La pedagogía de la alteridad también se sitúa en la respuesta ética al necesitado. La educación, por propia definición, es acogida, donación, testimonio, amor. No tiene, por tanto, barreras legales que limiten su acción. Debe estar allí donde la situación de necesidad del otro se lo demande, *a pesar de todo*. Es un mandato ético, no legal.

El fenómeno de la emigración entra de lleno en lo que Waldenfels denomina la “zona oscura” de la moral, y es evidente que tiene unas connotaciones políticas. Abordar la situación de los que huyen de la guerra o de la persecución política; acoger a aquellos que buscan mejores condiciones socioeconómicas de vida en los países de acogida; decidir a quiénes hay que acoger y en qué condiciones de legalidad es una competencia exclusiva de los Estados. En este ámbito de decisión la pedagogía nada tiene que decir. Pero sí sobre cómo hay que acoger a los que vienen de fuera, cómo integrarlos en la sociedad de acogida y participar en ella de forma activa en su construcción y mantenimiento, no por absorción o asimilación en la cultura mayoritaria, sino desde sus legítimas diferencias culturales o formas de vida, siempre dentro del respeto a los Derechos Humanos, y también a las legítimas formas de vida de la sociedad de acogida. En una sociedad plural, democrática hay lugar para todos en sus distintas formas o estilos de vida, desde el respeto no solo a las diferencias, sino a los *diferentes* (Ortega, 2013).

La educación es *testimonio*. Sin testimonio de aquello que se propone, la educación se torna en una caricatura de sí misma, en una farsa. Ser coherente con aquello que se pretende enseñar es la primera condición para educar. Sin testimonio no hay acogida, ni responsabilidad, ni servicio, solo impostura. Y es, en definitiva, *amor*. Este término parece haber sido proscrito del vocabulario en educación, sin duda por su posible connotación religiosa. Y es un lamentable error. Si la ética forma parte de la acción educativa,

necesariamente también el amor, porque éste es un componente o forma de expresión de la responsabilidad, es decir, de la ética. Es la justicia investida de caridad: “La justicia nace del amor... El amor debe siempre vigilar a la justicia” (Levinas, 1993, p. 133). También Arendt (1996, 208)), desde una posición teórica distinta de la ética levinasiana, sostiene que la educación es un acto de amor: “La educación es el punto en que decidimos si amamos al 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 inevitable”.

5. La “circunstancia” forma parte de lo humano

“...la circunstancia no es nunca unilateral, tiene siempre varios y a veces muchos lados. Es decir, nos invita a diferentes posibilidades de hacer, de ser... De aquí que la vida sea permanente encrucijada y constante perplejidad” (Ortega y Gasset, 1972, p. 69). El concepto de hombre del que partimos aquí concibe al ser humano como un ser *circunstancial*, *corpóreo* que convive con la compasión y la inhumanidad bajo un mismo techo; que se ve obligado a responder *del* otro en medio de la incertidumbre y la amenaza de lo inhumano; que no espera inútilmente el paraíso que le procure una vida tranquila, sino la certeza de vivir en un mundo inmerso en la ambigüedad en el que todo está por hacer; que afronta la vida como un nuevo nacimiento, un comenzar de nuevo, respondiendo *del* otro desde su radical alteridad.

Nunca dejamos de ser aquello que somos por naturaleza: seres *relacionales*, responsables de todos en un contexto o circunstancia que nos condiciona y nos define. Somos seres éticos porque somos finitos y sufrientes, necesitados de compasión, de atención y cuidado, porque la “circunstancia” del sufrimiento (el propio y el de los demás) forma parte de nuestro equipaje que nos acompaña siempre. En último término, “la ética no tiene sentido ni por su fundamento (que no posee), ni por su normatividad (puesto que no da normas), sino por la compasión... La ética es una relación compasiva, una respuesta al dolor del otro” (Mélích, 2010, p. 36). Esta es nuestra “servidumbre”: vivir atados a una *circunstancia* que se traduce en fragilidad y sufrimiento, en gozo y alegría, en esperanza y frustración; en hacer de la “circunstancia”, siempre ambigua, nuestra grandeza, el ejercicio de la compasión, de la ética. En una palabra: ser *humanos*.

La filosofía “idealista” nos ha llevado a pensar al hombre como un ser universal, abstracto, instalado en el mundo de las “bellas ideas”. Pero el hombre que conocemos por la experiencia es el ser *histórico* que vive en *una* circunstancia o contexto, que ama y odia, sufre y goza, el ser corpóreo, finito y contingente, irreconocible fuera del tiempo y del espacio. Este es el ser humano que nos pide cuentas de nuestra conducta y de quien debemos responder. Es el ser humano con quien tenemos que “habérmolas” en la tarea indelegable de tener que vivir. Es inútil intentar ocultar lo que siempre nos acompaña: el dolor y el gozo, la alegría y el llanto, la incertidumbre y la angustia, la vida y la muerte. “La condición del hombre es, pues, incertidumbre sustancial... No hay adquisición humana que sea firme. Aun lo que nos parezca más logrado y consolidado puede desaparecer en pocas generaciones” (Ortega y Gasset, 1972, p. 43). Nuestro concepto del hombre, inseparable de *su* circunstancia, impregna toda nuestra vida. Desde él nos situamos ante el otro; desde él pensamos y hablamos; desde él miramos al mundo; desde él vivimos, y desde él también educamos.

El idealismo ilustrado ha configurado toda una forma de pensar y vivir que ha colonizado la vida personal y social de Occidente, impregnando todas las instituciones, singularmente la institución educativa.

Pero los humanos, además de pensar, *sentimos*. Somos seres “pensantes”, pero también “sentientes”. *Logos* y *pathos* se entremezclan en una prodigiosa armonía, hasta el punto de que una conducta, hasta la más instintiva, no pueda decirse que es del todo ajena al pensamiento. Inteligir y sentir forman, de hecho, una estructura unitaria sin que sea posible establecer con nitidez dónde empieza el inteligir y dónde el sentir. “Inteligir es un modo de sentir, y sentir es el hombre un modo de inteligir (Zubiri, 1980). No hay posibilidad de entender al ser humano si prescindimos de los sentimientos y reducimos al hombre a un simple robot, a una máquina parlante. *Somos cuerpo*, y la corporeidad forma parte de lo que somos por naturaleza. Ser *encarnado* no es una forma accidental de existir, sino su forma radical de vivir y existir. El ser humano no encuentra otra forma de entenderse si no es a través de la “circunstancia” de la corporeidad. “El dar más importancia a la idea que uno se hace del hombre que a lo que el hombre es en la realidad, es un gesto típicamente idealista, un vicio este con el que la filosofía se ha recreado irresponsablemente durante demasiado tiempo” (Mate, 2018, p. 108).

El ser humano es un ser *adverbial* que no se entiende fuera del aquí y del ahora, fuera de *su* circunstancia, en la única manera que tiene de existir. El pensamiento occidental ha definido al ser humano “por lo que es”, por su esencia, por su dignidad y racionalidad, ignorando otras dimensiones, como los sentimientos que le son inherentes para existir como humanos. Desde la antropología levinasiana, el hombre ya no se define “por lo que es”, sino por las relaciones que establece con los otros, es refractaria a una concepción “esencialista” del hombre. Este es, en su estructura más radical, heteronomía, dependencia, relación responsable indeclinable con el otro. “No he hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin *arjé* de la identidad es rehén. El término Yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos. La responsabilidad para con los otros no ha sido un retorno sobre sí mismo, sino una crispación exasperada, que los límites de la identidad no pueden retener” (Levinas, 2011, p. 183). Para Ortega y Gasset (1975, p. 51) “La vida humana no es... una entidad que cambia accidentalmente, sino, al revés, en ella la “sustancia” es precisamente cambio, lo cual quiere decir que no puede pensarse eleáticamente”. La expresión levinasiana del “extranjero, el huérfano y la viuda” para hablar de los necesitados de ayuda y compasión no es una mera expresión simbólica, sino la descripción plástica de lo que el ser humano es por naturaleza, representado por la “circunstancia” del rostro herido del pobre, marginado y excluido de la sociedad. “El *huérfano y la viuda* son todos los que sufren en su vida la marginación, la miseria y la injusticia; aquellos a los que, desde una perversa hermenéutica, se les ha explicado que su situación de *desigualdad* es el resultado de la naturaleza, un mal uso de la libertad o se les ha ocultado la realidad. Desde esta posición intelectual y ética nada se puede decir sobre cómo se ha creado la desigualdad, y nada se puede hacer por revertir un orden social injusto” (Ortega, 2016, p. 256).

Para Levinas, todos estamos afectados por la “circunstancia” de la vulnerabilidad, de la necesidad. Pretender entender o interpretar al hombre fuera de *su* circunstancia o contexto es una tarea inútil. Siempre nos veremos obligados a poner “los pies en la tierra” si queremos entender la historia particular de cada individuo, su trayectoria vital que está hecha “aquí abajo”, no en el mundo imaginario del hombre universal que nos ofrece el idealismo. Todo lenguaje está necesariamente interpretado con las herramientas que nos ofrece nuestra historia particular, nuestra cultura como forma de pensar y vivir, y ésta necesariamente está estrechamente vinculada al contexto o circunstancia en la que nos ha tocado nacer y vivir. No existe el hombre arrancado de *su* circunstancia, sin ella desaparece y se convierte en solo una bella idea universal, asociada

por el idealismo a la dignidad y racionalidad, no pocas veces truncada por la inhumanidad y la irracionalidad, como la historia, de antes y de ahora, lo atestigua. “La herencia griega nos ha dejado un legado cultural que nos ha liberado de un pensamiento mítico y nos ha introducido en la primacía de la razón, hasta el punto de convertirse en la única mediadora entre el hombre y el mundo... Pero la Razón no es la única manera de entender al hombre y al mundo. Su absolutismo cierra las puertas a otras interpretaciones de la existencia humana que intentan abarcar al ser humano en su totalidad” (Ortega y Romero, 2019, p. 39).

En su ensayo: *Meditaciones del Quijote* escribía Ortega y Gasset (1990, p. 75): “Hemos de buscar a nuestra circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridad, el lugar acertado en la perspectiva del mundo... En suma: la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre”. Y añadía su célebre afirmación: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo” (p. 77). No existe un yo “colgado del cielo” sin una historia a la que referirse. El hombre que todos conocemos por la experiencia está hecho, configurado por las circunstancias que le ha tocado sortear y vivir, por el contexto que le ha moldeado. La circunstancia es condición necesaria para la existencia humana. Y querer salir de este marco existencial, “lugar acertado en la perspectiva del mundo”, es caer en el vacío, diluirse en la nada. La antropología de Levinas no contempla el yo idealizado sin contexto ni biografía, sin “circunstancia”, sino al ser histórico que vive y existe aquí y ahora, al ser humano frágil y necesitado que demanda una respuesta ética (responsable), el ser histórico que conocemos por la experiencia. Por el contrario, la *historicidad del hombre* es la “zona oscura” de la ética kantiana, su inmenso y preocupante vacío. “La ilusión de la Ilustración era la existencia del hombre universal. Pero, para ser universal, la Ilustración tenía que hacer abstracción del hombre real. Ahora bien, el hombre abstracto tiene el inconveniente de no existir” (Mate, 1997, p. 119).

6. Consideraciones finales

“La ética es lo que genera mala conciencia a la moral, lo que provoca vergüenza. Tendríamos que dejar de pensar la ética en términos de “bien” o de “deber” e intentar imaginarla desde el tiempo, desde la pluralidad de perspectivas, desde las sombras y desde las ambigüedades, desde la vergüenza y desde la compasión” (Mélích, 2021, p. 174). Desde hace años vengo reivindicando, en libros y artículos, “otro modo” de pensar y de intentar educar desde el paradigma de la *pedagogía de la alteridad*, fundamentado en la antropología y ética levinasianas. Es obvio que no es posible educar sin el soporte, implícito o explícito, de una concepción del hombre y de su relación con el mundo y con los demás. En educación siempre hay un punto de partida y de llegada que dan sentido y orientación a la acción educativa; ignorarlo es caer en la arbitrariedad y en las “ocurrencias” más atrevidas; es reducir el discurso pedagógico a la “banalidad”, a la insignificancia.

Reconozco que no es fácil cambiar de modelo educativo cuando su presupuesto teórico está firmemente asentado en el discurso y en la praxis. Y, sobre todo, cuando forma parte de una determinada manera de entender al hombre, una determinada cosmovisión. Los cambios en educación, si son profundos y afectan al núcleo de la acción educativa, son lentos, y casi siempre, producen tensión e incertidumbre. Transitar por un nuevo camino, desconocido en sus resultados e innovador en sus presupuestos, implica asumir los riesgos de una aventura. Pero no otra cosa es educar sino una aventura, cuyos resultados nunca

los podemos dar por seguros. El ser humano, afortunadamente, no se deja controlar, se nos escapa como el agua entre los dedos de la mano. Por ello, es indispensable que los educadores asuman que en su tarea educadora hay riesgos, más preguntas por hacer que respuestas por dar (Ortega, 2023). Este binomio: pregunta-respuesta está en el núcleo mismo de la acción educativa, y es el que hace posible la innovación y el cambio, el abandono de una praxis monolingüe en la que solo cuenta la palabra del profesor-educador, que ha reducido al alumno-educando al papel de un mero espectador de una obra de teatro en la que la experiencia de su vida no se representa, ni interesa.

Otra manera de educar es posible; otra manera de entender al hombre y su relación con el mundo y con los demás, también. Volver al hombre *histórico*, el ser humano que se emociona y sufre, que hace de su fragilidad y contingencia la “circunstancia” de su existir y vivir es la condición necesaria para dar respuesta, o al menos para intentarla, a las preguntas que nos vienen del otro. Pero dar respuesta al otro exige una actitud de escucha, y, al mismo tiempo, conlleva hacernos nosotros algunas preguntas, aunque sean incómodas o pongan en riesgo nuestra tranquilidad o buena conciencia. No es solo enseñar o instruir el papel o función del profesor-educador, sino, además, *educar*. Y entonces se hace indispensable acompañar, ayudar y motivar a que el otro recorra su *propio* camino en la construcción de su proyecto ético de vida. Ello exige al educador echarse a sus espaldas la responsabilidad de hacerse cargo del otro, meterse en la trama de vida del otro, partir de su experiencia, interpretar su contexto para que la respuesta que dé no sea a un ser imaginario, ideal, sino a éste y a ésta, que vive aquí y ahora; ello exige un cambio en la concepción antropológica y ética que soportan nuestra acción educativa, alejada de una filosofía platónico-cartesiana que nos oculta la realidad socio-histórica del hombre y lo desplaza, inevitablemente, al “más allá” en el deseo inalcanzable de un mundo feliz. “Es una educación del acogimiento, de la hospitalidad en la que la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, sino *ética*, responsable, en la que el “yo” no es *cuidado de sí*, sino *cuidado del otro*” (Ortega, 2013, p. 414).

Incorporar la ética *material* de Levinas significa introducir al ser humano en el centro de la acción educativa, hacer que nuestro discurso y nuestra praxis hablen y traten del hombre realmente existente, no de un ser universal y abstracto que tiene el inconveniente de no existir. Es la *inmanencia*, estar atado a la realidad del hombre y *responder* de él, la que nos lleva a salir “del sí mismo”, trascenderse y afirmar al otro, *hacerse cargo de él*. Lo contrario es siempre una huida de la vida, *miedo al hombre mismo*. “El peligro de las “éticas metafísicas” no radica en su creencia en la trascendencia, sino en su creencia en una “trascendencia libre de la inmanencia”. Por eso, lo que una ética de la compasión sostiene es que en ningún caso se puede alcanzar “lo trascendente” independientemente de “lo inmanente” (Mélích, 2010, p. 101).

La antropología y ética levinasianas nos llevan a una concepción del hombre *histórico*, alejada de una concepción idealista que sobrevuela el tiempo y el espacio. Es “el hombre que duda, sufre y goza, que vive en la incertidumbre y que a pesar de las sombras que oscurecen su existencia, espera pacientemente y sigue caminando” (Ortega y Romero, 2019, p. 96). Aprender a ser *humanos* implica hacer de la ética nuestro modo de vivir, el “quehacer” de nuestra existencia. “Si ser humano es una categoría ética y no solo biológica, aprender a serlo se erige en la tarea principal que tenemos todos los humanos a lo largo de nuestra vida” (Pérez Guerrero, 2016, p. 238). Es indispensable que el educador asuma que en su acción educadora siempre ha de empezar de nuevo, porque las situaciones que envuelven al ser humano son siempre cambiantes,

imprevistas. “Y es la experiencia, inseparable del contexto o situación, el punto de partida de la acción educativa. Ello obliga a *inventar* respuestas nuevas para cada momento o circunstancia. Pensar en respuestas educativas válidas para todos los contextos es ignorar lo que es la educación... No nos es permitido seguir anclados en una antropología y una ética idealistas que no se preguntan por las situaciones reales de vida de nuestros conciudadanos” (Ortega, 2023, p. 30); que no dan cabida para hacer esta inquietante pregunta: *¿Quién soy yo para ti?* “Y sin responder desde la ética a esta cuestión, la tarea del educador pierde todo su sentido, deja de pensar la educación *desde el otro y para el otro*” (Ortega 2023, p. 31), e inevitablemente se hace “otra cosa”. Educar *desde el otro y para el otro* es una filosofía de la educación y también un estilo de vida. Implica “pasar a la otra orilla” para instalarse en el otro, “quemar las naves” en un viaje sin retorno, porque la indiferencia o la negación del otro significaría negar nuestra propia identidad de *humanos*. Esta “es la seña de identidad que la distingue de un discurso ajeno a la experiencia de vida de cada educando” (Ortega y Romero, 2023, p. 111).

Vivir éticamente no nos asegura una vida tranquila, no nos libra de la “mala conciencia”. La vida tranquila, imperturbable no nos pertenece, no está a nuestro alcance; debemos afrontar la existencia en la inseguridad que entraña el riesgo y la aventura. Los humanos nos vemos obligados a caminar a tientas, cayendo y levantándonos, sin un destino y un final seguro. Para el ser humano no existe un camino trazado que perdure para siempre. Éste se ve envuelto en sombras e incertidumbres que le envuelven en la angustia y la perplejidad (Muguerza, 2006). La sombra y la oscuridad, la incertidumbre y la contingencia nos ponen en “nuestro sitio”, lejos de una fundamentación ética estable, permanente, universal y objetiva, como pretende la ética kantiana. Ello nos obliga a asumir lo que somos y dónde vivimos; nos lleva a situarnos en una circunstancia en la que la vulnerabilidad no “está de paso”, sino que forma parte de la trama de nuestra vida; nos sitúa, en definitiva, en el mundo *humano* de la ética. Más bien deberíamos asumir las siguientes afirmaciones del prof. Mélich (2021, p. 212): “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”. Esta es nuestra “circunstancia” como *humanos*. Es nuestra única manera de existir y de vivir, y también la “condición” necesaria para educar y no deambular por caminos y propuestas que llevan a las “ocurrencias”, cuando no a la manipulación y adoctrinamiento. Educar exige tomarse en serio la naturaleza antropológica y ética del ser humano: su vulnerabilidad y contingencia, su condición *adverbial* (circunstancial), en una palabra: su *historicidad*.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- Arendt, H. (1993) *La condición humana* (Barcelona, Paidós).
- Adorno, Th. W. (1998) La educación después de Auschwitz, en: Th. W. Adorno *Educación para la emancipación* (Madrid, Morata), pp. 79-92, 1ª edición.
- Arendt, H. (1996) La crisis en la educación, en: *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético* (Barcelona, Paidós).
- Buber, M. (1993) *Yo y Tú* (Madrid, Caparrós).
- Chalier, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, (Barcelona, Riopiedras).

- González, C. A. (2023) El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 139-161.
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Gutiérrez, M. y Pedreño, M. (2023) La responsabilidad en Levinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 61-86.
- Lamoyi, D. G. (1998) Memoria de Occidente, *Revista Este País*, Enero, 82, 1998.
- Levinas, E. (1974) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-textos).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arena).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado).
- Mate, R. (1997) *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados* (Barcelona, Anthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mélich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mélich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Muguerza, J. (2006) *Desde la perplejidad* (Madrid, FCE).
- Ortega y Gasset, J. (1990) *Meditaciones del Quijote y otros ensayos* (Madrid, Cátedra) 2ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (1972) *El hombre y la gente* (Madrid, Revista de Occidente) 7ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente), 7ª edic.
- Ortega, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401-422.
- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-264.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp. 233-249.
- 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. (2023) La acogida en educación a partir de Levinas, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 87- 112.
- Papa Francisco (2013) *Evangelii Gaudium* (Roma, Editrice Vaticana).
- Pérez Guerrero, J. (2016) Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de educación de inspiración clásica, *Revista Española de Pedagogía*, 264, 227-241.
- Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en Emmanuel Levinas *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme), pp. 11-39.
- Ricoeur, P. (1969) *Finitud y culpabilidad* (Madrid, Planeta).
- Rosenzweig, F. (1989) *El Nuevo Pensamiento* (Madrid, Machado)
- Rosenzweig, F. (1997) *La estrella de la redención* (Salamanca, Sígueme).

- Sánchez, J. J. (1994) Introducción. Sentido y alcance de *Dialéctica de la Ilustración*, en: M. Horkheimer y Th. W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta), pp. 9-46.
- Schopenhauer, A. (1983) *El mundo como voluntad y representación* (México, Porrúa).
- Waldenfels, B. (2015) La ética responsiva entre la respuesta y la responsabilidad, *Apeiron. Estudios de filosofía*, 3, pp. 20-214.
- Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).
- Zubiri, X. (1980) *Inteligencia sentiente* (Madrid, Alianza).

(Artículo publicado en la *Revista Redipe*, 12, 4, pp. 19-36 (2023))

5. El “otro” en la antropología de E. Levinas⁵

1. El sujeto en Levinas es un ser histórico

El estudio de la obra de E. Levinas se ha centrado en la ética como filosofía primera; la antropología que subyace en su paradigma ético ha quedado relegada a un segundo plano. “Y, sin embargo, es desde esta antropología como hay que entender la ética levinasiana” (Ortega, 2016, p. 252). Es el *otro*, desde su radical alteridad, el punto de partida y la clave de bóveda de toda la ética levinasiana. Es el *otro*, como ser *histórico*, concreto, el que sustenta un modo determinado de estar el hombre en el mundo y de relacionarse con los demás. A una determinada antropología corresponde una determinada ética. Una no se da sin la otra.

“Las filosofías metafísicas, en cualquiera de sus formas, han pensado la vida desde una razón descorporeizada, una razón sin relato y sin historia” (Mêlich, 2021, p. 15). Frente a esta concepción idealista que concibe al hombre como un ser autónomo, independiente en su existencia; un ser abstracto, universal que sobrevuela el tiempo y el espacio, Levinas lo fija en “el aquí” y en “el ahora”, un ser atado a la historia, un ser espacio-temporal : “El yo, de pies a cabeza, hasta la médula de los huesos, es vulnerabilidad” (Levinas, 2011, p. 123). Levinas no concibe un ser imaginario que se haga cargo del otro. No es la idea universal, abstracta que se tiene del hombre la que se compadece del otro en su situación de necesidad, sino la *experiencia* de sufrimiento del hombre concreto: “El otro nos concierne incluso cuando un tercero le daña, y en consecuencia estamos ahí ante la necesidad de la justicia y de una cierta violencia” (Levinas , 1993, p. 133). Es obvio que Levinas tiene presentes, no las ideas sobre el hombre, sino el rostro vulnerable de los seres humanos. La concepción universalista, abstracta del hombre ha contagiado el discurso antropológico y sociológico hasta el punto de que “hablamos de *exclusión*, pero no de excluidos; hablamos de *inmigración*, pero no de inmigrantes; de *diferencias culturales*, pero no de diferentes” (Ortega y Romero, 2019, p. 73). Levinas rompe con la concepción idealista del hombre como ente universal; solo en el rostro del otro, el hombre se hace accesible: “El ser no será, por tanto, la construcción de un sujeto cognoscente, al contrario de lo que pretende el idealismo. El sujeto que se abre al pensamiento y a la verdad del ser – a los cuales se abre incontestablemente – lo hace por un camino del todo diferente a aquel que permite ver al sujeto como ontología o inteligencia del ser” (Levinas, 2011, p. 72). “El ente en cuanto tal (y no como encarnación del ser universal) no puede hallarse más que en una relación en la que se le invoca. El ente es el hombre, y solo en cuanto prójimo es el hombre accesible, solo en cuanto rostro” (Levinas, 1993, p. 20). Bauman (2022, p. 219) concluye: “El otro, como *categoría abstracta* simplemente no tiene nada que ver con “el otro” que yo conozco”.

El hombre que conocemos por la experiencia es un ser “circunstancial”, vive en *una* circunstancia que le condiciona y le define. Nuestro “estar en el mundo”, nuestra manera de vivir depende del lugar y de la

⁵ Publicado como artículo en Revista Boletín redipe 13/1 (2024): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2063>

cultura en la que hemos nacido y crecido. “Es el ser *histórico*, situado, vulnerable y necesitado, *arrojado del Paraíso* el que tiene que vérselas en la tarea indelegable de tener que existir, y existir como *humano* en un mundo poblado por *otros*” (Ortega, 2016, p. 254). Este carácter “circunstancial”, *histórico* del hombre hace que sea reconocible en su identidad y no se diluya en una idea universal, en una supuesta realidad que no deja de ser pura ficción. Levinas se aparta del concepto de hombre, en tanto que entidad abstracta, defendida por el idealismo, reafirmando el carácter *condicionado* de lo humano: “el prójimo... antes de ser individuación del género *hombre, animal racional, voluntad libre*, o esencia del tipo que sea, es el perseguido del cual soy responsable hasta el punto de convertirme en su rehén” (Levinas, 2011, p. 114). La relación ética, responsable, solo se da entre seres históricos, no entre ideas sobre el bien y el mal. Éstas no nos sacan de la indiferencia del *mí mismo*, del “yo”, sino la *experiencia del sufrimiento* del otro, su rostro vulnerable. El rostro habla, es significación (Levinas, 2015), es palabra, y “perfora de alguna manera, su propia esencia plástica, semejante a alguien que abriera la ventana en la que su figura ya se vislumbraba” (Levinas, 1974, p. 59).

El yo trascendental cartesiano no encuentra lugar en la antropología levinasiana; no es una esencia con apariencias de hombre, su historicidad, su corporeidad le sitúan en *una* circunstancia concreta desde la cual se le entiende y se le interpreta. Tampoco es la “conciencia reflexionante” que se repliega en sí misma, como sostiene la fenomenología husserliana, y convierte al otro en objeto de conquista o tema de estudio. Para Levinas, “el sujeto no es un yo trascendental intercambiable por otro; tampoco es otro yo al que doy voz desde la absolutez de la conciencia que me constituye, ni siquiera otro polo en una previa comunicación que me incluye a mí y desde la cual lo “tuteo”. El sujeto es la experiencia del otro como totalmente otro, que se me impone pasivamente como algo único no deducible de ninguna categoría” (Pintor-Ramos, 2011, p. 22). En Levinas, la proximidad del rostro del otro no es conciencia de la proximidad. “Es obsesión que no se confunde con una conciencia hipertrofiada, es una conciencia a contracorriente que invierte la conciencia. Un acontecimiento que despoja a la conciencia de su iniciativa, que me deshace y me coloca ante otro en estado de culpabilidad, un acontecimiento que me convierte en acusado” (Levinas, 1993, p. 76). Levinas rechaza todo intento de justificar el yo trascendental desde la conciencia de la fenomenología husserliana: “Lo “absolutamente otro” no se refleja en la conciencia. Se resiste de tal forma que ni su resistencia se convierte en contenido de conciencia” (Levinas, 1974, 61). La subjetividad no hay que buscarla “en un movimiento reflexivo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino tan solo en el movimiento de una respuesta, consentida desde ahora, a la llamada de la alteridad” (Chalier, 1995, p. 73).

La subjetividad levinasiana rompe con una ontología totalizante que había hecho de la metafísica el marco único para entender al hombre. Tal concepción antropológica representa el triunfo del ser que niega lo diferente y lo particular en aras de lo universal y abstracto; responde a una visión mesiánica del sujeto (hombre) que vendría a liberarlo de las miserias que lo atenazan. Esta visión metafísica del hombre “ofrece consuelo y seguridad para soportar la ambivalencia, la ambigüedad y la incertidumbre del mundo del devenir, para hacer frente al sufrimiento y la muerte” (Mêlich, 2010, p. 52), situándolo como señor triunfador, pero a costa de reducir a los demás a la condición de esclavos (Pintor-Ramos, 2011). Esta posición idealista ha traído de la mano a la razón instrumental como “herramienta” eficaz para domesticar a la sociedad, creando una conciencia colectiva, una cultura que sitúa en el progreso la salvación de la humanidad, sin límites éticos que se interpongan al principio de que “el fin justifica los medios”. Una cultura en la que “el espectador es remitido

nuevamente a su propia cotidianidad y a su rutina entre la fábrica, la oficina y el tiempo libre programado” (Zamora, 2004, p. 95).

La filosofía idealista ha conducido a una sociedad *líquida* en la que el individuo se diluye y desaparece en el colectivo de seres anónimos, atomizados; ha propiciado una sociedad cuya característica principal es la indiferencia y la frialdad, la incertidumbre y la inseguridad que rigen las relaciones interhumanas. “Las pautas y configuraciones ya no están “determinadas, y no resultan “autoevidentes” de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de sus poderes” (Bauman, 2003, p. 13). En esta sociedad hay, obviamente, muestras de solidaridad, pero coexisten con otras formas depredadoras de la dignidad humana; representan dos mundos distintos, paralelos, cada vez más alejados, sin que se perciban signos de acercamiento entre ellas. La solidaridad se considera una obra benéfica, plausible incluso, pero como algo “añadido” a una conducta “normal” de ciudadanos también “normales” que se rigen por otros principios menos éticos: la defensa a ultranza del interés propio.

Para la antropología cartesiana, el otro y el yo son seres ontológicamente separados. El texto bíblico (Gn. cap. v. 4, 9) refleja muy bien esta posición en la respuesta de Caín a Yahvé: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”. Levinas, interpretando este texto, escribe: “La respuesta de Caín es sincera. En su respuesta falta únicamente lo ético; solo hay ontología: yo soy yo y él es él. Somos seres ontológicamente separados” (Levinas, 1993, p. 136). En esta respuesta de Caín se desarrolla la antropología cartesiana que llega hasta nuestros días. Levinas, a través de sus escritos, concibe al sujeto como un ser *encarnado*: “El sujeto es de sangre y carne, 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, 2011, p. 136). Es el ser marcado por la vulnerabilidad, la necesidad y la incertidumbre, por la “circunstancia” de la corporeidad como forma de ser y existir: “La corporeidad, y todo lo que ella implica, no puede “ponerse entre paréntesis” (Mêlich, 2010, p. 75). *Somos cuerpo*, no pequeños dioses caídos del cielo. La contingencia y la fragilidad no es una categoría metafísica, por el contrario, es el equipaje de ruta que acompaña a todo ser humano; responde a una antropología basada en la lógica de la debilidad, de la vulnerabilidad (no en la lógica de la fortaleza), aquella que resalta que “la posibilidad del acontecimiento de la subjetividad solo puede “operar” en formas existenciales frágiles y no en formas metafísicas fuertes” (Biesta, 2017, p. 161). La subjetividad levinasiana no se reduce a una “idea” que nos hacemos sobre el hombre; no es un ente universal situado fuera del tiempo y del espacio, como sostiene el idealismo. Toda filosofía metafísica, y el idealismo lo es, sostiene que “hay *algo* en el mundo, en la vida, en los seres humanos, de *orden sustancial* y, por lo tanto, eterno, inmóvil e inmutable, algo, por tanto, que trasciende al cuerpo y que es independiente de él” (Mêlich, 2010, p. 23). La subjetividad en Levinas es una realidad *corpórea*, de carne y hueso, inmersa en la historia, en *una circunstancia*. Porque hay inmanencia, hay ética, hay subjetividad; porque el hombre es una realidad *contextual, situada*, hay ética, es decir, *responsabilidad*. Entre seres “ideales” no hay, ni puede haber responsabilidad. Las ideas no son responsables unas de otra. Prescindir de la realidad histórica del hombre, situarlo en “tierra de nadie”, es hacer irreconocible la ética en Levinas.

La lectura de cada una de las páginas que configuran la magna obra de Levinas nos muestra el perfil de una concepción del hombre refractaria al idealismo que ha configurado toda una forma de pensar y vivir

en la sociedad occidental. Todos los ámbitos del saber: social, económico, político, educativo, moral, religioso... han sucumbido a este paradigma. La Razón Ilustrada se ha impuesto como la única herramienta válida para “explicar” e interpretar al hombre y dictar su modo de pensar y vivir. El sistema socio-económico y el funcionamiento de las instituciones están fuertemente condicionados por el pensamiento idealista. Nada escapa a su control. La Razón Ilustrada “muestra una *querencia* inevitable al totalitarismo, a reducir la pluralidad a la unidad, la diferencia al Todo” (Ortega, 2016, p. 252), incluso a “la justificación de la violencia al degradar las experiencias de sufrimiento y de fracaso a la subcategoría de accidentes, mientras consideran esencial lo que no muere o siempre permanece” (Mate, 2011, p. 11). Y la experiencia nos muestra que “no hay un “modelo de ser” al que podamos remitirnos y ajustarnos para saber cómo ni de qué manera tenemos que habérmolas con los demás, con el mundo y con nosotros mismos” (Mêlich, 2010, p. 182). No hay un único paradigma que abarque todas las formas de pensar y vivir del ser humano. El hombre se resiste a ser “explicado” suficientemente desde cualquier paradigma. Es un ser poliédrico, con muchas caras, y todas le pertenecen, y ninguna, aisladamente, agota su realidad humana. Intentar hacerlo es caer en un reduccionismo mutilador que desfigura la realidad histórica, existencial del hombre.

2. El sujeto en Levinas es un ser *para el otro*

En los albores de la humanidad ya aparecen dos formas contrapuestas de entender la relación del hombre con el otro, una representada por Caín: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”, y otra puesta en boca de Yahvé: “¿Dónde está tu hermano Abel?” Estas dos formas de entender la relación del hombre con el otro atraviesa la historia de la filosofía occidental. Descartes y Hegel, pasando por Kant, marcarán el apogeo y dominio de la corriente idealista que establece la autonomía del sujeto en su constitución como sujeto y su independencia en su relación con el otro. Es en el siglo XX cuando se produce la irrupción de otra manera de pensar al hombre como un ser *histórico, contextual, abierto* al otro de la mano de filósofos judíos (Buber, Rosenzweig, Horkheimer, Adorno...) y otros no judíos (Scheler, Jasper, Mounier, Heidegger, Ortega, Zubiri, ...). Pero es E. Levinas, filósofo judío, el que marca un giro radical de una concepción del hombre como *ser en sí y para sí*, a otra que lo entiende como *ser para el otro* desde su radical alteridad. “El para sí de la identidad ya no es para sí. La identidad de lo *mismo* en el “yo” le viene de fuera a su pesar, como una elección o como la inspiración al modo de la unicidad de lo asignado. El sujeto es para el otro, su ser desaparece para el otro, su ser muere en significación” (Levinas, 2011, p. 106).

El hombre es un ser *relacional*. La *relacionalidad* forma parte de su estructura antropológica. No es un ser *en sí y para sí*, sino que toda su razón de ser, como *humano*, está en el *otro* que le constituye como humano. No responde o se conjuga con la expresión: *Yo soy*, sino con el imperativo: *Sé tú*, que viene del *otro*. El hombre, en su existencia como humano, es una permanente actitud de “obediencia” al otro que viene de “fuera”, “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de E. Levinas. Es un constante “*heme aquí*” sin posibilidad de renuncia o sustitución; es un ser consagrado al otro, asignado al otro sin posibilidad de elección. Significa la “instauración de un ser que no es *para sí*, que es *para todos*, que es a la vez ser y desinterés ; el *para sí* significa conciencia de sí; el *para todos* significa responsabilidad para con los otros, soporte del universo” (Levinas, 2011, p. 185). Esta es la idea original y soporte de la ética levinasiana: su radical dependencia del otro, la alteridad irreductible al mismo, al “yo”. Si se prescinde de la concepción antropológica

que está en la base de la ética levinasiana, ésta se hace del todo irreconocible. Hay responsabilidad indeclinable hacia el otro porque el otro forma parte del sujeto (hombre) como pregunta y como respuesta. No hay subjetividad sin responsabilidad, como tampoco hay responsabilidad sin la apertura al otro como estructura antropológica, como modo de ser y de existir. La visión solitaria del yo (“yoismo”), desde Descartes, Kant y Husserl “han confundido con exceso el orden ontológico y el orden psicológico en su visión del individuo humano. Que la persona pensante sea irreductiblemente una realidad individual y autónoma, ¿exige acaso que el yo, expresión psicológica de la persona en el mundo de los fenómenos, haya de estar radical y cerradamente solo?” (Laín, 1968, p. 15), se pregunta Laín. Para este autor, “el solipsismo metafísico es una construcción mental artificiosa, injustificada y penúltima” (1968, p. 16).

No está suficientemente tratada la estrecha dependencia de la ética levinasiana respecto de una determinada concepción del hombre. La originalidad de su ética ha eclipsado su antropología. Y nada se puede explicar en Levinas si se pasa por alto la base teórica en la que se apoya. Es cierto que Levinas trata la responsabilidad en términos éticos como la estructura fundamental, esencial de la subjetividad. “La ética... no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Levinas, 2015, p. 79). Pero el mismo Levinas (2015, p. 80) dice a continuación: “La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para el otro”. La ética levinasiana responde a una estructura moral original, es decir, “la condición del ser humano en la que el sujeto se levanta ya, se despierta, como ser moral *teniendo que responder al otro y teniendo que responder de él*” (González-Arnáiz, 2021, p. 165). Es la irrupción del otro en el mundo del “yo”, el hecho de estar “habitado” por el otro, fracturado en su misma estructura antropológica la que le saca de la indiferencia, de la “tierra de nadie” y le sitúa frente a él como *alguien* que viene de un modo imprevisto. “No ser dueño de sí, sino rehén del otro, es lo que hace que el hombre sea un *extraño* para sí mismo porque depende de los demás” (Ortega, 2016, p. 253). “No somos los dueños de nuestra propia casa, somos extranjeros para nosotros mismos”, escribe Mêlich (2021, p. 22). Es presencia o proximidad que “llega a su punto *superlativo* como mi inquietud que no cesa, se convierte en única, y desde ese momento uno olvida la reciprocidad como si se tratase de un amor del que no se espera correspondencia” (Levinas, 2011, p. 142); es pasión, inquietud, obsesión por el otro que no cesa, una relación responsable que “me cuestiona, me vacía de mi mismo y no cesa de vaciarme al descubrirme recursos siempre nuevos”, escribe Levinas (1974, p. 56).

Estar “asignado” al otro no es el resultado de una elección. Por el contrario, el sujeto está unido al otro antes de ser reconocido, antes de ser elegido. “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 2011, p. 150). La heteronomía, la pasividad, la inquietud y la obsesión por el otro son características que definen a la ética levinasiana, inseparables de una antropología que concibe al sujeto como un ser que se “explica” y constituye *desde el otro y para el otro*. Esta interpretación de la subjetividad constituye la “piedra de escándalo” para la filosofía occidental; ni siquiera Heidegger (2012) se atrevió a llegar a tanto en su pretensión de superar una etapa en la filosofía dominada por el idealismo hegeliano. Heidegger busca en la inmediatez y originalidad de la conciencia la esencia de la subjetividad. Se percibe en este planteamiento de la subjetividad la influencia de Husserl. Tampoco Buber (1982) logra superar la barrera ontológica que separa al yo del *tú*. La relación dialógica se da entre sujetos ya existentes, separados en una relación simétrica; la relación “entre” el yo y el *tú* no convierte al “yo” en rehén del otro. Solo hay un “desplazamiento” en la iniciativa a la relación “entre” el

yo y el *tú* respecto al sostenido por Levinas, que siempre está en el otro, pero ambos (yo y tú) permanecen en una situación de igualdad: “El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre” (Buber, 1981, p. 146), resaltando la relación *con* el otro en un plano de simetría. El planteamiento de Buber tiene resonancias husserlianas cuando atribuye a la conciencia un papel determinante en la constitución del sujeto. “El hombre se torna un *Yo* a través del *Tú*. Aquello que lo confronta y desaparece, los fenómenos de la relación se condensan o se disipan. En esta alternancia la conciencia del compañero que no cambia, del *yo*, se hace más clara y cada vez más fuerte. Seguramente, ella aparece aún comprometida en la trama de la relación con el *Tú*; es la conciencia gradual de lo que tiende hacia el *Tú* sin ser el *Tú*” (Buber, 1982, p. 18). Levinas es muy crítico con la posición de Buber: “Si la relación con la ileidad fuese una relación de conciencia, “el” designaría un tema, como lo indica probablemente el “tú” en la relación yo-tú de Buber. Buber jamás ha expuesto positivamente el elemento espiritual en el que se produce la relación yo-tú” (Levinas, 2011, p. 57).

La subjetividad en Levinas se sitúa en el ámbito de la *responsabilidad, de la ética*, no en el ámbito del “deber” que supondría la obediencia a una norma o ley que viene y se impone desde “fuera”; no nace de la obediencia a una ley o principio universal sobre los derechos humanos la que nos convierte en *humanos*, sino de nuestra respuesta responsable al sufrimiento del otro, de la *experiencia* del sufrimiento. “Solo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad. Por eso, la pregunta ética no es “¿qué es el hombre?”, sino ¿dónde está tu hermano? (Gn, cap. 4, vv. 9-10)”. Y la respuesta inhumana sería: “No soy el guardián de mi hermano”. “¿Por qué he de sentirme responsable en presencia del rostro?” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 17).

En Levinas, el *yo* es “encausado”, asignado, elegido sin decisión previa, sin un acto de la conciencia; es radical dependencia, obediencia al otro, pura pasividad: “La condición – o la falta de condición – de rehén se acusa en el *Yo* cuando se aproxima al prójimo. Pero también su *elección*, la unicidad de aquel que no puede ser sustituido. No es ya el individuo de un género llamado *Yo*, no es “un caso particular” del “*Yo*” en general. Es el *Yo* que habla en primera persona, como aquel a quien Dostoievski hace decir: “Soy el más culpable de todos”, en la obligación de cada uno hacia los demás, el más obligado, el único. Aquel cuya obligación para con los demás es infinita; aquel que, sin preguntarse por la reciprocidad, sin plantearse preguntas acerca del otro en la proximidad de su rostro, jamás puede liberarse del prójimo” (Levinas, 1993, p. 196).

La relación con el otro (*para* el otro), en Levinas, es una relación *asimétrica* que acontece en la obediencia a la “autoridad” del rostro vulnerable del otro. El otro, en Levinas, no es un *yo* situado frente o junto a mí. Está en otro nivel: es “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de Levinas. “Lo que se afirma en la relación con el Rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable” (Levinas, 1993, pp. 150-151). Y nos da una definición de la ética como *cuestionamiento* del Mismo: “Un cuestionamiento del Mismo que no puede hacerse en la espontaneidad egoísta del Mismo, se efectúa por el Otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad, por la presencia del Otro, se llama ética” (Levinas, 2012, p. 67). Esta condición de ser *para otro* comienza en el *yo* antes de toda conciencia, antes de toda 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, p. 194). “Por eso, el *Yo*, como conciencia, siempre llega demasiado tarde a la cita. Y llega

tarde porque precisa de una voz que le saque del sopor del psiquismo en el que está como recostado y viviendo su vida..., pero sin sentido alguno, sin dirección” (González-Arnáiz, 2021, p. 178). El hombre es a *nativitate* un ser *relacional*, un ser obligado a responder del otro. Y en esta relación responsable (ética) el ser humano *se dice* a sí mismo como sujeto. Este “decirse” es el fundamento de la subjetividad. Pero el “decirse” no depende de él, sino del otro que le invoca o demanda desde su radical alteridad. “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, p. 201).

Levinas introduce en su discurso sobre la ética el concepto de “substitución” como categoría nuclear de su ética. Esta es la clave que mejor explica la dimensión del hombre como un ser *para* el otro. La substitución levinasiana está inspirada en la “expiación” bíblica. Substitución y expiación son términos sinónimos con significados idénticos. El Segundo Isaías, en los cánticos del Siervo de Yahvé (Is. caps. 42-56), describe ampliamente el perfil del Siervo que se ofrece en sacrificio a Yahvé para expiar los pecados de su pueblo. El concepto de substitución en Levinas encaja perfectamente con el concepto bíblico del mismo: “No he hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin *arjé* de la identidad es rehén. El término Yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos. La responsabilidad para con los otros no ha sido un retorno sobre sí mismo, sino una crispación exasperada, que los límites de la identidad no pueden retener” (Levinas, 2011, p. 183). Responder *del otro*, sin previo consentimiento, es la mayor muestra de pasividad y obediencia de la que es capaz el sujeto. Ser “asignado” al otro para sufrir por él, sin posibilidad de traspasar mi responsabilidad a otro, es la mayor apuesta ética de Levinas. La substitución es una obsesión, una intriga, una inquietud lacerante que no reconoce descanso. Es una permanente tensión del yo hacia el otro desde el vaciamiento del “yo”, que no significa alienación “puesto que el Otro en el Mismo es mi substitución del otro conforme a la *responsabilidad*, por la cual, en tanto que *irreemplazable*, yo estoy asignado” (Levinas, 2011, p. 183). Quien expía no es un ente abstracto; “es esa expiación original e involuntaria porque es anterior a la iniciativa de la voluntad, anterior al origen” (Levinas, 2011, p. 188). Para Levinas no hay ser humano que pueda decir “soy yo” sin decir al mismo tiempo “soy tú”, el *otro* que invoca mi nombre y me llama a la existencia *humana*. Es el *otro* quien, desde lo más íntimo de nuestro ser, nos reclama su reconocimiento, nos anuncia su presencia. El otro es la “mala conciencia” para el “yo”. “Es cuestión que no espera respuesta a modo de informaciones. Cuestión que apela a la responsabilidad” (Levinas, 2014, p. 38). Sin el *otro* nos diluiríamos en una idea abstracta de hombre sin identidad humana. Es el *otro* quien nos hace *humanos*.

La substitución levinasiana ha levantado fuertes críticas entre los teóricos de la ética (Miller, 2017), hasta el punto de calificar de “mixtificación” al discurso de Levinas. Miller le acusa de hacer un discurso esotérico, de no desprenderse de sus raíces o creencias judías. “Quizás, por ello, alguien prefiera pensar que se trata de una filosofía *hermenéutica* del judaísmo, comparable a otras hermenéuticas de linaje fenomenológico” (Pintor-Ramos, 2011, p. 17). Quizás la crítica que se vierte sobre la ética levinasiana tenga más que ver con la “extrañeza” que produce en el modo de pensar de la filosofía occidental, reacia a desprenderse de una antropología que ha ido de la mano de la ontología, instalándose, con ello, en un discurso esencialista.

En el fondo de este rechazo a la subjetividad levinasiana se percibe la resistencia al *nuevo* concepto de *trascendencia* que introduce Levinas (2014). Para él, la trascendencia no está *allá arriba*, en un mundo ideal, sino *acá abajo*, dentro de nosotros cuando hospedamos y acogemos al otro, cuando nos hacemos responsables de él. “Lo absolutamente Otro... conserva su trascendencia en el seno de la historia” (Levinas, 2012, p. 64). La trascendencia “es la responsabilidad misma como apertura radical al otro, responsabilidad que no hemos elegido y de la cual no nos podemos desprender” (Ortega, 2022, p. 29). Hay trascendencia porque hay inmanencia, porque hay seres humanos que acogen y se hacen cargo del otro, porque responden *del* otro, porque hay *experiencia* de la compasión. “Lo “radicalmente trascendente” únicamente se puede expresar desde lo “radicalmente inmanente” (Mêlich, 2010, p. 23). La inmanencia de la vulnerabilidad del otro hombre necesitado de compasión, Levinas (2014, 36) la expresa en estos términos: “La muerte del otro hombre me pone en tela de juicio y en cuestión, como si de esta muerte invisible al otro que se expone, yo me convirtiera, por mi eventual indiferencia, en cómplice... y como si yo mismo tuviera que responder de esta muerte del otro y de no dejar al otro solo en su soledad mortal”.

Otra de las críticas al paradigma ético de Levinas se refiere a la *libertad*. Estar “asignado” al otro sin posibilidad de elección cuestiona la libertad, dimensión nuclear de la subjetividad. Pero Levinas aborda la libertad desde el ámbito de la ética, desde la responsabilidad, no desde la ontología. Solo el hombre es libre, se constituye en *sujeto*, cuando se hace cargo del otro, cuando sale de la indiferencia y asume la condición de rehén del otro. “Paradójicamente, es en tanto que *alienus* – extranjero y otro – como el hombre no está alienado” (Levinas, 2011, p. 115); lo que podría considerarse pérdida de libertad, desde la filosofía cartesiana, se convierte en la razón de ser del hombre libre para Levinas. El ámbito de la ética no es el ámbito de la ontología; Levinas no los confunde; y hace una dura crítica del concepto de la libertad en la filosofía occidental: “Tal es la definición de la libertad: mantenerse contra lo Otro a pesar de la relación con lo Otro, asegurar la autarquía de un yo. La tematización y la conceptualización, por otra parte inseparables, no son una relación de paz con el Otro, sino supresión o posesión del Otro. La posesión, en efecto, afirma lo Otro, pero en el seno de una negación de su independencia” (Levinas, 2012, pp. 69-70).

La subjetividad, como rehén del otro, no es la subjetividad de la “esencia”. La substitución y la responsabilidad, como modo de libertad, no tienen cabida en el discurso ontológico. Levinas sitúa en la imposibilidad de desentenderse del otro, en la imposibilidad de alejarse del otro, la razón de ser o causa de la libertad. El hombre es libre porque no puede alejarse del otro, no puede dejar de responder de él. Y se pregunta de dónde viene la limitación de la libertad: “Es extremadamente importante saber si la sociedad, en el sentido corriente del término, es el resultado de una limitación del principio que dice que el hombre es un lobo para el hombre; o si, por el contrario, resulta de la limitación del principio según el cual el hombre es *para* el hombre” (Levinas, 2015, p. 69). Para Levinas lo social, con sus instituciones y sus leyes proviene de la limitación de “lo infinito que se abre en el seno de la relación ética de hombre a hombre” (Levinas, 2015, p. 69). Es la ética el ámbito de la libertad, el ámbito de la relación responsable del hombre *para* el hombre; aquella relación que se da entre seres concretos necesitados de compasión.

Levinas (2014) habla de una libertad “vigilada”, avergonzada de sí misma. Vergüenza por sentirse culpable cuando la ejerce porque “cuando decido libremente algo solo tengo en cuenta mis intereses, desconociendo no solo la presencia del otro, sino su autoridad. Su autoridad le viene de que tiene la llave de

acceso a la humanidad, una llave de la que cada cual puede disponer siempre y cuando uno se haga cargo de la debilidad del otro” (Mate, 2018, p. 146). La posición de Ortega y Gasset sobre la libertad difiere de la sostenida por Levinas. Rechazando la concepción eleática (inmutabilidad, estabilidad, permanencia) del hombre, Ortega y Gasset (1975, p. 49) defiende que la sustancia del hombre es precisamente “cambio”: “Ser libre quiere decir carecer de identidad constitutiva, no estar adscrito a un ser determinado, poder ser otro del que se era y no poder instalarse de una vez y para siempre en ningún ser determinado. Lo único que hay de ser fijo y estable en el ser libre es la constitutiva inestabilidad”. La existencia humana, nuestra vida, no es “una entidad que cambia accidentalmente, sino al revés, en ella la “sustancia” es precisamente cambio, lo cual quiere decir que no puede pensarse eleáticamente como sustancia” (1975, p. 51). La posición del filósofo español en nada coincide con el enfoque de Levinas sobre la libertad; la posición de ambos se sitúa en un plano muy distinto: el uno obvia el plano ético, se fija en la observación de la experiencia de la vida; Levinas, en cambio, sitúa la libertad en una *nueva* trascendencia, como responsabilidad hacia el otro desde la inmanencia.

La posición ética de Levinas ha generado, inseguridad, miedo entre los teóricos del discurso moral-ético. Acostumbrados a la “seguridad” que genera la ética kantiana, abrazarse a una ética que todo lo deja a la intemperie genera inquietud e incertidumbre, la “mala conciencia” de no haber sido lo suficientemente responsables en la respuesta al otro necesitado: “Cuando digo “cumpló con mi deber” estoy mintiendo, puesto que no estoy nunca liberado frente al otro” (Levinas, 2014, p. 84). El paradigma ético levinasiano implica asumir la incertidumbre que conlleva la conducta ética; es un paso arriesgado. Pero el miedo a lo que puede pasar siempre ha estado presente en la historia de la humanidad; siempre ha sido una obsesión del hombre dominar el tiempo y nunca lo ha conseguido. Es consecuencia de su condición natural de ser un animal biológicamente inacabado. Acostumbrarnos al miedo, al riesgo, a la inseguridad es una disciplina que siempre será una competencia por aprender. Y es un paso que necesita “el discurso ético de responsabilidad moral para dar cuenta de una subjetividad *ex-puesta*, merced a la cual el sujeto se ve obligado a dar una respuesta, inaugurando así el territorio del significado moral de todo comportamiento humano significativo” (González-Arnáiz, 2021, p. 218).

Considero que la substitución en Levinas es un paso obligado en él si se parte de una concepción antropológica que entiende al hombre como un ser constituido en sujeto *desde* el otro y *para* el otro. Si la apertura del hombre hacia el otro es constitutiva de su identidad como ser humano, entonces la *dependencia* antropológica respecto del otro se convierte en la clave “explicativa” o causa de su *condición humana*. La condición de rehén del otro, la pasividad y la obediencia al otro serán una mera consecuencia. Levinas es coherente con su punto de partida, y llega, en su discurso, arriesgado, inédito, “escandaloso”, hasta sus últimas consecuencias: “Esta manera de ser para el otro, es decir, de ser responsable por el otro es algo terrible puesto que significa que si el otro hace cualquier cosa soy yo el responsable. El rehén es aquel que hallamos responsable de lo que no ha hecho. El que es responsable por la falta de *otro*. Soy en principio responsable y ello antes de la justicia que distribuye, antes de las medidas de la justicia” (Levinas, 2014, p. 84).

3. Consideraciones finales

“Un siglo marcado perdurablemente por el odio hacia el otro hombre, el desprecio cotidiano hacia él y la sordera ante su llanto somete a todos a la tentación del nihilismo, una de cuyas crueles vicisitudes es el individualismo de las sociedades occidentales” (Chalier, 1995, p. 9). Los filósofos contemporáneos a Levinas no supieron hacer frente a este planteamiento destructivo de la sociedad de su tiempo. Las esperanzas puestas en la Ilustración se tornaron en decepción (Horkheimer y Adorno, 1994): genocidios, guerras, exilios masivos forzados, limpieza étnica... “Basta echar una ojeada a nuestro más reciente pasado y a la situación actual para ver hasta qué punto una concepción idealista del hombre se torna una defensa demasiado débil para detener tanta barbarie” (Ortega y Romero, 2019, p. 170). 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 historización, sino de una herida abierta y quizás no cicatrizable” (Zamora, 2004, p. 24). Lo que nos ha ocurrido y “nos está pasando” no son sucesos acaecidos por obra del destino o por azar; están *causados* por una manera de pensar, de concebir al hombre y al mundo en la que todo se condiciona al propio interés, al margen de la relación ética que nos vincula con el otro y con los demás. Tratar de argumentar la inhumanidad de tanto sufrimiento sería una ofensa para las víctimas, pues es un hecho que quienes lo han padecido, han vivido para contarlo. “Es preciso dejar atrás el horizonte en que matar, extorsionar o torturar son vistos como excesos circunstanciales que pueden borrarse tan pronto como el ejecutor decida abandonarlos” (Zamora, Mate y Maiso, 2016, p. 11).

No considero que el idealismo sea una fuerza del “mal”, pero al entronizar al Yo como un *absoluto* está convirtiendo al otro en un ser instrumental. “El yo es la crisis misma del ser y del ente en lo humano” (Levinas, 1993, p. 177). Lo *humano* no está en el ser, ni en el ente, sino en *alguien* concreto. La filosofía idealista cartesiana no representa el “mal absoluto”, pero tampoco la tabla de salvación de la humanidad, como auguraba la Ilustración. El idealismo representa una concepción antropológica que hace del hombre un ser universal, arrancado del tiempo y del espacio, de la “circunstancia” que le vincula a la experiencia y a la historia; lleva en su seno la instrumentalización del ser humano hasta convertirlo en objeto de dominio y de mercancía; e instaura la “frialdad” como relación cotidiana entre los individuos. Y “no es algo que se elija de modo consciente, sino que se impone a los individuos de espaldas a su conciencia, y al mismo tiempo facilita su supervivencia” (Maiso, 2016, p. 54); la ética a la que conduce la convierte en un discurso sin historia ni memoria, en un mundo universalista de ficción, no por ello menos perverso. Para el idealismo la justicia proviene o nace del *acuerdo o consenso* (Rawls), o del debate en torno al mejor argumento (Habermas) entre todos los afectados por una situación injusta. Este método (procedimental), en sí, no busca reparar el daño de los que sufren, en su lugar solo busca equiparar lo justo con el buen argumento, y la decisión colectiva con lo que es justo. Una vez más el idealismo sobrevuela la *experiencia* de sufrimiento del otro concreto y se instala en el mundo de la razón. La antropología levinasiana, por el contrario, rechaza de plano esta idea del hombre y su relación con los demás. No somos responsables frente a una idea, sino ante el daño que infligimos al otro inocente.

La condición *histórica, contextual* del hombre obliga a Levinas a rechazar la concepción del hombre desde una perspectiva idealista. Para él, el hombre no solo es una realidad “adverbial”, sino un ser abierto al otro, dependiente del otro, que para existir como humano debe dar un rodeo, *pasar por el otro*. “La subjetividad no nace de la reflexión sobre la dignidad de la persona, sino de un mandato inapelable del rostro indefenso, vulnerable del otro; no nace de la autonomía o autoafirmación kantiana, sino de la presencia del otro que

demanda una respuesta responsable” (Ortega, 2022, p. 13). La antropología y ética levinasianas no hablan de la dignidad de la persona desde un mundo ideal de hombre, sino desde la vulnerabilidad y necesidad que siempre le acompañan. Es el ser humano vulnerable el que nos interpela y cuestiona nuestra indiferencia. Y para ello no es necesario acudir al mejor argumento, ni a un acuerdo o consenso.

Se hace necesaria una reorientación de nuestro discurso antropológico y ético que posibilite una praxis ético-moral cuyo centro sea el otro en su radical alteridad. No hay conducta ética posible sin una base antropológica en la que se fundamente. Siempre hablamos y pensamos desde una circunstancia, desde una determinada cultura como forma de existir y vivir, desde una determinada concepción del hombre. Siempre hablamos, pensamos y vivimos desde una determinada cosmovisión, consciente o inconscientemente asumida. El paradigma cartesiano, y su derivación kantiana, ha colonizado el discurso ético-moral, reduciendo otros enfoques a lo residual o a la resistencia. Esta colonización no solo se da en el ámbito de la filosofía, también, y más, en el discurso pedagógico. En pedagogía este “olvido” es alarmante: Se elaboran propuestas educativas sin explicitar desde dónde se justifican o explican; se hacen propuestas contradictorias dentro de un mismo programa de intervención, dando lugar a actuaciones que caen más en el campo de las ocurrencias que en el de una actuación coherente y razonable. La cultura occidental se ha forjado sobre dos pilares fundamentales: uno que tiene por modelo la especulación (*theoria*) sobre la experiencia, como regla de interpretación de la realidad, representado por Atenas; y otro, en el que pensar, es reaccionar a estímulos exteriores e interpretaciones que vienen de fuera de nosotros, representado por la tradición judía, por Jerusalén. En este último modelo, “lo importante es el otro, lo que tiene valor estructural es la alteridad ya que nos constituimos gracias a la llamada del otro. A ese movimiento que viene del otro... lo llamamos compasión” (Mate, 2011, p. 165).

Reorientar nuestro discurso obliga a hacer de la *circunstancia* el punto de partida de la antropología y de la ética. Es decir, nos obliga a situarnos en el otro concreto, como *ser histórico*. Por ello, es muy difícil elaborar un discurso ético coherente desde un paradigma idealista, si se pretende aliviar o sanar el daño y el sufrimiento infligido a tantos inocentes. El idealismo, por su propia naturaleza, se sitúa por encima o al margen de las situaciones reales que envuelven a los humanos, sobre todo si esta realidad le es incómoda. Levinas representa una enmienda a la totalidad de la visión idealista del hombre. La apertura del hombre al otro, desde su radical alteridad, estar atado al otro desde una responsabilidad indeclinable, hacer de la trascendencia un lazo ético con el otro concreto, son características o dimensiones que definen el perfil antropológico y ético del hombre que subyace en el paradigma levinasiano.

Reconozco que es difícil remover las vigas maestras que sostienen el edificio de nuestra cultura occidental; que hay resistencias, activas y pasivas (Mate, 2018), a sumergirse en una aventura intelectual de resultado incierto. La inercia, el miedo al riesgo operan contra el cambio y la innovación. Y la respuesta a una situación ético-moral, alejada de una justicia equitativa y compasiva, no se hace esperar. La obra de E. Levinas, como fuente de pensamiento, nos puede ayudar a encontrar la respuesta adecuada y oportuna desde una praxis ético-moral con rostro *humano*. Es necesario “pensarnos de nuevo”, preguntarnos qué nos está pasando y a dónde queremos ir. Es necesario situar al otro en el centro de nuestro discurso y de nuestra preocupación; que su experiencia de sufrimiento se convierta en pregunta y dejemos de ver el sufrimiento

como “asunto” del otro, ajeno a nuestros intereses. “La respuesta moral ante la miseria ajena no admite demora, ni fundamentación, sino poner fin a una situación de injusticia” (Ortega, 2006, p. 513).

Levinas nos invita a enfrentarnos a la ontología si queremos pensar en el hombre, “pues el ser no permite pensar en lo humano. Por el contrario, mientras el ser signifique el horizonte insuperable del hombre, lo humano no puede advenir” (Chalier, 1995, p. 11); nos invita a pasar a la “otra orilla”, a abandonar la fortaleza del Yo e instalarnos en la vulnerabilidad del otro, del “extranjero, del huérfano y de la viuda”; nos impele a transitar por la senda de la compasión, a darle a nuestra conducta y a la sociedad un rostro *humano*. “Millones y millones de hombres no toleran ya ser “instrumentos”, y aspiran a ser “personas” en el doble orden del hecho y el derecho. Quien hoy no lo vea así, no entiende el tiempo en que vive” (Laín, 1968, p. 401).

“Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de salteadores, que, después de despojarle y golpearle, se fueron dejándole medio muerto. Casualmente, bajaba por aquel camino un sacerdote y, al verlo, dio un rodeo. De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio le vio y dio un rodeo. Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él, y al verle tuvo compasión, y acercándose, vendó sus heridas, echando en ellas aceite y vino; y montándole en su propia cabalgadura, le llevó a una posada y cuidó de él. Al día siguiente, sacando dos denarios, se los dio al posadero y dijo: “Cuida de él y si gastas algo más, te lo pagaré cuando vuelva” (Lc. cap. 10, vv. 30-35). Es el camino de la ética de la compasión, el que propone Jesús de Nazaret en esta parábola, el que puede cambiar nuestras relaciones de frialdad e indiferencia hacia el otro en lazos de fraternidad. Cualquier otra opción es dar un rodeo, hacerse cómplice del sufrimiento, de la vejación de tantas víctimas inocentes que reclaman justicia, equidad y solidaridad compasiva. La ética de la compasión implica bajar de nuestra “cabalgadura”, de nuestra reputación y dignidad, mancharnos el vestido y asumir la causa del otro. Hasta que los otros (marginados) no recuperen la dignidad de la que se les ha despojado, no me es lícito reclamar la mía.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mêlich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético* (Barcelona, Paidós).
- Bauman, Z. (2022) *Modernidad y Holocausto* (Madrid, Sequitur).
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, FCE).
- Biesta, J. J. (2017) *El bello riesgo de educar* (Madrid, SM).
- Buber, M. (1981) *¿Qué es el hombre?* (México, FCE).
- Buber, M. (1982) *Yo y Tú* (Buenos Aires, Nueva Visión).
- Chalier, C. (1995) *Levinas La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Heidegger, M. (2012) *Ser y tiempo* (Madrid, Trotta).
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- Laín, P. (1968) *Teoría y realidad del otro. II* (Madrid, Revista de Occidente).
- Levinas, E (1974) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).

- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arena Libros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado).
- Levinas, E. (2012) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme) 6ª edic.
- Maiso, J. (2016) "Sobre la producción y reproducción social de la frialdad", en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (edts.) *Las víctimas como precio necesario* (Madrid, Trotta), pp. 51-69.
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Miller, A. (2017) "Levinas. Ethics or Mystification", *Journal of Philosophy of Education*, 51, 2, pp. 524-537.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente), 11ª edic.
- Ortega, P. (2006) "Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas", *Revista Española de Pedagogía*, 215, pp. 503-524.
- Ortega, P. (2016) "La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad", *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-264.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. (2022) "Prólogo", en: R. Mínguez Vallejos y L. Linares Borboa (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro).
- Papa Francisco (2020) *Fratelli Tutti* (Roma, Editrice Vaticana).
- Pintor-Ramos, A. (2011) "Introducción a la edición castellana", en: Emmanuel Levinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).
- Zamora, J. A.; Mate, R. y Maiso, J. (2016) "Prólogo", en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (edts.) *Las víctimas como precio necesario* (Madrid, Trotta), pp. 9-12.

6. El “otro” en la ética de E. Levinas. Implicaciones para la educación⁶.

“Dar, ser-para-el-otro, a su pesar, pero interrumpiendo para ello el para-sí es arrancar el pan de la propia boca, alimentar el hambre del otro con mi propio ayuno” (E. Levinas)

1. Contexto filosófico de la ética levinasiana. El idealismo

La irrupción del paradigma ético de E. Levinas surge en pleno dominio del paradigma cartesiano que alcanza su apogeo con Hegel: “... en él se “consume” la filosofía dominante en Occidente, en el sentido de que allí adquiere consciencia filosófica plena y sistemática todo lo que ha querido ser Europa; en una palabra, porque Hegel es “la madurez intelectual de Europa” (Pintor-Ramos, 2011, p. 23). Hegel representa, mejor que nadie, la hermenéutica del idealismo, dando “como verdad, que en los acontecimientos de los pueblos domina un fin último, no la razón particular, sino la razón divina y absoluta” (Hegel 2005, p. 48). La obra levinasiana se enmarca en un movimiento filosófico que cristalizó en la Alemania de las primeras décadas del siglo XX de la mano de la fenomenología de Husserl. Heidegger, discípulo de Husserl, con su obra fundamental *Ser y tiempo* continúa, el desmontaje de la filosofía “metafísica” occidental llevada a cabo por su maestro. Para Heidegger la filosofía occidental tiene un problema: la “metafísica” que significa el olvido del “ser” para sustituirlo por “ente”. “La metafísica practica una abertura que va más allá (*metá*) de lo dado, privilegiando un ente o un grupo de entes, que se pone aparte del mundo con la intención de subvertirlo en absoluto y dilucidar desde él el sentido último de todo lo dado” (Pintor-Ramos, 2011, p. 16). Lo que critica Heidegger es la “entronización” del “sujeto” bajo la figura del “ente”, dando entrada al sujeto “hombre” y con ello a la conciencia, lo que conducirá, más tarde, a un concepto dominador del hombre a través de la conciencia, y se traducirá en un sometimiento de la realidad a la decisión del hombre. Ello conlleva la suplantación de la voluntad divina por la del hombre. Lo que critica Heidegger en su obra *Ser y Tiempo* es la ligereza con la que procede la filosofía (ontología) occidental “si no ha aclarado primero suficientemente el sentido del ser y no ha comprendido esta aclaración como su tarea fundamental” (Heidegger, 2019, p. 36). La crítica heideggeriana a la ontología tradicional se centra en que ha buscado la respuesta del sentido del ser en el exterior al ser, y para ello ha necesitado de categorías que “trascienden al propio ser humano” (Mujica, 2023, p. 2).

Levinas representa un giro radical en la crítica a la metafísica de Hegel llevado a cabo por su maestro Heidegger. Para Levinas, Heidegger genera sospechas, sigue siendo “griego”; de ahí su progresivo alejamiento y confrontación con su maestro, como se pone de manifiesto en toda su obra. “El pensamiento heideggeriano... *no contiene ni implica ninguna ética*... Definió las éticas como absolutamente extrínsecas a

⁶ Publicado como artículo en Revista Boletín Redipe. 13/ (2024). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2089>

su propia empresa estrictamente ontológica” (Mêlich, 2010, p. 183). La filosofía occidental se mueve en el ámbito de la ontología como “filosofía del ser”, y Heidegger se mantuvo siempre en la “prioridad del ser” como tema fundamental y único de la filosofía. La obra levinasiana, en cambio, representa la entrada de lo concreto y lo marginal en el discurso ético como filosofía primera, lejos de las categorías de la hemenéutica del universalismo griego. Tanto Heidegger como Levinas abandonarán a su maestro Husserl. Para Levinas, la deriva de Husserl en atribuir a la “conciencia” carácter originario, capaz de comprender todo sentido, y la condición de fundante de la subjetividad, son supuestos que Levinas nunca podrá admitir. “De todos modos, ni Husserl ni Heidegger asienten a la idea de una alteridad que oriente al pensamiento, ninguno de los dos renuncian al ideal de la supremacía del sujeto” (Chalier, 1995, p. 19). También Adorno critica a la filosofía tradicional al identificarse con lo infinito: “Lo, que caracteriza a la filosofía tradicional en limitada, terminada, es el creerse en posesión de su objeto infinito. Una filosofía modificada tendría que retirar esa exigencia y no tratar por más tiempo de convencerse a sí misma y a los demás de que dispone del infinito” (1975, p. 21), crítica que se convierte en demolidora en *Dialéctica de Ilustración* (Horkheimer y Adorno, 1994).

Una de las consecuencias de las filosofías metafísicas es su aversión a lo concreto y particular, lo frágil y lo relativo. Se mueven mejor en lo permanente y estable, en lo universal y en lo absoluto. Esta concepción idealista del mundo y del hombre ha generado una manera propia de entender las relaciones interhumanas, dando lugar a individuos aislados, atomizados, ajenos a vínculos que les puedan unir en propósitos comunes con otros conciudadanos: “... todos los grandes valores y finalidades que organizaron las épocas pasadas se encuentran progresivamente vaciados de su sustancia. ¿qué es sino una deserción de las masas que transforma al cuerpo social en cuerpo exangüe, en organismo abandonado?” (Lipovetsky, 2000, p. 35). Son individuos instalados en la sociedad “líquida” en la que el individuo se diluye y desaparece en el colectivo de seres anónimos, indiferentes a toda responsabilidad social, resultado de un progresivo alejamiento de las instituciones, propiciando con ello el derrumbe y la fragilidad de los vínculos y redes humanos y la pérdida de la conciencia de ciudadanía: “Existe una enorme y creciente brecha entre nuestra condición de individuos de *jure* y nuestras posibilidades de transformarnos en individuos de *facto* – o sea, de tomar el control de nuestro destino y hacer las elecciones que verdaderamente deseamos hacer” (Bauman, 2003, p. 44).

Adorno critica no solo a la filosofía tradicional de su tiempo, sino que refleja muy bien la indiferencia y frialdad de la sociedad que ha generado el idealismo: “La frialdad de la mónada social, del competidor aislado, en cuanto indiferencia al destino de los demás, fue precondition de que solo unos pocos se movieran” (Adorno, 1998, p. 92). Y acusa a los intelectuales y hombres de letras de haber mirado “para otro lado”, de ser indiferentes ante los crímenes de los nazis: “Hombres de reflexión y artistas han dejado más de una vez constancia de una sensación de cierta ausencia, de no entrar en el juego: esa como si ellos no fueran en absoluto ellos mismos, sino una especie de espectadores” (Adorno, 1975, p. 363). Para Adorno, la afirmación de Aristóteles de que la sociedad se funda en la atracción de los que la componen no se tiene en pie. Más bien, la sociedad actual se funda en la persecución del propio interés en detrimento de los demás. En la sociedad líquida, individualista, hay, obviamente, muestras de solidaridad, pero coexisten con otras formas depredadoras de la dignidad humana; “... siguen existiendo los afectos, el amor o la amistad, pero son dimensiones de la vida que han quedado escindidas de la lógica productiva y administrativo-burocrática que

rigen la vida pública y tan solo sobreviven en un ámbito tolerado, a resguardo de la esfera de la competencia” (Maiso, 2016, p. 61).

La filosofía idealista ha propiciado la ocultación de la realidad, nos ha llevado a un mundo de ficción, representado por un ideal de hombre que solo existe en el universo de las “bellas ideas”, a costa de ignorar la cara incómoda de otra realidad, la de aquellos que padecen a diario las falsas proclamas de los derechos humanos por quienes se consideran sus únicos propietarios y administradores. El resultado es la imposición de una visión del hombre y del mundo que siempre juega a favor de los intereses de unos privilegiados a costa de la sumisión de otros. El problema del idealismo consiste en esto: “suplantar la realidad por la ficción, o mejor, de preferir una imagen presentable del ser humano a su triste realidad” (Mate, 2018, p. 110).

El idealismo representa la obra maestra en crear una conciencia colectiva de que vivimos en el mejor de los mundos, ocultando la realidad más incómoda. Ésta “otra” realidad (pobres, explotados, marginados) es vista como una “anomalía” o “accidente” que no se debe imputar al sistema socioeconómico imperante, sino a causas “naturales”. La filosofía idealista presenta el mundo como una totalidad, una unidad inalterable en la que lo concreto y particular es reducido a la marginalidad, a lo inexistente, refleja el pensamiento de la identidad que deja fuera lo otro y al otro. Ha modelado una civilización que excluye al diferente, al extraño. Es una cultura de la identidad y la asimilación que deriva, necesariamente, en la exclusión de los otros, de los diferentes, de los de “fuera” (Uribayen, 2007). El nacionalismo es su mejor expresión. “Desde su infancia, la filosofía ha estado aterrorizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable” (Levinas, 2000, p. 49).

Es evidente que las sociedades modernas han generado un modo concreto de pensar y de vivir, basado en el crecimiento sin límites, en la permanente aceleración, confiadas en que el desarrollo científico y técnico aumentaría las posibilidades de autonomía y autenticidad en los individuos; han generado una *cultura*. (Rosa, 2019b). Pero también esta cultura genera un abismo que separa a unas sociedades desarrolladas de las otras, sin posibilidades de competir en la carrera del desarrollo, a la vez que crea una profunda crisis en las relaciones interhumanas, extensiva a las relaciones con la naturaleza, nuestra casa común. El idealismo crea dos mundos contrapuestos: el mundo de las ideas y el mundo que conocemos por la experiencia. Y ambos mundos no son separables: “... en mi experiencia subjetiva, el mundo y el yo no somos separables. Percibo el mundo, y por lo tanto, está en mí, pero de la misma manera yo me encuentro dentro de él” (Rosa, 2019b, pp. 97-98), porque el mundo no es algo físico que esté ahí, en lo exterior; el mundo está en mí. “El mundo es la gramática que habitamos y que nos habita, la interpretación que nos posee y en la que vivimos... el mundo no es “lo que es”, es “lo que significa” (Mêlich, 2021, p. 27).

La Razón Ilustrada promovió el desarrollo científico y técnico, pero a este progreso no le ha acompañado el otro progreso indispensable para la convivencia: la apropiación de valores ético-morales que contribuyan a la edificación de una sociedad justa, equitativa y solidaria, es decir; el *desarrollo humano* (García Roca, 1999). Las esperanzas puestas en la Ilustración para la liberación de la humanidad pronto se vieron frustradas (Horkheimer y Adorno, 1994). “El destino de su idea de una convivencia racional de individuos autónomos, de individuos no humillados, habría quedado sellado por la victoria de una forma de vida totalitaria” (Horkheimer, 1996, p. 117). En la sociedad líquida, resultado obligado de la filosofía idealista, se percibe la

solidaridad como una obra benéfica, pero como algo “añadido” a una conducta “normal” de ciudadanos también “normales” que se rigen por el principio de la defensa del interés propio. Esperar la justicia social y la solidaridad del modelo de hombre y de sociedad que propone el idealismo es una quimera, rompe con sus principios. “... a nadie se le oculta que vivimos en un mundo cada vez más integrado en el que coexisten paraísos terrenales y verdaderos infiernos sobre la faz de la tierra” (Maiso, 2016, p. 53). Liberarnos de esta “carga” es una tarea ingente. Hay resistencias muy poderosas que operan en sentido contrario, refractarias a la transformación social y al cambio. Y sin el cambio de las raíces del “mal” no es esperable un giro hacia una sociedad en la que los principios de justicia, equidad y solidaridad dejen de ser convidados de piedra. Todo intento de luchar contra la frialdad social, que atraviesa todas las capas de la sociedad, está condenado al fracaso hasta que no se vaya a la causa o raíz que la produce.

2. Otra ética para otro modo de pensar y vivir

La pregunta ética por el *otro* solo se puede formular si previamente el “yo” ha renunciado a “tematizar” al otro, a anular su alteridad, si ha renunciado al ensimismamiento de la “mismidad” y se ha instalado en la “exterioridad”, en “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de Levinas. Es la crítica que Levinas hace a la filosofía occidental de su época: “El itinerario de la filosofía sigue siendo el de Ulises cuya aventura en el mundo solo ha sido un retorno a su isla natal, una complacencia en el Mismo, un desconocimiento del otro” (Levinas, 1974, p. 49). Mientras la filosofía europea defiende a Ulises en su viaje de retorno a su isla natal, Levinas propone el viaje sin retorno de Abraham; mientras que la filosofía occidental se centraba en asimilar al otro en el Mismo, en neutralizar la alteridad, Levinas propone salir hacia “fuera”, al exterior, al otro.

Dar un giro en nuestra relación con el mundo y con los demás exige plantearse un cambio ético y antropológico en nuestro discurso y en nuestra praxis; exige promover otro modelo de hombre, aquel que entiende al ser humano como un *ser para el otro, un ser relacional*, y que la relacionalidad forma parte de su estructura antropológica. *Nadie es humano por sí solo*. Es el otro quien nos hace *humanos*. En el comienzo de la aventura de la humanidad ya aparecen dos modelos contrapuestos de entender al ser humano: La representada por Caín: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”, y la otra puesta en boca de Yahvé: “¿Dónde está tu hermano Abel?” Estas dos formas de entender la relación del hombre con los demás atraviesa toda la historia de la humanidad, con la hegemonía de la interpretación cainita. La irrupción de otro concepto del hombre en el debate filosófico abre la puerta a “otro modo” de entender sus relaciones con los otros. Desde esta “nueva” antropología y “nueva” ética el ser humano no se entiende como un ser *en sí y para sí*, un ser aislado, prepotente, sino como un ser abierto al otro, *dependiente del otro en su existencia humana*. “No somos seres vivos antes de que el otro interrumpa el *continuum* o sueño de la existencia vacía” (Mate, 2011, p. 39).

El discurso sobre la relación ética del hombre con el otro da un giro radical con Levinas. Para él, el hombre es el ser cuya actitud ante el otro es un “*heme aquí*” de obediencia al otro. Levinas utiliza esta expresión, con un claro trasfondo bíblico del A. T. ((Gn. cap. 22, vv. 1-3), para significar que el hombre es, en su radical estructura antropológica, disposición incondicional al otro. No está en sus manos disponer de sí sin arriesgar su condición *humana*. Con Levinas se abre paso otra manera de entender al hombre, no solo como ser social, abierto al otro, sino como absolutamente *dependiente* de él en su identidad como *humano*: “No he

hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin *arjé* es rehén. El término *Yo* significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos” (Levinas, 2011, p. 183). *No hay ser humano sin el otro*. Y no se debe solo a la *natural sociabilidad* del hombre que lo situaría en un plano de igualdad ética con el otro, sino a su antropológica dependencia del otro para existir como *humano*. El ser humano es pura *exterioridad*: “El ser es exterioridad: el ejercicio mismo de su ser consiste en la exterioridad, y ningún pensamiento podría obedecer mejor al ser que dejándose dominar por esta exterioridad” (Levinas, 2002, p. 294). El sustrato básico de la existencia humana radica en la *responsabilidad*. La dependencia respecto del otro está en la entraña misma de su existencia. El ser humano vive en una constante tensión ética a responder del otro. La pregunta: *¿dónde está tu hermano?* brota incesantemente de su interior sin posibilidad de declinar su respuesta: “Venido sin dejar opción, venido como elección en la que mi humanidad contingente se hace identidad y unicidad por la imposibilidad de sustraerse a la elección” (Levinas, 1974, p. 15). La ética levinasiana consiste en responder *del* otro y *de* los otros, y no poder quitarse de encima esta responsabilidad, a pesar de todo.

Para Levinas, no hay ser humano que pueda decir “soy yo” sin decir al mismo tiempo: “soy tú”, el otro que invoca mi nombre y me llama a la existencia como *humano*. Es el otro, quien desde lo más íntimo de su ser, nos reclama su reconocimiento, nos anuncia su presencia. El otro es inquietud, búsqueda, intriga, obsesión de sentido para el “yo”. “Este no reposo puede concretarse como responsabilidad hacia los otros, responsabilidad sin escapatoria, unicidad irremplazable. El despertar es la intriga de la ética o la proximidad del otro hombre” (Levinas, 2019, pp. 172-173). Levinas describe lo que significa la “obsesión” en su concepción de la ética: “Irreductible a la conciencia incluso si la trastorna y, aunque traicionada, también tematizada en un Dicho en el que se manifiesta, la obsesión atraviesa la conciencia a contrapelo, inscribiéndose en ella como extranjera: como desequilibrio, como delirio, deshaciendo la tematización, escapando al *principio*, al origen, a la voluntad, al *arjé* que se produce en todo destello de conciencia. Movimiento an-árquico, en el sentido original del término” (Levinas, 2011, pp. 165-166).

El otro, en la expresión de su rostro, es también *mandato* inapelable. Levinas usa la expresión: “*No Matarás*” para significar la dignidad inviolable del otro, con claras resonancias bíblicas (Gn. 4, 15). Sin el otro nos diluiríamos en una idea abstracta de hombre sin identidad humana. El otro significa que no puede ser “tematizado”; es irreductible al Mismo. El “no matarás” forma parte de nuestra conciencia humana, de nuestra subjetividad: “La alteridad se con-valida como tal alteridad cuando trasluce la trama antropológica de una subjetividad vuelta hacia los demás por la responsabilidad que la constituye. Y es válida porque se opone a toda tentación de una vuelta a lo Mismo, prohibiendo cualquier manera de entender al otro como *excusa* o *rodeo* de un pensamiento que termina por capturarlo y reducirlo” (González-Arnáiz, 2021, p. 80). El otro, para Levinas, es el fundamento de la subjetividad porque afecta a la constitución del sujeto en ser humano. “Sin el otro no somos buenos, pero tampoco humanos. Antes de la presencia interpelante del otro somos, sí, pero pura existencia, sueño prolongado. El otro es el que nos saca de nuestro autismo y nos convierte en seres vivos” (Mate, 2011, pp. 38-39). La prohibición de “matar” al otro, Levinas la expresa de un modo contundente: “El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún no apresable, se transforma en resistencia total a la aprehensión... La expresión que el “rostro” introduce en el mundo no desafía mis poderes, sino mi poder de poder” (Levinas, 2002, p. 211).

Algunos autores (Miller, 2017) han interpretado la obra de Levinas como una *hermenéutica hebrea*. Es evidente que Levinas piensa y escribe desde sus raíces judías, y como tal, es refractario a las categorías universales. Para él, el mundo y el pensamiento se ven mejor reflejados en lo particular y lo diferente, en lo concreto y en lo vulnerable. Para Levinas, “la experiencia del judaísmo es principio de su pensamiento” (Pintor-Ramos, 2011, p. 24). Pero no nos debería extrañar esta influencia, porque toda obra humana se hace *desde y en* una hermenéutica como forma concreta de interpretar el mundo, se hace siempre “a partir de...”, a partir de una *gramática*, de una cultura. En el modo *humano* de actuar no se da el “vacío gramatical”. No es posible pensar y vivir si no es *desde y en* una tradición. También la Biblia expresa el modo de entender el mundo y al hombre del pueblo judío; es una hermenéutica o “herramienta” que sirve para interpretar la existencia como individuo y como miembro de una comunidad. Basta leer *La Estrella de la Redención* de F. Rosenzweig (2021) para descubrir la influencia de éste, y de la tradición bíblica, en toda la obra de Levinas. El concepto de “substitución” (expiación), fundamental en la ética levinasiana, es netamente bíblico (Is. caps. 42-55). No deberíamos extrañarnos de esta dependencia bíblica en Levinas, también Max Weber, al explicar la naturaleza de la racionalidad occidental, acaba por remitir a una interpretación religiosa del mundo. La hermenéutica hebrea de Levinas no sería una excepción. El ser humano está en una constante interpretación del mundo en el que vive, es por, naturaleza, *hermeneuta*, no un ser “ajustado” al mundo, vive en la *excepcionalidad*. La excepción es su hábitat. Siempre pensamos y vivimos *desde y en* un marco referencial, es decir, *desde y en* una cultura, *desde y en* nuestra manera de “estar en el mundo” y de relacionarnos con los demás: “... una persona que careciera por completo de marcos referenciales estaría fuera de nuestro espacio de interlocución; no tendría un sitio en el espacio en el que nos encontramos los demás” (Taylor, 1996, p. 47).

Frente a una ética del “deber cumplido” Levinas propone otro modo distinto de relacionarnos con el otro, fundado en la responsabilidad sin límites, al margen de la obligación de cumplir con un deber. Ésta ética del “deber” se queda fuera de las exigencias de reconocer al otro como individuo, como “otro”, y solo tiene en cuenta el valor de la ley o norma en sí misma. Satisfecha esta obligación, el individuo queda tranquilo, ya ha cumplido, no con el otro, sino con la ley. Frente a esta ética, Levinas propone la ética de la compasión, la que evoca “un hecho *materno* que nace de la pasión y el amor, de la ternura de una madre hacia su hijo engendrado” (Mínguez y Espinosa, 2022, p. 124), la que nace de las entrañas conmovidas ante el rostro vulnerable del otro. Para la ética de la compasión siempre estamos en deuda con el otro, nunca sabremos si hemos sido lo suficientemente “decentes” con el otro. “Cuando digo que “cumpló con mi deber”, estoy mintiendo, puesto que no estoy nunca liberado frente al otro” (Levinas, 2014, p. 84). La ética de la compasión “nada tiene que ver con una ética de la “buena conciencia”, sino todo lo contrario, de la “mala”, porque lo que dictamina la “respuesta correcta” no es “mi” conciencia, sino la “palabra del otro” (Mêlich, 2010, p. 93). Es una responsabilidad que nunca es satisfecha mientras el hombre siga siendo dependiente del otro en su modo de existir como *humano*. *El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta* (Ortega, 2016); el otro es nuestro compañero de viaje que siempre nos acompaña. Pero en este “viaje” nadie nos asegura la respuesta responsable al otro; por el contrario, nos vemos obligados a improvisar, a caminar sin brújula, sin un principio firme en el que apoyarnos. “Vivir éticamente no es cumplir con unas obligaciones, ni aplicar un marco normativo, ni ser fiel a la ley... sino *estar pendiente del sufrimiento del otro*, tener *algo “infinitamente” pendiente con él/ella* y, por tanto, no acabar de estar instalado en un mundo, y no saber cómo estarlo. Vivir éticamente es *no saber nunca del todo cómo vivir, es no ser competente*. Vivir éticamente es estar *perplejo* y asumir esta

perplejidad como algo constitutivo del modo de ser finito, de un ser (des)instalado en su tiempo y en su espacio” (Mêlich, 2010, pp. 93-94). Vivir éticamente es vivir en el exilio, a la intemperie, desprotegido. La conducta del buen samaritano del texto evangélico (Lc. 10, 30-35) es el mejor ejemplo de una ética que se sitúa al margen de la norma o de la ley. El texto evangélico nos ofrece una descripción fenomenológica muy precisa de la compasión en cuatro momentos: 1) *El encuentro con el hombre herido*; 2) *Conmoción interior* ante el sufrimiento del prójimo herido; 3) *Va hacia el otro, lo acoge y lo cuida*; y 4) *Lo saca de su situación de abandono* (Ortega y Romero, 2019). El samaritano no se pregunta *¿qué debo hacer?*, ni *¿quién es mi prójimo?* “No se trata ya de saber quién es mi prójimo, sino de quién soy yo prójimo, y cómo me convierto en prójimo del otro” (Escámez y Gil, 2023, p. 133). R. Mate, comentando a Rosenzweig, escribe: “... no nacemos hombres, sino que tenemos que conquistar el ser humano, sin que nada ni nadie nos lo garantice de antemano. La posibilidad de esa conquista nos viene del otro. Uno alcanza la dignidad de ser humano cuando responde a la pregunta del otro: “¿dónde estás tú?” (Mate, 2011, p. 57), cuando nos hacemos cargo del otro herido junto al camino que cada uno recorre en su viaje de “Jerusalén a Jericó”.

El ser humano es un ser *responsivo*, originariamente responsable, ético; la responsividad forma parte de su estructura antropológica: “... la responsividad, entendida como *capacidad de responder y como respuesta* es la que nos permite hablar de individuación y un sentido moral de la autonomización que viene exigido, no por la razón, sino por la convocatoria de un sujeto, a una obligación de tener que hacerse cargo de... todo” (González-Arnáiz, 2021, pp. 241-242). Waldenfels (1997) habla de cuatro momentos estructurales de la responsabilidad: singularidad, ineludibilidad, ulterioridad y asimetría. Levinas resalta la condición de la asimetría como elemento fundamental de su paradigma ético al hablar del “yo” como rehén del otro bajo la expresión: *heme aquí*. No hay una existencia subjetiva previa a la relación ética de responsabilidad. Es la responsabilidad la que nos hace sujetos. La responsabilidad es “la estructura esencial, primera, fundamental, de la subjetividad... La ética... no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Levinas, 2015, p. 79). Levinas lleva la responsabilidad con el otro a límites hasta ahora inéditos: “... para mí el sufrimiento de la compasión, el sufrir porque otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho más completa – y también más compleja – de responsabilidad respecto del otro. En realidad, soy responsable del otro incluso cuando comete crímenes, incluso cuando otros hombres cometen crímenes. Para mí, esto es lo esencial de la conciencia judía. Y creo también que es lo esencial de la conciencia humana: todos los hombres son responsables unos de otros, “y yo más que los demás” (Levinas, 1993, p. 133).

La ética de la compasión no se pregunta por la *obligación* de la norma, sino por el otro ser humano concreto en su situación de necesidad, de vulnerabilidad. Es el rostro vulnerable del otro, la *experiencia del sufrimiento* el origen de la ética (Schopenhauer, 1993), no un deber abstracto el que nos libera de la indiferencia y de nuestro aislamiento frente al otro. Este modo *humano* de entender al hombre vulnerable, necesitado de compasión, hunde sus raíces en la tradición judeo-cristiana, una de las vigas maestras, junto a la griega, de la cultura occidental: “el *encuentro*, la confluencia del manantial judío con la corriente helénica, marca el punto de intersección fundamental y básico de nuestra cultura” (Ricoeur, 1969, p. 258).). Implementar la ética de la compasión en nuestras instituciones y en la vida de cada uno exige la vuelta a nuestras raíces culturales como fuente de pensamiento, aquella que da cuenta de lo que el hombre es: un ser *histórico*, que para existir y vivir como *humano*, necesita a los demás, porque nadie puede ser *alguien* sin la ayuda del otro;

exige el abandono de una ética formal más preocupada por salvar al hombre ideal que por afrontar su realidad de cada día envuelta en experiencias de inhumanidad; exige la vuelta a una ética *material* que dé cuenta del ser humano que conocemos por la experiencia. No solo Levinas reivindica una ética *material*, también Adorno la demanda: “El estrato humano de lo somático, lejano al sentido es el escenario del sufrimiento que abrasó en los campos de concentración, sin consuelo alguno, todo lo que hay de apaciguador en el espíritu y su objetivización, la cultura. El proceso que arrastró sin descanso a la metafísica en el sentido opuesto al de su concepción originaria, ha alcanzado su término. Allí donde la filosofía no se ha vendido al especulante oficial, le ha sido imposible reprimir su éxodo a las cuestiones de la experiencia material” (Adorno, 1975, pp. 365-366).

Hacer posible una sociedad con rostro *humano* reclama no solo dotarla de instituciones justas, sino, además, de ciudadanos que hagan de la solidaridad y la compasión el equipaje que acompañe a su vida. Las estructuras justas, por sí solas, pueden conducir a una sociedad inhumana si falta la argamasa de la solidaridad y la misericordia. “La justicia nace del amor, y el amor debe siempre vigilar a la justicia” (Levinas, 1993, p. 133). Es la ética de la *compasión* (sufrir con el que sufre y hacerse cargo de él), como propone Levinas, la que nos puede poner en el camino de la construcción de una sociedad con rostro *humano*. “Millones y millones de hombres no toleran ya ser simples “instrumentos”, y aspiran a ser “personas” en el doble orden del hecho y el derecho. Quien hoy no lo vea así, no entiende el tiempo en el que vive” (Laín, 1968, p. 401). La ética de la compasión nos ofrece una “herramienta” adecuada para cambiar las relaciones de frialdad e indiferencia que caracterizan a la sociedad actual por los lazos de la fraternidad. Cualquier otra opción es dar un rodeo, hacerse cómplice del sufrimiento de tantos inocentes que demandan justicia, equidad y compasión. No es cuestión de creencias, ni de ideologías estar al lado de los que sufren, sino de *humanidad*; es bajar de la “cabalgadura” de nuestro prestigio social, de nuestra autoridad moral y asumir la causa del otro. Hasta que los otros (marginados) no recuperen su dignidad, no nos es lícito reclamar la nuestra.

3. Implicaciones para la educación

“La resistencia a afrontar la existencia real de los seres humanos, pensando la felicidad, la razón y la moral por encima o al margen de la historia concreta de los individuos, ha dado lugar a un discurso pedagógico sin tiempo ni espacio, a una pedagogía a-pática, indolora” (Ortega, 2013, p. 408), La ética levinasiana obliga a asumir la *experiencia* del otro en la acción educativa; implica construir un discurso pedagógico pegado a la realidad del educando, alejado de los “grandes principios” de una pedagogía de las “grandes ideas”, pero del todo ineficaces para responder del otro en su situación concreta; implica “salir de sí” y ponerse en el lugar del otro. Ello conlleva:

a) *Partir de la experiencia*: Si la ética se define como “la respuesta *responsable* que se da al otro en su situación de necesidad”, la acción educativa, necesariamente, deberá circunscribirse a ese marco de actuación; será la *experiencia* del otro la que fije el contenido de la acción educativa. De este modo, “la experiencia en la educación deja de ser un mero recurso didáctico para convertirse en *contenido* educativo esencial” (Ortega y Romero, 2021, p. 101) y “fuente de aprendizaje ético a partir del cual decidimos qué aceptamos o qué rechazamos para dar una “respuesta adecuada a nuestro modo de vida humana” (Mínguez, 2014, s/p). Ello obliga a descartar el uso prioritario de estrategias encaminadas al desarrollo del

juicio moral, pues no son las situaciones hipotéticas, ni los mejores argumentos los que nos mueven a *responder del otro*, sino los sentimientos de solidaridad “cargados de razón”. No es el juicio moral sobre la dignidad de la persona el que nos vuelve hacia él y nos libera de la indiferencia, sino *la experiencia* de su fragilidad y sufrimiento. No es la exclusión, sino el *excluido*; ni la pobreza, sino el *pobre*; ni las diferencias culturales, sino el *diferente* quienes nos interpelan. Los juicios universales sobre los derechos humanos no atraen a los educandos, solo aquellos hechos que les afectan, con los que se sienten interpelados. Por ello, la experiencia que se lleve a las aulas debe ser *significativa* para el alumno, debe pertenecer, preferentemente, a *su mundo*, a *su* entorno. “Así la narración que cada persona hace de sus vivencias se convierte en la historia a través de la que el alumno vive y da sentido a su experiencia y su relación con el mundo” (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019, p. 106). Cualquier otra experiencia “extraña” para el educando corre el riesgo de caer en la irrelevancia, en lo artificial; el *testimonio* del profesor, y de los próximos al alumno, se hace, por ello, imprescindible (Standish, 2020). El testimonio se convierte, así, en el elemento clave del clima ético en el aula; permite afrontar nuestra fragilidad “con la conciencia humana de su insuficiencia y de jamás sustituir al otro en su compromiso de encontrar su propio sentido” ((González, 2022, pp. 144-145). Solo se educa cuando el profesor es testigo de aquello que transmite, es decir, desde la coherencia y credibilidad.

Es la vida real, *concreta* del otro la que nos mueve a preguntarnos, no por sus derechos, en abstracto, sino cómo debemos responder a su situación de necesidad. Esta exigencia conlleva *ponerle rostro* a la experiencia para que deje de ser una idea y se convierta en *testimonio*. Incluyo el *diálogo* como estrategia siempre que éste no pretenda buscar solo la coincidencia con el otro en argumentos de la razón, dando cuenta de la diversidad y la alteridad. El diálogo se establece como recurso para generar lazos de proximidad y fraternidad entre los alumnos, no para convencer al otro acudiendo a la fuerza de la razón (Rodríguez, 2021). No defiende, por tanto, ninguna suerte de irracionalismo en la acción educativa, pero sí el magisterio ineludible de la experiencia del alumno en *su* proceso educativo. La reflexión debe venir *después* como respuesta a una pregunta: ¿qué he hecho y qué consecuencias ha tenido? Y solo después de reflexionar de las consecuencias (positivas o negativas) de mi conducta puedo juzgar la de los demás. Partir de la experiencia del alumno nos evita caer en la in-significancia y la arbitrariedad, en el artificio de situaciones hipotéticas que solo entretienen pero no mueven a una respuesta ética.

Pero la experiencia no necesariamente ha de ser de sufrimiento físico, hay otro sufrimiento, psíquico o moral, que nos hace merecedores de compasión. Responde a la condición del hombre: ser vulnerable, *necesitado de compasión*. “... la “necesidad”, inseparable de la condición humana, no se limita a una situación de deterioro físico, abandono o maltrato, a la explotación o enfermedad, al dolor físico. En una sociedad de la frialdad y la indiferencia, como la nuestra, el sufrimiento no físico es muy permeable, recorre todos los estratos sociales” (Ortega y Romero, 2019, pp. 146-147); estos necesitados invisibles también son el hombre herido junto al camino que va de “Jerusalén a Jericó”. Descubrir esta dimensión abre la puerta de la responsabilidad hacia el otro, de aquel con quien convivimos. De este modo, compadecer al otro deja de ser un ejercicio heroico para convertirse en el quehacer de alguien que asume la tarea de responder del otro, de ejercer de *humano*. Nuestra vida diaria está llena de experiencias de responsabilidad (compasión) hacia el otro; solo hace falta saber interpretarla. Integrar la vida del alumno en la educación, *ponerle rostro* a la experiencia de compasión hacia el otro es la otra tarea pendiente de la pedagogía.

b) *Clima ético en el aula*: La ética levinasiana subraya el carácter imprevisible de la respuesta ética. Por ello, en la educación para una conducta *responsable* nada puede estar programado. “La acogida y la compasión no se aprenden, no se enseñan, como se aprenden y se enseñan los hábitos con la repetición de conductas. Nunca estamos preparados para una respuesta ética, siempre la improvisamos, porque ésta es, por naturaleza, singular e imprevista. Desde la educación solo se puede crear un *clima ético* que favorezca la acogida y la compasión hacia el otro, “pero nunca se pueden programar experiencias, porque éstas simplemente *acontecen*, no se programan” (Ortega, 2022, p. 21). Por ello, “es incoherente pensar siquiera en homogeneizar la acción educativa, cuando su contenido es la experiencia singular, única de cada educando; cuando hay tantos modos de educar como seres humanos, porque cada uno tiene *su* propio camino en el proceso de *su* proyecto de vida” (Ortega y Romero, 2022a, p. 99)). Por tanto, “singularizar los procesos educativos es una exigencia ineludible de la educación” (Ortega y Romero, 2022b, p. 242).

La creación de un *clima ético* en el aula implica en el educador: a) atender a las inquietudes y necesidades del educando; b) crear un clima de empatía y proximidad que facilite las relaciones entre los educados; c) generar relaciones de responsabilidad entre los educandos; y d) integrarse en esta dinámica de responsabilidad (Todd, 2016). El aula es un tejido de relaciones; nadie es una isla inmune a toda influencia. La tarea principal del profesor-educador es crear un clima en el que cada alumno se sienta responsable del otro, es decir, ayudar a los alumnos a descubrir que toda acción de cada uno de ellos repercute, en alguna medida, sobre los demás. Llevar al aula las experiencias de los alumnos, narrarlas, ayudaría a ser conscientes de la propia responsabilidad, les pondría frente a sus errores y aciertos éticos; significa aprender de la propia vida. Promover un clima ético en el aula significa desplazar el aprendizaje de conocimientos y competencias como el principal objetivo de la acción educativa, cuando no el único. Un *clima educativo* en el aula reclama “una Pedagogía de la Escucha, puesto que educar desde la pedagogía de la alteridad significa también abrirse al otro, dotarlo de voz y reconocerlo como elemento con valor en sí mismo” (Vila, 2019, p. 194); exige al profesor renunciar a tener la última palabra, buscar la verdad en el diálogo abierto, respetar la verdad del otro y pasar a la “otra orilla” poniéndose en el lugar del otro. La renuncia a sí mismo para que el otro ocupe el papel central en *su* proceso educativo es una condición indispensable para *educar*.

4. Consideraciones finales

La ética de la compasión cuestiona, en su raíz, el modo de pensar y vivir de nuestra sociedad acomodada, ajena a las condiciones de vida infrahumanas de gran parte de la población de nuestro planeta. “En ella hay una crítica a un sistema que devora a sus propias criaturas, porque encierra en sus entrañas la lógica de la dominación” (Ortega y Romero, 2019, p. 1179). Y es, a la vez, una propuesta de la cultura de la responsabilidad como “mala conciencia” que haga de cada sujeto un individuo crítico, no solo de su conducta personal, sino, también, de lo que acontece en su entorno social; es una ética que no descansa en principios universales de dudoso cumplimiento, sino en la vulnerabilidad de la experiencia humana. “La ética en Levinas es una relación compasiva y nace del encuentro con el otro. En este acontecimiento antropológico no sale al encuentro la “naturaleza humana” del otro, ni su cultura o identidad. Ni siquiera la idea de dignidad del hombre, sino la realidad concreta, histórica del otro, la vulnerabilidad del pobre. La eticidad (responsabilidad) no se

resuelve en el mundo de los universales abstractos, sino en la comunidad de los hombres concretos. Y esta responsabilidad, nacida de la experiencia del otro, es una pesada carga de la que el ser humano no se puede desprender, no ha lugar a la elección” (Ortega, 2013, p. 413). La ética levinasiana es una apuesta por “otro modo” de existir y convivir que haga frente a una razón ilustrada que ha dejado muchos cadáveres en el camino. “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” (Mêlich, 2021, p. 212). “Tematizar” al otro, anular su alteridad y convertirlo en objeto, ha tenido consecuencias trágicas en la historia reciente de Europa que están en la memoria de todos.

Es hora de pasar del reconocimiento de los derechos de los otros, a practicar, con hechos, la justicia y la equidad; a dar entrada a una ética que tenga como punto de partida y de llegada al otro como referente único de nuestra conducta. La ética es responsabilidad y servicio, renuncia al poder sobre el otro, porque “lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder” (Levinas, 1993, p. 23). Si como decía Ortega y Gasset (1975, p. 75), a comienzos del siglo pasado, refiriéndose a la compleja situación de España: “No se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta”. Considero que es la hora de tomar en serio la urgencia de promover e impulsar otra ética, otro modo de estar el hombre en el mundo y de relacionarse con los demás; un modo más *humano* de vivir y convivir. Ello implica por nuestra parte: a) *disponibilidad* para escuchar la voz de los otros, salir de nuestro “yo” enclaustrado; b) *generosidad* para pasar a la “otra orilla” y abandonar un discurso y una praxis ética que no nos han llevado al *encuentro* con el otro en *su* circunstancia; y c) la *esperanza* indispensable para emprender el difícil camino de un resultado incierto (Ortega, 2016).

La tarea ingente de remover las vigas maestras que sostienen nuestro edificio cultural exige actuar en una doble acción dentro del conjunto de la sociedad: a) *denuncia* de “lo que está pasando”; y b) *memoria* de quienes nos han precedido:

a) *Denuncia y resistencia al mal*: “No cabe la vida justa en la vida falsa” (Adorno, 2004, p. 44). “La existencia de la ética y de vida moral está unida a la crítica al mundo administrado, a la contradicción existente entre principios ético-morales y la marginación o exclusión de seres humanos” (Ortega, 2016, p. 256). Mirar para otro lado, ser indiferentes al sufrimiento que produce la exclusión social nos convierte en cómplices del mal. Por ello, se hace imprescindible “Desvelar las contradicciones del sistema socio-económico imperante, sacar a la luz los mecanismos a través de los cuales se reproduce y perpetúa el sistema de dominación” (Ortega, 2016, p. 256); es la tarea indispensable que debe desempeñar el sistema educativo y la sociedad en su conjunto. Las duras palabras de G. Steiner (1998) a los intelectuales, artistas y hombres de letras alemanes, por su distanciamiento e indiferencia ante los horrores del régimen nazi, nos deberían hacer pensar en lo que estamos haciendo y “nos pasa”. El totalitarismo no es una trágica experiencia del pasado, no es algo ya clausurado, por el contrario, va revistiéndose de formas de un falso humanismo fundado en falsas promesas de liberación. La apatía e indiferencia impide la crítica social, es un obstáculo para la búsqueda de otros modos más *humanos* de vivir y convivir (Garcés, 2020); es el muro que nos impide pasar a la “otra orilla” y ponernos en el lugar del otro, convertido en objeto de mercado, sujeto sin derechos (Tamayo, 2021). Y la educación, es, por naturaleza, educación social o política. “Siempre se educa a individuos concretos que viven en circunstancias también concretas. Y la circunstancia forma parte inseparable de lo que somos y de lo que

vivimos” (Ortega y Romero, 2019, p. 47). Sustraerse a la acción política en educación significa renunciar a *educar* para hacer “otra cosa”.

b) Memoria de los que nos han precedido: “Convivimos con la memoria, con nuestro presente aunque estemos abocados al futuro. Nuestro modo de instalarnos en el mundo y de relacionarnos con los demás, lo que ahora somos y cómo vivimos no se puede entender sin el legado de los otros que nos han precedido” (Gárate y Ortega, 2013, p. 174). Hacer memoria no es una vuelta nostálgica al pasado, sino interpretar el presente desde las experiencias de vida de nuestros mayores. El pasado nunca es una experiencia clausurada, pervive en el tiempo bajo formas distintas. Nunca partimos de cero como individuos y como colectividad. Cuando venimos a este mundo recibimos como legado una gramática como forma de interpretar y estar en el mundo, de relacionarnos con los demás, y porque nos integramos en un mundo poblado por otros, somos *humanos*. La memoria es también una crítica social, “un tipo de racionalidad que cuestiona... las verdades establecidas o los valores en boga” (Mate, 2018, p. 18). A través de nuestra existencia vamos dejando huellas de nuestro modo de entender el mundo y de nuestro modo de entender al hombre. Son las convicciones éticas que orientan la vida de cada uno. Solo desde estas convicciones podemos entender e interpretar nuestro pasado y afrontar nuestro presente y nuestro futuro. “Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así *porque* antes hizo tal otra y fue de tal otro modo” (Ortega y Gasset, 1975, p. 59).

Desmontar la maquinaria que neutraliza la crítica al sistema requiere *inteligencia y perspicacia* en el análisis crítico del mismo y *constancia* en la tarea. Se trata de promover “una crítica de la moral que está motivada moralmente y que percibe con especial agudeza lo que en ella se esconde de engañoso y represivo” (Zamora, 2004, p. 258). Se trata de denunciar el discurso moral dominante “que más que ofrecer un fundamento a la sociedad es su producto y cumple una función determinada en ella” (Zamora, 2004, 259): su permanencia. El autoengaño impide el descubrimiento de la propia complicidad con las experiencias de inhumanidad que la sociedad inhumana necesita para perpetuarse. Y el sistema educativo, lejos de contribuir a este desmontaje, ha propiciado su mantenimiento: “la pedagogía y la educación que hemos hecho, sustentada en los presupuestos éticos kantianos, ha demostrado suficientemente su incapacidad para asumir el sufrimiento humano, para insertarse en la realidad histórica de cada educando” (Ortega y Romero, 2019, 179). No debemos atribuir a la pedagogía cognitiva todos los males que nos afectan, pero sí es responsable, en gran medida, de los mismos. Éstos no han sucedido por azar, por generación espontánea, están *causados*. Y no es difícil encontrar las raíces que los han hecho posibles. La querencia de la pedagogía cognitiva a pasar por alto la realidad más incómoda, y su modelo antropológico en nada ayuda a asumir la historicidad del hombre vinculado inexorablemente a *una* circunstancia que le condiciona y le define. Y toda circunstancia tiene sus aristas, sus lados oscuros: sufrimiento, vulnerabilidad, limitación... Estos lados oscuros también pertenecen al ser humano, e ignorarlos tiene consecuencias dramáticas.

En nuestro particular camino de “Jerusalén a Jericó” encontramos a muchos hombres y mujeres maltratados y abandonados, expuestos ante quienes pasan junto a ellos. Unos hacen de la indiferencia y alejamiento su norma de vida, como los sacerdotes y levitas de la parábola del samaritano; otros se bajan de su “cabalgadura”, de su prestigio social y autoridad moral y curan las heridas del hombre maltratado, como el buen samaritano. Estos se arriesgan a dar a nuestra sociedad un rostro más *humano*; estos hacen de la

justicia, de la equidad y la solidaridad compasiva su modo de vida. Estos entienden que “todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que ninguno” (Levinas, 1993, p. 133). La construcción de una sociedad justa y solidaria demanda no tanto de personas cultas cuanto de ciudadanos éticos que hagan de la solidaridad compasiva su seña de identidad, que estén comprometidos en darle a la sociedad un rostro *humano*. “ La sociedad del bienestar tiende a hacer invisible el sufrimiento en su pretensión de construir una Arcadia feliz. Pero el dolor, el abandono y la soledad de tantos en esta sociedad “feliz” tienen rostro, no son ficciones, forman parte de nuestro paisaje, no son incidentes ocasionales que perturban nuestro “ejemplar” bienestar. Estos rostros invisibles demandan una respuesta compasiva” (Ortega y Romero, 2019, p. 148); y nos obligan a unir en una misma actuación la justicia y la caridad, porque “la caridad es imposible sin la justicia, y la justicia se deforma sin la caridad” (Levinas, 1993, p. 147).

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (1975) *Dialéctica negativa* (Madrid, Taurus).
- Adorno, Th. W. (2004) *Minima Moralia*. (Madrid, Akal).
- Adorno, Th. W. (1998) *Educación para la emancipación* (Madrid, Morata).
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, FCE).
- Chalier, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- Escámez, J. y Gil, R. (eds.) (2023) *El principio ético del cuidado* (Albacete, La Tapia).
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013) *Educar desde la precariedad. La otra educación posible* (Mexicali B. C, Cetys-Universidad).
- Garcés, M. (2020) *Escuela de aprendices* (Barcelona, Galaxia Gutenberg).
- García Roca, J. (1999) Globalización económica y solidaridad humana, en: *Globalización y sus excluidos*. Foro “Ignacio Ellacuría”: Solidaridad y Cristianismo (Estella (Navarra), Verbo, Divino), pp. 05-127.
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Hegel, G. W. (2005) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (Madrid, Tecnos).
- González, C. A. (2022) El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 139-163.
- Heidegger, M. (2019) *Ser y Tiempo* (Santiago de Chile, Editorial Universitaria).
- Horkheimer, M y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- Horkheimer, M. (1996) *Textos y pretextos* (Barcelona, Ariel).
- Laín, P. (1968) *Teoría y realidad del otro. II*. (Madrid, Revista de Occidente).
- Levinas, E. (1974) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (1993) *Entre Nosotros* (Valencia, Pre-textos).
- Levinas, E. (2000) *La huella del Otro* (México, Taurus).
- Levinas, E. (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme) 6ª edic.
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arenalibros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machadolibros).
- Levinas, E. (2019) *Dios, la muerte y el tiempo* (Madrid, Cátedra) 9ª edic.

- Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona, Anagrama), 13ª edic.
- Maiso, J. (2016) Sobre la producción y reproducción social de la frialdad, en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (eds.) *Las víctimas como precio necesario*. (Madrid, Trotta).
- Martín, D.; Blanco, N. y Sierra, J. E. (2019) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 1, pp. 103-122.
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Miller, A. (2017) Levinas. Ethics or Mystification, *Journal of Philosophy of Education*, 51, pp. 524-537.
- Mínguez, R. (2014) Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, s/p.
- Mínguez, R. y Espinosa, J. L. (2022) La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro).
- Mujica, F. N. (2023). Crítica al reduccionismo en torno al ser de Martín Heidegger, *Ensayos de Filosofía*, 17, 1), pp. 1-5..
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401-421.
- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-265.
- 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.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022b) La educación moral a partir de Levinas: Otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp. 232-249.
- Ortega, P. (2022) 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. (2022a) La acogida en educación a partir de Levinas”, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 87-112.
- Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en: Emmanuel Levinas *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme), pp. 11-39.
- Ricoeur, P. (1969) *Finitud y culpabilidad* (Madrid, Anaya).
- Rodríguez, F. J. (2021) El diálogo como proximidad en el pensamiento de Emmanuel Levinas. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 48, pp. 529-553.
- Rosa, H. (2019a) *Resonancia* (Móstoles-Madrid, Kats Eds.).
- Rosa, H. (2019b) *Remedio a la aceleración* (Barcelona, Neds Edcs).
- Rosenzweig, F. (2021) *La Estrella de la Redención* (Salamanca, Sígueme), 3ª edic.
- Schopenhauer, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).
- Standish, P. (2020) Lines of Testimony. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 2, pp 319-339.
- Steiner, G. (1998) *En el castillo de Barba Azul* (Barcelona, Gedisa).

- Taylor, Ch. (1996) *Fuentes del yo* (Barcelona, Paidós).
- Todd, S. (2016) Education Incarnate. *Educational Practice and Theory*, 48, 4, pp. 405-417.
- Uribayen, J. (2007) De otro modo que la política y la historia: la ética an-nárquica de E. Levinas. *Daimon. Revista de Filosofía. Suplemento I*, pp. 1173-179.
- Vila, E. S. (2019) Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 2, pp.177-196.
- Tamayo J. J. (2021) *La compasión en un mundo injusto* (Barcelona, Fragmenta).
- Waldenfels, B. (1997) Respuesta a lo extraño. Rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva. *Daimon. Revista de Filosofía*, 34, pp.24-26.
- Zamora, J. A. (1999) Globalización y cooperación al desarrollo. Desafíos éticos, en: *Globalización y sus excluidos*. Foro "Ignacio Ellacuría" Solidaridad y Cristianismo. (Estella (Navarra), Verbo Divino), pp. 151-228.
- Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).

(Artículo publicado en la *Revista Redipe*, 13, 3, pp. 23-38, (2024)

7. Asimetría y trascendencia en E. Levinas⁷

1. Introducción

La lectura de la obra de Levinas exige adentrarse en un mundo desconocido y aparcar las categorías de pensamiento y de discurso en las que hemos transitado en la cultura occidental, marcada por una concepción idealista del hombre. Categorías como asimetría y trascendencia, como definitorias de la subjetividad, son del todo novedosas e inasumibles desde la filosofía idealista. Si algo define a esta filosofía es la defensa de la autonomía e independencia del ser humano, su resistencia a ser considerado un mero instrumento al servicio de los intereses de otros. Libertad, independencia, autonomía son las características que describen y definen al hombre de la sociedad occidental, al menos formalmente, tal como aparecen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948).

La obra levinasiana, en su conjunto, representa una ruptura total con la manera de pensar y ordenar la vida personal y social que encarna la filosofía idealista. Esta ruptura no significa caer en la “barbarie”, sino construir e impulsar otro modo de ser del hombre y otro modo de relacionarse con el mundo y con los demás, quizás más *humano*, y por ello, más justo y solidario. Y no nos debería extrañar la posición intelectual de Levinas: todos pensamos, hablamos y vivimos *desde y en una* tradición cultural. Y Levinas piensa, habla y vive *desde y en una* tradición judía. Sostener, como hace Levinas, que la subjetividad es radicalmente *dependencia* del otro, significa poner en cuestión las vigas maestras sobre las que descansa el edificio de nuestra cultura.

Levinas desarrolla todo su pensamiento desde unas categorías y un lenguaje del todo nuevos y extraños para todo aquel que haya sido educado en la cultura occidental: Los conceptos de asimetría, trascendencia, responsabilidad, significación del rostro, subjetividad, sustitución sólo pueden producir rechazo y “escándalo” en un pensador occidental; conceptos de indudable raíz judía en la que encuentran su pleno sentido, y sólo desde esta tradición hebrea se puede entender a Levinas. Ello explica la enorme dificultad que la obra levinasiana ha encontrado para abrirse paso en el panorama filosófico de la segunda mitad del siglo pasado y del actual. Hoy, sin embargo, se empieza a hacer justicia a una de las figuras más relevantes en el campo de la ética como filosofía primera. Este fenómeno no es nuevo en la historia del pensamiento filosófico: Schopenhauer ya vivió la marginación de los intelectuales de su época por atreverse a cuestionar el origen de la moral hegeliano-kantiana (Ortega y Mínguez, 2007). Sus palabras son elocuentes a la hora de dedicar su obra: *El mundo como voluntad y representación*: “No a los contemporáneos ni a mis compatriotas, sino a la humanidad entrego mi obra, hoy terminada felizmente, en la confianza de que no la encontrarán inútil, aunque quizás su valor tarde mucho en ser reconocido, pues este es el destino de todo lo bueno” (Schopenhauer, 1983, p. 8).

⁷ Publicado como artículo en Revista Boletín Redipe: 13/5 (2024): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2124>

La asimetría y la trascendencia son conceptos nucleares en el pensamiento levinasiano. Para Levinas, nadie es sujeto por sí mismo; la subjetividad es un don que viene del otro; es la respuesta a la llamada del otro, a su invocación desde su estado de necesidad. Entre el yo y el otro no hay una relación de igualdad, sino de dependencia del yo al otro. En Levinas la autonomía del sujeto llevaría a establecer entre ambos (el yo y el otro) una relación ontológica, no ética, es decir, no responsable. Y es la responsabilidad hacia el otro la que posibilita la trascendencia, la salida de sí mismo para acoger y cuidar del otro. Este lazo de responsabilidad, de darse al otro, de sacrificarse por el otro es el que da el sentido de lo humano, ajeno a todo principio: “ética anterior a una fundamentación ontológica” (Uribayen, 2007, p. 179). “La pregunta ética por el *otro* sólo se puede formular si previamente el “yo” ha renunciado a “tematizar” al otro, a anular su alteridad; si ha renunciado al ensimismamiento de la “mismidad” y se ha instalado en la “exterioridad” (Ortega, 2024b, p. 27). Ello implica partir de un concepto del hombre como ser *histórico, vulnerable*, atado a la circunstancia, que ha hecho del contexto, de la situación el hábitat de su existencia; exige la “materialidad” del ser necesitado, precario, contingente para trascenderse en su demanda de ayuda y cuidado: “Por eso, nada nos impide sostener que la razón responsable como prototipo de respuesta incorpora lo *vulnerable* como otra de sus señas de identidad, para mostrar la sustantividad “material” en la que se sostiene y se despliega la relacionalidad” (González-Arnáiz, 2021, p. 203).

2. La asimetría en E. Levinas. Sus raíces judías

“Esta manera de ser para el otro, es decir, de ser responsable por el otro, es algo terrible puesto que significa que si el otro hace cualquier cosa soy yo el responsable. El rehén es aquel que hallamos responsable de lo que no ha hecho. El que es responsable por la falta de otro. Soy en principio responsable, y ello antes de la justicia que distribuye, antes de las medidas de la justicia” (Levinas, 2014, p. 84). Levinas subraya la no-indiferencia del yo respecto del otro, su indeclinable responsabilidad, la no-indiferencia que es la misma proximidad del prójimo: “Entre el uno que soy yo y el otro del cual respondo, se abre una diferencia sin fondo, que es también la no-indiferencia de la responsabilidad, significancia de la significación, irreductible a cualquier sistema. No-indiferencia que es la proximidad misma del prójimo por la cual solo se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el otro, la unidad del género humano, debida a la fraternidad de los hombres” (Levinas, 2006, p. 14).

La posición intelectual de Levinas sobre la subjetividad rompe, drásticamente, con la herencia cartesiana en la que se ha instalado la filosofía occidental. Hasta la llegada de Levinas era impensable concebir la subjetividad como *dependencia* del otro, *sujeción* al otro, hasta el extremo de considerarla *rehén del otro*. Este modo de entender la subjetividad no tiene precedentes en el pensamiento filosófico occidental, es la originalidad de Levinas y, a la vez, piedra de “escándalo”. Para un pensador occidental, el sujeto se constituye como tal en cuanto conciencia de sí, dueño de sus actos que realiza como ser autónomo, independiente y, por ello, responsable de los mismos. Desde este concepto cartesiano del hombre el sujeto es el “yo” trascendental intercambiable por otro; es otro yo (*alter ego*) al que doy voz desde la intimidad de mi conciencia; es la substancia permanente (naturaleza humana) que a todos los humanos nos iguala, fundamento de nuestra dignidad. Levinas, por el contrario, rechaza “la inmanencia de la conciencia por la cual el sujeto no accede en realidad a la “trascendencia de la alteridad”. Frente a la actividad de la conciencia que

dota de sentido a los objetos que piensa (noemas), Levinas sostiene un sujeto cuya identidad se constituye pasivamente por la alteridad” (Palacio, 2013, p. 141).

Para Levinas, el sujeto es la *experiencia* del otro como totalmente otro, irreductible a la conciencia del yo; es el otro, desde su radical alteridad, que se me impone desde su “autoridad”, reflejada en su rostro, sin que me sea posible aceptar o rechazar esta responsabilidad. El sujeto en Levinas está *atado* al otro a *nativitate*, desde el comienzo mismo de su existencia. Es un ser que se “explica” y justifica desde el “afuera”, desde la exterioridad; es un ser que encuentra su razón de ser en alguien “extraño” a él que le define y constituye. “El sujeto es para el otro, su ser desaparece para el otro, su ser muere en significación” (Levinas, 2011, p. 106). El sujeto en Levinas descarta toda iniciativa del “yo” en la relación de responsabilidad entre el “yo” y el otro. La iniciativa viene del otro cuando invoca o demanda una respuesta compasiva. “Soy sujeto cuando aparezco *atado* con una responsabilidad que ni me he buscado ni procede del tiempo que domina mi conciencia” (Pintor-Ramos, 2011, p. 27). No hay una reflexión o ejercicio intelectual que me lleva a responder del otro; no hay una conciencia del yo que inicie o impulse una respuesta ética a la situación de necesidad del otro. La respuesta ética es *an-árquica*, no tiene principio o *arjé* en que apoyarse. Es “irreductible a la conciencia, incluso si la trastorna y, aunque traicionada, también tematizada en un Dicho en el que se manifiesta, la obsesión atraviesa la conciencia a contrapelo, inscribiéndose en ella como extranjera; como desequilibrio, como delirio, deshaciendo la tematización, escapando al *principio*, al origen, a la voluntad, al *arjé* que se produce en todo destello de conciencia” (Levinas, 2011, pp. 165-166). La responsabilidad es “ese espacio intangible e insobornable que acontece entre la interpelación del otro y del sentirse en la obligación de responder como modalidad del hacer algo o de no hacerlo, junto a la posibilidad de dar cuenta de lo llevado a cabo o de lo omitido. Sólo en este espacio (*sic*) -que es la relación – surge el acontecimiento de la responsabilidad moral” (González-Arnáiz, 2021, pp. 14-15). An-arquía, pasividad absoluta, deposición del yo, sujeción y “obediencia” al otro, “huella de Algo/Alguien que ya ha pasado, que me ha atravesado. Por lo que el *hecho de razón* (...) no es más que *caer en la cuenta* de que yo no comienzo en mi, sino que comienzo siempre *gracias* al otro (González-Arnáiz, 2021, p. 177).

El termino “substitución” es, sin duda, el más apropiado para describir la *an-arquía* ética de Levinas. Antes de toda elección, de toda decisión como acto de mi conciencia, ya estaba “asignado” al otro, a hacerme responsable de él, sin posibilidad de rechazarlo; estaba obligado a responder de sus actos o “pecados” que yo no he cometido, ni tampoco he decidido redimir. Soy rehén del otro sin posibilidad de librarme de esta “servidumbre”. “No he hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin *arjé* de la identidad es rehén. El término *Yo* significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos. La responsabilidad para con los otros no ha sido un retorno sobre sí mismo, sino una crispación exasperada, que los límites de la identidad no puede retener” (Levinas, 2011, p. 183). El sentido profundo del concepto levinasiano de “substitución” se entiende mejor si se interpreta a la luz del concepto de “expiación” que aparece en el cap. 53 del profeta Isaías en el que Levinas se inspira:

“Y con todo eran nuestras dolencias
las que él llevaba,
y nuestros dolores los que soportaba.
Nosotros le tuvimos por azotado,

herido de Dios y humillado.
Él ha sido herido por nuestras rebeldías,
molido por nuestras culpas.
Él soportó el castigo que nos trae la paz,
y con sus heridas hemos sido curados (...)

Fue arrancado de la tierra de los vivos;
por nuestras rebeldías fue entregado a la muerte
y se puso su sepultura entre los malvados
y con los ricos su tumba
por más que no hizo atropello
ni hubo engaño en su boca.

Pero quiso Yahvéh
quebrantarle con dolencias.
Si se da a sí mismo en expiación,
verá descendencia, alargará sus días,
y lo que plazca a Yahvéh se cumplirá por su mano.
Por las fatigas de su alma,
verá luz, se saciará.
Por sus desdichas justificará mi Siervo a muchos
y las culpas de ellos soportará (Is. cap. 53, vv. 4-11).

Levinas tiene presente la tradición judía sobre el día de la “Expiación” (*kafár*) del Levítico: “Habló Yahvéh a Moisés diciendo: Además, el día décimo de este séptimo mes será el día de la Expiación en el cual tendréis reunión sagrada; ayunaréis y ofreceréis manjares abrasados a Yahvéh. No haréis en ese mismo día ningún trabajo, pues es el día de Expiación en el que se ha de hacer la expiación por vosotros delante de Yahvéh, vuestro Dios” (Lv. cap. 23, vv. 26-28). La idea de reconciliación con Yahvéh, a través de la figura del Siervo que carga con la culpa del pueblo judío, está presente en el Antiguo y Nuevo Testamento. No es imaginable el concepto de “sustitución” en Levinas sin una referencia a la “expiación” bíblica. Es tal el giro antropológico que el concepto levinasiano de sustitución significa, que Levinas no encuentra términos equivalentes en el discurso filosófico de su época. La expiación es un concepto netamente judío, y Levinas, conocedor de la tradición hebrea, recurre a este término para exponer su concepto y significado de “sujeto”: Ser responsable del otro por pura “asignación”, sin posibilidad de elección, concepto absolutamente nuevo en la filosofía de Occidente. “La *sustitución* es la palabra definitiva de Levinas sobre el sujeto ético. En ella resuena la multiplicidad de hilos de la trama textual (...) La sustitución nombra la bancarrota absoluta de la identidad egológica: yo sustituyo al Otro, asumiendo – involuntariamente - su dolor y su culpa; al egocentrismo se opone una “egoicidad ética” cuyo centro gravitatorio es la alteridad. El no-yo del otro hombre aporta la sustancia ética del yo. Levinas propone, con la idea de la sustitución, una lectura de la subjetividad” (Sucasas, 1995, p. 264). Levinas, a través de la sustitución, sitúa a la subjetividad fuera del ámbito de la ontología para pensarla y tratarla como una actividad ética. Levinas se ve obligado a pensar la subjetividad desde la alteridad, lejos de las pretensiones autofundantes del ideal cartesiano de autonomía, es decir, “desde una situación

donde la hegemonía corresponde a la alteridad metafísica y no al Mismo egoísta. Se trata de una “escena primordial”, visible tanto en la escucha obediente con que el judío recibe la Ley como en la acogida por parte del Mismo de la exigencia proveniente del rostro” (Sucasas, 1995, p. 225). La estrecha vinculación del pensamiento levinasiano con la tradición judía ha dado pie a que algunos críticos de Levinas piensen que su obra encuentra su mejor interpretación como “una filosofía *hermenéutica* del judaísmo, comparable a otras hermenéuticas de linaje fenomenológico” (Pintor-Ramos, 2011, p. 37).

La sustitución tiene un carácter sacrificial por el que la víctima inocente asume la culpa de los demás, carga con el peso de responder por los delitos de los otros: “Para mí el sufrimiento de la compasión, el sufrir porque otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho más compleja - y más completa - de responsabilidad respecto del otro. En realidad, soy responsable del otro incluso cuando comete crímenes, incluso cuando otros hombres cometen crímenes. Para mí, esto es lo esencial de la conciencia judía. Y creo que es lo esencial de la conciencia humana: todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que los demás” (Levinas, 1993, p. 133). Nadie, hasta ahora, se había atrevido a hacer responsable a otro de los crímenes que no había cometido. Y Levinas se ve obligado a dar este giro tan radical en su concepto de la subjetividad si quiere apartarse de una idea de sujeto que le lleva a introducir a la conciencia como elemento determinante de la constitución del mismo. Para la filosofía occidental la subjetividad va unida inseparablemente a un acto de la conciencia de sí. “Conciencia de”, “intencionalidad” son los términos en los que se mueve la fenomenología husserliana. El otro se convierte, necesariamente, en objeto de estudio, en tema u objeto de dominio. “Los pensamientos sin contenido son vacíos”, nos dice Husserl (1962, p. 203), los sentidos nos proporcionan datos *para* la inteligencia. Sin una conciencia que los interpreta serían simples estímulos sin respuesta. Para Levinas, “la experiencia del otro no es “ética” en el sentido habitual del término, sino que el lenguaje imperativo de la ética – frente al predicativo de la ontología - es el *tropo* más adecuado para aproximarme a esta experiencia lacerante y no neutralizable” (Pintor-Ramos, 2011, p. 32). Incluso en la intencionalidad axiológica husserliana, Levinas admite que “el *valor* no se adhiere a unos seres como consecuencia de la modificación de un *saber*, sino que proviene de una actitud específica de la conciencia, de una intencionalidad no teórica, irreductible desde un principio al conocimiento” (Levinas, 2015, p. 32), dando un paso más allá que el propio Husserl en su modo de entender la intencionalidad.

La “sustitución” ha de entenderse en todo su significado. “No se trata de una actitud volitiva, emotiva o mística, que supondría un sujeto-conciencia previo. Se trata del sujeto en cuanto producido él mismo por la presencia del otro como responsabilidad y cuidado por él” (Oroz, 1998, p. 44). El sujeto levinasiano, en cuanto sustituto del otro, es pura pasividad, obediencia al otro, un “hème aquí” indeclinable. “La relación para con del otro no se inicia en mí mismo, sino en él. El carácter pasivo de la subjetividad evita los trastornos de una subjetividad disimulada. El otro no es término de mi experiencia como conciencia intencional, sino el origen de mi ser responsable y, por tanto, de mi unicidad” (Oroz, 1998, p. 44). La sustitución se entiende como una realidad *histórica*. El sujeto sufriente no es un ser extraño que viene de lejos, al contrario, “es el más próximo, es el otro de aquí y ahora. La era mesiánica no consiste en la paz que es la ausencia de guerras, sino en la paz con el prójimo” (Medina, 2010, p. 219).

La idea de la dependencia, constitutiva de la subjetividad, ya aparece en los albores de la humanidad. Todos sentimos en nuestro interior la voz que nos pregunta: *¿dónde está tu hermano?* La pregunta de Yahvéh

a Caín atraviesa toda la historia de la humanidad. Cada ser humano lleva marcada en su frente la señal indeleble: prohibido su asesinato. Y de su seguridad y defensa Yahvéh se hace garante: “quienquiera que matare a Caín, lo pagará siete veces. Y Yahvéh puso una señal a Caín para que nadie le encontrase y le atacara” (Gn. cap. 4, vv. 14-15). Para los exegetas (judíos y cristianos) los relatos contenidos en los primeros 11 caps. del Génesis carecen de valor histórico, responden sólo a una interpretación de la conciencia colectiva del pueblo judío de la época, de la que el autor del Génesis se hace eco. El autor del Génesis tiene especial interés en destacar que Abel, el asesinado, es *hermano* de Caín. No es un desconocido, un extraño, sino alguien con quien Caín tiene una relación de fraternidad y de responsabilidad, que no termina con la muerte de Abel, sino que sigue presente. Y en Abel estamos todos los humanos representados. Esta es la idea que el autor del Génesis quiere transmitir: todos los humanos somos hermanos; la fraternidad y la responsabilidad son categorías universales; nadie es extraño o enemigo del otro. Por ello, Yahvéh clama contra el crimen cometido por Caín: “¿Qué has hecho? Se oye la sangre de tu hermano clamar a mí desde el suelo” (Gn. cap. 4, v. 10).

Levinas se inspira en esta tradición para desarrollar su fenomenología del rostro, su inagotable significación ética. Para Levinas, “El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto (...) Y toda significación, en el sentido habitual del término, es relativa a un contexto tal: el sentido de algo depende, en su relación, de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es, en él sólo, sentido. Tú eres tú. En este sentido, puede decirse que el rostro no es visto. Es lo que no puede convertirse en un contenido que vuestro pensamiento abarcaría; es lo incontenible, os lleva más allá. En esto es en lo que consiste el que la significación del rostro lo hace salir del ser en tanto que correlativo de un saber” (Levinas, 2015, p. 72). La significación ética del rostro es lo que me prohíbe matar, sin contexto, sin contenido verbal; lo hace desde la autoridad del rostro vulnerable del otro, sin mediar discurso o reflexión alguna sobre la dignidad del otro. Es una “orden” que sólo obedece a un sentimiento de compasión “cargado de razón”. La responsabilidad hacia el otro ya no obedece a un acto de mi conciencia o a una imposición que viene de “fuera”. Mi responsabilidad hacia el otro significa un vuelco total que sólo se explica por un cambio de mi “estatuto” como sujeto autónomo e independiente de la filosofía cartesiano-kantiana: “La subjetividad humana, interpretada como conciencia, siempre es actividad. Siempre puedo asumir aquello que se me impone. Tengo siempre el recurso de consentir lo que padezco y de poner a mal tiempo buena cara. De forma que todo sucede como si yo estuviese siempre en el comienzo. Salvo en la proximidad del prójimo. Ahí se me requiere una responsabilidad que jamás he contraído y que se inscribe en el rostro del otro. Nada hay más pasivo que este cuestionamiento anterior a toda libertad” (Levinas, 1993, p. 76).

El mismo Levinas, en conversación con Ph. Nemo, confiesa sin rodeos su vinculación intelectual y personal con la tradición judía, y remarca que no ha tenido necesidad de conciliar las dos tradiciones: la filosófica y la bíblica: “Si ellas se han visto de acuerdo, probablemente es debido a que todo pensamiento filosófico reposa sobre unas experiencias pre-filosóficas, y a que la lectura de la Biblia ha pertenecido en mi caso a esas experiencias fundadoras. Ha jugado, pues, un papel esencial – y en gran parte sin yo saberlo □ en mi manera de pensar filosóficamente, es decir, de pensar dirigiéndose a todos los hombres.” (Levinas, 2015, p. 26). Levinas hace suyo el nexo religioso entre Israel y Yahvéh como clave interpretativa del vínculo entre el Mismo y el Otro, presente en la intersubjetividad ética levinasiana. “La descripción levinasiana de la

ética no es sino una recreación fenotextual de la religiosidad bíblica” (Sucasas, 1995, p. 224). Los conceptos centrales de la ética levinasiana: diálogo, rostro, asimetría, subjetividad, responsabilidad... son interpretados a la luz de la tradición judía. Es su punto de anclaje (Chalier, 2004); fuera de esta tradición, Levinas se hace irreconocible (Uribayen, 2005; Bornapé, 2019).

El concepto de asimetría, en la ética levinasiana, evoca la situación de necesidad, de vulnerabilidad del “otro” que demanda al “yo” una respuesta responsable, ética; es decir, reclama al yo que salga de su aislamiento egoísta para hacerse cargo de él. Asimetría que se da en la inmanencia del otro, en su desigualdad frente al yo; y trascendencia cuando el “yo” sale de su santuario autosuficiente y se hace cargo del otro, responde de él. Sin asimetría no hay trascendencia, y sin trascendencia no hay subjetividad. Pintor-Ramos (2011, pp. 31-32) resume así el pensamiento de Levinas: “El otro me es “asignado” y me obliga sin posible escapatoria a ponerme en su lugar, no para suplantarlo, sino para sufrir por él, ser su rehén y expiar sus pecados que yo no he cometido ni he decidido redimir (...) Antes que posible colaborador o enemigo, el otro se me impone hasta despertar mi compasión y mi amor, de este desgarrón en mi yo se alimenta mi efímera conciencia, en la cual quedan *huellas* (...) de una gesta irrecuperable para la memoria personal o histórica. Tengo que responder antes de poder decidir, antes de ejercitar mi libertad e incluso de reconocerla como tal o de reconocer su ausencia”.

3. La trascendencia

“Levinas se propone repensar la trascendencia por otras vías distintas de las tomadas por las filosofías modernas del sujeto. Para hacerlo, no se da una definición *a priori* de la trascendencia, sino que muestra cómo una “nueva trascendencia” constituye el sentido mismo de lo “humano”. La filosofía de Levinas se construye partiendo de una intuición no construida: la del surgimiento de la trascendencia como “*cuestión*” del Otro y sobre el otro. La trascendencia nace de la relación intersubjetiva” (Hayat, 2015, p. 11). Levinas saca la trascendencia de la relación intencional; el otro ya no pertenece al mundo del conocimiento para ser reconocido como sujeto digno de reconocimiento. “El deseo de reconocimiento no introduce en el sujeto una verdadera trascendencia dado que, a través del otro, es a sí mismo lo que el sujeto busca (...) Para que “una verdadera trascendencia sea posible hace falta que el otro concierna al Yo, permaneciendo a la vez exterior. Hace falta sobre todo que por su exterioridad misma – por su exterioridad – el otro haga salir al Yo del sí” (Hayat, 2015, pp. 11-12).

La trascendencia, para Levinas, no puede venir del yo, trascendiéndose a sí mismo, en un círculo vicioso, sino del otro cuando demanda una respuesta responsable, ética a su situación de necesidad (Romera, 2004). Trascendencia que implica “vigilancia extrema frente a su prójimo absolutamente otro. Vigilancia que no es la de una mirada. Vigilancia de una responsabilidad que, de Yo al otro, es *trascendencia* en la cual la alteridad del otro, irreductible, me concierne en tanto que elegido e irremplazable, y así único, y así solamente único, en esta identidad de yo por encima de toda forma, fuera de todo orden que el trabajo de la constitución trascendental ya supone” (Levinas, 2015, p. 24). Para Levinas el rostro del otro, en su inagotable significación, es “mala conciencia” que, “en su mortalidad, me quiebra el suelo sólido en el que como simple individuo me posiciono y persevero ingenuamente – naturalmente – en mi posición. Mala conciencia que me pone en cuestión. Cuestión que no espera respuesta teórica a modo de informaciones. Cuestión que apela a

la responsabilidad (...) que no es la privación del saber de la comprensión y de la aprehensión, sino la excelencia de la proximidad ética en la sociabilidad, en su amor sin concupiscencia” (Levinas, 2014, p. 38). En Levinas, el Yo es la crisis misma del ser como humano, hasta el punto de cuestionarme “si mi ser está ya justificado” (2014, p. 38). Lo “humano” es el retorno a la mala conciencia, al temor de preferir la injusticia cometida a la injusticia padecida, al temor de haber antepuesto el interés particular al bien del otro. Es la trascendencia ética, trastorno y pasión, intriga y obsesión por el otro. ¿Esta obsesión por el otro, significa la negación del Yo? En absoluto. “Dándose es como el yo renuncia a sí, pero también como *da vida a su primogenitura*. Cabe así entender que la ética es una *explosión* de la ontología (...) es más ontológica que la ontología” (Ayuso, 2015, p. 16).

Para la filosofía idealista, immanencia y trascendencia se han visto como dos “mundos” contrapuestos. La trascendencia se ha considerado como un mundo “superior”, incontaminado, libre de los placeres materiales (mundanos) al que una vida virtuosa debe aspirar. Para Levinas, la immanencia es condición necesaria para la trascendencia. Sólo *desde y en* la immanencia puede haber trascendencia, porque sólo en la immanencia, en el otro vejado, humillado, podemos ser compasivos, salir de nosotros, pasar a la “otra orilla”, hacernos cargo del otro. No nos compadecemos de seres abstractos, de entes universales sin una historia detrás, sino de individuos con una biografía hecha de éxitos y fracasos, de alegría y de tristeza, de dolor y de gozo, es decir, de seres *históricos*. “Levinas no concibe un ser imaginario que se haga cargo del otro. No es la idea universal, abstracta que se tiene del hombre la que se compadece del otro en su situación de necesidad, sino la *experiencia* de sufrimiento del hombre concreto” (Ortega, 2024a, p. 22). Para Levinas, la subjetividad, en tanto que responsabilidad, es una realidad *corpórea*, inmersa en una circunstancia. “Porque hay immanencia, hay ética, hay subjetividad; porque el hombre es una realidad *contextual, situada* hay ética, es decir, *responsabilidad* (Ortega, 2024a, p. 24).

Para Levinas, la trascendencia es *responsabilidad*. Es la renuncia a sí mismo, la salida del santuario del yo la que posibilita hacerse cargo del otro, responder a la necesidad del otro. Pero la respuesta responsable, *ética* no viene de “lo alto”, traducido en un deseo virtuoso de beneficencia, sino del interior del ser humano, de las entrañas de compasión hacia el que sufre, hacia el necesitado de acogida y cuidado. Es el otro, ser concreto, histórico el que nos mueve a compasión, él nos hace *compasivos, responsables, seres humanos*. A él le debemos nuestra condición humana de sujetos; él es el que pone en cuestión nuestro yo supuestamente soberano, autosuficiente; él es el que nos pone en guardia permanente sobre la adecuación de nuestra respuesta a la necesidad del otro. “Lo humano es el retorno a la interioridad de la conciencia no-intencional, a la mala conciencia, a su posibilidad de temer la injusticia más que la muerte, de preferir la injusticia padecida a la injusticia cometida y lo que justifica el ser a lo que lo asegura” (Levinas, 2015, p. 38).

En Levinas, el tiempo para la respuesta responsable, es decir, para la trascendencia no se atiene al tiempo invertido en una operación intelectual al modo de “yo pienso”. La urgencia para responder no da lugar a ningún rodeo. Más aún: no da lugar a argumentar, a reflexionar sobre la bondad o conveniencia de responder aquí y ahora. No hay una fuente o principio superior a quien acudir para justificar nuestra respuesta. La respuesta ética se justifica en sí misma. “El rostro del *otro* me concierne sin que la responsabilidad-para-con-otro que él ordena me permita remontar hasta la presencia temática de un ente que sería la causa o fuente de esta orden. No se trata, en efecto, de recibir una orden percibiéndola primero y obediéndola después en

una decisión, en un acto de voluntad. La obligación de la obediencia precede a la escucha de la orden en esta proximidad del rostro. Obediencia precediendo a la escucha de la orden – lo que mide o acredita una extrema urgencia del mandato donde se aplazan para siempre las exigencias de deducción que podría poner un “yo pienso” al tomar conocimiento de un orden” (Levinas, 2015, pp. 40-41). La trascendencia es inseparable de la asimetría. Desde la igualdad del yo y del otro no hay trascendencia posible. Sólo nos movemos a compasión ante el otro necesitado; sólo salimos de nosotros, de nuestro yo cuando somos interpelados por el otro. La igualdad ética impide la compasión, la respuesta responsable. Y el otro siempre es pregunta, siempre nos cuestiona, nos interpela. En la asimetría descansa la responsabilidad y, por tanto, la trascendencia. Esta es la crítica que Levinas hace a la ética dialógica de M. Buber al situar en un mismo plano de igualdad ética al yo y al tú (...) “el Rostro es también el “No matarás”. Un no matarás que también puede explicitarse más: es el hecho de que no puedo dejar a otro morir solo, de que hay una suerte de apelación a mí; vemos así, y esto es lo que me parece importante, que la relación con otro no es simétrica,. No es en absoluto como en Martín Buber; cuando llamo Tú a un sujeto (*je*), a un Yo, tendría, según Buber, a ese Yo ante mí como aquel que me llama Tú. Habría entonces una relación recíproca. De acuerdo con mi análisis, al contrario, lo que se afirma en la relación con el Rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable” (Levinas, 1993, pp. 130-131). Levinas es contundente en la afirmación de la asimetría: “En la relación con los Otros que aún no ha interpretado, esta presencia en sí es, para empezar, una derrota por parte del otro. El sujeto, el famoso sujeto que reposa sobre sí mismo, queda desarmado por el otro, por una exigencia o una acusación sin palabras y a la que no puedo responder con palabras, pero cuya responsabilidad no puedo rechazar” (Levinas, 2019, p. 217). La posición de sujeto es ser rehén del otro, deposición de una supuesta “soberanía” que, paradójicamente, va a significar su “liberación” y la consecución de su estatus de sujeto cuando se convierte en rehén del otro que expía por sus delitos o “pecados”. “Pero es preciso llegar hasta ahí. Porque sólo entonces asistimos a una descosificación del sujeto, a la dessubstancialización de esta condición o situación incondicional que califica el sometimiento del sujeto” (Levinas, 2019, p. 217)

Levinas se muestra muy crítico con las filosofías dialógicas de la intersubjetividad que rompen con la asimetría, núcleo de la ética levinasiana: “Puede preguntarse, sin embargo, si el *tuteo* no coloca al Otro en una relación recíproca, y si esta reciprocidad es original. Por otra parte, la relación yo-tú conserva en Buber un carácter formal: puede unir el hombre a las cosas tanto como el hombre al hombre. El formalismo yo-tú no determina ninguna estructura con la relación concreta” (Levinas, 2002, p. 92). Tampoco se siente cómodo con Husserl al afirmar: “La relación ética que sostiene el discurso no es, en efecto, una variedad de la conciencia cuyo radio parte del yo. Cuestiona el yo. Este cuestionamiento parte del otro... La idea de lo infinito sobrepasa mis poderes. No viene de nuestro fondo a priori y, por ello es la experiencia por excelencia” (Levinas, 2006, p. 209). Para Levinas, la relación del Mismo con el Otro no es intencional, teórica, “sino desiderativa, ética... ya no hay intencionalidad o saber reflexivo frente a la alteridad absoluta del otro, solo hay un “deseo metafísico” del otro como inagotable tensión del yo hacia el absoluto del otro; deseo que no termina nunca de abarcar la alteridad del otro, excedencia o auténtica trascendencia” (Palacio, 2013, p. 142). La relación ética con el otro es obsesión, intriga, aspiración ilimitada sin final para responder *del* otro; es una relación radicalmente *corpórea, inmanente, contextual*. “Desde esta perspectiva no tiene ningún sentido seguir hablando de “razón pura práctica”, al modo de Kant, sencillamente porque no existe, ni puede existir. La razón, si es una razón “humana” (y por tanto también con posibilidades inhumanas), es *impura*. Esto significa que *la razón siempre*

es *corpórea*. No hay relación práctica (o razón ética) libre del cuerpo y, por lo mismo,, del tiempo y del espacio, de la experiencia y de la finitud. La razón *pura* práctica es ajena a lo humano” (Mêlich, 2010, p. 108). La relación ética con el otro se sitúa “acá abajo”, en el mundo de los seres humanos. Pero el “mundo” no es una realidad física, inerte que exista fuera o aparte de nosotros. Por el contrario, forma parte de nuestra vida, está *dentro* de nosotros; por lo mismo es una realidad constantemente interpretada como cualquier realidad humana que cae bajo el control del hombre. El ser humano es un permanente hermeneuta del mundo; consume su vida *interpretando el mundo* de acuerdo con las múltiples formas de interpretación que recibe de la cultura a la que pertenece. Por ello, la inmanencia siempre se da en una forma cultural concreta; y por ello, también, hay distintas formas de trascendencia o de responder a la necesidad del otro.

Algún autor (Pintado, 2024) sitúa a Levinas en la corriente filosófica del personalismo, al igual que a Buber y a Mounier. En el caso de Levinas es un grave error. La ética levinasiana parte de unos presupuestos teóricos alejados del personalismo. La relación ética entre el yo y el otro es una relación asimétrica en la que la iniciativa siempre parte del otro. En el personalismo, por el contrario, la relación entre el yo y el tú es simétrica, es decir, se da en un plano de igualdad. Mientras en Levinas la constitución del sujeto se da en una relación de *dependencia* del yo respecto del *otro*, en el personalismo es esta misma relación simétrica *entre* el yo y el *tú* la que constituye a ambos en sujetos: “El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre” (Buber, 1981, p. 181), resaltando la relación *con* el otro en un plano de igualdad.

Se podría deducir que la ética levinasiana conduce inexorablemente al fracaso por la enorme dificultad que comporta su cumplimiento. Hacerse cargo del otro, incluso de sus crímenes sin posibilidad de elección; asumir la tarea de responder del otro en cualquier circunstancia; hacer de la propia vida una permanente vigilancia, una constante obsesión por el servicio al otro está fuera del alcance de cualquier ser humano. Es una ética que se sitúa en un mundo utópico para seres irreales. Levinas es muy consciente de que su propuesta ética encierra una gran dificultad; que representa una ardua tarea, y que complica la vida hasta límites insospechados. Levinas sostiene que “a pesar de la podredumbre, de la amplitud del mal realizado en nombre del bien, subsiste lo humano bajo esta forma del uno para el otro en la relación de uno al otro. El otro como rostro, testimonio extraordinario de mi libertad, que me ordena asumir la alteridad hasta el infinito, que me elige para su servicio y que representa el trastorno ético del ser, y que lo va a llevar a la vía del desinterés ético. La venida de lo humano a lo ético pasa por este sufrimiento ético, trastorno que porta todo rostro, incluso en un mundo ordenado” (Levinas, 2015, p. 86). Levinas, en su comentario del libro de V. Grossman *Vida y destino*, describe la situación que vive Europa en la época de Hitler y Stalin. La vida en esta sociedad se caracteriza por el desprecio absoluto a la persona, la negación de los derechos humanos. Pero en esa hecatombe o ruina humana hay espacio también para la bondad, una “loca bondad” que escapa a toda ideología, la bondad fuera de todo sistema, de toda religión, de toda organización social, la bondad de la gente sencilla, iletrada, la que comparte el pan con el hambriento y hospeda al forastero. “Esta santidad de lo humano no puede decirse a partir de ninguna categoría. ¿Estaremos entrando en un momento de la historia en la que el bien debe ser amado sin promesa? (...) ¿Estaremos en puertas de una nueva forma de fe, una fe sin triunfo, como si el único valor incontestable fuera el de no alcanzarla?”, pregunta Levinas (2015, p. 86). “La primera y última manifestación de Dios sería la de ser sin promesa”, responde el mismo Levinas (2015, p. 86).

La ética levinasiana es una filosofía primera, una propuesta para “dar cuenta” de nuestra relación con el otro, no un programa de conducta. Levinas sólo pretende “explicar” que la relación del yo con el *otro* se produce en la *dependencia* del yo respecto del *otro* en una relación asimétrica. Permanece, por tanto, en el ámbito del discurso, de la reflexión, en el ámbito del “saber”, y no pretende enseñarnos qué debemos hacer. Ello no cuestiona, ni predice el final de la ética. La responsabilidad (ética) es inherente a la constitución misma de la subjetividad; responde a la “condición *originariamente* moral del ser humano” (González-Arnáiz, 2021, p. 168). La ética como discurso y la ética como praxis se perciben como dos “mundos” distintos y separados: uno, el de la reflexión teórica (mundo del saber); otro, el de la praxis (mundo de la vida cotidiana). La subjetividad no llega a ser *ética sólo* cuando responde del otro, como si antes de responder estuviese en “tierra de nadie”, en un vacío ético: “La subjetividad es ya una subjetividad ética por la peculiar estructura óntica que adquiere cuando *cae en la cuenta* de que tiene que pasar por los otros y de que tiene que contar con los demás para decirse y para ser “alguien”, i.e., para tener sentido, dando sentido a lo que hace” (González-Arnáiz, 2021, p. 179)

¿Final de la ética? Afortunadamente, son muchos los buenos samaritanos de hoy que dan de comer al hambriento y visten al desnudo, visitan al enfermo y al encarcelado y dedican parte de su vida a aliviar el sufrimiento del otro. Son los que dan a nuestra sociedad un rostro *humano*. Y lo hacen de un modo anónimo, sin invocar teorías o categorías ético-morales. Las entrañas de misericordia no se atienen a principios ético-morales, son an-árquicas. Levinas afirma que “el hombre no es solamente el ser que comprende lo que significa el ser, como quería Heidegger, sino el ser que ha entendido y comprendido el mandamiento de la santidad en el rostro del otro hombre” (Levinas, 2014, p. 134). Pero esta “comprensión de la santidad” no es patrimonio de personas cultas o formadas, sino de aquellos que responden a la llamada del otro sin más argumentos que la necesidad de ayudar al hombre abandonado o herido. “¿El rostro del otro no es el lugar original donde la trascendencia invoca una autoridad que nos interpela de un modo irrenunciable?”, pregunta Levinas (2014, p. 24). Esta pregunta que formula Levinas la puede responder cualquiera que se deje llevar por la compasión hacia el ser humano necesitado de ayuda y cuidado. Las guerras y genocidios que nos aterrorizan y humillan no predicen el final de la ética, son, más bien, la medida de inhumanidad y barbarie a la que hemos llegado. ¿Por qué somos responsables, ayudamos al otro y nos compadecemos de él?; es un acontecimiento “misterioso” (Schopenhauer, 1993) “por cuanto no sólo se resiste de entrada a toda teorización por parte del *homo capax* que busque reducirle, sino también porque alberga en él el tesoro escondido de la subjetividad ética; del sujeto moral en su condición de ser respondiente y con capacidad de respuesta. Y, por eso, sujeto responsable” (González-Arnáiz, 2021, p. 15).

La praxis de la trascendencia, traducida en responsabilidad (compasión), es la argamasa que mantiene las estructuras sociales y les da un rostro *humano*. Es en la situación de necesidad, vulnerabilidad del hombre herido (inmanencia) donde nace la demanda de ayuda y cuidado; es aquí, en la inmanencia del sufrimiento del ser humano necesitado donde se oye la voz que reclama ser atendido. Esta llamada a la compasión es la que libera al “yo” de su aislamiento y le abre al otro, a la trascendencia. La trascendencia es resultado de la responsabilidad, y ésta del amor, de la renuncia de sí mismo. Nadie se complica la vida por otro si no es por amor: “La caridad es imposible sin la justicia, y (...) la justicia se deforma sin la caridad” (Levinas, 1993, p. 147).

4. Consideraciones finales

Las reflexiones hasta aquí desarrolladas conducen a una revisión profunda de nuestro discurso pedagógico y, también, de nuestra praxis educativa. Son muchos los pensadores del siglo pasado quienes consideran que la Ilustración, y la racionalidad tecnológica que le acompaña, “ha provocado una distorsión importante de la realidad y ha forzado hasta límites insospechados lo existente concreto para que encajara en el plan ideal, armónico, justo y perfecto” (Uribayen, 2007, p. 174). Ello ha dado lugar a una educación idealista, sin contexto, in-significante. Nos ha llevado a una antropología y una ética que se ha desentendido del hombre real, histórico para instalarlo en el mundo de las “bellas ideas”, tan fantástico como falso. “La filosofía idealista ha propiciado la ocultación de la realidad, nos ha llevado a un mundo de ficción, representado por un ideal de hombre que sólo existe en el universo de las “bellas ideas”, a costa de ignorar la cara incómoda de otra realidad, la de aquellos que padecen a diario las falsas proclamas de los derechos humanos por quienes se consideran sus únicos propietarios y administradores” (Ortega, 2024b, p. 26). Y la educación pierde su sentido originario si prescinde o ignora las experiencias de vida en las que se enmarca la existencia concreta de cada individuo.

La ética levinasiana es una exigencia para asumir la *experiencia* del otro como contenido educativo (Ortega y Romero, 2020). La relación ética no se establece entre seres ideales, arrancados del tiempo y del espacio. El otro es el ser que sufre y goza, el ser que tiene como compañeras de viaje la incertidumbre y la vulnerabilidad; el ser que, para existir como humano, ha de estar en permanente vigilia porque su vida es un constante “quehacer”. De este modo, la educación se perfila como una *construcción ética* nunca acabada, como una respuesta responsable al otro, aquí y ahora con el que siempre estamos en deuda.

No podemos afirmar que el camino seguido, hasta ahora, en nuestra tarea de educar haya sido un camino de éxito. Las muchas sombras ocultan las luces. La sociedad de la frialdad e indiferencia, del individuo aislado en *su* mundo, ajeno a los intereses de su comunidad, que ha renunciado a ejercer de ciudadano en la defensa de sus derechos, no es ajena a una manera de pensar, a una cultura propiciada por la filosofía idealista que ha impregnado todas las instituciones. Revertir este “orden de cosas” implica remover las vigas maestras que lo sostienen y apostar por otra fuente de pensamiento que “explique” y tenga en cuenta al hombre real, no una imagen idílica del mismo. Implica alejarnos de la querencia a retornar a nuestra “isla natal”, como Ulises, y apostar por Abraham en su viaje sin retorno a la tierra prometida. Implica abandonar la filosofía occidental centrada en “asimilar al otro, en neutralizar la alteridad, y salir hacia “fuera”, al exterior, al otro” (Ortega, 2024b, p. 27). Implica asumir la realidad del otro, herido y necesitado (inmanencia), como punto de partida de la acción educativa y hacer de la trascendencia, como responsabilidad hacia el otro, un estilo de vida.

Cuanto hemos escrito sólo se puede sostener si se admite, como presupuesto de partida, el carácter *histórico y relacional* del ser humano. Fuera de estos parámetros, el hombre se diluye en ideas universales del todo ajenas a lo que conocemos sobre el hombre a través de la experiencia. Nuestra existencia es estructuralmente *relacional*, y, por ello, ética. Cuando venimos a este mundo heredamos una “gramática”, es decir, una cultura o conjunto de signos, símbolos, gestos, costumbres y tradiciones que nos vinculan con nuestros antepasados, con las generaciones presentes, pero también con las venideras (Mêlich, 2010).

Ninguno de los seres humanos es un verso suelto en la infinita cadena humana. Cada individuo está vinculado a un pasado, a un presente y a un futuro; es hoy lo que otros han sido antes que él, y es anticipo de lo que otros serán después de él: “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, p. 55). El ser humano es un ser ético, responsable más allá de lo imaginable, abierto al otro y al mundo en su tarea de tener que vivir con los demás. No es una estructura “eterna”, inmutable, permanente, ajena al cambio y al tiempo, sino un conjunto de “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” (Mêlich, 2021, p. 59), de la *cultura* en la que se fragua la forma concreta de existir de cada ser humano. Por ello, la inmanencia y la trascendencia adquieren formas distintas de realización en cada individuo, en el tiempo y en el espacio . Y por ello la tarea de educar no puede ser ajena a la realidad cultural del hombre, diverso, también, en su forma de realizar la inmanencia y trascenderse respondiendo *del* otro.

La ética levinasiana representa un choque frontal con nuestras categorías mentales heredadas de la filosofía cartesiano-kantiana. Ni la antropología ni la ética sustentada por la filosofía idealista se tienen en pie desde el pensamiento levinasiano. Ello complica, y mucho, elaborar propuestas educativas a partir de otro paradigma, como el de Levinas, que nos resulta desconocido, extraño y hasta, posiblemente, hostil. Cambiar las bases teóricas que guían o han guiado nuestro discurso y nuestra praxis educativa supone un enorme esfuerzo, acompañado de una arriesgada generosidad. Volver a empezar, a recorrer un camino que ya se tenía por andado, no es fácil de asumir. Y sin embargo, *empezar de nuevo* está en la misma raíz de toda acción educativa y de la ética. En la tarea de educar siempre se está ante una *nueva* situación, ante una *nueva experiencia*, singular e irrepetible; en la educación siempre se está ante un acontecimiento singular: el *comienzo de algo nuevo, un nuevo nacimiento*. “La educación es como el agua del río, si nos sentamos a contemplarla nunca veremos la misma. Ésta discurre delante de nosotros y nunca es la misma” (Ortega, 2015, p. 9). De otro lado, la ética, por su misma naturaleza, es siempre la respuesta al otro que se nos presenta sin previo aviso; es una respuesta provisional al otro ser histórico en una situación concreta, contingente de necesidad; es, por tanto, una respuesta singular, *nueva*, en una *nueva* situación. Y la educación, en tanto que acción atravesada de principio a fin por la ética, participa de esta característica: la singularidad, la provisionalidad y la *novedad* en cada acto educativo.

Referencias bibliográficas

- Ayuso, J. M.^a (2015) Presentación de la edición española, en: Emmanuel Levinas. *Ética e infinito* (Madrid, Machadolibros) pp. 11-17.
- Bornapé, A. (2019) Memoria y judaísmo en Emmanuel Levinas, *Enfoques*, 31, 1, pp. 69-89.
- Buber, M. (1981) *¿Qué es el hombre?* (México, FCE).
- Chalier, C. (2004) *La huella del infinito. Emmanuel Levinas y la fuente hebrea*, (Barcelona, Herder).
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Hayat, P. (2014) La filosofía como totalidad y trascendencia, en: *Emmanuel Levinas. Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arenalibros), pp. 9-19.
- Husserl, E. (1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (México, FCE).

- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pretextos). Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machadolibros).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arenalibros).
- Levinas, E. (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2006) *El Humanismo del otro Hombre* (Madrid, Siglo XXI) 6ª edic.
- Levinas, E. (2019) *Dios, la muerte y el tiempo* (Madrid, Cátedra) 9ª edic.
- Medina, J. (2010) Las influencias teológicas judías en el pensamiento de Emmanuel Levinas, *Pensamiento y Cultura*, 13, 2, pp. 205-221.
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder)
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).-
- Oroz, J. (1998) El rostro del otro y la trascendencia, *Revista de Filosofía*, 23, 1, pp. 35-50.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente) 7ª edic.
- Ortega, P. (2015) La educación es un nuevo nacimiento, *Revista Redipe*, 4, 9, pp. 6-21.
- Ortega, P. y Romero, E. (2020) El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33, 1. pp. 89-110.
- Ortega, P. (2024a) El "otro" en la antropología de E. Levinas, *Revista Redipe*, 13, 1, pp. 21-34.
- Ortega, P. (2024b) El "otro" en la ética de E. Levinas. Implicaciones para la educación, *Revista Redipe*, 13, 3, pp. 27-38.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007) La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 117-137.
- Palacio, M. (2013) La posición de Levinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética, *Areté. Revista de Filosofía*, Vol. XXV, 1, pp. 133-152.
- Pintado, O. (2024) *Emmanuel Levinas. Pensar lo impensable* (Madrid, Ciudad Nueva).
- Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en: *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Romera, L. (2004) *Finitud y trascendencia* (Pamplona, Eunsa).
- Sucasas, A. (1995) Redención y sustitución: el sustrato bíblico de la subjetividad ética en E. Levinas, *Cuadernos salmantinos de Filosofía*, 22, 1, pp. 221-265.
- Schopenhauer, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).
- Schopenhauer, A. (1983) *El mundo como voluntad y representación* (México, Porrúa).
- Uribayen, J. (2005) *Las raíces del humanismo de Levinas: el judaísmo y la fenomenología* (Pamplona, Eunsa).
- Uribayen, J. (2007) De otro modo que la política y la historia: la ética an-árquica de E. Levinas, *Daimon. Revista de Filosofía*, Suplemento I. pp. 173-179.

(Artículo publicado en la *Revista Redipe*, 13, 5, pp. 24-39, (2024)

8. La proximidad en E. Levinas⁸

“La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar. Esa carga es una suprema dignidad del único. Yo no intercambiable, soy yo en la sola medida en que soy responsable. Yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituirme a mí. Tal es mi identidad inalienable de sujeto” (E. Levinas).

1. Introducción

Leer a Levinas implica adentrarse en un mudo desconocido para una mentalidad formada en las categorías de la filosofía cartesiana. Abordar el concepto de “subjetividad” en Levinas significa cuestionar los cimientos de la filosofía occidental y de la misma cultura de Occidente. El concepto de autonomía, independencia, inherente al sujeto occidental, salta por los aires en la antropología y ética levinasianas. Para Levinas, la subjetividad es dependencia, sujeción al otro, no-indiferencia respecto del otro, hasta el punto de que la condición radical del sujeto es ser *rehén* del otro. El ser humano se define y constituye *desde* el otro y *para* el otro. La heteronomía constituye la estructura antropológica radical del ser humano. Sólo existe como humano en tanto que es dependiente, *rehén* del otro. Esta es la idea central que recorre toda la obra de E. Levinas. “Ello supone criticar frontalmente el modelo de razón práctica desarrollado en el mundo moderno (...). Levinas nos explora, así, una forma de concebir la subjetividad y la alteridad completamente extraña a esa larga tradición del *conatus*” (Altuna, 2006, p. 246). La subjetividad es la clave de bóveda de toda la obra levinasiana: “Esta figura de la subjetividad es la piedra angular sobre la que reposa el edificio de todo posible sentido ético de la responsabilidad en ejercicio, relegando al olvido cualquier consideración de una responsabilidad anónima, sin sujeto” (González-Arnáiz, 2021, p. 56). Conceptos como asimetría, trascendencia, proximidad, significación del rostro... sólo se entienden y explican desde el nuevo concepto de subjetividad que introduce Levinas; se trata de una “nueva” antropología y “nueva” ética. Este nuevo concepto de subjetividad, en tanto que responsabilidad, significa un cataclismo, un “escándalo” en el pensamiento filosófico occidental; significa situarse en las antípodas de la filosofía cartesiana para quien el sujeto se identifica con la autonomía e independencia, *sujeto en sí y para sí*; filosofía en la que se ha inspirado la Ilustración y ha impregnado nuestras instituciones (entre ellas el sistema educativo) y nuestra manera de pensar y vivir, es decir, nuestra cultura.

Se dice que la obra de Levinas es un discurso “teórico” que ignora la realidad, los hechos del mundo. Es extraño que un hombre que ha vivido y padecido los acontecimientos sangrientos que generó el nazismo no haya dedicado tiempo a criticar la deshumanización producida por el totalitarismo. Levinas es de los pocos intelectuales y filósofos que se mantienen al margen de la contienda intelectual sobre el nazismo. Al contrario de Adorno y Horkheimer que sitúan en el centro de su actividad intelectual la crítica a una sociedad que había

⁸ Aceptado como artículo para el Num 13/7 (2024) de la Revista Boletín Redipe. <https://revista.redipe.org/>

olvidado los principios que la alumbraron, Levinas se entrega por completo a la ardua tarea de iniciar un camino a la búsqueda de una nueva fuente de pensamiento (del *logos* al *pathos*) que dé cuenta de lo que es el ser humano: un ser abierto al otro que, para existir como humano, depende del otro. Conceptos como subjetividad, trascendencia, proximidad, asimetría adquieren en Levinas un nuevo significado. Es la “nueva” antropología y la “nueva” ética que Levinas inaugura, situando al ser humano como radicalmente *otro* respecto del sujeto autónomo kantiano. No es la autonomía la que define al sujeto humano, sino su dependencia, ser rehén del otro desde su radical heteronomía (Bárcena y Mêlich, 1999).

Pero si Levinas no elabora un discurso “social”, su ética, en cambio, constituye una dura crítica al pensamiento que subyace y alimenta una cultura de exaltación del hombre como ser soberano, sin más objetivos que la búsqueda de sus propios intereses. Está por hacer una lectura “social” de Levinas, su preocupación por situar al hombre, como ser responsable del otro, en el centro de su discurso. No debe ser la “razón instrumental” la que mueva la acción del hombre, sino aquella que promueve la fraternidad, la humanidad y la justicia. Esta finalidad está en cada página de la obra levinasiana, sólo hay que profundizar en ella para descubrirla. A propósito de la “mala conciencia” del europeo, Levinas hace una dura denuncia de lo que él considera complacencia con la Razón gloriosa, con la Razón triunfante del saber: “Pero la conciencia del europeo no está en paz en la modernidad esencial a Europa, que es también el momento de los balances. Mala conciencia al final de milenios de Razón gloriosa, de la Razón triunfante del saber; pero, al final, también, de milenios de luchas políticas fratricidas y sangrientas, del imperialismo disfrazado de universalidad, del desprecio por lo humano, de la explotación y, en este siglo de las dos guerras mundiales, de la opresión, los genocidios, el holocausto, el terrorismo, el desempleo y la miseria siempre incesante del Tercer Mundo, de las doctrinas despiadadas del nacional-socialismo” (Levinas, 1993, p. 223). Levinas no permaneció mudo y ausente de lo que acontecía en la sociedad de su tiempo; atacó con dureza la doctrina sobre el hombre y su relación con los demás, base teórica de la frialdad e indiferencia que atraviesa a la sociedad y a las instituciones heredadas de la Razón Ilustrada.

El concepto de proximidad que desarrolla Levinas es una muestra de su preocupación social. Próximo (prójimo) no es sólo aquel con quien interactúa en un “cara a cara”, sino también el “tercero”, aquel distante en el espacio y en el tiempo. Éste es también mi prójimo, situando en el centro de preocupación al que sufre, al explotado y marginado por la sociedad, al ser humano sufriente olvidado por la filosofía idealista. Lo que se pide hoy a la filosofía no es que salga a la calle en defensa de los oprimidos, sino que sitúe el sufrimiento humano como centro de la reflexión filosófica; “que el sujeto que piense sea también el sujeto que sufre. Eso supone un vuelco radical de la filosofía porque si el sujeto que piensa es el que sufre, entonces el sufrimiento se convierte en lugar filosófico de la verdad, algo a lo que la filosofía no estaba acostumbrada” (Mate, 2018, p. 80). No otra cosa ha propiciado Levinas haciendo de la debilidad humana, de su vulnerabilidad, de su sufrimiento el punto de partida y de llegada de su *ética de la compasión*. No es la idea de la “dignidad” del hombre la que nos impulsa a responder de él en su situación de necesidad, sino el *sufrimiento inhumano* al que se ve sometido. Este giro radical en el concepto de la ética representa una enmienda a la totalidad de la ética kantiana. Levinas pone las bases para una praxis ética más apegada a la realidad cotidiana que envuelve la vida de cada sujeto, aquí y ahora. No es una ética “blanda” la que propone Levinas, sino una forma radical de afrontar la relación del hombre con los demás, su “estar en el mundo”. Es una crítica frontal a la ética formal kantiana, más preocupada por encontrar los mejores argumentos en defensa de los derechos humanos,

que de abordar el sufrimiento inhumano de tantas víctimas inocentes. “Los que siguen la estela de los derechos humanos tienen el problema de suplantar la realidad por la ficción o, mejor, de preferir una imagen presentable del ser humano a su triste realidad” (Mate, 2018, p. 110).

Aunque Levinas no trató explícitamente la educación como “tema” de estudio, sí ha propiciado, en cambio, la investigación educativa desde unos presupuestos teóricos que sitúan al ser humano (educando) en el centro de la educación educadora como ser histórico, situado en un contexto que le condiciona y le hace responsable del *otro* y de los demás: (Ortega y Mínguez, 1999; Ortega, 2004; Todd, 2008; Zhao, 2012; Ortega, 2016; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Ortega y Romero, 2018; Matanky, 2018; Ortega y Romero, 2022; Mínguez y Espinosa, 2023; Ortega y Romero, 2023; Gutiérrez y Pedreño, 2023; González, 2023; Ortega, 2024a y 2024b)), estudios muy alejados del idealismo presente en el enfoque kantiano, elaborados, en su mayoría, en la Universidad de Murcia (España) y en CetyS-Universidad (Centro de Estudios Técnicos y Superiores), Mexicali, B. C. (México), bajo el paradigma de la Pedagogía de la Alteridad. Estudios que abarcan tanto los presupuestos teóricos como la aplicación a la práctica educativa de la ética levinasiana.

Acostumbrados a pensar de una “determinada manera”, es normal que un discurso tan disruptivo como el de Levinas nos produzca rechazo al poner en cuestión las vigas maestras que sostienen el edificio de nuestra cultura, es decir, nuestro modo de vida. La ética kantiana ha impregnado el pensamiento de la sociedad occidental, sus instituciones y la forma de vida de los individuos; ha invadido todos los ámbitos de la vida: economía, filosofía, política, educación, religión, moral... Nada ha escapado a su control. En la historia de la filosofía moral de Occidente podemos hablar de dos grandes patrones o modelos: Uno que tiene por modelo la *theoria*, “como si el pensar fuera una luz con la que se ilumina la realidad gracias a la mirada del sujeto. Es el modelo que viene de Atenas, donde prima la especulación sobre la experiencia (...). El otro modo de pensar va de oído y tiene por modelo la escucha. Pensar es reaccionar a estímulos exteriores, a preguntas o interpelaciones que vienen de fuera de nosotros. Es el modelo de Jerusalén. Lo importante es el otro; lo que tiene valor estructural es la alteridad ya que nos constituimos gracias a la llamada del otro. A ese movimiento que viene del otro, y gracias al cual nos constituimos, no sólo en sujetos morales, sino en sujetos sin más, lo llamamos compasión” (Mate, 2011, p. 165). A esta tradición “moral” pertenece E. Levinas.

Para la elaboración de este trabajo he utilizado, casi exclusivamente, las obras de Levinas, y singularmente su obra magna: *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, en la que trata extensamente la *proximidad*. Pintor-Ramos (2011, p. 14) escribe sobre esta obra en su introducción a la edición castellana: “El lector de esta obra puede quedar desconcertado por la realidad sin matices aparentes de la crítica de Levinas a la tradición filosófica, cosa por lo demás tan poco nueva en su obra que ya un crítico se preguntaba si Levinas no significaría “el fin de la filosofía”. Levinas, como cualquier otro autor, piensa y escribe desde una tradición concreta, desde “algún lugar”, y en Levinas la tradición o fuente de pensamiento es el judaísmo interpretado desde los textos bíblicos. La obra levinasiana, en su conjunto, es una filosofía hermenéutica del judaísmo, comparable con otras hermenéuticas de tipo fenomenológico. Hacer una crítica negativa de su obra por su adscripción a una determinada herencia cultural o tradición, significa admitir que es posible pensar y escribir desde el vacío, sin un lugar de referencia, como si el ser humano fuese un meteorito caído del cielo. Siempre se piensa, se escribe y se vive en una situación o contexto cultural que condiciona y determina nuestro modo de pensar y vivir, y Levinas no es una excepción.

2. El sujeto en Levinas

La condición de “sujeto” en Levinas, es decir, ser *dependiente* del otro, *rehén* y *responsable* del otro no es una condición sobrevenida al sujeto ya constituido previamente: “La responsabilidad, en efecto, no es un simple atributo de la subjetividad, como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para otro” (Levinas, 2015, p. 80). No hay un tiempo, un paréntesis en el que el sujeto levinasiano se ha visto “libre” del otro para constituirse en sujeto. No hay un principio o *arjé*, no hay un *a priori*, un comienzo a partir del cual empieza la existencia del yo como sujeto; hay, más bien, una *realidad moral originaria*, condición del ser humano como tensión que le mueve e impulsa a *tener que responder al otro y tener que responder de él*” (González-Arnáiz, 2021). Levinas (2015, p. 44) habla del “hay” (*il y a*) para referirse a la ausencia de principio o “arjé” en la existencia previa al existente; “un instante antes del tiempo” (Levinas, 2007, p. 100)). En el “hay”, hay “algo parecido a lo que uno oye cuando se acerca una concha vacía a la oreja, como si el vacío estuviera lleno, como si el silencio fuese un ruido” (Levinas, 2015, p. 44). El “hay” es como un ruido que retorna después de toda negación de ese ruido. Ni nada ni ser. (...). De ese “hay” que persiste no se puede decir que es la nada, aunque no haya ninguna cosa” (2015, p. 44). Es como una oscuridad infinita, un murmullo sin una causa detrás que lo provoque; es asombro, vacío, soledad. “Se trata de un tiempo que es anterior al comienzo” (Levinas, 2011, p. 150). El “hay” evoca las palabras del Génesis (1, 2): “La tierra no era más que soledad y coa; la faz del abismo estaba cubierta de tinieblas”. En otro lugar, Levinas afirma (2014, p. 80): “este concepto del “hay” representa el fenómeno del ser absolutamente impersonal. “Hay” pone el simple hecho de ser sin que haya objetos. Es el ser en todo silencio, en todo no pensamiento, en toda manera de retirarse de la existencia”. Y la manera de salir de la “nada” es el encuentro con el Otro, capaz de romper el muro de la “mismidad”: “El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo que de menos es que esta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro. Decir: heme aquí. Hacer algo por el otro. Dar. Ser espíritu humano es eso” (Levinas, 2015, p. 81). Esta apertura al otro, desde la responsabilidad, no es algo accidental que cualifica al ser humano, sino aquello que lo define y constituye: “El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros. Nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una vulnerabilidad extrema” (Levinas, 1974, p. 130). No es la autonomía e independencia del yo, como pretende la ética formal kantiana, la que constituye al yo en sujeto moral: “El hombre se constituye en sujeto moral no cuando se amarra a la propia autonomía y protesta de su inocencia, sino cuando se declara responsable de su hermano” (Mate, 2011, p. 57).

Para Levinas, “la condición ontológica se deshace, o es deshecha, en la condición o la incondición humana. Ser humano significa: vivir como si no se fuera un ser entre los seres. Como si por la espiritualidad humana, se voltearan las categorías del ser en un “de otro modo que ser” (Levinas, 2015, p. 84). La existencia *humana* radica en la “exterioridad”, es su sustrato básico: “*lo humano* del hombre no consiste en su pertenencia a un mundo – o en su “ex-sistencia -, sino en un estar permanentemente abocado al “afuera” más exterior, a ese que le anuncia lo otro por excelencia: *el otro hombre*, el extraño inapropiable” (Ayuso, 2015, p. 12). La subjetividad, en tanto que responsabilidad, se resuelve en una tensión constante de tener que responder del otro. “El ser es exterioridad: el ejercicio mismo de su ser consiste en la exterioridad, y ningún

pensamiento podría obedecer mejor al ser que dejándose dominar por esa exterioridad” (Levinas, 2002, p. 294). Pasividad extrema, total deposición del yo soberano cartesiano al otro, al “extranjero, al huérfano y a la viuda”, al que viene de “fuera”: “El sujeto, el famoso sujeto que reposa sobre sí mismo, queda desarmado por el otro, por una exigencia o una acusación sin palabras y a la que no puedo rechazar. La posición de sujeto es ya su deposición. Ser yo (y no Yo) no es la perseverancia en el ser, sino la sustitución de rehén que expía hasta el límite la persecución sufrida” (Levinas, 2019, p. 217). En esta pasividad del yo se derrumba el poder del Mismo y se origina el “sentido” en el ser. Sólo desde el otro y por el otro, el extraño, el de “afuera”, el ser puede tener *sentido*. Y esta pasividad del yo, que le afecta a su pesar, es el origen de la subjetividad, mejor dicho, es la misma subjetividad del sujeto, de su irrenunciable responsabilidad: “Esta elección anacrónica significa que, en la responsabilidad hacia otros, el yo es ya él mismo, obsesionado por el prójimo. El yo no comienza en la propia afección causada por un yo soberano y susceptible, en una segunda etapa, de compadecerse de los demás, sino a través del traumatismo sin comienzo, anterior a toda afectividad, del surgimiento de los demás, Aquí *el uno se ve afectado por el otro*. Se da una inspiración del uno por parte del otro, que no podría concebirse en términos de causalidad” (Levinas, 2019, p. 213). La responsabilidad es la subjetividad misma: Decir “sujeto” es afirmar al mismo tiempo “ser responsable”. Se define al ser humano como un ser “hablante”, comunicativo, resaltando la capacidad de la comunicación “hablada” como cualidad esencial de la especie humana. Pero el ser humano habla, se comunica “porque previamente *ha tenido que responder... al otro*” (González-Arnáiz, 2021, p. 145). Es su condición de ser responsable del otro, *tener que responder de él*, su naturaleza relacional ética la que le “obliga” a hablar. Es decir, ser un ser *ético* (relacional) es la condición previa y necesaria para hablar.

3. La proximidad, concepto nuclear en Levinas

Levinas describe la proximidad (pojimidad) en estos términos:

a) La proximidad se *aparta del concepto “espacial”*, de acercamiento o contigüidad. Para Levinas, la proximidad no se entiende sin la *humanidad*, sin el componente de la justicia, lejos de la contigüidad que puede evocar el término proximidad. “¿Será acaso la proximidad una cierta medida de intervalos trazados entre dos puntos o dos sectores del espacio, cuya contigüidad e incluso la coincidencia señalarían el límite? Pero en este caso el término de proximidad tendría un sentido relativo y dentro del espacio inhabitado de la geometría euclidiana un sentido prestado. Su sentido absoluto y propio supone la “humanidad”. Incluso se puede preguntar si la contigüidad misma sería comprensible sin proximidad – acercamiento, vecindad, contacto – y si la homogeneidad de este espacio sería pensable sin la significación humana de la justicia contra toda diferencia y, por consiguiente, sin todas las motivaciones de la proximidad cuyo término es la justicia” (Levinas, 2011, pp. 140-141). Hasta ahora, nadie había pensado en atribuir al término “proximidad” una significación que no fuera espacial, de vecindad o acercamiento, pero nunca se le había atribuido una significación de “humanidad” o de “justicia”. Para Levinas, la “proximidad” tiene una significación estrictamente *ética*, es decir, de responsabilidad: “En la proximidad el sujeto está implicado de un modo que no se reduce al sentido que adquiere la proximidad desde el momento en que un tercero la perturba exigiendo justicia en la “unidad de la conciencia trascendental”, desde que una conjunción se perfila en el tema y que, una vez dicha, reviste el sentido de una contigüidad” (Levinas, 2011, p. 141). La salida de sí, responder *del otro* “representa una fisura que se instaura en lo Mismo hacia un Otro (Levinas, 2014, p. 80); significa apertura a

la exterioridad, al otro; significa “proximidad del otro, origen de toda puesta en cuestión de sí” (2014, p. 80). No hay ninguna connotación “espacial” en el término “proximidad” utilizado por Levinas, tan sólo se subraya su dimensión ética.

b) La proximidad levinasiana está *atravesada por el “sentido”*, como razón de ser, finalidad, como significado y como orientación; un sentido que hace de los seres humanos no unos meros seres sociales, “seres que - están – CON – los- otros, sino seres que – son – PARA – los – otros; una orientación preoriginaria (...) que les impulsa a salir de su propia subjetividad hacia el Otro” (Altuna, 2006, p. 246). El rostro, reflejado en la proximidad del otro, es la categoría central en la ética de Levinas, su aportación más original al discurso filosófico. “El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto (...). Y toda significación, en el sentido habitual del término, es relativa a un contexto tal: el sentido de algo depende, en su relación, de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es, en él sólo, sentido” (Levinas, 2015, p. 72). Y se presenta en el cara- a – cara con el otro como una “conmoción”, como un “trastorno” que nos despierta de nuestro letargo psíquico en el que nos tenía sumergidos nuestra tranquilidad de conciencia, nuestra tranquila mismidad. Y ello ocurre en el ámbito de la proximidad, que no se identifica con las características personales del otro. Al contrario, implica, de algún modo, no ver el rostro de alguien concreto. No importa su nombre, su aspecto físico. El rostro para Levinas está *desnudo*: “Más allá del *en-sí* y del *para-sí* de lo desvelado está la desnudez del hombre, más exterior que el afuera del mundo – paisajes, cosas, instituciones -, una desnudez que clama su carácter de extraña al mundo, su soledad, la muerte disimulada en su ser; pregona, en el aparecer, la vergüenza de su miseria escondida, pregona la *muerte del alma*” (Levinas, 1993, p. 266). El rostro es significación inagotable reflejado en la proximidad en tanto que responsabilidad.

c) La proximidad *abarca al “tercero”*. La proximidad no se limita al rostro presente del otro, abarca al otro ausente, pero presente con una presencia igualmente exigente que la que origina el rostro herido, vulnerable del otro. Es el “tercero” del que habla Levinas (2014, p. 82): “La intriga de la alteridad nace antes del saber. Pero esta aparente simplicidad de la relación del Yo y del Tú, en su asimetría misma, está aún perturbada por la aparición del tercer hombre que ase sitúa al lado del otro, el tú. El tercero es él también un prójimo, un rostro, una alteridad inalcanzable”. Levinas no concibe al otro sin un tercero. La proximidad ética es *significancia*, es decir, responsabilidad. “La representación de la significación nace ella misma de la significancia de la proximidad en la medida en que un tercero rodea al prójimo” (Levinas, 2011, p. 143). Levinas sitúa la proximidad estrictamente en el ámbito de la ética, lejos de la conciencia que convertiría al otro en objeto de conocimiento: “La proximidad no se resuelve en la conciencia que un ser adquiere de otro ser al que estimaría próximo en tanto que éste se encontraría a su vista o a su alcance y en tanto que le sería posible captarlo, tenerlo o entretenerse con él en la reciprocidad del apretón de manos, de la caricia, de la lucha, de colaboración, del comercio o de la conversación” (Levinas, 2011, p. 143).

d) La proximidad *no es conciencia de poder y libertad*, convertida en “tema” u objeto de conocimiento. La proximidad no se encuentra en el saber en el que se muestran las relaciones con el prójimo, sino en la no-reciprocidad del *uno-para-el-otro*, en la inmediatez del otro para mí que es más inmediata que mi misma identidad. La proximidad es obsesión por el otro, intriga, pasión desbordada por el otro, des-interés: “Es un nudo cuya subjetividad consiste en ir al otro sin preocuparse de su movimiento hacia mí o, más exactamente,

en acercarse de tal manera que, por encima de todas las relaciones recíprocas que no dejan de establecerse entre yo y el prójimo, yo siempre he dado un paso más hacia él (...); de tal manera que en la responsabilidad que tenemos cada uno respecto al otro yo siempre tengo una respuesta de más que mantener para responder a su propia responsabilidad” (Levinas, 2011, p. 145). La proximidad es una extensión de la propia subjetividad; es significación, el uno-para-el-otro. No es una fusión con el otro, sino contacto con el otro que sigue siendo el otro: “Estar en contacto: no se trata ni de investir al otro para anular su alteridad, ni tampoco de suprimirme en el otro. En el propio contacto el que toca y el tocado se separan como si el tocado al alejarse, siendo ya otro, no tuviese conmigo nada en *común*; como si su singularidad, que no es anticipable y, por consiguiente, tampoco es representable, respondiese tan solo a la designación” (Levinas, 2011, p. 147).

e) La proximidad es “*asignación*” del sujeto al otro: “Desentendiéndose de toda esencia, de todo género, de toda semejanza, el prójimo, *primer venido*, me concierne por vez primera, aun cuando fuese un viejo conocimiento, un viejo amigo, un viejo amor implicado desde hace mucho tiempo en el tejido de mis relaciones sociales; me concierne dentro de una contingencia que excluye el *a priori*. Al no venir a confirmar ninguna señal enviada previamente, al margen de todo, *a priori*, el prójimo me concierne a través de su exclusiva singularidad sin *aparecer*” (Levinas, 2011, pp.147- 148). Y describe esta “asignación” y sujeción al otro con la figura del rostro: “El No matarás” es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay, en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo me hablase (...) El rostro me pide y me ordena. Su significación es una orden significada. Matizo que si el rostro significa una orden dirigida a mí, no es de la manera en que un signo cualquiera significa su significado: esa orden es la significatividad misma del rostro” (Levinas, 2015, pp. 75 y 81-82). La proximidad es un “trastorno” ontológico, un vuelco total de nuestro psiquismo que despierta de un largo sueño que le impedía responder del otro y encontrar su propia identidad.: mi no-indiferencia respecto del otro. “Este no reposo puede concretarse como responsabilidad hacia los otros, responsabilidad sin escapatoria, unicidad irremplazable El despertar es la intriga de la ética o la proximidad del otro” (Levinas, 2019, pp. 172-73).

f) La asignación al otro *carece de toda lógica, de toda argumentación fundada en la razón*: “Estoy como ordenado desde fuera, traumáticamente dirigido sin interiorizar por medio de la representación y el concepto la autoridad que me dirige. Sin poder preguntar: ¿Qué tiene que ver conmigo? ¿De dónde le viene el derecho a dirigirme? ¿Qué es lo que he hecho para ser de golpe deudor?, pregunta Levinas (2011, p. 149). Y la respuesta no la encuentra en la conciencia: “La conciencia deja intactos y distantes tales correlatos. La conciencia no viene a interponerse entre mí y el otro o, cuando menos, sólo surge ya sobre el fondo de esta relación previa de la obsesión, relación que ninguna conciencia sería capaz de anular y de la cual es una modificación la propia conciencia” (2011, p. 149). Levinas encuentra en la proximidad, no en la conciencia, la supresión de esta distancia entre el yo y el otro, hasta convertirla en la identidad misma : “La proximidad, en tanto que supresión de la distancia, suprime la distancia propia de la conciencia-de. El prójimo se excluye del pensamiento que lo busca y esta exclusión tiene una cara positiva: mi exposición a él, anterior a su aparecer, mi retraso sobre él, mi sufrir desatan lo que es identidad en mí. La proximidad, supresión de la distancia que significa la “conciencia-de”, abre la distancia de la dia-cronía sin *presente común* donde la diferencia es pasado que no se puede alcanzar, un porvenir que no se puede imaginar, lo no-representable del prójimo respecto a lo cual permanezco retrasado, obsesionado por el prójimo, pero donde esta diferencia es mi contracorriente y se inscribe en ella como extranjera, para indicar una heteronomía, un desequilibrio, un delirio

que sorprende a su origen, que se levanta antes que el origen, anterior al **arjé**, al comienzo, que se produce antes de cualquier vislumbre de la conciencia. Es una anarquía que detiene el juego ontológico en el que el ser se pierde y se reencuentra. En la proximidad, el yo está anárquicamente retrasado respecto a su presencia y es incapaz de recuperar dicho retraso. Esta anarquía es persecución, es el dominio del otro sobre el yo, que deja a este sin habla” (2019, p. 208).

La “asignación” al otro no es fusión o posesión; nadie desaparece, y permanece la proximidad y la dualidad en el encuentro del yo y del otro. Es, por el contrario, la condición necesaria para un encuentro pleno con el otro: “La apertura al otro y la comunicación con él no son plenas más que cuando se viven como un estar asignado o confinado a la responsabilidad por él. El otro no está próximo a mí por algún conocimiento que yo tenga de él, sino tan sólo por una responsabilidad que me compromete por él, antes de toda certeza a su propósito y con independencia de tal cosa” (Chalier, 1995, p. 92).

g) La proximidad, en Levinas, *acontece en un ser histórico*, concreto, aquí y ahora (Ortega, 2024a), en un ser capaz de sufrir y gozar, en un ser de carne y sangre. “La proximidad, la inmediatez es gozar y sufrir por el otro. Pero yo no puedo gozar y sufrir por el otro más que porque soy-para-el-otro, porque soy significación, porque el *contacto de la piel es todavía la proximidad del rostro, responsabilidad, obsesión del otro, ser-uno-para-el-otro*; se trata del propio nacimiento de la *significación* más allá del *ser*” (Levinas, 2011, p. 153). Sólo un sujeto *histórico* puede ser *para-el-otro*: “Sólo un sujeto que come puede ser para-el-otro o significar. La significación, el uno-para-el-otro sólo tiene sentido entre seres de carne y sangre” (Levinas, 2011, p. 132). La vulnerabilidad es inherente a la proximidad, es decir, a la subjetividad: “La subjetividad del sujeto es la vulnerabilidad, la exposición a la afección, sensibilidad, pasividad más pasiva que cualquier pasividad” (Levinas, 2011, p. 103). Levinas se desmarca de todo idealismo en su concepto del hombre: “Porque la subjetividad es sensibilidad – exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros, uno-para-el-otro, esto es, significación – y porque la materia es el lugar propio del para-el-otro, el modo como la significación significa antes de mostrarse como *Dicho* dentro del sistema de sincronismo, dentro del sistema lingüístico, es por lo que el sujeto es de sangre y carne, 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, 2011, p. 136). Es la ética de un ser humano precario, provisional e inadaptado. “Por esta razón, por su provisionalidad que le obliga a una incesante relectura y recontextualización de sus opciones, respuestas y decisiones, el ser humano es un incesante *aprendiz*, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación” (Mêlich, 2002, p. 15). Es un ser no preparado o equipado para vivir “a la intemperie”, ha de improvisar constantemente sus respuestas. Acudir a los “grandes principios morales” para justificar una conducta es un ejercicio que sólo está al alcance de unos pocos y, en la práctica, inútil ante la urgencia de tener que responder, aquí y ahora, a la demanda inaplazable del otro. De otro lado, “Estas “grandes ideas” basadas en en “grandes principios” han generado, a través de la historia, grandes horrores” (Ortega, 2013, p. 419). La ética formal kantiana se acomoda bastante bien a las exigencias de un ser imaginario, pero no a las de un ser humano que, para seguir existiendo, tiene que “habérselas” con la ambigüedad, con la incertidumbre del presente y del futuro. Es un ser que vive en “despedida”, que tiene en la inadaptación (no encaje) su tarjeta de identidad. La sombra de Hegel es demasiado larga; se hace presente en toda la historia del pensamiento filosófico occidental. Para él, todo acontecimiento ha de atribuirse a un razón última: la razón divina: “Damos por supuesto, como verdad, que en los acontecimientos de los pueblos domina un fin último, no la razón de

un sujeto particular, sino la razón divina” (Hegel, 2005, p. 98). Con este antecedente no es de extrañar que la ética kantiana, de raíz idealista, se muestre reacia a ver la realidad y la sobrevuele, sobre todo aquella realidad que le es más incómoda.

4. A propósito de la proximidad en E. Levinas: Consideraciones

Mientras en la filosofía occidental el itinerario “sigue siendo el de Ulises cuya aventura en el mundo solo ha sido un retorno a su isla natal, una complacencia en el Mismo, un desconocimiento del otro” (Levinas, 1974, p. 49), Levinas, por el contrario, inaugura un “nuevo” camino, inspirado en el viaje sin retorno de Abraham a la tierra prometida, al *otro*. En Levinas, todos los caminos confluyen en la proximidad (proximidad). Es el *otro* la fuente originaria de la subjetividad. La “mismidad” del yo se rompe por la tensión inaplazable e irresistible de *tener que responder del otro*. No hay lugar para un sujeto autónomo, *en sí y para sí*. El *para el otro*, la dependencia respecto del otro, ser rehén del otro se constituye en principio de la subjetividad en tanto que responsabilidad: “En la responsabilidad para con el Otro la subjetividad es tan sólo esta pasividad ilimitada de un acusativo, que no es la consecuencia de una declinación que hubiese sufrido a partir del nominativo. Acusación que sólo puede reducirse a la pasividad del Sí mismo en tanto que persecución, pero también persecución que se vuelve expiación. Sin la persecución el Yo levanta la cabeza y cubre el Sí mismo (...). Yo estoy “en sí” por los otros”, afirma Levinas (2011, p. 180).

Pero el “nuevo” sujeto del que habla Levinas “no es el representado por un ser poderoso que se pasea por la realidad “poniendo nombre” a todo, y así con dominio, sobre todo. Esta *nueva* cultura de la responsabilidad requiere, más bien, una nueva manera de entender la subjetividad, porque la realidad que pisa el sujeto no es una realidad que domine, sino más bien una realidad que le cuestiona y ante la que se siente interpelado a tener que responder, incluso a riesgo de su desaparición” (González-Arnáiz, 2021, pp. 55-56). El rostro del otro, en su vulnerabilidad, pone en cuestión al Yo en su existencia como ser *en sí y para sí*. Hay un traumatismo, un vuelco que impide al Yo permanecer en sí y tener que responder del otro. Y en esta demanda o acusación al Yo por el otro, desde su debilidad, se origina la subjetividad. Paradójicamente, la debilidad y la vulnerabilidad del rostro, su desnudez, es el punto que marca la caída del imperio del Yo, su soberanía y dominio sobre el otro. Es la proximidad, como no-indiferencia, la que impulsa la respuesta responsable, ética al otro que se presenta sin previo aviso. “No-indiferencia que es la proximidad misma del prójimo, por la cual sólo se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el otro, la unidad del género humano, debida a la fraternidad de los hombres” (Levinas, 1974, p. 12). Debilidad del rostro que desafía no la “debilidad de mis poderes, sino mi poder de poder” (Levinas, 2002, p. 211). Lo *humano* consiste en perturbar, cuestionar la mismidad del yo, en despojarlo de su poder, “en sacudirlo éticamente” (Ayuso, 2015, p. 13).

A través del concepto de “proximidad” Levinas nos lleva al punto de partida de todo su discurso: el ser humano como ser *dependiente* del otro, *responsable* del otro, en una relación de asimetría, sin reciprocidad, resaltando la radicalidad de la heteronomía, de la alteridad como constitutiva del ser humano. Y marca el punto de no retorno o vuelta a una ética que, al contemplar al sujeto como ser *en sí*, se ha mostrado incapaz de dar cuenta de su relación con el otro. Es la cuenta pendiente de la ética kantiana: su permanencia en el Yo, en el *sí mismo*, como sujeto de atribuciones éticas sin posibilidad de salir de sí y reconocerse en el otro como dependiente de él en su constitución de sujeto moral. En Kant hay demasiada ontología y poca

ética: “yo soy yo y él es él. Somos seres ontológicamente separados” (Levinas, 1993, p. 136). Para Levinas, la filosofía occidental ha sido, desde Platón, una ontología, es decir, “la reducción de “lo otro” a “lo mismo”, la negación y la fagocitación de la alteridad y de la diferencia. “Ontología” es *violencia*, es sinónimo de violencia. En cambio, la ética es, para el filósofo lituano, la respuesta que el yo da a la demanda, a la *apelación* que reclama el “otro”, un otro frágil, vulnerable, un otro que no tiene poder, un otro doliente” (Mêlich, 2010, p. 140).

La proximidad, en Levinas, nos lleva a una “nueva” ética, fundamentada no en argumentos de la razón, sino en la respuesta responsable al sufrimiento del otro. Es el que sufre, el necesitado de compasión el origen y fuente de la ética, no supuestos principios universales a disposición de unos pocos: “La experiencia del sufrimiento es algo singular que escapa tanto a una idea abstracta como a una imagen colectiva” (Mate, 2018, p. 130). Es el hombre herido junto al camino que va de Jerusalén a Jericó quien mueve las entrañas del buen samaritano, no una concienzuda reflexión sobre la dignidad de la persona. “La ética no nace de la voluntad de poner en práctica principio moral alguno, sino de dejarse atrapar por el sufrimiento del otro, de la necesidad de aliviar la suerte del otro. Es el *sentimiento*, cargado de razón, el que nos impulsa a compartir con el otro su sufrimiento o necesidad, no nuestras ideas acerca de la dignidad de la persona. Es la compasión hacia el hombre herido, sufriente, el origen de la ética, no un deber que cumplir fundado en una razón trascendental, no corpórea, como sostiene la ética kantiana” (Ortega y Romero, 2019, p. 142).

La ética de Levinas, desde la proximidad, se configura como una respuesta provisional y precaria a la demanda inaplazable del otro, que irrumpe en nosotros sin previo aviso, rompiendo nuestras normas y nuestros códigos de “buena conducta”. Es la ética que sólo obedece al mandato del otro, y éste vulnerable y necesitado. “Frente al mundo moral de la ética kantiana, ya prefijado de antemano, la ética levinasiana se desenvuelve en la incertidumbre, en la provisionalidad como el mismo ser humano. Nada está definitivamente conquistado; nos vemos obligados a dar respuestas éticas, porque las ya dadas solo responden a la necesidad del otro en una situación concreta, singular e irrepetible” (Ortega y Romero, 2022, p. 246).

Este concepto levinasiano de la ética no es, en modo alguno, un “brindis al sol”, como tampoco lo ha sido la ética formal kantiana. Todas las éticas tienen sus consecuencias en la construcción y ordenación de la sociedad. ¿Alguien duda de que la ética formal kantiana ha configurado la sociedad occidental, impregnando todas sus instituciones? Los resultados, con sus luces y sus sombras, están a la vista. La ética levinasiana, a diferencia de la ética kantiana, favorece la necesaria presencia de los marginados, explotados y desahuciados de la sociedad (los sufrientes) en la reconstrucción de su vida y en su participación en la construcción de una sociedad justa y solidaria. La visión del mundo que tiene el hombre marginado no coincide con la idea del mundo y de sociedad de la persona acomodada; el esclavo no habla ni piensa como la persona libre. Y las propuestas sociales suelen venir siempre de aquellos que tienen voz y medios para hacerse oír. ¿Quién ha autorizado a los acomodados para hablar y tomar decisiones en nombre de aquellos a quienes desconocen y dicen representar? Hablar y decidir en nombre de los otros es propio de aquellos que se esconden detrás de una igualdad abstracta que invisibiliza a las víctimas del atropello social e impide afrontar el drama de los pobres y de los excluidos en su raíz. Es una ética que “desplaza nuestra responsabilidad moral “al reino de los cielos”, a un teatro metafísico (Mêlich, 2010), no al “reino de la tierra” donde cada ser humano debe resolver sus problemas” (Ortega, 2013, p. 408). La ética levinasiana, por el contrario, pone los pies en la tierra de los desiguales y promueve la incorporación de los sufrientes, de todos los caídos junto al

camino, a la tarea de su propia liberación y a la construcción de una sociedad justa y solidaria; y hace justicia con todos los desheredados, excluidos de un justo y equitativo reparto de bienes.

La ética no se resuelve en el discurso (teoría), es, ante todo, *praxis*. No busca tranquilizar la conciencia, sino cuestionar, interpelar, denunciar lo que “está siendo” y debería ser de “otra manera”, haciendo frente a la situación de inhumanidad que envuelve a personas concretas, no a seres imaginarios sacados de las estadísticas. “Tendríamos que dejar de pensar la ética en términos de “bien” o de “deber” e intentar imaginarla desde el tiempo, desde la pluralidad de perspectivas, desde las sombras y desde las ambigüedades, desde la vergüenza y desde la compasión” (Mêlich, 2021, p. 174). La ética levinasiana hace suyo el sufrimiento del otro desde la incertidumbre de la respuesta adecuada y suficiente; es una ética de la *compasión* que clausura la ética de la “buena conciencia”. La construcción de una “nueva” sociedad, fundamentada en la justicia y la solidaridad, vendrá de la mano de aquellos que han sufrido la inhumanidad en su vida, o no vendrá. Son los que sufren quienes pueden abrirnos la puerta a una ética con los pies en la tierra y descubrir las raíces del mal, condición indispensable para abordarlo, desde la racionalidad. Y nadie conoce mejor el mal que aquel que lo padece, no porque se lo han contado, sino porque lo vive en su propia carne. Dejar hablar a los que sufren es la condición primera para llegar a conocer la “verdad”, las raíces del mal.

La ética levinasiana no sólo nos pregunta por el sufrimiento de los marginados y heridos de hoy, también por los abandonados del pasado; nos interpela por los proyectos de vida de tantos inocentes que se quedaron a mitad de camino. Esos proyectos frustrados nos acusan, caen de nuestro lado. La ética no puede trazar una línea divisoria en el tiempo, señalando un “antes” y un “después”, eximiendo de responsabilidad a sus actores. Lo que somos hoy no se puede desvincular de nuestro pasado, y tampoco de lo que serán las generaciones futuras: “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, p. 55). La ética levinasiana es *memoria*, sitúa el sufrimiento en la historia, no como un destino del hombre, sino como un acontecimiento histórico que nos interpela. La *memoria* del sufrimiento es un antídoto contra la tendencia a invisibilizar el mal, obstaculizando su análisis crítico; pero también impide mirar hacia adelante y preguntarnos si otro mundo más justo y solidario es posible.

Llevar estas consideraciones a la educación “implica ayudar, desde la propia incertidumbre y el testimonio, a que el otro recorra su propio camino sin la certeza de alcanzar el destino buscado. Implica desprenderse de unas “certezas” que nos han acompañado demasiado tiempo y que han hecho de la educación una tarea *in-significante*, alejada de la vida de cada educando” (Ortega y Romero, 2019, p. 166); implica asumir que el educando vive en un contexto o situación concreta, condición necesaria para que podamos dialogar: “Pensar es dialogar con la circunstancia. Nosotros tenemos siempre, queramos o no, presente y patente nuestra circunstancia; por eso nos entendemos. Mas para entender el pensamiento de otro tenemos que hacernos presente su circunstancia” (Ortega y Gasset, 1975, p. 107); implica asumir que la experiencia del educando es contenido inexcusable de la tarea educadora (Ortega y Romero, 2021); implica asumir que la educación es una aventura, una tarea incierta que “lidia siempre con “materia viva”, esto es, con seres humanos, y no con objetos inanimados” (Biesta, 2017, p. 20); implica partir de otro modo de entender al hombre y de otro modo de relacionarse con los demás, otro modo de “estar en el mundo”, es decir:

asumir que “la cuestión central en educación es ética, no radica en las estrategias y métodos que utilizamos para enseñar. Estos sólo se justifican y se legitiman desde la concepción del hombre que sustenta todo proyecto educativo. Y este punto de partida es lo primero que el educador debe establecer como soporte de la acción educativa. Lo demás, son “añadiduras” (Ortega y Gárate, 2017, p. 199); implica asumir la necesidad de “empezar de nuevo” en una actividad siempre deudora del aquí y del ahora; implica asumir como tarea principal aquella que responde mejor a las exigencias de toda educación: ayudar a vivir como *humanos*. Pero una educación con rostro *humano* sólo será posible si está propiciada por una sociedad *humanizada*, si la enseñanza de valores y actitudes está arraigada en la comunidad familiar, vecinal, educativa, religiosa y política que nos permita acondicionar nuestra “casa común” para hacerla más habitable para todos (Cortina, 2021). La educación es tarea y responsabilidad de todos.

Referencias bibliográficas

- Altuna, B. (2006) Sobre el sentido de la ética y el sentido del saber (una aproximación a Levinas), *Isegoría*, 35, pp. 245-263.
- Ayuso, J. M. (2015) Presentación de la edición española, en: Emmanuel Levinas *Ética e infinito* (Madrid, Machadolibros).
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (1999) La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación, *Revista Española de Pedagogía*, 57, 214, pp. 466-483.
- Chalier, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- Hegel, G. W. (2005) *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal* (Madrid, Tecnos).
- Biesta, G. (2017) *El bello riesgo de educar* (Madrid, SM).
- Cortina, A. (2021) *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia* (Barcelona, Paidós).
- González-Arnaiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- González, C. A. (2023) El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro), pp. 139-163.
- Gutiérrez, M. y Pedreño, M. (2023) La responsabilidad en Levinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro), pp. 61-87.
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme) 5ª edic.
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arenalibros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machadolibros).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-textos).
- Levinas, E. (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme) 6ª edic.
- Levinas, E., (1974) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (2007) *De la existencia al existente* (Madrid, Arenalibros).
- Levinas, E. (2019) *Dios, la muerte y el tiempo* (Madrid, Cátedra) 9ª edic.
- Matanky, E. (2018) The temptation of pedagogy: Levinas's educational thought from his philosophical and confessional writings, *The Journal of Moral Education*, 52, 3, pp. 412-427.
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).

- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*, (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Mínguez, R.; Romero, E. y Pedreño, M^a. (2016) La pedagogía del Otro: bases antropológicas e implicaciones educativas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, 2, pp. 116-183.
- Mínguez, R. y Espinosa, J. L. (2023) La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad*, (Barcelona, Octaedro), pp. 113-139.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente) 7^a edic.
- Ortega, P. and Mínguez, R. (1999) The role of compassion in moral education, *The Journal of Moral Education*, 28, 1, pp. 5-17.
- Ortega, P. (2004) Moral education as pedagogy of alterity, *The Journal of Moral Education*, 33, 3, pp. 271-291.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *Una escuela con rostro humano* (Mexicali-México, CetyS-Universidad).
- Ortega, P. (2013) La pedagogía de alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401-422.
- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-264.
- Ortega, P. y Romero, E. (2018) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30,1, pp. 95-116.
- 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. 89-100.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) La educación moral a partir de Levinas: Otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp 233-249.
- Ortega, P. y Romero, E. (2023) La acogida en educación a partir de Levinas, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro), pp. 87-113.
- Ortega, P. (2024a) El "otro" en la antropología de E. Levinas, *Revista Redipe*, 13,1, pp. 21-34.
- Ortega, P. (2024b) El "otro" en la ética de E. Levinas. Implicaciones para la educación, *Revista Redipe*, 13, 3, pp. 23-38.
- Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en: Emmanuel Levinas. *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme), pp. 11-39.
- Todd, S. (2008) Welcoming and Difficult Learning: Reading Levinas with Education, en: Egea Kuehne D. (ed). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*, (New York, Routledge), pp. 170-184.
- Zhao, G. (2012) Levinas and the mission of education, *Educational Theory*, 62, 6, pp. 659-675.

9. Circunstancia y responsabilidad en el proceso educativo⁹.

“Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (J. Ortega y Gasset).

El proceso educativo está definido por dos principios básicos: 1) no hay educación posible sin la referencia a una circunstancia o contexto; y 2) el proceso educativo está atravesado, de principio a fin, por la ética. Estos dos principios se han de salvar si se quiere hablar de educación y no de “otra cosa”.

1. La “circunstancia” o sujeto histórico en el proceso educativo.

La filosofía idealista cartesiana, omnipresente en el discurso pedagógico y en la praxis educativa, ha llevado a la educación a “tierra de nadie”, la ha situado en el vacío, haciendo de ella una actividad insignificante (carente de significado). Al hacer del ser humano una idea universal, abstracta, que sobrevuela el espacio y el tiempo, el aquí y el ahora, se pone en cuestión o se borra su carácter esencial de ser *histórico*. Y al margen de la historia, el hombre es del todo irreconocible. Somos *historia* (memoria) del pasado, responsables de lo que otros han construido y hemos recibido, pero también del presente que hemos de afrontar y del futuro que hemos de legar a los que vengan detrás de nosotros. No tenemos responsabilidad alguna hacia seres ficticios, imaginarios, sino hacia seres concretos que preguntan por “lo suyo”. Son el rostro vulnerable “del extranjero, del huérfano y de la viuda”, en expresión de E. Levinas; es el rostro vulnerable de cualquier hombre y mujer que convive con nosotros.

El universalismo cartesiano construye un mundo “ideal” inmune a toda crítica que pueda contradecir su estado de felicidad, su Arcadia Feliz. Es reacio a la realidad, y se desenvuelve mejor en el mundo de las ideas. Pero es la realidad, su “circunstancia” la que introduce al hombre en el mundo de los humanos. Su carácter “adverbial” le es consustancial. Nada se explica en el hombre si no es en el “aquí y en el ahora”, en el cómo, dónde y cuándo. Cuando nacemos, no venimos a un mundo de fantasía, imaginario, sino a un entorno definido por una cultura y unos acontecimientos o hechos que lo configuran y lo identifican. Venimos a un mundo habitado por otros. “Nadie nace solo, nadie puede sobrevivir solo. El universo humano es un universo compartido. Otros están ahí, otros estuvieron ahí. Abandonamos el útero materno y llegamos a un tiempo y un espacio que no hemos escogido y que no controlamos. Somos vulnerables, estamos expuestos a lo imprevisible, a lo indomitable, a lo radicalmente extraño. No estamos solos aunque tampoco vivimos en un entorno plenamente cordial y cósmico, porque no podemos exorcizar la presencia inquietante de la finitud” (Méllich 2010, p. 13). La antropología cartesiana (trascendental) no encuentra su lugar en la antropología levinasiana. El ser humano, para Levinas, “no es una esencia con apariencia de hombre, su historicidad, su corporeidad le sitúan en *una* circunstancia concreta desde la cual se le entiende y se le interpreta” (Ortega, 2024a, p. 23). El hábitat del hombre es la ambigüedad, la incertidumbre, la vulnerabilidad, la limitación de la

corporeidad, la finitud. Sacarlo de su hábitat (circunstancia), de su “condición” natural, *histórica* es reducirlo a una grotesca caricatura de lo que el hombre es en realidad y que todos conocemos por la experiencia: ser corpóreo, vulnerable, finito, contingente; sometido al dolor, al sufrimiento, a la muerte. “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” (Mêlich, 2010, p. 15).

La sociedad “líquida” en la que estamos inmersos es un reflejo de la filosofía idealista; ha creado individuos indiferentes, ajenos a lo que sucede a su alrededor, carentes del sentido de la responsabilidad. Viven aislados del mundo, sin más lazos que los de aquellos que comparten sus mismos principios. Su concepto del hombre es el de un ser *en sí y para sí*, su seña de identidad. Se ahogan en el *sí mismo* negando, en la práctica, toda relación de responsabilidad hacia el otro. Es el final del individuo como sujeto. Z. Bauman (2003, p. 6) describe a la sociedad moderna nacida de la filosofía idealista: “... esos códigos o conductas que uno podía elegir como pautas de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse escasean cada vez más en la actualidad. Eso no implica que nuestros contemporáneos sólo estén guiados por su propia imaginación, ni que puedan decidir a voluntad cómo construir un modelo de vida, ni que ya no dependan de la sociedad para conseguir los materiales de construcción o planes autorizados. Pero sí implica que, en este momento, salimos de la época de los “grupos de referencia” preasignados para desplazarnos hacia una era de “comparación universal” en la que el destino de la labor de construcción individual está endémica e irremediablemente indefinido, no dado de antemano, y tiende a pasar por numerosos cambios antes de alcanzar su único final verdadero: el final de la vida del individuo”. La filosofía idealista ha generado dos mundos contrapuestos: el mundo de la abundancia y el de la miseria y explotación: “... a nadie se le oculta que vivimos en un mundo cada vez más integrado en el que coexisten paraísos terrenales y verdaderos infiernos sobre la faz de la tierra; la línea que los separa es fina, y hoy tiende a difuminarse” (Maiso, 2016, p. 53); ha propiciado el nacimiento de individuos atomizados en una sociedad anestesiada, instalada en el confort, en vivir para el momento como si no hubiera un mañana. En esta sociedad “... se disuelven la confianza y la fe en el futuro, ya nadie cree en el porvenir radiante de la revolución y el progreso, la gente quiere vivir enseguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo” (Lipovestky, 2000, p. 9). En este modelo de sociedad las relaciones interpersonales son prácticamente inexistentes, y las que se dan “se revelan cada vez más ajenas a toda obligación de fraternidad o de piedad” (Weber, 2002, p. 494). Es una sociedad de individuos “masa”, atomizados y alienados, instalados en un colectivo de seres “administrados”: “La sociedad 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 mercancía, que somete todo a relaciones de compra y venta” (Maiso, 2016, p. 55).

Este modo de entender al hombre ha generado una forma de “estar en el mundo”, un estilo de vida venido de la mano de “la filosofía moderna que dio por sentado que la constitución monadológica del Yo era una entidad originaria, al margen de toda socialidad y aislada del mundo y de los otros” (Maiso, 2016, pp. 56-57). Negada la socialidad, en su misma raíz, el paso a una imposición de los imperativos sociales está dado, con la consiguiente desaparición del individuo. El hombre, dueño de sus decisiones, responsable de su conducta ante sí y ante los demás, ha dado paso al individuo aislado y alienado, incapaz de asumir la responsabilidad de su propio destino; otros deciden por él. Esta concepción de la vida y del hombre no ha

afectado solo al individuo en cuanto tal, también ha propiciado la fragmentación de la sociedad en dos mundos separados, cada más divergentes. En la sociedad actual “siguen existiendo los afectos, el amor o la amistad, pero son dimensiones de la vida que han quedado escindidas de la lógica productiva y administrativo-burocrática que rigen la vida pública, y tan solo sobreviven en un ámbito tolerado, a resguardo de la esfera de la competencia” (Maiso, 2016, p. 61). Una sociedad conformada por individuos “ensimismados” es incapaz de hacer frente a la imposición y al dominio totalitario. G. Steiner (2001, p. 49) constata la debilidad de una sociedad que vive ajena e indiferente ante la tragedia de conciudadanos condenados al exterminio. La propuesta de virtudes cívicas, por sí sola, es insuficiente para detener la barbarie si la sociedad, en su conjunto, está sometida, vive alienada: “Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede 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 con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía”. Vasili Grossman (2020, p. 1014) describe el horror del totalitarismo, de alienación colectiva y sistémica, allí donde se implanta, y el anhelo de libertad por quienes lo sufren: “Todavía es oscuro, hace frío, pero pronto las puertas y las contraventanas se abrirán, y la casa vacía se abrirá y se llenará con las lágrimas y las risas infantiles, resonarán los pasos apresurados de la mujer amada y los andares decididos del dueño de la casa”

Lipovestky (2000, pp. 14-15) describe a nuestra sociedad posmoderna como narcisista, vacía de sentido: “La edad moderna estaba obsesionada por la producción y la revolución, la edad posmoderna lo está por la información y la expresión... Eso es precisamente el narcisismo, la expresión gratuita, la primacía del acto de comunicación sobre la naturaleza de lo comunicado, la indiferencia por los contenidos, la absorción lúdica del sentido, la comunicación sin objetivos ni público, el emisor convertido en el principal receptor... comunicar por comunicar, expresarse sin otro objetivo que el mero expresar y ser grabado por un micropúblico; el narcisismo descubre aquí, como en otras partes, su convivencia con la dessubstancialización posmoderna, con la lógica del vacío”.

Revertir este “orden de cosas” conlleva cuestionar, en su raíz, las causas que lo han generado, las vigas maestras que lo sustentan. Ello pasa por cuestionar la antropología y ética que subyacen en este modelo de sociedad. El concepto de hombre del que se parta condiciona no solo la vida de cada individuo, sino que también se traslada a la sociedad. Ésta es el reflejo del pensamiento o convicciones éticas que impregnan a la sociedad en ese momento. Todas las filosofías persiguen o conducen a algún objetivo, encierran un propósito, ninguna es neutral. Nuestras instituciones, organizaciones, sistema socio-económico, relaciones socio-laborales e interpersonales están mediadas por una manera de pensar al hombre y su relación con el mundo y con los demás. Los acontecimientos no-naturales están *causados*, no suceden por azar. La explotación, la miseria, la injusticia, la opresión, como también la justicia, la solidaridad, la equidad, la libertad, están *causadas*, están vinculadas, en su origen, a una determinada concepción sobre el hombre y su relación con los otros, a una antropología y a una ética: “Las relaciones con el mundo se muestran, por tanto, como configuraciones totales histórica y culturalmente variables que no solo definen un determinado *vínculo* entre sujeto y objeto, sino que incluso producen de *facto* esos sujetos y esos objetos” (Rosa, 2019, p. 32). No cabe pensar en la fuerza del destino como causa de los males que nos afectan, en una huida hacia adelante y ocultando las raíces del mal. La filosofía idealista induce a las víctimas a culparse de sus propios males, sanarse y recuperar la dignidad perdida. Este sentido de culpa “no es algo que se elija de modo consciente,

sino que se impone en los individuos de espaldas a su conciencia, y al mismo tiempo facilita su supervivencia” (Maiso, 2016, p. 54). En esta sociedad de individuos “atomizados” la indiferencia y la frialdad remite, en último término, a una ausencia colectiva de conciencia social en la que los individuos no se consideran sujetos de su destino. Es la perversa suplantación de la voluntad, la alienación y claudicación de sujeto, la deposición de la libertad en la creencia infundada de que son ellos los que dirigen su vida, y no actores necesarios de una tragicomedia. “La filosofía occidental, por su parte, ha levantado un colosal edificio teórico para negar sentido a la experiencia de injusticia” (Mate, 2011, p. 76), ocultando sus raíces.

“Toda metafísica se sostiene *grosso modo* sobre esta hipótesis: el mundo, el paso del tiempo, el sufrimiento, la muerte... sólo se pueden *soportar* en la medida en que pueden considerarse una expresión (superficial) de otra realidad *más profunda, auténticamente real*, que les da *sentido*” (Mèlich, 2010, p. 52). Toda metafísica es una huida de la realidad, una protesta contra la incertidumbre y ambigüedad de la vida, contra la contingencia del hombre, contra el sufrimiento y la muerte. De este modo, la metafísica nos libera del vértigo que produce la provisionalidad del ser humano, destinado a morir; cumple una función balsámica, tranquilizadora, “asegurando que existe “otra realidad” más allá de nuestro tiempo y de nuestro espacio, que no cambia, que es absoluto, una especie de “punto arquimédico” (Mèlich, 2010, p. 53). La función principal de la metafísica es crear un mundo de “absolutos”, de principios universales e inmutables, inmunes a toda crítica que se imponen por sí mismos. La permanencia, la estabilidad, la eternidad del ser es la única certeza que asegura al hombre su *permanencia*. La metafísica cumple, así, una función legitimadora del “orden establecido” penetrando en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos. Frente a la cultura dominante de la adaptación e integración de todos en el sistema, la protesta y la crítica es percibida como señal de inadaptación de aquellos que ponen en riesgo la convivencia y el progreso. Se inicia con ello el proceso de deslegitimación de la protesta y el progresivo aislamiento y marginación de los desafortunados del sistema.

“Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (Ortega y Gasset, 2014. p. 20). El autor pasa a describir sutilmente la circunstancia: “¡La circunstancia! ¡Circum-stantia! ¡Las cosas mudas que están en nuestro próximo derredor! Muy cerca, muy cerca de nosotros levantan sus tácitas fisonomías con un gesto de humildad y de anhelo, como menesterosas de que aceptemos su ofrenda y a la par avergonzadas por la simplicidad aparente de su donativo” (2014 , p. 18). La afirmación de Ortega y Gasset es una enmienda a la totalidad de la filosofía idealista. Sin circunstancia o contexto no hay “yo”, no hay sujeto. Lo que entendemos por sujeto es inimaginable fuera de un medio o contexto que le condiciona y le constituye. Todo ser humano, cuando viene a este mundo, se integra en un grupo humano, en *una* determinada cultura o tradición (circunstancia) en la que despliega sus potencialidades: “El hombre rinde al máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias” (Ortega y Gasset, 2014. p. 18) y se reconoce como tal sujeto cultural. Esta “circunstancia” es esencial para la existencia humana. La “condición” espacio-temporal del hombre le afecta en su misma estructura antropológica. No es algo añadido, que viene “después” al ser humano ya constituido, por el contrario, le afecta en su misma constitución como ser humano; le afecta desde el mismo principio de su existencia, *a nativitate*. La existencia *humana* es “algo” extraño. A pesar de ser la “circunstancia” nuestro medio “natural”, no nos sentimos plenamente identificados con ella. A diferencia del resto de animales que no se distancian de su medio, el hombre no acaba de “encajar” en él; vive en una permanente tensión por despojarse de la servidumbre de la “circunstancia”: la corporeidad, la enfermedad, el sufrimiento y la muerte. El hombre es un ser “extraño”, nunca acabado, disconforme con su

“condición” de *humano* y, por ello, vulnerable. “La vida humana es una realidad extraña, de la cual lo primero que conviene decir es que es la realidad radical, en el sentido de que a ella tenemos que referir todas las demás, ya que las demás realidades, efectivas o presuntas, tienen de uno u otro modo que aparecer en ella” (Ortega y Gasset, 1975, p. 13). Sufrimos por lo que no podemos prever, por lo que se escapa de nuestras manos: “Hay algo en la vida, una presencia extraña que nos habita desde el principio, que forma parte de nuestra existencia. No puedo llegar a ser yo mismo-mismo de modo definitivo, no poseo algo propio sin que se encuentre roto por una inquietud, no alcanzo algo nuevo que logre calmar y saciar el deseo” (Mêlich, 2010, p. 19). El ser humano vive siempre en fractura, en despedida. Cada uno de nosotros, *en y desde su circunstancia*, es un ser que se pregunta y busca, un ser que ha hecho de la pregunta una *cuestión* en su vida. Es el *homo quaerens*: “La vida es una búsqueda inacabable, un constante ir cuestionándonos sin encontrar la respuesta definitiva” (Mêlich, 2010, p. 20).

Para Ortega y Gasset, la tarea a la que el hombre se entrega durante toda su vida, es sustituir el mundo inestable y ambiguo por un mundo en el que la incertidumbre y la ambigüedad desaparecen; y lo hace imaginando, fantaseando, creando mundos imaginarios: “Al hombre no le es dado ningún mundo ya determinado. Solo le son dadas las penalidades y las alegrías de su vida. Orientado por ellas, tiene que inventar el mundo” (Ortega y Gasset, 1977, p. 33). Para el filósofo español, el hombre es un ser *situado*, con los pies en la tierra, que para existir como humano debe afrontar a diario la incierta tarea de vivir: “El hombre no es cosa ninguna, sino un drama – su vida, un puro y universal acontecimiento que acontece a cada cual y en que cada cual no es, a su vez, sino un acontecimiento... El existir mismo no le es dado “hecho” y regalado como a la piedra, sino que... al encontrarse con que existe, al acontecerle existir, lo único que encuentra o le acontece es un no tener más remedio que hacer algo para no dejar de existir. Eso demuestra que el modo de ser de la vida, ni siquiera como simple existencia, es *ser ya*, puesto que lo único que nos es dado y que *hay* cuando hay vida humana es tener que hacérsola, cada cual la suya” (Ortega y Gasset, 1975, pp. 45-47). La vida, como tarea, está sometida a la permanente tentación de huir de la circunstancia, de la realidad que nos envuelve y nos constituye. El hombre lleva en sí la protesta contra su vulnerabilidad, contra su condición humana. La “circunstancia” está en el origen de nuestra existencia humana, pero también de la tentación de desertar de la misma. Ser como dioses, libres del sufrimiento y de la muerte que conlleva la “circunstancia” de la corporeidad, es el anhelo del hombre ya desde los albores de la humanidad: “¿Cómo es que Dios os ha dicho: No comáis de ninguno de los árboles del jardín?... Es que Dios sabe muy bien que el día en que comiereis de él se abrirán los ojos y seréis como dioses, conocedores del bien y del mal. Y como viese la mujer que el árbol era bueno para comer, apetecible a la vista y excelente para lograr sabiduría, tomó de su fruto y comió, y dio también a su marido, que igualmente comió” (Gn. cap. 3, vv. 1-6). La huida de la realidad, inventando un mundo imaginario, como recurso para dominar la incertidumbre que envuelve la vida del hombre, recorre toda la historia de la humanidad. Desde Platón hasta Hegel, pasando por Descartes y Kant, el idealismo se ha ido revistiendo de distintos ropajes para sostener siempre lo mismo: lo que tenemos a la vista es sólo una “apariencia” de una *realidad más profunda* que escapa a nuestros sentidos: el hombre, *substancia* eterna, universal.

“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. El astro, en cambio, va, dormido como un niño en su cuna, por el carril de su órbita” (Ortega y Gasset, 1975, p. 47). El no estar “encajado” en la circunstancia o contexto sitúa al ser

humano a la intemperie, desprotegido; para él la vida es un *drama* que debe afrontar para seguir extendiendo como humano. “Como la vida es un “drama” que acontece y el “sujeto” a quien acontece no es una “cosa” aparte y antes de su drama, sino que es función de él, quiere decir se que la “sustancia” sería su argumento. Pero si éste varía, quiere decirse que la variación es “sustancial” (Ortega y Gasset, 1975. p. 51). Por ello, el filósofo español entiende la vida como un “quehacer”, una tarea inaplazable que ocupa toda la existencia del hombre: “Queramos o no, la tarea radical del hombre es esta lucha con las cosas, esta faena por dominar lo circunstante” (Ortega y Gasset, 1975, p. 147). Pero nuestro autor no entiende la existencia humana en un sentido universal, sino en un sentido único: cada cual la suya: “... el propio concepto de vida humana. Su significación *qua* significación es, claro está, idéntica; pero lo que significa es no sólo algo singular, sino algo único. La vida es la de cada cual” (Ortega y Gasset, 1975, p. 52). Toda la filosofía de Ortega y Gasset sobre el hombre se enmarca en una antropología que entiende al hombre como ser *encarnado*, situado en un contexto o circunstancia, alejado de las idealizaciones cartesianas. El hombre, para Ortega y Gasset, es el ser humano *histórico*, *adverbial*, que hace de la circunstancia o contexto su hábitat para seguir existiendo, y existiendo de un modo inacabado, incompleto. Nuestro habitar el mundo “no es posible del todo, porque no estamos en casa de un modo definitivo, de una forma sosegada. La provisionalidad es el atributo fundamental de la existencia. Lo definitivo es la muerte” (Mêlich, 2021, p. 134). La vulnerabilidad, la corporeidad, la contingencia, la finitud son estructuras o formas de existir que se plasman en cada tiempo y espacio (circunstancia) y determinan lo que el ser humano es: un ser *circunstancial*.

También Levinas suscribe el carácter *histórico* del hombre y su apertura al otro. Para él, el hombre es un ser vinculado a la circunstancia, un ser *relacional*, que tiene en la relacionalidad su estructura antropológica radical. Levinas incorpora, en una asombrosa simbiosis, la tradición filosófica de Heráclito y la tradición judía reflejada en la Biblia, alejada de la otra tradición platónica idealista presente en Kant. Levinas inaugura una “nueva” antropología y una “nueva” ética que llevará hasta el límite con su concepto del hombre como ser rehén del otro en su existencia como *humano*. Para Levinas, el hombre es un ser corpóreo de los pies a la cabeza, reflejada en la desnudez del rostro: “Despojado de su forma, el rostro está aterido en su desnudez es miseria. La desnudez del rostro es indigencia y ya súplica en la lealtad que me señala. Pero esta súplica es exigencia. La humildad se une a la grandeza” (Levinas, 1974, p. 60). En Levinas, la autonomía del hombre, su independencia, clave de bóveda de la antropología cartesiana, salta por los aires. Para él, el hombre es un ser arrojado a las manos del otro, y su existencia como *humano* depende del *otro*. “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 2011, p. 150). Este desgarrón en la misma estructura antropológica del ser del hombre, no ser dueño de sí, sino rehén del otro, es lo que hace que el hombre sea un “extraño” para sí mismo (Ortega, 2016). “Tener que “pasar” por los demás para poder decirse, muestra, así, que el hombre es un ser extraño de sí mismo; que es un extranjero, en el sentido más radical del término, pues vive en un mundo que le precede y que está habitado ya por otros, y es más, que necesita de ellos para poder decirse” (González-Arnáiz, 2002, p. 131).

Cuando Levinas irrumpe en el panorama filosófico de Occidente, ya iniciada la década de los años sesenta del siglo pasado, dos corrientes filosóficas se disputan la hegemonía del discurso ético-moral: la corriente “idealista” platónica, con su traducción más importante en Descartes y Kant; y otra corriente “realista” que arranca en Heráclito y se traduce en los diversos autores existencialistas, personalistas... con

matices que los diferencian. Pero unos y otros de ambas corrientes, a pesar de sus diferencias, repiten el mismo patrón fundacional. A Levinas es inimaginable situarlo en la corriente “idealista”; en cada una de las páginas de su amplia obra parte del principio de que el hombre es un ser *histórico*; que la única manera de “entenderlo” es vinculado a una *circunstancia*: “El ser no será, por tanto, la construcción de un sujeto cognoscente, al contrario de lo que pretende el idealismo. El sujeto que se abre al pensamiento y a la verdad del ser a los cuales se abre incontestablemente – lo hace por un camino del todo diferente a aquel que permite ver al sujeto como ontología o inteligencia del ser” (Levinas, 2011. p. 72). A Levinas le es “extraño” el idealismo por su tradición judía, pasando por la interpretación que de ella hace su maestro Rosenzweig (1997). Levinas piensa y escribe en clave judía, como todos lo hacemos, inevitablemente, desde la nuestra. En el judaísmo, el individuo no se diluye en el colectivo del “pueblo judío”, permanece su identidad individual. Cuando Yahvéh dice: “Y ahora, Israel, escucha los preceptos y las normas que yo os enseño para que las pongáis en práctica, a fin de que viváis y entréis a tomar posesión de la tierra que os da Yahvéh, Dios de vuestros padres” (Dt. cap. 4, v. 1), no se dirige exclusivamente al pueblo judío como colectividad, también su Palabra va dirigida a cada uno de los individuos que pertenecen a esa colectividad. Esta es la interpretación compartida por los biblistas y exegetas del Antiguo y Nuevo Testamento (Treboye, 1993; Meier, 2000; Carmona, 2002; García-Cordero, 2010; Aguirre, 2021).

Llevar este discurso a la educación, centrado en un sujeto *histórico*, implica remover la base teórica que alimenta a la pedagogía idealista e implementar otra estrategia en la praxis educativa. La pedagogía cognitiva, de raíz kantiana, omnipresente en el sistema educativo, ignora u olvida que la experiencia del educando es contenido indispensable de la acción educativa (Ortega y Romero, 2021). Sin ella, podrá haber transmisión de saberes o conocimientos, pero no educación. Se educa siempre a un sujeto concreto, aquí y ahora; y *éste sólo existe en una circunstancia o contexto*. Lo que el educando piensa y vive, lo que es, está indisolublemente vinculado a la circunstancia: “La educación tiene como sujeto a *alguien*, y éste es inseparable de la experiencia de su vida. Es la urdimbre de la vida de cada educando la que se convierte en el contenido básico de todo proceso educativo. No es la inteligencia, ni las destrezas del alumno las que prioritariamente deben ser formadas, también los valores éticos que constituyen la arquitectura básica del edificio del ser humano y el fundamento de la vida en sociedad. Sin asumir la experiencia del alumno como contenido educativo, solo discurso, pero no educación. En tal situación, el educando permanece ignorado de la actuación del profesor. Es la experiencia del alumno el único espacio en el que el profesor y el educando se pueden encontrar en un diálogo fecundo para ambos” (Ortega y Romero, 2022, p. 243). La interpretación idealista del hombre aboca a la educación a ser una actividad in-significante, irrelevante al situarla en “tierra de nadie”. Se educa siempre a éste y a ésta, aquí y ahora, a un sujeto singular, único, no a un ser universal, abstracto. La “circunstancia” es la puerta de entrada al conocimiento del educando; sin ella, nos arriesgamos a construir castillos en el aire, a edificar sobre arena. ¿Quién nos asegura que nuestra propuesta educativa responde a las necesidades de cada educado, si se prescinde de su contexto o circunstancia?

Es obvio que cada educando procesa la información que recibe “a su modo” en función del medio socio-familiar al que pertenece. Cada educando sigue “su” propio camino en su singular proceso educativo. En educación no existe el colectivo de alumnos, sino éste y ésta. Por ello, es una aberración elaborar propuestas educativas “a distancia” desde una supuesta homogeneidad de los alumnos. Ésta es una falacia que no resiste una mínima refutación. Sin embargo, es la práctica habitual en los profesionales de la educación.

En el fondo de esta praxis late un preocupante desconocimiento de lo que significa *educar*, de su indispensable fundamento antropológico y ético, y deriva en un didactismo que oculta y aplaza la urgencia de actuar desde “otros” presupuestos teóricos que justifiquen “otro” modo de educar. La praxis educativa en nuestras aulas responde, casi siempre, a la aplicación de la experiencia heredada, desvinculada de principios teóricos que le podrían aportar el soporte de la racionalidad. Casi siempre se actúa *desde* y *en* el convencimiento colectivo de que la acción educativa no necesita reconocerse en principios antropológicos y éticos que le den consistencia y coherencia. Se ignora, con ello, que siempre se piensa, se habla y se vive desde “algún lugar”. Ignorar este elemental principio ha traído, y trae, graves consecuencias en la educación de nuestros alumnos: una actuación arbitraria, ocurrente y una formación “intelectualista” despegada de la realidad que se “olvida” de la vida del sujeto y le incapacita para ejercer de ciudadano responsable de los asuntos de la comunidad a la que pertenece.

2. La responsabilidad en el proceso educativo

El discurso sobre “educación moral” está centrado, en la actualidad, en torno a cuatro corrientes: a) pedagogía cognitiva orientada al desarrollo del juicio moral; b) educación del carácter, centrada en el aprendizaje de hábitos virtuosos; c) educación para el cuidado del otro, promovida por N. Noddings; y d) pedagogía de la alteridad, fundamentada en la ética de la compasión de E. Levinas. En este trabajo se ha optado por la pedagogía de la alteridad, inspirada en la ética de la compasión de Levinas, como propuesta para la educación moral.

2. 1. ¿Por qué la educación moral?

Si nos atenemos a una de las tradiciones escritas más antiguas en la historia de la humanidad (tradición judía), Yahvéh “pide cuentas” a Caín por la muerte de su hermano Abel: “Yahvéh dijo a Caín: “¿Dónde está tu hermano Abel?” Contestó: “No sé. ¿Soy yo acaso el guarda de mi hermano?” Replicó Yahvéh: “¿Qué has hecho? Se oye la sangre de tu hermano clamar a mí desde el suelo. Pues bien: maldito seas, lejos de este suelo que abrió su boca para recibir de tu mano la sangre de tu hermano” (Gn. cap. 4, vv. 9-11). Hay conductas que repugnan a la conciencia y merecen ser sancionadas, como refleja el texto del Génesis. Atentar contra la vida del otro no puede quedar impune. El derecho a la vida se amplió más tarde al derecho a la propiedad; así lo acreditan numerosos textos bíblicos. Ya desde la antigüedad se consideraban estos derechos elementos básicos para la convivencia y la permanencia de la comunidad. Esta práctica no es exclusiva del pueblo judío, se extiende a otras culturas antiguas de las que tenemos conocimiento. Aunque en algunas de ellas se puedan producir sacrificios humanos que hoy los consideramos aberrantes, sin embargo, en otro tiempo y en una comunidad concreta, cumplían una función social como instrumento de cohesión y supervivencia de esa comunidad, y por ello, las instauraron. Cualquier práctica o norma de una comunidad tiene una función social; desaparecida la función, la norma o práctica también decae (Tintori, 1981).

“No ha sido el discurso de la ética de la compasión el que ha influido en la práctica educativa y en el discurso pedagógico en los últimos siglos. Por el contrario, a partir de Kant la ética idealista ha configurado toda una manera de pensar y de vivir que se ha traducido, por una parte, en un modelo de hombre autosuficiente, centrado en su yo; y por otra, en una organización de la sociedad que ha sucumbido a la

complicidad estructural de un “mundo administrado” (Adorno, 1992), y ha convertido en pura ilusión la pretensión de una vida individual moralmente lograda” (Ortega, 2016, pp. 243-244). Responder al reto de la explotación de los más débiles, a la marginación y al totalitarismo de distinto signo, a la instrumentalización del individuo, es la propuesta de la ética de la compasión, una vez que se ha reconocido que la ética *discursiva* no tiene respuesta para estos grandes problemas: “sólo confesar su fracaso, solo convocar a los afectados a que debatan entre sí” (Habermas, 1991, p. 110). R. Rorty (2000, p. 234) hace una dura crítica al “intelectualismo” moral kantiano: “Para hacer que los blancos tengan más consideración hacia los negros, los varones hacia las mujeres... no sirve de nada decir con Kant: observad que lo que tenéis den común, vuestra humanidad des más importante que todas esas triviales diferencias. Pues las personas a quienes a las que estamos tratando de convencer replicarán que ellos no observan nada parecido. Tales personas se consideran moralmente insultadas ante la sugerencia de que deberían tratar a alguien que no es de su sangre como si fuera un hermano... Se ofenden ante la idea de tratar a gente a la que no ven como humanos como si lo fueran”. Es obvio que Levinas no se siente “cómodo” con la ética kantiana, más aún, su obra constituye un duro reproche a la misma, en continuidad a la ya realizada por Schopenhauer (1993).

Frente a la ética *formal* kantiana, reacia a asumir la responsabilidad hacia el otro en su situación real, concreta, la ética *material* levinasiana hace suya la circunstancia que envuelve y afecta al otro, hasta el punto de que sitúa en el *sufrimiento* del otro, en las situaciones concretas de inhumanidad el origen de la ética, de la respuesta responsable, no en la argumentación sobre la dignidad de la persona. “El imperativo ético no surge, como afirma la ética kantiana, de una obligación moral anclada en la conciencia de un principio universal; surge ante la vulnerabilidad de cada hombre concreto, frágil y menesteroso por naturaleza; surge de la imposibilidad de cerrar los ojos ante las situaciones injustas que afectan a seres humanos concretos; surge del sentimiento de compasión ante el sufrimiento indebido de tantos inocentes” (Ortega, 2016, p. 245). La ética *material* de Levinas no es una ética “blanda”, complaciente con el sufrimiento de los inocentes, sino que constituye una denuncia del mal en su misma raíz. No es una ética indolora, indiferente o ajena al dolor de las víctimas, sobrevolando su situación de inhumanidad. Es una ética *responsable* que asume la causa del otro, aquí y ahora, que se traduce en la acogida al otro, en hacerse cargo de él, curando sus heridas y ayudándole a integrarse en la sociedad.

La necesidad de la “educación moral” nace de la misma naturaleza humana. Salvo las conductas instintivas, las demás conductas necesitamos aprenderlas. No vivimos solos, vivimos acompañados. No hemos venido a este mundo para vivir solos, sino en un grupo o comunidad de humanos que nos hace *humanos*. Los otros, con quienes convivimos, también tienen unos derechos que se deben respetar y proteger. Aprender las normas de convivencia es una exigencia para la continuidad de una comunidad. Pero no solo para ayudar a la convivencia en sociedad es necesaria la educación moral, sino, también, para dar *sentido* a la educación. Educar no es llenar la cabeza de nuestros alumnos de conocimientos o saberes como equipaje para “defenderse en la vida”. Reducirla a esta función, significaría su desnaturalización. El hombre no es un robot o máquina para realizar conductas previamente programadas, aplicando recetas dogmáticas de dudosa utilidad. La posición de Ortega y Gasset (2014, p. 16) es muy clarificadora a este respecto: “Todo un linaje de los más soberanos espíritus viene pugnando siglo tras siglo para que purifiquemos nuestro ideal ético, haciéndolo cada vez más delicado y complejo, más cristalino y más íntimo. Gracias a ello hemos llegado a no confundir el bien con el material cumplimiento de normas legales, una vez para siempre adoptadas, sino que

por el contrario, solo nos parece moral un ánimo que antes de cada nueva acción trata de renovar el contacto inmediato con el valor ético en persona. Decidiendo nuestros actos en virtud de recetas dogmáticas intermediarias, no puede descender a ellos el carácter de bondad, exquisito y volátil como el más quintaesencial aroma". El ser humano está orientado a darle a su vida un *sentido*. Es un ser *ético* que no puede evitar tener que responder del otro que pregunta "por lo suyo". Al otro lo llevamos dentro, en nuestra estructura antropológica, forma parte de nosotros como pregunta y como respuesta. Nos vemos "obligados" a responder de él, y responder de un modo *responsable*, es decir, *ético*. Y para ello, necesitamos la ayuda del otro, de la comunidad educativa que sea testimonio de la conducta responsable, ética. Necesitamos el acompañamiento, el testimonio de los otros, su presencia y cercanía ética en nosotros. Los valores éticos se aprenden por mimesis, por el testimonio, no por el discurso; no son un mero "añadido" en la educación, sino la columna vertebral de todo el proceso educativo. Es el soporte que sostiene todo el andamiaje educativo. La pregunta *¿para qué educar?* está implícitamente presente en cada actuación del educador, y su respuesta orienta y da sentido a toda su actividad. La educación moral se justifica como instrumento imprescindible para la *humanización* del individuo y de la sociedad; para hacer frente a la sociedad de la frialdad e indiferencia que ya denunciara Adorno (1998).

El ser humano no se reduce a la biología, al legado genético heredado. Somos también *creencias o convicciones*: "El estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás, está formado por creencias. Estas son, pues, la tierra firme sobre la que nos afanamos" (Ortega y Gasset, 1977, p. 29). Y estas creencias o valores éticos se aprenden a través de un proceso lento y prolongado de inculturación que empieza en nuestro entorno socio-familiar. Nadie vive en una burbuja, sustraído a la influencia del entorno. Cada uno de nosotros hemos sido moldeados y educados en el crisol de un entorno que ha condicionado nuestra manera de "estar en el mundo", nuestro estilo de vida. Ortega y Gasset (1972, p. 67) atribuye a la "circunstancia" la necesidad de la educación moral: "Porque lo más extraño y azorante de esa circunstancia o mundo en que tenemos que vivir consiste en que nos presenta siempre, dentro de su círculo u horizonte inexorable, una variedad ante la cual no tenemos más remedio que elegir y, por tanto, ejercitar nuestra libertad. La circunstancia – repito -, el aquí y ahora dentro de los cuales estamos inexorablemente inscritos y prisioneros, no nos impone en cada instante una única acción o hacer, sino posibles y nos deja cruelmente entregados a nuestra iniciativa e inspiración; por tanto, a nuestra responsabilidad". La elección de un determinado modo de vida no está al albur de una ocurrencia, sino que se va construyendo desde las primeras experiencias ético-morales de nuestra infancia. Todos los humanos heredamos una *gramática cultural* que compensa nuestra condición de seres biológicamente inacabados Y esta gramática ético-moral la aprendemos de nuestros mayores.

2. 2 ¿Qué es la educación moral?

Antes de responder a esta pregunta es necesario clarificar qué se entiende por *moral* y por *ética*. Y la mejor descripción o "explicación" de ambos términos la encontramos en el texto evangélico de Lucas (cap. 10, vv. 30-38). Si nos detenemos a examinar el texto evangélico, encontramos dos respuestas muy distintas frente al hombre herido en el camino que va de Jerusalén a Jericó: una, la *moral* del sacerdote y del levita, y

otra, la *ética* del samaritano. La respuesta moral sólo tiene en cuenta cumplir con la Ley como valor absoluto. Por ello, el sacerdote y el levita, cumplidores de la Ley de Moisés, no pueden acercarse al hombre herido, un extranjero, para no caer en la impureza. Estos no actúan moralmente mal, no cometen delito alguno ignorando al hombre herido, al contrario, se muestran personas observantes de la Ley dignas de ser imitadas. La respuesta ética del samaritano se sitúa en otro plano muy distinto: en el de la *compasión* que no se atiene a normas o leyes, sino a la ley que dicta el hombre herido, la *ley de la compasión*. Y ésta nace del sentimiento, de las entrañas de misericordia ante el sufrimiento del otro. No es fruto de una reflexión sobre la dignidad de la persona, sino de una conmoción interior (se le removieron las entrañas, dice el texto sagrado) ante el sufrimiento del otro. Es un sentimiento de *compasión* “cargado de razón”. Ésta es la ética levinasiana.

El samaritano no invoca principio moral alguno, sólo tiene delante el sufrimiento de un hombre herido, abandonado. Es el sufrimiento de un hombre apaleado el que impulsa al samaritano a curar sus heridas; es un “extranjero” herido, quien le rescata de su indiferencia, del santuario de su “yo” para salir al encuentro del otro en su situación de necesidad, quien le obliga a bajar de su cabalgadura (“salir de sí”) y curar al hombre herido. La pregunta de Jesús: “¿Cuál de estos tres te parece que vino a ser prójimo del que había caído en manos de los ladrones?” es desconcertante para el doctor de la Ley: Jesús no pregunta ¿quién es mi prójimo?, sino de quién soy yo prójimo. Lo relevante no es el “prójimo”, sino la “proximidad”, la relación que me vincula con el otro. Es el otro quien define mi relación con él. La respuesta a la pregunta: ¿quién soy yo? sólo se puede dar si antes respondemos a otra bien distinta desde la ética: ¿quién es el otro?, desde mi relación con él. Y la respuesta nos obliga a dar un rodeo, a “pasar” por el otro. En el relato evangélico lo relevante no es saber quién cumple con el deber moral de obedecer a la Ley, sino quién da una respuesta ética a la demanda del otro. Todos los actores de este relato actúan desde su conciencia moral, pero sólo uno, el samaritano, da una respuesta ética, y la da en contra de su código de “buena conducta”. Su respuesta no encaja en la moral del “deber cumplido”. Si se hubiera sometido a la ley, no se habría detenido a ayudar al hombre herido, hubiese pasado de largo, como hicieron el sacerdote y el levita.

La distinción entre *moral* y *ética* nos puede resultar difícil de comprender cuando su uso común tiende a identificarlas. Así hablamos indistintamente de moral y de ética, incluso en el lenguaje académico. Y no son términos con igual significado. La conducta *moral* se sitúa en el ámbito de la ley, en la obligación del cumplimiento de lo “establecido” por la sociedad, atendiendo a la justicia y al bien del conjunto de la sociedad, o de un colectivo social que exige una atención diferenciada. La conducta *ética*, por el contrario, sólo obedece a la demanda del otro, necesitado de ayuda y cuidado; nace del sufrimiento del otro, del rostro herido del enfermo y del marginado o proscrito, y se manifiesta en el sentimiento de compasión “cargado de razón” de cada uno de los samaritanos que van de Jerusalén a Jericó. En la conducta ética no se invocan preceptos o normas que se deben cumplir, sólo es necesario escuchar la voz de la conciencia y salir de sí para encontrarse con el otro; no hay tiempo para reflexionar sobre la dignidad de la persona; la urgencia de la respuesta la determina el otro herido junto al camino. Para Levinas, la distinción entre moral y ética es nítida: “Por moral entiendo yo una serie de reglas relativas a la conducta social y al deber cívico..., la ética no puede ella misma dar leyes a la sociedad, o dictar reglas de conducta por las que la sociedad se revolucione o se transforme” (Levinas, 1998, p. 213). Por ello, la ética, al no estar sometida a reglas estables de conducta, obliga a improvisar la respuesta a la demanda del otro, porque la conducta ética, por su propia naturaleza (responder

del otro, aquí y ahora), es siempre imprevista, se presenta sin ser anunciada; es única, singular e irrepetible, como el ser humano.

Responder a la pregunta *¿qué es la educación moral?* nos obliga a optar por una u otra teoría o corriente de educación moral. Cada una parte de principios teóricos distintos y conlleva estrategias o prácticas distintas. La ética levinasiana nos “obliga” a vivir a la intemperie, desprotegidos, sin más ayuda que la voz del otro que nos demanda auxilio y cuidado, a bajar de nuestra “confortable cabalgadura”, y hacernos cargo del ser humano necesitado. Nos ayuda a vernos reflejados en el otro, a superar la barrera ontológica construida desde la ética cainita: “La respuesta de Caín es sincera. En su respuesta falta únicamente lo ético; solo hay ontología: yo soy yo y él es él. Somos seres ontológicamente separados” (Levinas, 1993, 136). La ética levinasiana no nos asegura la tranquilidad de conciencia, porque nunca sabremos si hemos sido lo suficientemente responsables en la ayuda al otro; da entrada en nuestra vida a la “mala conciencia”, no porque nuestra conducta sea reprobable, sino porque lo podríamos haber hecho mejor en la ayuda al necesitado; y nos obliga a vivir en deuda permanente con el otro. Esta ética da lugar a una educación moral que ayude al educando a responder, provisionalmente, a la demanda del otro. Es una educación no fundada en principios inamovibles, sino en la precariedad y contingencia del ser humano. Es una educación para *humanos*, seres finitos y vulnerables, seres nómadas no instalados en ningún espacio seguro.

La ética en E. Levinas es la respuesta que damos al otro en su situación de necesidad que se presenta ante nosotros sin previo aviso. Es una respuesta singular e indeclinable: “... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca esa asunto *suyo*. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy “sujeto” esencialmente en este sentido. Soy yo quien soporta todo” (Levinas, 2015, p. 82). Para Levinas, el sujeto se constituye como tal, en cuanto es “asignado” al otro antes de toda elección: “El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros. Nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una vulnerabilidad extrema” (Levinas, 1974, p. 130). El hombre solo es sujeto en cuanto está atado al otro, dependiente del otro. La sujeción al otro está en la misma entraña del ser humano, y lejos de ser una cualidad que le acompaña, le define y le constituye. “Es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Levinas, 2015, p. 79). La dependencia del sujeto Levinas la expresa en estos términos: “El sujeto es para el otro, su ser desaparece para el otro, su ser muere en significación” (Levinas, 2015, p. 106). Esta exigencia de responder del otro no caduca, está siempre vigente, es parte de nuestro equipaje de *humanos*: “Cuando digo “cumpló con mi deber”, estoy mintiendo, puesto que no estoy nunca liberado frente al otro” (Levinas, 2014, p. 84). La ética rompe todos los marcos morales al uso y solo contempla al hombre herido y abandonado, como su único referente, no una esencia del hombre, ajena al tiempo y al espacio, a la circunstancia. De este modo, se pasa “de una visión metafísica basada en la esencia o la sustancia de lo humano a otra basada en la relación - siempre ambigua e insuficiente – de ser y de responder al mundo, una forma basada en la afectación, en el *pathos* que se sitúa entre la demanda y la respuesta” (Mêlich, 2021, p. 61). La ética, para Levinas, no es una doctrina o compendio de saberes sobre la bondad de una determinada conducta fundada en argumentos de la razón. La ética, para Levinas, es una *experiencia*, y una experiencia de *sufrimiento*, de inhumanidad; la experiencia de “tener que responder” a la extrema necesidad del otro.

Llevar la ética levinasiana a la vida pública, a través de la educación, supone remover las vigas maestras que han configurado nuestras instituciones y nuestro modelo de vida. Implica dejar a un lado una larga tradición asentada sobre una cultura moral que ha hecho de la norma o ley un valor absoluto. Es la moral idealista que se desentiende del ser humano concreto, para refugiarse en el mundo de las “bellas ideas”; que ignora la realidad histórica del ser humano para juzgar u orientar conductas que solo encajan en su mundo cerrado y seguro, a resguardo de cualquier otra interpretación “heterodoxa”. Responde al patrón de “las morales tradicionales, ancladas en un *logos* que no se contempla más que a sí mismo, (y) han tendido a buscar una definición del bien, de la justicia y la felicidad, y a partir de ella deducir criterios universales de actuación, haciendo abstracción de la situación concreta en la que se encuentra todo individuo” (Ortega, 2013, p. 416). En la raíz de esta posición moral subyace una antropología idealista del hombre, alejada de lo que de él sabemos por la experiencia: un ser limitado, contingente, vulnerable, sometido al dolor y a la muerte; un ser siempre en “despedida”.

Algo deberíamos aprender de la historia: ésta nos muestra que los argumentos, apoyados en la razón, para defender la dignidad ultrajada de la persona, han sido una barrera demasiado frágil para detener la barbarie que la historia nos acredita: genocidios, guerras interminables, exterminio del diferente, exilios forzados... Hay una pregunta que nos obliga a reflexionar y “poner entre paréntesis” una moral que basa su utilidad en la fuerza de sus argumentos: “¿De dónde sabe la razón que el ser humano tiene una dignidad, que no puede ser vejado, humillado, aniquilado, etc., si no es por la experiencia acumulada de sufrimiento y de la reacción somática frente a él, elevada a conciencia, que se rebela contra sus causas”? (Zamora, 2004, p. 271).

La educación moral, desde la ética de Levinas, se configura como *ayuda* al educando en su respuesta *responsable* al otro en su situación concreta de necesidad. Es, por tanto, una actuación singular en un educando también singular, ajena a prescripciones o reglas extrapolables a otros sujetos y situaciones. La educación moral, desde este enfoque, es incompatible con una actividad programada hecha “a distancia”, desde un laboratorio; es reacia al uso de un “manual de instrucciones”, choca frontalmente con la naturaleza de la ética y, por tanto, con su modo de enseñarla. Solo es posible crear un *clima ético* en las aulas que favorezca ponerse en lugar del otro y promover el sentido de la responsabilidad, despertando la conciencia de que nuestros actos repercuten también en los demás, acudiendo a hechos concretos tomados de la vida de los educandos, no a reflexiones etéreas que nada interesan a los alumnos. Para ello, es necesario potenciar las relaciones en diagonal que hagan posible el diálogo entre todos, abandonando una filosofía que, hasta ahora, “ha privilegiado el estudio de las relaciones verticales y horizontales” (Mêlich, 2021, p. 135). La educación moral, desde este enfoque, es siempre una novedad, abierta a lo imprevisto. No hay posibilidad de acudir a la experiencia heredada, porque toda la actividad del educador recae sobre un individuo concreto y singular, aquí y ahora. Y exige educar “de otro modo”, implementando no solo nuevas estrategias, sino, sobre todo, “un cambio de paradigma que asuma un nuevo concepto del ser humano, una nueva antropología y una nueva ética; asumir que el acceso al otro es, de entrada *ético* que trasciende un análisis fenomenológico” (Ortega, 2022, p. 27).

3. Consideraciones finales

“La herencia griega nos ha dejado un legado cultural que nos ha liberado de un pensamiento mítico y nos ha introducido en la primacía de la razón, hasta el punto de convertirse en la única mediadora entre el hombre y el mundo... Pero la Razón no es la única manera de entender al hombre y al mundo. Su absolutismo cierra las puertas a otras interpretaciones de la existencia humana que intentan abarcar al ser humano en su totalidad” (Ortega y Romero, 2019, p. 39). Es necesario “pensarnos de nuevo”, “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” (Ortega y Romero, 2019, p. 39). Es necesario iniciar un camino hacia el *otro* en un viaje sin retorno, como Abraham, y alejarse de toda pretensión de seguridad mientras tratamos con seres humanos. Es necesario abandonar la ética idealista kantiana instalada en *el sí mismo*, como Ulises soñando volver a su isla natal. Sólo *saliendo de sí* hacia el otro, el ser humano se encuentra consigo mismo. Es el otro quien nos abre la puerta a la subjetividad, a la condición de ser *humano*: “...lo relevante es que el *yo* no se constituye *éticamente* en relación al bien, sino en respuesta al sufrimiento del otro” (Mêlich, 2010, p. 227).

Incertidumbre, ambigüedad, precariedad, contingencia, *corporeidad* son los mimbres que tejen la vida del hombre; y son, también, los mimbres con los que cuenta la educación moral, y no podemos ponerlos entre paréntesis. Kant pensaba que era imposible fundamentar la moral en la experiencia subjetiva de un individuo. Sostiene que en el ser humano hay un *ámbito inmune* a la contingencia, a la precariedad y a la incertidumbre: la ley moral, el deber, la buena voluntad, el imperativo categórico. Esta tesis se ha impuesto, de forma casi exclusiva, en la edad moderna. Desde la ética levinasiana, el recurso a este principio “objetivo” salta por los aires. No hay principio alguno de “tejas arriba” que justifique una conducta, que salga del ámbito de la experiencia (Schopenhauer, 1993). La ética no invoca principios universales que la justifiquen. Nace de la *experiencia de sufrimiento*, de la necesidad estructural del ser humano, y muere con la experiencia. Porque hay sufrimiento en el hombre; porque hay situaciones de inhumanidad, hay ética, hay educación moral: “Si hay ética es porque quedamos a menudo perplejos ante situaciones que nos dejan mudos, situaciones que nos indignan pero que, al mismo tiempo, no estamos seguros de saber cómo afrontarlas” (Mêlich, 2010, p. 46). Ello nos debería obligar a implementar estrategias más apegadas a la vida de cada educando y no construir discursos y praxis que solo sirven para el entrenamiento o entretenimiento intelectual. La invocación al *humanismo cívico* en educación (Mayordomo, 1998; Ibáñez-Martín y Naval, 2022; Ibáñez-Martín, 2023) puede quedar reducida a un “brindis al sol” si no se identifica el paradigma que da soporte a dicho proceso. La tolerancia, la valentía cívica, la solidaridad y la racionalidad discursiva son los componentes básicos del humanismo cívico, no solo como exigencias políticas, sino también morales, que deben ser integradas en una sociedad democrática. Estas demandas y esos valores “nos revelan y justifican la necesidad de construir y transmitir una nueva cultura cívica en razón de lo que ha sido calificado como el “imperativo cívico” (Mayordomo, 1998, p. 127).

En la actual coyuntura, hay dos preguntas a las que debemos responder: 1) ¿Qué nos está pasando?; y 2) ¿Por qué hemos llegado hasta aquí? Es indispensable conocer dónde estamos y por qué; conocer nuestro “estado de cosas” y las raíces del mal que nos atenaza, si se quiere abordar las causas que lo producen. Es necesario salir del estado de indiferencia y distancia de nuestros problemas en el que estamos instalados,

atrapados por el “ruido” y la aceleración del tiempo. Y la respuesta no debe ser convocar a los afectados a seguir discutiendo para llegar a un acuerdo entre las partes afectadas, como critica Habermas (1991). La experiencia nos dice que esta respuesta se ha mostrado insuficiente, frustrante. El “mal” nos concierne a todos, y todos somos responsables de él, si bien, en distinta medida. Confiar en la sola justicia, como respuesta a una situación injusta, nos puede conducir a una sociedad de la frialdad e indiferencia, a una sociedad en la que la solidaridad compasiva y la fraternidad sean convidadas de piedra. Levinas (1993, p. 133) nos advierte que “la justicia nace del amor... el amor debe siempre vigilar a la justicia”. A la justicia le debe acompañar la compasión del samaritano. Justicia y compasión son los dos principios activos para construir, entre todos, una sociedad con rostro *humano*. Y “no es cuestión de creencias, ni de ideologías estar al lado de los que sufren, sino de *humanidad*; es bajar de la “cabalgadura” de nuestro prestigio social, de nuestra autoridad moral y asumir la causa del otro. Hasta que los otros (marginados) no recuperen su dignidad no nos es lícito reclamar la nuestra” (Ortega, 2024b, p. 31). Levinas apunta a este objetivo de solidaridad y fraternidad cuando escribe: “Instauración de un ser que no es *para sí* que es *para todos*, que es a la vez ser y desinterés; el *para sí* significa conciencia de sí; el *para todos* significa responsabilidad para con los otros, soporte del universo. Este modo de responder sin compromiso previo – responsabilidad para con el otro – es propia fraternidad humana anterior a la libertad” (Levinas, 2011, p. 185).

Referencias bibliográficas:

- Adorno, Th. W. (1998) *Educación para la emancipación* (Madrid, Morata).
- Aguirre, R. (2021) *La fuerza de la semilla* (Estella-Navarra, Verbo Divino).
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, FCE).
- Carmona, A. (2002) *La religión judía* (Madrid, BAC).
- García-Cordero, M. (2010) Biblia Comentada- Pentateuco I. (Madrid, BAC)
- González-Arnáiz, G. (2002) La interculturalidad como categoría moral, en: G. González-Arnáiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 77-106.
- Grossman, V. (2020) *Vida y destino* (Barcelona, Galaxia Gutenberg) 5ª edic.
- Habermas, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad* (Barcelona, Paidós-I.C.E. de la Universidad de Barcelona).
- Ibáñez-Martín, J. A. y Naval, C. (2022) Introducción: La educación del carácter entre los escenarios de la acción educativa, en: J. A. Ibáñez-Martín y C. Naval (eds.) *Retos actuales de la acción educativa* (Madrid, Narcea).
- Ibáñez-Martín, J. A. (2023) El plural concepto del buen carácter, *Revista Española de Pedagogía*, 81, pp. 107-122.
- Levinas, E. (1998) Ética del infinito, en: R. Kearney, *La paradoja europea* (Barcelona, Tusquets).
- Levinas, E. (1974) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, ArenaLibros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, MachadoLibros).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Lipovestky, G. (2000) *La era del vacío* (Barcelona, Anagrama).

- Maiso, J. (2016) Sobre la producción y reproducción social de la frialdad, en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (edits.) *Las víctimas como precio necesario* (Madrid, Trotta).
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).
- Mayordomo, A. (1998) *El aprendizaje cívico* (Barcelona, Ariel).
- Meier, J. (2000) *Un judío marginal* (Estella-Navarra, Verbo Divino).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Morla, V. (2024) *Eclesiástico I y II*. (Estella-Navarra, Verbo Divino).
- Ortega y Gasset, J. (1972) *El hombre y la gente* (Madrid, Revista de Occidente) 7ª eddic.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente) 7ª edc.
- Ortega y Gasset, J. (1977) *Ideas y creencias* (Madrid, Revista de Occidente) 11ª edc.
- Ortega y Gasset, J. (2014) *Meditaciones del Quijote* (Madrid, Alianza).
- Ortega, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401-422.
- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-264.
- 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. 89-100.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp. 233-249.
- Ortega, P. (2022) Prólogo, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. (2024a) El "otro" en la antropología de E. Levinas, *Revista Redipe*, 13, 1, pp. 21-34).
- Ortega, P. (2024b) El "otro" en la ética de E. Levinas. Implicaciones para la educación, *Revista Redipe*, 13, 1, pp. 23-28.
- Rorty, R. (2000) *Verdad y progreso. Escritos filosóficos*, 3. (Barcelona, Paidós).
- Rosa, H. (2019) *Resonancia* (Móstoles-Madrid, Katz eds.).
- Rosenzweig, F. (1997) *La estrella de la redención* (Salamanca, Sígueme).
- Schopenhauer, A (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).
- Steiner, G. (2001) *Extraterritorialidad* (Madrid, Siruela).
- Tintori, T. (1981) *Antropología cultural* (Barcelona, Herder).
- Treboye, J. (1993) *La Biblia judía y la Biblia cristiana* (Madrid, Trotta).
- Weber, M. (2002) *Economía y sociedad* (Madrid, FCE).
- Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).

10. Ética y vida pública¹⁰

1. Lo que nos pasa

Hace varias décadas el sociólogo francés A. Touraine hablaba de la crisis de las instituciones de la sociedad occidental. Las jóvenes generaciones no se sentían representadas por ellas. Hoy podemos decir lo mismo. La brecha que las separa no ha hecho sino agrandarse. La Iglesia, partidos políticos, organizaciones sindicales, la escuela, la familia no han encontrado su sitio adecuado para recomponer cauces de diálogo y de comprensión entre ambas partes. Y no se trata de asumir acríticamente lo que venga de nuestros jóvenes, ni de imponer nuestra visión del mundo propia de los mayores. Los valores éticos no se imponen, se proponen y se *muestran* desde la coherencia entre la palabra y la conducta. No se educa en tierra de nadie, en el vacío. Detrás de una propuesta educativa debe haber, necesariamente, un referente ético que sea garante del valor que se propone. Y no basta el testimonio de individuos aislados, aunque sea necesario, es indispensable el testimonio de una sociedad que hace suyos esos valores éticos. Nadie vive encerrado en una burbuja aislado de su entorno. La influencia del medio social nos condiciona hasta límites insospechados. Si como decía Ortega y Gasset: “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, no se puede entender al ser humano sin su contexto o circunstancia que le condiciona y le define. El hombre es un ser “adverbial”, inseparable del cuándo, cómo y dónde. Sin contexto no hay ser humano, y tampoco educación posible. Esta afirmación nos lleva a indagar en una de las características que definen a nuestra sociedad: *la crisis de sus instituciones*.

El añorado prof. Duch (1997, p. 29) en su obra *La educación y la crisis de la modernidad* subraya la crisis de transmisiones de las estructuras de acogida que también afecta a la sociedad actual. “La crisis global del momento presente puede detectarse de manera precisa a través de las dificultades que el acogimiento y el reconocimiento del otro experimenta en el seno de nuestra cultura.... Desde una perspectiva pedagógica, el acogimiento y el reconocimiento del otro en su irrenunciable alteridad tendrían que ser no solo premisas irrenunciables para la reflexión, sino sobre todo, los desencadenantes más efectivos de la acción pedagógica como filosofía práctica”. Junto a la crisis de transmisiones hay una evidente crisis de credibilidad de las instituciones. Se constata una honda desconfianza de las jóvenes generaciones hacia el conjunto de las instituciones, y una progresiva vinculación hacia los grupos o tribus en los que encuentran refugio y reconocimiento. La incoherencia entre aquello que se profesa y aquello que se practica ha calado en la conciencia de los jóvenes y en el conjunto de la sociedad. La corrupción que afecta a las instituciones, la frialdad que caracteriza a las relaciones interpersonales, la prevalencia del enriquecimiento y del éxito en la consideración social, la sobrevaloración del individuo en detrimento de la comunidad... son síntomas de una sociedad que ha arrinconado los valores éticos como vertebradores de la misma. Lipovetsky (2006) en su obra *La era del vacío* subraya el aislamiento del individuo como la característica que mejor define a la sociedad actual. Es un individuo que ha hecho de *su* mundo la única realidad existente. No hay lazos de solidaridad

¹⁰ Publicado como artículo en Revista Boletín Redipe: 12/2 (2023). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1933>

que le vinculen con los otros, ni sentido de responsabilidad hacia los asuntos públicos. El interés particular se convierte en el único principio moral que orienta la conducta personal. Ello conduce inevitablemente a un relativismo moral que hace imposible establecer reglas de conducta asumidas por todos. En tal situación, la vida social aparece gobernada por una amalgama de intereses particulares en la que se imponen los grupos de poder económico, político y mediático, y con ello se instaura la desigualdad, la manipulación, la arbitrariedad, la corrupción... Nada escapa a este control. Incluso las manifestaciones de independencia y autonomía de ciertas organizaciones sociales solo son permitidas mientras no pongan en riesgo la supremacía del sistema imperante. Forman como dos mundos paralelos que jamás interfieren en su actividad. Cada "mundo" vive encerrado en sí mismo sin otro objetivo que perpetuarse y salvar sus intereses. Lipovetsky (2006, p. 38) describe la irrelevancia de la institución escolar en la sociedad: "La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media*". M Berman (1991, p. 16), a finales del siglo pasado, describía la sociedad de su tiempo, perfectamente aplicable a la actual, en estos términos: "Las masas (modernas) no tienen "yo", ni "ello", sus almas están vacías de tensión interior o dinamismo: sus ideas, necesidades y hasta sus sueños "no son suyos"; su vida interior está "totalmente administrada", programada para producir exactamente aquellos deseos que el sistema social puede satisfacer, y nada más".

En este contexto de aislamiento del individuo y huida de las instituciones, de sentirse programado y administrado en su vida personal, de pérdida de referentes éticos a su alcance, no se puede esperar que las jóvenes generaciones se sientan atraídas por los valores éticos que los individuos y las instituciones ni promueven ni representan. Si no hay referentes éticos a imitar, si las relaciones interpersonales están marcadas por la indiferencia y la frialdad, no es posible apropiarse de unos valores que no se proponen ni exponen de forma creíble a las jóvenes generaciones. Y los valores se aprenden por contagio, por imitación, por el testimonio. Es la comunidad en su conjunto, empezando por las instituciones, la que se hace garante de los valores éticos que deben vertebrar una sociedad o comunidad. Y sin esta garantía ética de las instituciones, se hace muy difícil transmitir a las jóvenes generaciones los valores éticos que la deben configurar.

2. ¿Qué hacer?

No basta con la protesta y la denuncia, por otra parte necesarias, del estado escasamente ejemplar del conjunto de nuestras instituciones. Es indispensable un rearme ético del conjunto de la sociedad que posibilite la regeneración ética de nuestras instituciones. Éstas no han caído del cielo; han nacido del seno de nuestra sociedad. De ellas, y de su situación también nosotros somos responsables. El nivel ético de las instituciones es el reflejo de la sociedad. Cada comunidad tiene las instituciones que ella misma ha generado. Y no hay que mirar hacia otro lado, sino al interior de nuestra sociedad y preguntarnos por "lo que nos está pasando" y por qué hemos llegado hasta aquí.

Salir de esta espiral de "violencia institucional" es extremadamente difícil. La denuncia es fácilmente ahogada y silenciada por una red de medios de comunicación al servicio de quien detenta el poder. Romper

este muro protector del poder económico y político empieza por deslegitimar al propio sistema sacando a la luz sus contradicciones y denunciando los medios a través de los cuales ejerce el dominio sobre el conjunto de la sociedad, empezando por sus instituciones. Desde la pedagogía de la alteridad, inspirada en la antropología y ética levinasianas, proponemos las siguientes actuaciones como estrategias de regeneración ética de nuestras instituciones:

a) *Otra ética*. El rearme ético que debe propiciar la educación exige empezar a pensar que es necesaria “otra manera” de construir una sociedad más pensada sobre la justicia, la equidad y la solidaridad que en el lucro y el enriquecimiento a costa del bienestar del otro. Implica educar a las jóvenes generaciones a partir de otro concepto de la ética, que no sea la idea del bien y del mal la que nos lleve a una conducta moral, sino la situación del ser humano concreto que nos demanda una respuesta inaplazable. Las “bellas ideas”, con frecuencia se han quedado solo en eso: en “ideas” que no se han plasmado en una respuesta concreta a la situación de necesidad del ser humano herido junto al camino. El buen samaritano del pasaje evangélico (Lc. cap. 10, vv. 30-37) no perdió el tiempo buscando argumentos para atender al hombre herido. Solo atendió a la voz de su conciencia, a sus entrañas movidas a compasión ante el sufrimiento de otro ser humano. La ética de la Ilustración ha sido una barrera demasiado frágil para hacer frente a la barbarie de antes y de ahora. Es necesaria “otra ética” que incida más en la dimensión *relacional* del ser humano y no tanto en su autonomía y autosuficiencia. Resaltar la dimensión relacional del hombre implica otorgar la primacía a la relacionalidad en la misma constitución del ser humano y “despojar a la *alteridad* de su carácter genérico y abstractivo y considerarla *encarnada* en un alguien concreto con nombre y apellidos- con “rostro” dirá Levinas- que *éticamente*, responsablemente, espera obtener por nuestra parte una respuesta, una relación responsable” (Duch, 2004, p. 166).

b) *Partir del contexto o situación*. En esta tarea de rearme ético de la sociedad el sistema educativo tiene un papel indispensable. Debe hacer suyo un discurso político de regeneración democrática de la sociedad y alejarse de un lenguaje y pensamiento “esencialistas”, vinculados a una antropología idealista que ha desfigurado la realidad del ser humano impensable fuera de su contexto histórico. “No se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta” (Ortega y Gasset, 1973, p. 49). Quizás una de las tareas más urgentes hoy en educación sea tomarse en serio el contexto o situación en el que vivimos. Sin contexto no hay ser humano; sin contexto hay retórica, discurso vacío, pero no educación. Postular la dimensión política de la acción educativa es un discurso redundante. La educación es, en sí misma, una acción política, pues no es posible educar sin asumir la responsabilidad de “hacerse cargo del otro” en su situación concreta. Pero el otro es siempre realidad socio-histórica, ininteligible al margen de *su* contexto o circunstancia. Y el contexto en el que nos ha tocado vivir está caracterizado por la indiferencia y frialdad de las relaciones interpersonales, el aislamiento del individuo, su ensimismamiento que hace ver al otro como extraño con quien nada tiene que compartir.

c) *Otra concepción del ser humano*. Este contexto obliga al sistema educativo a implementar otra manera de educar fundamentada en otra concepción del ser humano y otro modo de relacionarse con el mundo y con los demás; demanda la promoción de actitudes y conductas que favorezcan la solidaridad compasiva, y no solo estructuras justas en la organización de la vida social. La justicia es necesaria como base indispensable para la convivencia, pero no suficiente para *humanizar* la vida del ser humano y las instituciones. Es necesaria

“otra ética” que ponga rostro al ser humano necesitado de ayuda y cuidado. El otro necesitado es siempre *alguien* con una historia detrás quien nos demanda una respuesta. Es “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de E. Levinas, quienes nos salen al encuentro. La visión idealista del hombre nos ha ocultado sus miserias, su sufrimiento; nos ha pintado un ser humano imaginario, sacado del tiempo y del espacio, de su contexto. “Las filosofías metafísicas, en cualquiera de sus formas, han pensado la vida desde una razón descorporeizada, una razón sin relato y sin historia” (Méllich, 2021, p. 15). En nuestra renuncia a enfrentarnos con la realidad incómoda, hemos dado por hecho que los derechos humanos es el hábitat en el que se desenvuelve nuestra vida diaria. Y esta apreciación no deja de ser un espejismo. Son muchos conciudadanos nuestros que se ven privados de sus derechos más elementales, y constituyen hoy una denuncia a una sociedad que vive de espaldas a una realidad incómoda para todos.

d) *La responsabilidad ante el otro y del otro.* La tarea de regeneración ética debe abarcar al conjunto de la sociedad, pues es la sociedad o tribu la que educa. Esta tarea de regeneración ética debería incidir en un aspecto que considero indispensable: *Incidir en la ética como responsabilidad ante el otro y del otro.* La responsabilidad en Levinas no tiene como referente a un ser ideal, imaginario; no es un principio abstracto, universal (“todos los humanos somos iguales en dignidad”) quien mueve al individuo a una conducta ética. Quien nos interpela es un ser sufriente, necesitado de ayuda y de acogida, de compasión solidaria. La responsabilidad en Levinas no es una revelación “misteriosa”, ni una información o conocimiento, sino mi exposición ante los otros necesitados de ayuda y cuidado, previa a cualquier decisión fruto del ejercicio de la razón; es una tensión extrema del mandato ético que el otro ejerce sobre mí, mandato anterior a toda elección por mi parte; es un “Heme aquí” indeclinable ante la autoridad del rostro herido del otro que se resiste a toda argumentación. “El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros. Nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una vulnerabilidad extrema” (Levinas, 1974, p. 130).

Pero el otro necesitado de compasión en Levinas no es solo el hombre herido físicamente, o el hombre abandonado y excluido de la sociedad. “Todos pertenecemos al colectivo de los “extranjeros, huérfanos y viudas” de los que habla Levinas para expresar, a través de estas figuras, la vulnerabilidad, la fragilidad de todo ser humano, *necesitado de compasión. El hombre es un ser necesitado del otro, estructuralmente necesitado de compasión. El hombre es, en sí mismo, necesidad y demanda de compasión* (Ortega y Romero, 2019, p. 147). Todos somos seres necesitados de ayuda. La limitación y la contingencia, el dolor y la muerte son nuestro equipaje del que no nos podemos desprender.

La educación para la responsabilidad hacia el otro empieza por situar al otro en el núcleo mismo del discurso y de la praxis educativa, y se traduce en la salida del ensimismamiento que paraliza toda posibilidad de encuentro con el otro. Nuestro “despertar humano” empieza cuando aparece el otro en el horizonte de nuestra vida, cuando el otro forma parte de nosotros como pregunta y como respuesta. La primera pregunta que nos hacemos como *humanos* no es *¿quién soy yo?*, sino *¿quién es el otro para mí?* De quién soy yo prójimo está en el núcleo de nuestra identidad como humanos. “La apertura al otro responde a la estructura radical del ser humano, es constituyente de la subjetividad” (Ortega, 2023, p. 12). Para responder a la pregunta *¿quién soy yo?* hay que dar un rodeo y preguntarse antes *¿quién es el otro?* No está en nosotros la razón última de lo que antropológicamente somos, sino en el otro de quien dependemos para existir como *humanos*.

Para Levinas, la apertura del ser humano al otro “es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Levinas, 2015, p. 79). Levinas hace una crítica dura a la filosofía occidental centrada en el Sí-Mismo. Y lo explica a través de la metáfora de Abraham y Ulises. “Mientras que el primero abandona su tierra iniciando un viaje sin retorno, el segundo vive obsesionado en volver a Ítaca, la tierra que nunca ha abandonado. Ser humano es ser abierto al otro y vivir con los otros; somos humanos por los otros. Lo humano del hombre consiste en estar permanentemente abocado al “afuera”, al otro hombre, el extraño inapropiable” (Ortega y Romero, 2022, p. 236).

Estar abierto al otro, ser responsable del otro es ejercer de *humanos*. Pero esta responsabilidad se ejerce siempre con sujetos históricos, concretos. El ser humano histórico, que vive aquí y ahora, condicionado por *su* circunstancia. Es el excluido social, el marginado o descartado. Desde la ética levinasiana no cabe hablar de exclusión, sino de excluidos, ni de la pobreza, sino de los pobres. No son las ideas las que nos mueven a la compasión, sino el sufrimiento de personas concretas. Y son también personas concretas las que sufren situaciones injustas que causan dolor y opresión. Y aquí radica la profunda separación entre la ética kantiana y la ética levinasiana. Lo que nos mueve a una conducta ética no es el juicio que nos hacemos sobre la dignidad de la persona, como lo hace la ética kantiana, sino la situación de necesidad del hombre concreto que nos demanda una respuesta de acogida y cuidado. Detrás de la respuesta ética no están los argumentos de la razón que justifica esta respuesta, sino el ser humano necesitado de compasión. Acudir a los argumentos de la razón sería una ofensa al necesitado de ayuda y de compasión. El buen samaritano del pasaje evangélico no acudió a argumentos sobre la dignidad del herido junto al camino. Obedeció al impulso de su corazón, a sus entrañas de misericordia: “Se le conmovieron las entrañas”, dice el texto evangélico. Por ello es necesario un cambio de paradigma en nuestro discurso y en nuestra praxis educativa que sitúe al ser humano concreto, histórico en el centro de la acción educativa y en el referente ético de nuestra conducta. No nos relacionamos con ideas sobre la justicia y la dignidad de la persona, éstas se han mostrado muy débiles para evitar la tortura y el exterminio. ¿Dónde estaba la dignidad de los prisioneros de Auschwitz? ¿dónde está la dignidad de los millones de seres humanos que malviven en los campos de refugiados? El ser humano no es una idea que nos hacemos de él, es un ser *encarnado* que vive en una circunstancia que le define y le condiciona. “El dar más importancia a la idea que uno se hace del hombre que a lo que el hombre es en la realidad, es un gesto típicamente idealista, un vicio este con el que la filosofía se ha recreado irresponsablemente durante demasiado tiempo” (Mate, 2018, p. 108).

e) *La ética, componente del ser humano*. La ética no es un añadido más a la condición *humana*, “no viene a modo de suplemento de una base existencial previa” (Levinas, 2015, 79), por el contrario, forma parte de su estructura radical. Ser *humano* es ser *responsable*. La pedagogía cognitiva, de raíz kantiana, ha presentado la dimensión ética del ser humano como un ideal a conseguir, como si solo fuese un objetivo deseable en educación, obviando su carácter radical en la constitución del ser humano. La ética no es un “objetivo más” a conseguir en la acción educativa, es por el contrario, la posibilidad misma de que podamos educar y no hacer “otra cosa”. Solo desde la ética y en la ética estamos en condiciones de educar. Tampoco debiera ser un adorno *prescindible* de nuestra sociedad. La ética es lo que diferencia una sociedad *humanizada* de otra en la que predomina la *inhumanidad*. El desarrollo científico y técnico que caracteriza a la sociedad actual no va acompañado de políticas sociales que promuevan las condiciones de vida de una sociedad *humanizada*. Prestar oídos a “lo que está pasando”, buscar los intereses comunes y dejar en un segundo plano los intereses

particulares, promover la fraternidad responsable en las relaciones interpersonales y en el ejercicio de la función pública, son condiciones que favorecen la convivencia justa y pacífica entre todos los que conformamos una comunidad. Aspirar a esta convivencia no es un “brindis al sol”, responde a la vocación humana: “En la existencia humana... la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya, y sitúa del golpe al yo como responsable del ser ajeno; responsable, es decir, único y elegido... el en-sí del ser que insiste en-ser es rebasado por la gratuidad de un fuera-de-sí para-otro en el sacrificio o en la posibilidad del sacrificio, en la perspectiva de la santidad (Levinas, 1993, p. 10).

Buscar una sociedad justa y pacífica no debería ser un objetivo inalcanzable, o un sueño irrealizable. La experiencia nos enseña, sin embargo, que la injusticia acompaña la historia del hombre. Siempre tendremos que convivir con la experiencia del mal. Esta experiencia nos acompaña desde los albores de la humanidad. Pero si eliminamos la utopía de la vida humana, la reducimos, entonces, a un simple ajuste de resultados previamente planificados. Y la vida humana sobrepasa toda previsión. El ser humano es un *ser de sorpresas*. A pesar de tener que convivir con la experiencia del mal no podemos, ni debemos renunciar a construir una sociedad justa y pacífica. Esta es tarea de todos e implica el compromiso ético de todos. “Todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que ninguno”, escribe Levinas (1993, p. 133), citando a Dostoievski.

f) El testimonio del que ejerce el poder. El rearme ético que reclama nuestra sociedad exige ejemplaridad y testimonio en aquellos que ejercen la representación ciudadana. Ellos no pueden sustraerse de esta responsabilidad. Están elegidos para hacer que las instituciones públicas sirvan al bien común sobre la base de la justicia y la equidad. La corrupción, el engaño y la mentira, el incumplimiento de la palabra dada, cuando afectan a los que ostentan la responsabilidad de dirigir las instituciones públicas, no solo degradan a éstas sino a la misma sociedad. Es el individuo quien se ve desamparado e inerme para defender sus derechos; es la sociedad entera la que se hunde en la incertidumbre y la perplejidad ante conductas reprobables de aquellos que, en su día, prometieron ejemplaridad en el ejercicio de sus funciones. La autoridad ético-moral debe acompañar en todo momento al ejercicio de la función pública. Cuando se pierde esta autoridad (ejemplaridad), la palabra y la conducta de quien ejerce esta función devienen en una farsa, en una tragicomedia con efectos perversos para la ciudadanía. Sin instituciones públicas ejemplares, que hacen de la ética la norma de su conducta, se cae en el autoritarismo, en la tiranía silenciosa ejercida por aquellos que, supuestamente, defienden el bien común. La historia, de antes y de ahora, nos ofrece elocuentes ejemplos de ello. Nos podríamos preguntar. *¿Cómo hemos llegado hasta aquí?* Las causas son múltiples, pero sí podemos destacar algunas que nos parecen más determinantes: el debilitamiento de la familia como estructura de acogida y su consecuente pérdida de influencia en la educación de sus hijos; el papel de la escuela reducido a correa de transmisión de los intereses del poder político y económico; la concepción “idealista” de la educación que le aleja de la realidad en la que vive el educando; la filosofía de la educación centrada en preparar a los alumnos para competir en el ejercicio de una profesión rentable; la concepción del papel de los profesores como transmisores de saberes o conocimientos, olvidando o relegando su función educadora; el olvido de la sociedad o comunidad de que la educación de las jóvenes generaciones es tarea del conjunto de la sociedad.

g) *El otro siempre es pregunta*. El otro siempre nos sale al encuentro, siempre pregunta por lo suyo. Soslayar la pregunta del otro, olvidar la responsabilidad que adquirimos ante todos cuando asumimos una función pública significa hacer dejación de aquello que más radicalmente caracteriza al ser humano: *ser responsable*. Levinas (1993, p. 136) lo explica de un modo muy pedagógico a propósito de la respuesta de Caín a Yahvé después de matar a su hermano Abel: “No hemos de interpretar la respuesta de Caín como si él se burlase de Dios, o como si respondiese como un niño: “no he sido yo, sino otro”. La respuesta de Caín es sincera. En su respuesta falta únicamente lo ético; solo hay ontología: yo soy yo y él es él. Somos seres ontológicamente separados”. Hay en nuestra sociedad demasiadas actitudes y respuestas que responden a una concepción *ontológica* del ser humano. Sería deseable que abundase más la ética en nuestras relaciones con los demás, y menos la ontología cainita. Habría que resaltar la condición situacional de todo ser humano, inseparable de su contexto o circunstancia para desde ahí (la circunstancia) dar respuesta a lo que demanda. De lo contrario, estaremos expuestos a construir castillos en el aire o luchar contra molinos de viento cuando el otro que nos demanda una respuesta ética es un ser de carne y hueso, que vive en su carne el sufrimiento de la marginación o asiste impotente al escarnio de unas instituciones públicas en las que ha perdido toda esperanza.

Propugno desde aquí una ética de la compasión que tiene delante al ser humano “adverbial”: el dónde, el cómo y el cuándo, la única manera que tiene de existir. El contexto o circunstancia también forma parte de nosotros, es el medio que nos permite nuestra manera de vivir. No hay asunción de lo humano en educación si se deja fuera el contexto en el que vive cada educando. Y el contexto está íntimamente unido a las instituciones. *Sin instituciones ejemplares que hacen de la ética su norma de conducta no es posible construir una sociedad pacífica, justa y equitativa*. No es pensable una sociedad sin instituciones que la gobiernen, forman parte de nuestro acervo cultural. Trastocar una de ellas provoca un seísmo en el conjunto de la sociedad. Es la *gramática* que hemos heredado formada por tradiciones, ritos, costumbres, *instituciones*, lengua, religión, es decir, *cultura* como forma de existir y vivir. La urgencia de un *rearme ético* que haga frente a la situación de nuestras instituciones constituye hoy un deber inexcusable para el conjunto de la ciudadanía. Y no es necesario acudir a argumentos que justifiquen esta demanda. Tratar de justificar una ética de regeneración de nuestras instituciones en un momento en el que el humanismo y la barbarie van de la mano es un despropósito y una ofensa para cualquier ciudadano que tenga experiencia del mal, que haya sufrido o sufra ser tratado como súbdito y no como un individuo responsable del otro y de su comunidad. “La conciencia moral surge en este encuentro con el otro, en esta experiencia. La ética es, en Levinas, precisamente esto, una experiencia, *la experiencia por excelencia*” (Mélích, 2010, p. 143), la experiencia del sufrimiento y del dolor, la experiencia del mal. Desde la pedagogía de la alteridad no se hace un discurso sobre la indignidad abstracta que representa una conducta de corrupción en una institución, sino sobre el dolor y el sufrimiento que dicha conducta provoca en individuos concretos a quienes se les niega el derecho a existir y vivir como ciudadanos responsables. No es una idea del hombre lo que está en juego, sino la suerte del otro. Esta “nueva” antropología y “nueva” ética cuestiona nuestra manera de educar al situar al otro, ser histórico, en el centro de la acción educativa. Es el otro concreto, en *su* circunstancia, el punto de partida y el punto de llegada de la acción educativa. Es el otro el que legitima toda acción educativa, no la competencia técnica del educador. Se trata de una *pedagogía de liberación* que haga posible que las instituciones contribuyan al bien común y no sean instrumentos de poder y de dominio sobre los individuos a quienes deberían servir. Es urgente separar el componente moral y ético en la conducta humana. El cumplimiento de la norma o leyes, sin reparar en la

situación concreta de necesidad de cada individuo, puede dar origen a una situación de opresión y esclavitud del ciudadano. No es el individuo quien está hecho para el sábado (la ley), sino el sábado para el hombre, dice el texto evangélico (Mc. cap. 2, v. 27). Anteponer el cumplimiento de la ley a cualquier otra consideración puede llevar a hacer del ciudadano un ser destinado a la obediencia, un esclavo de la ley y de las instituciones, sin posibilidad alguna de decir *su* palabra. La obligación de la ley decae cuando se interpone el derecho a la vida, a ser ayudado y cuidado en una situación de extrema necesidad. El pasaje evangélico del buen samaritano es muy elocuente a este respecto. La obligación moral no está anclada en un principio universal, como pensaba Kant, sino en la situación concreta de vulnerabilidad del hombre necesitado y herido. “El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado” (Levinas, 2011, p. 148).

3. Consideraciones finales

Desmontar la primacía que ejerce la moral kantiana en nuestra sociedad es un paso obligado para la liberación del hombre, y situarse frente a las instituciones como alguien que libremente cumple con sus obligaciones cívicas como contribución al bien común, pero con la vista puesta siempre en el otro que tiene al lado de quien es responsable antes de toda elección. Es la dimensión doliente del otro la que me “obliga” a responder, no la ley o norma social. “El “No matarás” es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del que está desprotegido es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo” (Levinas, 2015, p. 75). La liberación de las instituciones empieza dentro de cada individuo. Y solo cuando interiormente se sienta libre podrá juzgar y criticar a las instituciones y liberarse de ellas, y verlas como instrumentos puestos a su servicio, y no como un súbdito al que solo se le pide obediencia y sumisión. Obviamente no reclamo la desobediencia civil frente a las normas que hacen posible la convivencia. Propugno situar al ser humano en el centro de la acción política y de la praxis educativa; que nunca sea instrumento para otros fines; que sea sujeto activo y responsable de los asuntos de su comunidad y pueda decir *su* palabra sobre los mismos. Educar para la liberación siempre será una tarea pendiente que reclama “otra” antropología y “otra” ética, otro modo de relacionarnos con el mundo y con los demás. “La justicia no sigue siendo justicia más que en una sociedad en la que no existe distinción entre próximos y lejanos, pero en la que permanece la imposibilidad de pasar de largo al lado del más próximo; donde la igualdad de todos está sostenida por mi desigualdad, por el exceso de mis deberes sobre mis derechos. El olvido de sí mueve la justicia” (Levinas, 2011, pp. 239-240). Es lo que Levinas denomina la “santidad” de la justicia; esta nace siempre de la caridad. “La justicia nace del amor... El amor debe siempre vigilar a la justicia” (1993, p. 133). Es la “otra” ética, la “otra” forma de relacionarnos con los demás que descarta toda forma de poder y de dominio, porque lo *humano* no está nunca en una relación de poder.

Referencias bibliográficas

- Berman, M. (1991) *Todo lo sólido se desvanece* (Madrid, Siglo XXI).
- Duch, L.I. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós)
- Duch, L.I. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).
- Levinas, E. (1974) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2015) *Ética en infinito* (Madrid, Machado).
- Lipovetsky, G. (2006) *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona, Anagrama).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mélich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mélich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Ortega y Gasset, J. (1973) *Obras Completas. Vol. VI* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp. 233-249.
- 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).

11. Educación, valores y experiencia¹¹

"Con las creencias propiamente no *hacemos* nada, sino que simplemente *estamos* en ellas... En la creencia se está, y la ocurrencia se tiene y se sostiene. Pero la creencia es quien nos tiene y sostiene a nosotros" (Ortega y Gasset).

La experiencia en la educación de los valores

Dice Ortega y Gasset (1977, p. 29) que "el hombre, en el fondo, es crédulo o, lo que es igual, el estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás, está formado por creencias. Estas son, pues, la tierra firme sobre que nos afanamos". La construcción de una sociedad justa, solidaria y tolerante solo puede venir de la mano de una sociedad asentada sobre creencias (éticas) firmes, sobre ciudadanos comprometidos con los valores de la justicia, solidaridad y tolerancia. Y en esta tarea el sistema educativo tiene su parcela de responsabilidad si, además de instruir, asume la tarea de educar. La función de la escuela no acaba en la formación intelectual de los ciudadanos, sino que abarca todas las dimensiones del ser humano, entre ellas la dimensión ética. Sin ética no hay sujeto humano, pero tampoco educación. Sentirse responsable del mundo y de los demás significa descubrir el puesto irremplazable que cada individuo ocupa en la tarea indeclinable de tener que existir con "los otros".

No podemos borrar las huellas de nuestro paso por la vida. Ellas reflejan nuestras creencias, nuestras convicciones. A través de ellas se puede narrar lo que hemos sido y vivido. Es la *gramática*, entendida como "un juego de lenguaje, el conjunto de símbolos, signos, hábitos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural" (Mélich, 2010, pp. 15-16). Nuestras creencias son nuestro hábitat como forma y medio de vida. Vivimos en un mundo *significado*, en un marco referencial. Es la condición de todos los humanos. Por ello, pensar que se puede educar sin una referencia a aquellas creencias en las que *estamos* y *somos* es una simple quimera, una tarea imposible..

El tratamiento de los valores en los centros de enseñanza exige un enfoque enraizado en la *experiencia ética* de la vida y no como "objeto" de conocimiento. El academicismo en el tratamiento de los valores, la preocupación por convertirlos en contenidos curriculares que han de ser enseñados y aprendidos al igual que los demás conocimientos han privado a los valores de uno de sus elementos esenciales: la indispensable referencia a la *experiencia*, su vinculación a la vida. No sólo es necesario que nuestros alumnos *conozcan* el bien: la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la bondad de la paz. Es indispensable, además, que practiquen la justicia, la tolerancia, la solidaridad, que hagan el bien. Y para esto es imprescindible que tengan a su alcance *testigos* que encarnan esos valores en la experiencia de su vida.

¹¹ Publicado como artículo en la *Revista Boletín Redipe*, 10, 2, (2021) pp. 21-27.

En la enseñanza de los valores se ha acudido, erróneamente, a los "héroes" o modelos extraordinarios que nos presentan los medios de comunicación, olvidando "a aquellos otros "héroes" anónimos que hacen posible que este mundo sea un poco más decente, más *humano*" (Ortega y Romero, 2019, p. 231). La experiencia del valor nunca debe ser una experiencia "impostada", traída de un mundo ajeno y distante del educando. Por el contrario, debe formar parte de su contexto inmediato al que pueda sentirse afectivamente ligado. La experiencia del valor no es un suceso extraordinario, patrimonio de seres excepcionales; es el equipaje con el que caminamos los humanos y lo plasmamos en nuestra vida en distinta medida y manera. Ocultar la *cotidianidad* del valor refleja el desconocimiento de su naturaleza y de la pedagogía de su transmisión. Los valores no se "enseñan", ni se "explican", ni se deben "escolarizar", no se adaptan a las formas de aprendizaje de los contenidos curriculares, ni son "un contenido más" que se ha de aprender. Los valores se *muestran*, se interiorizan por contagio, por mimesis, por el contacto permanente con las personas de nuestro entorno. El centro escolar, la familia y el contexto social deben ser los referentes del valor, los que ofrezcan experiencias *valiosas*, no un profesor aislado en su aula. Es el *ethos* o *clima educativo* del centro escolar y de la misma sociedad el que complementa la acción educadora indispensable de la familia. La sociedad actual ha confiado, erróneamente, a la escuela la función de educar a las nuevas generaciones, cuando es a la familia y a ella misma a quienes compete, en primer lugar, esta función indeclinable.

El discurso pedagógico resalta, en su lenguaje, la función del profesor, experto en conocimientos y estrategias de enseñanza, pero menos el papel del maestro-educador, que más que "explicar", *muestra* estilos éticos de vida. Es otro modo de entender la función del profesor que, además de enseñar conocimientos y competencias, asume el papel de acompañar al educando en su proceso educativo, siendo *testigo* de un modo ético de relacionarse con el mundo y con los demás. "Del mismo modo que el poeta o el músico, además de técnica poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión aunque no sepa ((ni pueda) explicarla" (Méllich, 2010, p. 279). El educador *muestra* los valores y el camino para interiorizarlos a través del *testimonio*. Este es el modo *original* de enseñar o transmitir los valores. Insistir en su "escolarización" es un profundo error, es continuar la historia de un fracaso.

La programación curricular de los valores, vinculada a una disciplina o asignatura y a un horario escolar, me produce perplejidad y temor. El valor, por su propia naturaleza, se resiste a ser reducido a objeto de conocimiento y a la posibilidad de evaluarlo. Sacarlo del ámbito de la *experiencia ética* es mutilar el valor en su componente esencial. Sin la referencia a la experiencia ética podemos enseñar, en alguna medida, la idea o concepto de solidaridad o tolerancia, pero el valor de solidaridad y tolerancia permanecerá inaccesible. Sin la referencia a una persona solidaria y tolerante estaremos hablando de ideas, pero no de valores. En el fondo de este enfoque *cognitivo* en la enseñanza de los valores late una concepción idealista del ser humano: "El dar más importancia a la idea que uno se hace del hombre que a lo que el hombre es en la realidad" (Mate, 2018, p. 108). Hay una querencia histórica a pasar por alto la corporeidad y finitud del ser humano, y resaltar su dimensión intelectual o racional. La literatura pedagógica tradicional resalta el cultivo de las facultades "superiores" del hombre, en una clara referencia a la dimensión intelectual, racional del ser humano y un "olvido" de su dimensión *corpórea*, de los sentimientos.

En el discurso pedagógico se detecta, todavía, una cierta resistencia a considerar al ser humano como un sujeto sometido a la enfermedad, al sufrimiento y a la muerte. La vulnerabilidad, la precariedad y el dolor son considerados como males inevitables, pero no como compañeros de viaje con los que, inevitablemente,

hemos de convivir. Nuestro lenguaje revela un distanciamiento de la realidad incómoda, y nos refugiamos en un discurso idealista más confortable. El idealismo se ve reflejado, además, en el discurso antropológico y ético preponderante en nuestra cultura. Platón, Descartes, Hegel, Kant, Habermas... representan una visión idealista del ser humano. Y la ética fundada en el respeto a la *dignidad* de la persona, como sostiene Kant, en la *equidad*, como sostiene Rawls o en la *razón comunicativa*, como sostiene Habermas son reflejo de una huida de la realidad *histórica* del hombre. Y nada tiene que ver con la ética de la *compasión*, con la sensibilidad frente al dolor del otro, con la respuesta compasiva al sufrimiento del otro, como sostiene Schopenhauer. Los distintos modos de aproximarnos conceptualmente al hombre (antropología) han dado lugar, también, a distintas éticas, pues no hay ética sin antropología, ni antropología sin ética.

Históricamente, el ser humano, en su huida de la vulnerabilidad y precariedad de su existencia, ha buscado refugio en la religión, en la metafísica para afrontar la incertidumbre que le depara la vida. Tiene miedo a unas "circunstancias" que no puede controlar; le produce angustia la incertidumbre del presente y del futuro, el envejecimiento, la enfermedad y la muerte. Y por ello, acude a la magia para escrutar el futuro, oculta la muerte y la vejez, a pesar de que son acontecimientos o hechos *naturales* con los que inevitablemente hay que contar. La carga de la vulnerabilidad y fragilidad, inherente a la condición humana, le resulta difícil de sobrellevar. Este es el ser humano que conocemos por la experiencia, no el individuo *ideal* expulsado del tiempo y del espacio. Y este es, también, el sujeto de todo proceso educativo; ignorarlo, es situarnos en "tierra de nadie", en una idea in-significante, sin contenido real.

¿Qué valores enseñar?

No vivimos en una sociedad uniforme en la que unos mismos valores estén compartidos por todos. Al contrario, constituimos una sociedad plural en formas de pensar que legítimamente se expresan en modos o estilos diferentes de vida. Y esta pluralidad de sistemas de valores, lejos de ser una tara o un hecho no deseable, constituye un bien que enriquece la vida personal y social. Es esta pluralidad de formas de vida y de pensamiento lo que hace que vayamos siendo en el tiempo "nuevas realidades", que dejemos de ser fósiles o piezas de un museo, que seamos capaces de responder a los retos nuevos de un mundo en permanente cambio.

¿Y qué valores enseñar? Se podría responder: aquellos que conectan con las necesidades vitales de todo ser humano para llegar a su más plena realización. Pero hacer esta afirmación tan genérica es no decir nada. Habría que concretarla en los derechos humanos universalmente reconocidos. Pero la pregunta sigue sin obtener una respuesta adecuada. La enseñanza de los valores exige la referencia a la *experiencia*, y ésta aparece atrapada y atravesada por el espacio y el tiempo, la cultura y el contexto donde el valor se expresa. Y aquí radica la enorme dificultad de proponer valores concretos en sus formas distintas de expresión. Decir que "hay que ser tolerantes" es una frase vacía o propuesta inútil si en la tarea de educar no se exponen modelos concretos o *experiencias* concretas como recursos necesarios para apropiarse el valor de la tolerancia. Y las experiencias varían de una cultura o otra, de un espacio temporal a otro. El trabajo de los educadores se situaría, entonces, en identificar las formas o variantes culturales a través de las cuales los valores se expresan en esa comunidad. Lo que conlleva en los educadores un conocimiento de la cultura de la comunidad donde se ejerce la tarea educadora que evite su desarraigo y el riesgo de colonialismo cultural. Hablaríamos así "idiomas" diferentes, distintos lenguajes para referirnos a un mismo valor; tocaríamos distintos instrumentos, pero estaríamos en una misma orquesta interpretando una misma sinfonía (Ortega, 2013).

La dificultad para la propuesta de los valores se hace aún más evidente en la era del vacío (Lipovetsky, 2006) como la actual, de muchas ideas pero de pocas creencias arraigadas en la vida personal y en la conciencia colectiva. "Vivimos en una profunda crisis de las relaciones. De las relaciones con la naturaleza: es evidente con la crisis ecológica. De las relaciones con nosotros mismos: el consumo de psicotrópicos ha estallado en el conjunto de los países desarrollados. Pero también es una crisis de las relaciones con los demás. Esta crisis la produce la aceleración, en la medida que ésta no nos deja tiempo para posarnos, de apropiarnos de los seres y del mundo, de entrar verdaderamente en relación con ellos" (Rosa, 2019a, pp. 94-95). En esta sociedad acelerada "es difícil encontrar un terreno firme sobre el que construir un proyecto de vida. Las creencias o valores que antes configuraron la vida de nuestros mayores se han debilitado. No solo encontramos dificultades para la transmisión de esas creencias (valores), sino que tampoco acertamos a identificarlas" (Ortega y Gárate, 2017, pp. 145-146). En la sociedad acelerada y del vacío, todo es volátil, efímero. Se hace, por tanto, muy difícil saber en qué valores tenemos que educar.

En la enseñanza de los valores es necesario utilizar la metodología que se corresponda con la naturaleza de los mismos y con las circunstancias o contexto social que nos ha tocado vivir. Es preciso rescatar la "mundanidad" del valor e integrarlo en la urdimbre de la existencia humana. Ello exige que nuestros centros de enseñanza se abran a la sociedad, que dejen entrar en las aulas los problemas que la acucian (marginación social, corrupción, desigualdad, pobreza, etc.), y que hablen *otro lenguaje* más pegado a la piel de los hombres y mujeres de nuestros días. No basta con hacer leyes que contemplen la obligación de enseñar los valores en las escuelas. Con sólo disposiciones legales podríamos seguir pensando y haciendo lo mismo. Es indispensable que el discurso y la praxis educativa se tomen en serio la inevitable condición *histórica* del ser humano, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora. Educar en valores no es hacer un discurso o teorizar sobre ellos; implica escudriñar los entresijos de la sociedad, hacer que afloren sus frustraciones y esperanzas, sus experiencias de vida. "Es necesario un nuevo discurso y un nuevo lenguaje que dé la palabra a las experiencias de cada alumno, a sus sentimientos y expectativas; un nuevo lenguaje que hable y deje hablar la palabra insustituible, propia de cada alumno" (Ortega y Romero, 2021, pp. 104-105).

Contexto social y educación

El sistema educativo no puede sustraerse a la función transformadora de la sociedad a la que pertenece, no puede vivir de espaldas a cuanto sucede a su alrededor. No sólo debemos pretender la formación de personas instruidas, cultas, sino también la promoción de ciudadanos comprometidos con la construcción justa y solidaria de la sociedad de nuestro tiempo. Educar no es solo ser fiel al pasado, en un ejercicio nostálgico que se niega a ver el presente. "La herencia recibida no puede eludir el cambio... Es imposible recibir la herencia del pasado sin, a su vez, transformarla y reubicarla en el presente, porque siempre que hay transmisión hay cambio, hay recontextualización y resituación" (Mêlich, 2010, p. 22). Educar para hoy y aquí exige formar ciudadanos conscientes de lo que "está pasando", competentes para el diálogo y la convivencia entre los pueblos e individuos de diferentes culturas, y competentes para un análisis de la sociedad, para una crítica de sus disfunciones y una acción responsable. Formar ciudadanos es ante todo una praxis orientada a capacitar a las jóvenes generaciones a *leer* e interpretar la realidad, más aún, a asumir responsabilidades frente a esa realidad. Una educación de "laboratorio y a distancia" no puede dar cuenta de las frustraciones y esperanzas en las que se resuelve la vida de cada uno; permanece muda e incapaz de decir una palabra liberadora, una palabra transformadora, una palabra de vida. Formar ciudadanos es educar

para transformar el presente y construir el futuro. Ello implica no "pasar de puntillas" por la realidad, sino criticarla para cambiarla. "El educador es como el profeta bíblico que denuncia los males de la sociedad a la que pertenece. No intenta contentar los oídos de sus oyentes, ni adular a los poderosos. Habla desde la verdad y la fidelidad a su conciencia" (Ortega y Romero, 2019, p. 130). Si hay educación, y no "otra cosa", siempre habrá denuncia de las situaciones que degradan al ser humano porque nunca habrá un mundo "acabado" libre de contradicciones. Para el ser humano, a diferencia del resto de animales, no hay posibilidad de encaje y acoplamiento al mundo, será siempre un ser "desajustado". No puede, por tanto, haber "reconciliación" con el mundo "porque los seres humanos *vivimos siempre en despedida*" (Mêlich, 2010, p. 91).

La educación ocurre siempre en una circunstancia o contexto concreto que la condiciona esencialmente. A principios del presente siglo, Musil (2001, 43) describía con crudeza el perfil de la sociedad occidental: "La aridez interior, el desmesurado rigorismo en las minucias junto a la indiferencia en el conjunto, el desamparo desolador del hombre en un desierto de individualismos, su inquietud, maldad, la asombrosa apatía del corazón, el afán de dinero, la frialdad y la violencia que caracterizan nuestro tiempo...son consecuencia del daño que ocasiona al alma la racionalización lógica y severa". Si se quiere describir la sociedad actual, junto a la frialdad, individualismo y desamparo del hombre, señalados por Musil, habría que resaltar el incesante proceso de aceleración de la vida, unido a la sacralización del progreso y a la imperiosa necesidad del crecimiento económico. La sociedad moderna "debe expandirse incesantemente, es decir, que debe crecer, innovar y aumentar la producción, el consumo... que debe acelerarse y dinamizarse para producirse a sí misma cultural y estructuralmente para mantener su *status quo* formativo" (Rosa, 2019b, pp. 15-16). Esta realidad insoslayable nos obliga a "pensarnos" de nuevo, volver sobre nuestras raíces para encontrar el modo más adecuado de responder a los retos del presente. No se trata de importar soluciones "milagrosas" experimentadas en otros contextos, sino de analizar e interpretar nuestra realidad desde nuestras propias formas de entender la vida y el mundo. Pero esto "compromete a mucho porque obliga a revisar las 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. Es esa invisible trinchera la primera que hay que conquistar" (Mate, 2018, p. 17).

No es esperable un cambio del sistema educativo sin un cambio de la sociedad que lo sostiene. La escuela no se abre a la sociedad por una fuerza endógena, desde "dentro", sino por la presión de la misma sociedad que le reclama su función crítica de las disfunciones que padece la misma sociedad (Ortega y Romero, 2019). La tendencia al aislamiento y la huida de la realidad social en la escuela viene de lejos. La querencia a situarse en el mundo "tranquilo" de las bellas ideas, y renunciar a la responsabilidad de educar, es una praxis demasiado frecuente en la historia del sistema educativo. Hay una resistencia a conocer y juzgar la realidad social porque ello implica tener que tomar partido, comprometerse: *exige ser testigo de lo que se enseña o propone*. Ha habido un olvido sistemático del contexto, dando lugar a una "educación" idealista sin arraigo en la vida del educando. "Sin embargo, del contexto depende que el educador pueda encontrar un espacio de encuentro en el que sea posible establecer una relación ética con el educando; del contexto depende que el educador pueda entrar en el "mundo" del educando y restablecer con él una relación significativa desde un mundo gramatical compartido; del contexto depende que la experiencia de vida del educando juegue un papel básico en la acción educativa; del contexto depende que podamos hablar de educación y no de juegos de artificio" (Ortega y Gárate, 2017, pp. 115-116).

Educar, ayudar al alumbramiento de una nueva criatura, es la tarea más noble que el ser humano puede emprender. Pero ello compromete al educador a *salir de sí mismo* y situarse en la realidad o contexto

que vive el educando para hacer posible que este, desde su experiencia, construya su proyecto ético de vida y encuentre *su* lugar en el mundo. Nunca se educa en el vacío, el contexto o circunstancia forma parte esencial del contenido educativo. Ello implica "estar atento al otro (educando), escucharlo y acogerlo, acompañarlo en la aventura de la construcción de *su* proyecto de vida" (Ortega y Romero, 2019, p. 106). Sin contexto no hay educación posible. Estaríamos entonces ante seres imaginarios, fuera del espacio y del tiempo. Habría discurso sin interlocutores, sin escuchar la palabra que viene del otro, sin pregunta ni respuesta porque no hay un sujeto *histórico* al otro lado a quien hablar y escuchar.

Volver a nuestras raíces o creencias

Es necesario volver, una y otra vez, sobre nuestra responsabilidad de educar, reencontrarnos con las raíces de nuestras creencias como soporte de lo que *somos y hacemos*. "Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos" (Ortega y Gasset, 1977, p. 22). No se trata de repetir el pasado desde la falsa creencia de que "cualquier tiempo pasado fue mejor". Sería un ejercicio inútil y suicida. Las circunstancias, en cada tiempo y lugar, son muy distintas y estas nos condicionan, forman parte de nosotros, de lo que somos y vivimos. Y ningún proceso educativo parte de cero, como tampoco el individuo. Forma parte de una cadena humana que le ha traído hasta aquí, y en ella se reconoce como ser humano. "La experiencia de la vida no se compone solo 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... Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia" (Ortega y Gasset, 1975, pp. 55 y 59). La educación es un proceso de interpretación de la realidad desde las claves propias de una determinada cultura. En la educación nunca se parte de cero, pero tampoco se repite el pasado, se reinterpreta en un ejercicio constante de adaptación al contexto, al espacio y al tiempo. Pero deberíamos plantearnos lo que somos, no solo a partir de lo que hemos heredado, (lengua, tradiciones, costumbres, en una palabra cultura), sino también a partir de lo que otros han padecido, y que como huellas han llegado hasta nosotros (sufrimientos, esclavitud, persecuciones...). Esa es también nuestra herencia, y olvidarla es negar lo que hemos sido y hoy pervive en nosotros.

Ingenuamente se ha pensado que es suficiente la adquisición de conocimientos científicos para el ejercicio de la profesión docente que, además de instruir, debe también *educar*. Y para esta función *educadora* es necesario establecer con el otro una relación *ética*, sentir el peso del otro como responsabilidad indeclinable hacia él. En otras palabras: que la tarea de educar sea una creencia "auténtica" realizada como servicio y donación al otro. Y entonces, ya no pensamos en nuestras creencias o convicciones de educadores, ni tenemos conciencia de ellas,- simplemente "contamos con ellas" porque *estamos y vivimos* en ellas. Está muy extendido el concepto "funcionario" del profesor que no se mueve por creencias, sino por normas que ha de cumplir. La disciplina, lo establecido y programado es el marco de actuación en el que se debe mover el profesor "funcionario". Esta actitud acrítica corta de raíz toda posibilidad de innovar, crear y responder, cada día, a la pregunta del otro que surge de su situación concreta, singular y no prevista. Desde este concepto acrítico de la educación no hay respuesta al otro porque no hay posibilidad alguna para la pregunta. La educación (si se puede llamar así) se convierte entonces en un monólogo in-significante que nada dice a la vida del educando.

El educador *auténtico* ayuda al alumbramiento de una nueva criatura, asiste expectante al prodigio de una nueva vida. Y cada nueva criatura es un acontecimiento, una experiencia nueva, singular e irrepetible que irrumpe en el mundo. Todo nacimiento está envuelto en lo prodigioso, en lo asombroso. Es una experiencia que nos desborda, nos sobrecoge. Frente a ella calla toda "explicación" para dar entrada a la

admiración, al asombro, al "misterio" de una nueva vida. Educar, acompañar, ayudar al otro en la construcción de *su* proyecto ético de vida es un nuevo nacimiento rodeado de asombro y de "misterio"; es un acto de donación y de amor, arraigado en la firme creencia de sentirse responsable del otro que nos demanda ser acogido en la realidad concreta de su existencia. La educación solo se puede entender como un *encuentro* con el Otro, un hacerse responsable de él. "Este hacerse responsable del prójimo es, sin duda, el nombre serio de lo que se llama amor al prójimo, amor sin Eros, caridad, un amor en el cual el momento ético domina sobre el momento pasional, un amor sin concupiscencia" (Levinas, 1993, p. 120). La educación, en tanto que responsabilidad hacia el otro, está atravesada por el *amor*. Es un acto de amor. "Lamentablemente, no nos han preparado para esto. Nos vemos obligados a "inventar" una nueva pedagogía, un modo distinto de situarnos frente al otro desde una relación ética también distinta, un modo de pensar *desde* el otro y *para* el otro" (Ortega y Romero, 2019, p. 118). La educación abre una puerta a la esperanza de que es posible otro modo ético de vivir, de estar-en-el-mundo y ser-en-el-mundo.

Si se pretende educar, es necesario "pasar a la otra orilla" y quemar las naves en un viaje sin retorno, romper el muro que nos impide entrar en la vida del otro, y cargarla sobre nuestros hombros. No se educa desde "fuera" sino desde la urdimbre de la vida en la que se resuelve la existencia de cada ser humano. El educador no es un espectador pasivo de la vida del otro, sino un compañero de viaje en la aventura de hacer posible una vida *humana*, es decir, responsable desde la gratuidad; reproduce "el *para* del uno-para-el-otro, al margen de toda correlación y de toda finalidad, es un *para* de gratuidad total que rompe con el interés; *para* de la fraternidad humana al margen de todo sistema preestablecido" (Levinas, 2011, p. 161). Erróneamente se piensa que solo el educando inicia un camino de transformación y cambio; que solo el educando nace de nuevo a una nueva existencia. Pero en este viaje no camina solo, junto a él y con él camina también el educador en la medida que se entrega y se da al educando. En el educador también se da un nuevo nacimiento cada vez que ayuda y acompaña al alumbramiento de una nueva existencia; no es un robot o una máquina programada que actúa a distancia, ajena a lo que acontece en la vida del otro (educando). Ambos (educador y educando) están inmersos en la aventura de dar sentido ético a su vida, de encontrar *su* lugar en el mundo. "Allí donde hay educación, y no solo transmisión de saberes, se produce el *encuentro*, no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, sino el encuentro de aquel que se siente responsable, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad" (Ortega y Gárate, 2017, p. 177). No otra cosa es educar sino un proceso de apropiación de valores que permiten a ambos (educador y educando) establecer relaciones éticas con el mundo y con los demás. Y en este proceso, siempre inacabado, ambos (educador y educando) son actores interdependientes y necesarios.

No hay posibilidad de educar si no es *haciéndose cargo del otro, salir de sí mismo para encontrarse con el otro que "llevamos dentro"*. Y tampoco nadie es *educado* si no es en la apertura al otro, en la relación ética que establece con él. "El hombre se constituye en sujeto moral no cuando se amarra a la propia autonomía y protesta de su inocencia, sino cuando se declara responsable de su hermano" (Mate, 2011, p. 57). La posibilidad de llegar a ser *humanos* no está en nuestras manos, sino en el otro, en los demás. No alcanzamos la dignidad de ser *humanos* sino cuando respondemos a la pregunta: *¿dónde está tu hermano?* y nos hacemos responsables de él. Pero "el hermano" no está lejos de cada uno de nosotros, lo "llevamos dentro", es parte de nuestra estructura antropológica. "La subjetividad es el Otro-en-el-Mismo, según un modo que también difiere de la presencia de los interlocutores, uno al lado del otro en un diálogo en el que están en paz y de acuerdo uno con el otro" (Levinas, 2011, p. 72); sin embargo, es el gran desconocido y, con frecuencia, nuestro enemigo.

La dimensión ética atraviesa la educación de principio a fin. Y la ética es por naturaleza *responsabilidad, hacerse cargo del otro*. Esto nos debería llevar a cuestionar nuestro discurso y nuestra

práctica educativa; alejarnos del academicismo imperante y dar entrada a la persona del educando, en toda su realidad, como eje central de su proceso educativo. Es el educando quien debe hacer su vida como su principal tarea, y el educador asistir y acompañar a esta construcción, siempre atento para ocupar un segundo lugar y retirarse a tiempo. La tentación de imponer, que no de proponer, un determinado modo de ver el mundo y su relación con los demás acecha constantemente al educador. Se olvida fácilmente que "la vida que nos es dada, no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsela nosotros, cada cual la suya" (Ortega y Gasset, 1975, p. 13), pero inevitablemente con los demás. Es la garantía de establecer con el otro una relación ética, humana, pues "lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder" (Levinas, 1993, p. 23). El educador solo tiene un modo de escapar de la tentación de dominio sobre el educando: entender y practicar la educación desde la voluntad de servir al otro, es decir, desde el amor.

Referencias bibliográficas

- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme) 5ª edic.
- Lipovetsky, G. (2006) *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona, Anagrama).
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mélich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Musil, R. (2001) *El hombre sin atributos* (Barcelona, Seix Barral).
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega y Gasset, J. (1977) *Ideas y creencias* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401-422.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *Una escuela con rostro humano* (Mexicali, Cetys-Universidad).
- 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.
- Rosa, H. (2019a) *Remedio a la aceleración. Ensayos sobre la resonancia* (Barcelona, Ned ediciones).
- Rosa, H. (2019b) *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (Madrid, Katz editores).

Cierre

Pedro Ortega suele buscar con cuidado los títulos de sus libros. Solo por citar un par de ejemplos, uno de ellos lleva por nombre *Una escuela con rostro humano* (2017), otro más *A la intemperie* (2021). Este otro, por el cual has recorrido tu mirada analítica, lleva por nombre: *La huella del otro*. Rostro, intemperie, fragilidad, caminos y veredas, circunstancias, historicidad, ética, nueva antropología, encuentro, forman parte del bagaje de conceptos con los cuales Ortega Ruiz va interpretando el mundo que le ha tocado vivir. De hecho, dos categorías centrales recorren la espina dorsal de este libro: la “circunstancia”, hábitat natural de la vida de todo ser humano y, por tanto, también de la educación; y la ética, equipaje necesario de la vida humana. Cada página es un asomarse a una “nueva” propuesta antropológica y ética, a un “nuevo” modo de estar el hombre en el mundo y de relacionarse con los demás.

Lo que hay que consignar en una obra como esta, síntesis de un pensamiento de época, en el sentido de la dialéctica, es lo que la produce. Pedro Ortega ha cohabitado todos estos años con una expresión de Ortega y Gasset: el ser humano y sus circunstancias. De hecho, afirma:

Cualquier reflexión sobre el hombre lleva implícita la pregunta: ¿qué hago con mi vida? Y entonces la vida, como *tarea* y como *responsabilidad*, como “quehacer” e imperiosa necesidad de “tener que vivir”, aflora necesariamente. La vida no nos es dada “ya hecha, acabada”, la tenemos que hacer, cada uno la suya, nos recuerda, sabiamente, Ortega y Gasset. Es una responsabilidad que no podemos transferir a otro, nos acompaña siempre. Es nuestra grandeza y nuestra servidumbre.

No me referiré en este epílogo a lo que Ortega Ruiz ha hecho de su vida, pero sí a que ha sido capaz de tejer, al estilo de las artesanas que van produciendo con sus manos de artistas un vestido de gran belleza, con las palabras, su mejor instrumento de trabajo. *La huella del otro* le dan el toque final a un discurso del cual se ha ocupado en los años más productivos y luminosos de su vida. De las artesanas aprendió la paciencia para acomodar los abalorios en su sitio. Fue poniendo esas piezas una a una, primero desde la educación en valores y luego pasando por la responsabilidad, la compasión y la acogida. En ese devenir, se ha respaldado en su experiencia de profesor universitario, lo mismo que en cientos de lecturas que hizo entre clase y clase, entre el fin de un curso y el inicio de otro. Al cabo de los años, surgió el concepto que ha ofrecido a la comunidad académica para el diálogo y el debate: la pedagogía de la alteridad. *La huella del otro* es justo eso.

Pedro Ortega afirma en este libro que:

Quizás no sea este el momento más oportuno para demandar el sentido de la responsabilidad en nuestra conducta, en una sociedad que vive atolondrada por el ruido y por la prisa. Pero, a pesar de todo, deberíamos tomarnos en serio el carácter contextual, histórico del hombre, ello nos libraría de enfoques idealistas que desnaturalizan al hombre, desplazándole a un mundo que solo existe en la imaginación. Vivimos en una realidad social en la que coexisten, en contigüidad, la humanidad y la inhumanidad, la solidaridad y la explotación, la libertad y la opresión. Cualquier tentación de sobrevolar la realidad histórica que nos afecta significa la negación de lo humano e instalarnos en un mundo de las “bellas ideas” tan fantástico como inexistente.

Ese reconocer la contradicción y no hacerse a un lado, sino acometerla, me hace recordar una historia que narra Julián Varsavsky en un libro muy cálido llamado *Viaje a los paisajes invisibles* (2023). Dice Varsavsky que un doctor ruso, llamado Leonid Rógozov, fue a la Antártida, el último rincón del mundo. Estuvo en esas gélidas tierras unos meses haciendo algunos estudios. De pronto, una noche durmió mal, acometido por las náuseas y una fiebre que no lo dejó ni en la madrugada. Al día siguiente, el hombre se auto prescribió peritonitis. Una segunda noche la pasó fatal y de ello dio cuenta en un diario donde escribió: “Aún no hay síntomas de perforación pero tengo que pensar la única salida posible; operarme a mí mismo. Es casi imposible, pero no puedo cruzarme de brazos y darme por vencido” (p. 55). Dentro de esa casi imposibilidad, Leonid, cargando con el dolor, se hizo de un par de trabajadores para que lo asistieran en la operación, uno deteniendo un espejo, el otro dándole los instrumentos y limpiándole la sangre. El hombre estuvo horas operándose, poniendo en ello su conocimiento, su carácter, su pasión por la vida, y vivió para contarla.

“No puedo cruzarme de brazos y darme por vencido”. Esa parece ser la consigna de Ortega Ruiz en este libro. Por eso se hace estas preguntas que surgen desde la inconformidad por ver un mundo secuestrado por la fragilidad:

¿Qué nos está pasando?, ¿por qué? y ¿cómo superar esta situación? Sin responder a estas inquietantes preguntas transitaremos sin brújula, sin objetivo o meta a la que llegar. Necesitamos “pensarnos de nuevo”, sin dogmas que debemos conservar, sino examinando, sin prejuicios, la realidad que nos envuelve y nos condiciona; necesitamos examinar, en su raíz, las causas del “mal” que nos atenaza y afrontarlas con coraje, constancia y generosidad. Y, sobre todo, inteligencia y esperanza. Necesitamos un rearme ético-moral que saque de nuestras instituciones y de la vida de cada uno de nosotros conductas sociales que nos degradan como individuos y como ciudadanos responsables de la comunidad a la que pertenecemos.

Pedro Ortega no ha estado en ese límite en el que estuvo este médico o estuvieron incluso muchos de los referentes de su obra, entre ellos Hannah Arendt. Sin embargo, yendo contra corriente en el mundo de la pedagogía y la filosofía, no cesa en su empeño por instalar en el debate educativo la crisis de la educación y la necesidad de trabajar en una nueva ética y una nueva antropología desde la obra de E. Levinas, específicamente desde su concepto del hombre y de su relación irreductible con el otro. Afirma:

Humanizar al hombre y a la sociedad. Esta es la tarea irrenunciable de la educación: promover el desarrollo integral de la persona para que se involucre en su comunidad de un modo responsable. Ante una sociedad que se caracteriza por un creciente encapsulamiento de sus ciudadanos, por un repliegue atomista sobre sí mismos; por una progresiva separación entre la ética pública y la ética privada; por una intensa globalización de las formas de vida, no tenemos otra salida. Lo dice muy bien el prof. Bárcena cuando propone el desarrollo de la capacidad de pensar, del análisis y de la crítica política que permitan la formación de ciudadanos responsables y libres.

Ética de la compasión, pedagogía de la alteridad. Esta historia ya está en muchas de las aulas y foros de Iberoamérica. En Baja California, en Michoacán, México; en Manizales, Antioquia, Bucaramanga, Colombia; en Murcia, Granada, España, solo por mencionar tres territorios distantes por más de diez mil kilómetros. Se lee y se trabaja en proyectos educativos con esta fórmula: ética de la compasión y pedagogía de la alteridad.

Los textos de Ortega Ruiz se leen y se discuten en coloquios, encuentros, seminarios y, por fortuna, en los salones de clases universitarios. Sabemos que, como él lo sostiene:

La *ética de la compasión*, inspirada en E. Levinas, no nace de la voluntad de poner en práctica un principio universal que justifique la bondad de una conducta, sino del sentimiento de compasión, surgido de las entrañas, ante el sufrimiento del otro. Es la compasión hacia el hombre herido, sufriente el origen de la ética, no la reflexión moral sobre la dignidad de la persona, ni un deber que cumplir fundado en un mundo trascendental, como sostiene la ética kantiana. Decía Ortega y Gasset que “No se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta”. Estimo que el momento que estamos viviendo, hoy, a nivel global, hace más que necesario tomarse en serio las cosas y no mirar para otro lado; asumir la responsabilidad, cada uno la suya, de lo que “está pasando”.

Pedro Ortega ha asumido su responsabilidad desde hace muchos años. El profesor de libros ha leído con pasión y ha escrito con claridad. Hoy día lo hace en la madrugada, cuando el sol todavía no se asoma por el levante. En las últimas brumas de la noche es cuando mejor piensa. Espoleado por una idea, se levanta y escribe hasta dejar el punto y las comas donde deben estar. Así surgió *La huella del otro*, hilando las ideas en las madrugadas tibias o frías, dependiendo de las moreras de Murcia: tibias si tenían sus hojas verdes; frías si éstas habían caído.

Alberto Gárate Rivera

Primavera de 2024