

Moral education from Levinas: Another educational model

La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo

Pedro ORTEGA RUIZ, PhD. Professor. Universidad de Murcia (portega@um.es).

Eduardo ROMERO SÁNCHEZ, PhD. Associate Professor. Universidad de Murcia (eromero@um.es).

Abstract:

This work takes Levinasian ethics and anthropology as sources to inspire a new pedagogical discourse and educational praxis in the field of moral education. In this paradigm, the human being is a historical, situational being that is open to the other from its vulnerability. Accordingly, moral education becomes a compassionate, welcoming response to the other in its situation of special need. The authors highlight the close link between education and a particular conception of the human being and how it relates to others. To ask about education is to ask about the human. Levinasian ethics do not back setting specific guidelines for educational action; they only justify the creation of an educational climate (*ethos*) in classrooms that favours openness to the other through action in the following areas of intervention: pupils' experience as a

space of encounter; teachers' testimony; attention to students in their context; the need to examine the sense of responsibility further; and the pedagogy of donation. Moral education, based on Levinasian ethics, can serve to increase alertness and humanise the school and society.

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

Resumen:

Los autores parten de la ética y la antropología levinasiana como fuentes inspiradoras de un nuevo discurso pedagógico y praxis educativa en el ámbito de la educación moral. Desde este paradigma el ser humano es concebido como un ser histórico, situacional y abierto al otro desde su vulnerabilidad. De este modo, la educación moral se traduce en

Revision accepted: 2021-12-23.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 282 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo | *Moral education from Levinas: Another educational model*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 233-249. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

year 80, n. 282, May-August 2022, 233-249
revista española de pedagogía



233 EV

una respuesta de acogida compasiva al otro en su situación de especial necesidad. Los autores subrayan la estrecha vinculación de la educación a una determinada concepción del ser humano y su relación con los demás. Preguntar por la educación es preguntar por el hombre. La ética levinasiana no ampara la programación de pautas concretas de actuación educativa; solo justifica la creación de un clima educativo (*ethos*) en las aulas que favorezca la apertura al otro a través de una acción en los siguientes focos de intervención:

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

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

1. Introduction

Discourse and praxis in moral education currently revolve around two principal focuses: ontological ethics inspired by Platonic idealism, and material ethics represented by Schopenhauer, the first generation of philosophers from the Frankfurt School (Horkheimer & Adorno, 2004), and Levinas. These two focuses differ in their conception of man and his relationship with the world and with others. Idealist ethics emphasise the individual dimension of the person; material ethics accentuate its relational dimension. While idealist ethics emphasise the person's transcendence, material ethics emphasise its immanence; if idealist ethics insist that "there is something" immutable in human beings that transcends the body and is independent of it, material ethics reaffirm its corporeality and contingency. This dialectic forms part of our vision of the human being and its relationship with the world and with others. These two currents

form the structure of moral education at present on the basis of differing discourses and different educational practices.

Emmanuel Levinas has had a notable influence in the field of ethics and moral education. Although Levinas did not explicitly address the question of education as a "topic" to study, his philosophical thinking comprises a fertile source for "another mode" of educating from "another way" of understanding the relational structure of the human being.

The prevailing view of education as a project of producing rational autonomous subjects has been challenged by post-modern and poststructuralist critiques of substantial subjectivity. In a similar vein, Levinas, understands that subjectivity is derivative of an existentially prior responsibility to and for the other... This reframing of ethical responsibility as the precondition for subjectivity might offer a

new way of conceiving moral agency in education. (Chinnery, 2003, pp. 5-7)

For Levinas, the human being is only understood *from* the other and *for* the other. It is not an autonomous and independent being with its reason for being in itself. Instead, its way of existing is a constant appeal to the other on whom it depends to be called to a *human* existence. Nobody is human by himself or herself. It is the ethical relationship with the other, dependence on the other, that makes us human. This way of understanding human beings and their relationship with the world and with the other is the starting point for a new pedagogical discourse and a new educational praxis, which are expressed through welcoming the other in its particular situation. Hence, education, in line with Levinasian philosophy, is faithful to the historical condition of the human being and to the “circumstance” that envelops the life of each student.

While “moral education” can be inspired by many authors, we intend to base ours on the philosophy of Levinas.

2. Anthropology and ethics in Levinas

There are no ethics without anthropology, nor is there anthropology or education without ethics. A particular conception of the human being (anthropology) underlies each ethical model, even if at times there is an intention to ignore the essential dependence of education on the anthropological and ethical foundations that support it, stressing its

link to students’ processes of psychological development, to the detriment of the philosophical basis (Sánchez Rojo, 2019). An antipathy towards philosophy can easily be perceived in many pedagogical discourses, as though ethical and anthropological reflection were “alien” tasks for education. And there is no educational action that is not linked to a particular conception of the human being: “To educate is to create a person, and asking about education is to ask about the human being” (Delgado, 2010, p. 479). Some authors have expressed their concern about the positivist drift in pedagogical discourse and educational praxis: “The contemporary problem of the epistemological colonisation of pedagogy by cognitive-behavioural psychology is symptomatic of a process that has replaced pre-comprehensions and facilitated the replacement of the usual concepts” (Pagès, 2016, p. 272). The epistemological question is not the most urgent challenge that educationalists must address; it is not the control of the inputs that affect an educational process, but rather whether in education we are helping to form human beings who are responsible for the *other* and for the world.

For Levinas, the openness of the human being to the other “does not come as a supplement to a previous existential base; it is in ethics, understood as responsibility, that the very knot of the subjective is tied” (Levinas, 2015, p. 79). Levinas’s original idea of subjectivity shatters many of the metaphysical foundations of the Being on which Western philosophy has been based

since the Enlightenment. For Levinas, it is fundamental to examine the ethical conditions at the heart of subjective interpellation as infinite responsibility based on key concepts such as substitution, hostage, and hospitality (Lee, 2019). For many philosophers of education (Lee, 2019; Matanky, 2018; Todd, 2016; Zhao, 2014; Mèlich, 2010), this interpretation of subjectivity is especially relevant in the field of education and particularly in moral education.

Levinas sets out to deconstruct Western philosophy centred on the Self. He explains this through the metaphor of Abraham and Ulysses. While the former left his land on a journey without return, Ulysses lives with the obsession of returning to Ithaca, a land he has never really left. Being human means being open to the other and living with others: we are human through others. That which is human in man involves being constantly focussed on the “outside,” the other person, the inappropriable stranger. For Levinas “the way of being that is characteristic of man, more than being with the other (*mit sein*) is being for the other, which is not explained from itself and in itself, but from the other in an asymmetrical relationship that dispenses with or ignores all reciprocity between the I and the you” (Ortega, 2016, p. 251). The radical structure of man is openness to the other; being in a constant exit from himself that appeals to the other, the “stranger.” Levinas expresses this in these terms: “The for itself of the identity is no longer for itself. The identity of the same in the “I” comes from outside despite itself, as

a choice or an inspiration in way of the oneness of what is assigned. The subject is for the other, its being disappears for the other, its being dies in signification” (2011, p. 106).

Levinas turns away from the Platonic idea of the universal man, situating it in time and space. “The One of which Plato speaks in the first hypothesis of Parmenides is a stranger to definition and to the limit, to the place and time, to identity with itself and the difference with regards to itself, to similarity and dissimilarity, a stranger to being and to the knowledge of the fact that, furthermore, all of these attributes are categories” (Levinas, 1998, pp. 51-52). For Levinas, the human being is not a concept or an idea from which we make ourselves; but rather a historical, corporeal being. “Under the species of corporeality the ties are joined ... for the other, reluctantly, from itself; the laborious nature of work in the patience of ageing, in the duty to give the other the bread from one’s own mouth and the cloak from one’s own shoulders” (Levinas, 2011, p. 110); the ethical relationship is only established between historical human beings, not imaginary ones: “Only when all are clothed and well-fed will the true ethical problem be visible” (Levinas, 2008, p. 42).

Idealist ethics have underestimated the corporeal dimension of the human being. Its openness to the other, from corporeality, has always been viewed with suspicion, if not scorned; and by overlooking corporeality, idealistic ethics are incapable of answering *for the other*. “We take it

for granted, as truth, that in the events of peoples, an ultimate purpose dominates, not the reason of a particular subject, but the divine and absolute reason” (Hegel, 2005, p. 98). The vulnerability of the human being, its exposure to suffering, does not find a historical response in Hegel, only in divine reason, and this response is outside of history. For material ethics, in contrast, corporeality is not a stranger, but rather its identifying mark: “That human beings are corporeal does not mean that everything is reduced to the body, but that everything we think, do or feel ‘passes’ through the body” (Mèlich, 2010, p. 100). The body is not the prison of the soul, nor a covering that hides the true reality of the human being; it is not simply the physical or material part of a person, something that can be separated from the other spiritual part. The body, for Levinas, is extreme passiveness, exposure to illness, to suffering and death; it is exposure to compassion and to help and care of the other. The body is the whole person insofar as it feels itself rooted in the world, living with others. *We are body*, and through it we can sympathise with the other, respond to its suffering and take responsibility for it. Without corporeality there is no ethics, because without it, there cannot be compassion. Levinas accepts corporeality as the only possible way for the human being to live in time and space. And outside of this “circumstance” the human being disappears, is diluted in its context and its history.

For Levinas, subjectivity is the *experience* of the other as wholly other, that

passively imposes itself on me and makes me liable for it without it being possible for me to decide to accept or reject this responsibility. Levinas expresses this in these terms: “Not being able to evade responsibility, not having as a hiding place an inner being in which one returns to oneself, moving forwards without consideration of oneself” (Levinas, 1998, p. 64). This openness to the other, being responsible for the other, affects the very composition of the subject as a human being. It is not my freedom of choice, but obedience to the invocation of the other from its position of need that confers the status of moral subject on me. “It is not, in effect, a matter of receiving an order, first perceiving it and then obeying it, in an act of will. The obligation to obedience precedes hearing the order in this proximity of the face” (Levinas, 2014, pp. 40-41).

In Levinasian anthropology, the human being is a being fractured by the presence of the other, which we cannot let go of without risking our own identities. The characteristic mode of existence and of being human is the un-condition of being a “stranger,” being strange to oneself. “This tear in the very structure of the being of man ... is what makes man a stranger to himself because he depends on others” (Ortega, 2016, p. 251), to the point that one cannot think without the presence of the other, without a relationship of radical dependence on the other. “The face of the other means for me an unchallengeable responsibility that precedes any free consent, any pact, any contract” (Levinas, 2011, p. 150). But the individual is not only open to the singu-

lar and concrete other, but to all human beings, to others. This is what Levinas (2014, p. 82) means with the expression of the “third”: “The third is also a neighbour, a face, an unattainable otherness. Here is, based on the third, the proximity of a human plurality”. Levinas categorically asserts openness to “others”: “...all men are responsible for one another, ‘and I more than the others’.” For me, this formula and this asymmetry are of the greatest importance: “all mean are responsible for one another and I more than any” (Levinas, 1993, p. 133), citing the words of Dostoievski “each of us is guilty before everyone for everyone, and I more than the others” (Toumayan, 2004, p. 55).

In the anthropology of Levinas, openness to the other goes beyond the confines of idealist anthropology and ethics, which ignored the structural ties that link us to humans and make us interdependent to exist as humans. Humankind is not a mass of isolated, self-sufficient individuals who are independent of one another, but rather it comprises structurally associated and interdependent beings whose existence as humans is linked to the unavoidable relationship with the other. This conception of the human being opens the door for us to another way of being in the world: it makes a new pedagogical discourse and educational praxis possible.

For Levinasian anthropology, the human being is a historical being subjected to contingency and uncertainty as unavoidable conditions of its existence. Far from building a world of abso-

lute certainty and truth, Levinas makes circumstance, the contingent, and the ephemeral into the natural habitat of the life of human beings. It is not the permanent and definitive that characterises human beings, but rather the precarious and provisional, becoming and change. The subject in Levinas is not the transcendental being from Kantian ethics, but rather the historical being who is moved by and sympathises with the other in need of help; it is the negative experience of the suffering of the other as totally other, that makes the subject a moral subject when he answers for it. This experience of *exteriority* breaks the limited sphere of ontology to inscribe itself in the field of ethics, in other words, of responsibility towards the other. “Speaking about ethics from anthropology, and not from ontology, means starting from finitude and, therefore, from time and space, from history, from contingency, from memory, from relationality, and from otherness” (Mèlich, 2002, p. 129). This movement from ontology to ethics in the “I-you” relationship positions the you in history, in space and time, in a relationship of responsibility towards the specific other in need, not towards an imaginary being without biography or context. Levinas breaks with the Western philosophical tradition, which is strongly marked by ontology, by reduction of the Other to the Same. “This primacy of the Same was Socrates’ teaching. To receive nothing of the Other but what was in me, as though from all eternity I was in possession of what comes to me from the outside” (Levinas, 1987, p. 65).

3. Ethics are a response to the demand of the other

Where is your brother? This is the question that persistently confronts us. The experience of the other's need breaks all of the barriers we might build to avoid answering this question. It is the mysterious voice from our interior that we cannot silence before the demand of the "stranger, the orphan and the widow," of the vulnerable other in its *human* condition. It is not the argumentative force of discourse that obliges us to respond to the demand of the other, but instead the authority of its vulnerable face. "Spontaneous agitation when faced with the suffering of others does not originate from self-legislating reason, but rather from physical distress and the feeling of solidarity with tortured and humiliated bodies. ... This spontaneous agitation manifests itself in urgency and impatience when faced with injustice. Both resist a deferral of action for reasons of rationalisation or substantiation" (Zamora, 2004, pp. 265-266). We should not interpret the Levinasian expression of the "stranger, the orphan and the widow" in a sociological sense – those abandoned by society – but rather in the anthropological sense: the human being is structurally fragile, vulnerable, in need of compassion. We are all suffering beings, subjected to suffering, pain, and death. This is the baggage that is always with us.

Levinasian ethics are responsibility before the *other* that is assigned to me and obliges me to put myself in its place without any possibility of rejecting its

demand, of responding before being able to decide, before exercising my freedom. "Why does the other concern me? What's Hecuba to me? Am I my brother's keeper? These questions only make sense if it has already been assumed that the I only care for itself, is only care for itself. In effect, in such a hypothesis, the absolute outside of Me, the other who concerns me, is incomprehensible. That said, in the 'prehistory' of the I, positioned for itself, a responsibility speaks. The self in its full depth is a hostage in a much older way that is I, before the principles" (Levinas, 2011, p. 187).

For Levinas, the human being is dependence and subjection of the I to the Other. From Levinasian ethics, freedom breaks into an ethical situation that is unforeseen by nature. In contrast with moral codes that impose a particular behaviour, Levinasian ethics allow for the possibility of transgression that "opens the door to being in another way, to being another, to being different, not just with the world and with others, but also and, above all, with ourselves as we are, to a great extent, the result of this world. In short, for an ethics of compassion, there is only ethics if there is transgression" (Mèlich, 2010, p. 173). For Levinas, "the notion of freedom as autonomy is tied to an egocentered, self-enclosing subject and is the very part and parcel of the humanist subject. In critiquing the Western tendency to locate the origin of human subjectivity essentially in ego and consciousness, Levinas proposes freedom as heteronomy" (Zhao, 2014, p. 514).

Levinas's insistence on the responsibility of the I does not in any way lead to the development of an egological immanence to which Levinasian thinking is wholly opposed. Levinas (1993, pp. 130-131) expresses it thus: "... what is affirmed in the relationship with the Face is the asymmetry: in the starting point, what another is with respect to me matters little to me, it is the other's business; for me, the other is above all one for whom I am responsible." Egology is the legacy received from Western philosophy in which "not just theoretical thinking, but all spontaneous movement of the conscience again appears to be directed at such a return to itself" (Levinas, 1998, p. 50).

Ethics is the response to the demand formulated by the injured man by the side of the road from Jerusalem to Jericho. Its attention is not focussed on the idea of obeying the law (morals), but on the need to help the other, to take care of it (ethics). From this ethical focus, the human being becomes *somebody* who moves us, who interpellates us. Responsibility in the response is framed in a circumstance, in a specific time and space, not in an ideal world without context; the demand of the other that calls on us to act by not obeying the law or the norm does not go unanswered. Sometimes, the response to the other is urgent and does not fit the mould of the established moral codes. This is what Waldenfels calls the "dark stain" of morals.

We encounter new frontiers when we subject to our consideration the criteria that underlie the judgement of actions.

When someone refers to an existing order, whether it is legal or moral in nature. However, we must start from the supposition that any order is contingent from its very origins. ... But if every one of the orders has its frontiers, this suggests that judgements do indeed have arguments in favour of them, but not sufficient arguments. These would occur if, as Leibniz thought, we found ourselves in the best of worlds. (Waldenfels, 2015, p. 209)

There are situations in which it is not possible to turn to established moral codes, and a response becomes urgent. These are the dark areas or new frontiers of morality. "One of these 'dark areas' or new frontiers of morality is the situation of migrants adrift in the Mediterranean Sea who seek help in a host country but are turned away by laws passed in the countries they hope to reach" (Ortega & Romero, 2019, p. 193). Material ethics makes the situation of the other its own and responds with help and welcome, above or against the established moral codes. This responsible answer derives from the experience of need of the other, of concern for the fate of the other who appears before me without prior warning. The clearest example of the distinction between ethics and morals is the passage from the Gospel according to Luke (10, pp. 30-35). Ethical behaviour is represented by the Samaritan, moral behaviour by the priest and the Levite.

The ethical response in Levinas is not born from a reflection on the dignity of the human being and the consequent

obligation to act in accordance with this principle. Instead, it is an unwavering response to a specific situation of the other who demands our help and care. For the Lithuanian thinker, ethics are not born from a reflection on the dignity of the person. They are not born from reason, nor from universal and abstract principles, but rather from the absolute command of the “nakedness” of the vulnerable face of the other. It is the face of the “orphan and of the widow” that “orders” me to respond to its command. Nobody can respond for me. It is the other that interpellates me and accuses me while I cannot ignore the question of its fate. It is the feeling of compassion towards the other, the inability to be unconcerned about the other that precedes any attempt at motivation or rational justification. “The face of the other concerns me without the responsibility-for-with-other that he orders allowing me to return to the thematic presence of a being, which would be the cause or source of this order. It is not, in effect, a case of receiving an order perceiving it first and then obeying it in a decision, in an act of will. The obligation to obedience precedes hearing the order in this proximity of the face” (Levinas, 2014, pp. 40-41).

Ethics comprise the response to all that escapes from the realm of morals; they enter the “dark areas” of morality, which morals cannot reach, thus transcending codes of moral behaviour. In this passage to the dark areas of morality, nothing is prescribed or established in advance; it is necessary to respond from uncertainty and unease. Therefore, we will never know

whether we have acted in accordance with the needs of the other, if we have been sufficiently responsible. In the ethical relationship we are always accompanied by the restlessness of conscience about the unfulfilled duty. The human being does not have a fixed homeland nor a firm ethical ground to tread. It lives provisionally, in uncertainty. This is the precarious baggage with which it must confront the task of living with others. Therefore, in the ethical relationship with the other there cannot be a calm conscience when faced with the fear of not having been sufficiently responsible towards it. If there were, this would involve placing limits on the ethical signification of the other. And the other, in the signification of its face, is inexhaustible, it evokes the Infinite: “The face of the other in proximity, more than representation, is the unrepresentable trace, the mode of the Infinite” (Levinas, 2011, p. 185).

For Levinas, “that which is human is the return ... to the bad conscience, to its possibility of fearing injustice rather than death, of preferring the injustice suffered to the injustice committed” (2014, p. 38). In Levinasian ethics there is no place for complacency with the duty done; we are always exposed to “shame” thanks to the fear that we have not responded adequately to the demand of the other in need. From Levinasian ethics, “one can never have a clear conscience. We will never be able to pass through the gates of heaven, and so it is not possible to know for sure if we have acted well, if we have acted correctly” (Mèlich, 2010, p. 153).

4. Another educational model

Levinasian ethics lead to “another way of educating,” making its own the situation of the other in need of help and care, “the orphan, the stranger and the widow,” in Levinas’s words. If Levinasian ethics cannot dispense with their relationship with the other in the “nakedness” of its face, educational action also cannot free itself from the bonds that link it to the other as a historical subject. Abstract defence of human rights is not, therefore, the starting point in education. Instead it is the concrete situations that surround the life of each student. It is the experience of life that marks the framework of action of education.

Ethics, in Levinas, are always an unforeseen and singular response given to the other in a specific situation, here and now. Any *ethical* response is always situated, provisional, singular, and unrepeatable; it does not form part of our behavioural habits. It is always improvised, in contrast with *moral* behaviour which always refers to norms or codes of “good conduct,” such as: respecting the rules of the road, paying taxes, rules for living together, and so on, behaviour that is indispensable for living in a society. The essential characteristic of the ethical response means that it is not appropriate to refer to a competence that is acquired or learnt for an ethical response. And so we can only speak of the creation of an educational climate that favours the development of feelings of openness to the other, sensitivity towards the demands of the other (Todd, 2016).

In other words, favouring the creation of an educational *ethos* or environment that makes it possible “to foster spaces for coexistence among the students themselves, as well as between them and the teachers, with the aim of creating positive environments that provide for plans for welcoming, rituals of mutual respect, etc.” (Pallarés, 2020, p. 23).

Levinasian ethics are resistant to an education that results in planning concrete guidelines for action. The educator is only permitted to create an educational climate in the classroom that encourages students to put themselves in the place of the other and welcome it, broadening ethical horizons to include the “third,” expanding ethical interest in caring for nature and the most vulnerable. Developing these attitudes does not involve setting guidelines for action that can be extrapolated to other subjects and other contexts, since the ethical response, as the experience of each subject, is always original and unrepeatable. And experience is a necessary part of each educational process.

This way of understanding ethics calls for “another form of education,” which results in an ethical response to the student in its specific situation. To educate is to welcome, to accompany the other in its process of personal construction; it is to answer *for the other* (Ortega, 2010). But each student, in its singularity, sets the pace of this process depending on its personal characteristics and on the contribution of its social and family setting. Individualising educational pro-

cesses is an inescapable requirement of education.

Cognitive pedagogy has centred on the learning of knowledge and competences, forgetting other essential dimensions of the training of the student. The idealist philosophy that reduces education to the development of the “higher” faculties of the human being is behind this educational model. Feelings are ignored, subordinated to an idealist conception of the human being. Educators’ interests did not include corporeality as a form of existence and human life but instead they only deposited the knowledge that had to be transmitted. Sharon Todd in her book *Learning from the Other* (2003) argues that what is important is not so much knowing the other as learning from it. She focuses on empathy, love, guilt, and listening in order to underline the complex nature of learning about difference and the ethical possibilities of education. To do so she establishes an interesting dialogue, not without tension, between the thinking of Emmanuel Levinas and that of Sigmund Freud, Melanie Klein, Judith Butler, and Cornelius Castoriadis among others.

This educational model based on Levinasian ethics is linked to the creation of an educational *ethos* or classroom environment, associated with the following focal points for intervention:

4.1. Experience, meeting space

“Our life is not just a series of situations that follow on from one another, but rather we live our lives recounting

them to ourselves. Our life is, inextricably, experience” (Pérez-Guerrero, 2016, p. 229). Students, in their lived realities, were just a pretext for transmitting what was previously prescribed. Without experience, education becomes an activity without meaningful content (Ortega & Romero, 2021). The subject of education is *somebody*, and this is inseparable from the experience of that person’s life. The thread of the life of each student becomes the basic content of any educational process. It is not the students’ intelligence or skills that must be formulated as a priority, but also the ethical values that make up the basic architecture of the building of the human being and the foundation of life in society. Without accepting the experience of the student as educational content, there is discourse alone, and no education. In such a situation, the student remains overlooked in the action of the teacher. The experience of the student is the only space in which teacher and student can meet in a dialogue that is fruitful for both.

4.2. The testimony of the teacher

The pedagogy of testimony (Standish, 2020) aims to transmit an experience of proximity and reception towards the other. It does not set out to show, nor to tell anyone what they must do, only to *show* an experience, to testify to a way of being a neighbour (proximate) to the other. *Teachers* are witnesses to what “is happening.” They should not hide their responsibility towards the problems that affect the community of which they form part. Teachers cannot limit themselves to being good professionals, if they want their

students to be able to critique what is happening in their surroundings. They must also be *witnesses*. The story of the experience of healthcare workers during the Covid-19 pandemic could be one very effective way of conveying the experience of solidarity with people in need better than any discourse on human fraternity; or the story of the experience of immigrants on their journey to an unknown land could help students put themselves in the other's shoes. The story of an experience of suffering and receiving has the force of testimony, it is what interpellates us, what obliges us to think about "what is happening." And "it is not the experience of ideal models drawn from legend and literature that becomes an ethical experience; it is the close experiences, subject to contradictions, that reflect the life of individuals who are also real" (Ortega & Romero, 2021, p. 101, own translation). The authority of educational action lies in its credibility, in the testimony of someone who *displays* ethical values from the experience of his or her life. Values are learnt or appropriated by mimesis or imitation, not through discourse or reasoning.

4.3. Attention to the other in its circumstance or context

Educating demands acceptance of all of the human, all of what envelops the life of the other. We do not educate imaginary beings, but rather individuals who live in a context that shapes them in their essence. We are *circumstance*. But the human being that we know by experience is the corporeal being, vulnerable, in need of compassion, the "stranger, the

orphan and the widow" of which Levinas speaks. This means that educational action cannot be confined to knowledge of virtue and reflection on human rights as basic strategies. In moral education, from Levinasian ethics, the life experience of the other, in *its* circumstance, is the starting point, and its reception the end point. Education, if it is such, cannot make the specific situation of each individual into an abstraction in order to take refuge in "neutral land." But "circumstance" is very different in each individual. All people, to some extent, make their situation or context their own, and it will mould or shape a particular way of being and living. "In education there are no educational processes or educational languages that are the same and work for everyone. There is no 'objective' world that is the same for everyone. This is a world that is necessarily *interpreted* in the way peculiar to each culture. To educate it is essential that educators emerge from themselves and take responsibility for the other in *all* of its reality, in which the student lives, because 'until they make a space for the other, even at the cost of their own survival, the ethical significance of the other will not be real'" (González R.-Arnáiz, 2002, p. 89).

4.4. Elaborating on the meaning of responsibility

The discovery of my responsibility before the other and the others. It is not my future as an individual that is in play; the fate of the other and of the others with me is also in my fate. "My life is implicated in other lives. My life is not

completely mine. We come into the world needing hospitality and this vulnerable condition cannot be avoided, it cannot be overcome” (Butler, 2006, p. 44). Bringing experiences of suffering caused by hunger and wars into the classroom makes it possible for the world of pain to come close to the lives of students, making them sensitive to another frequently forgotten reality; bringing the experience of suffering of immigrants and prisoners into the classroom can help students see them with other eyes, fostering the help and welcoming that make us regard them as *others* that belong to us. This is a means of breaking down the walls – sometimes insurmountable – that school has built, isolating itself from the reality of life. Beyond my interests and needs there is a “third” that also reclaims what belongs to it. It is the sense of belonging to a community that is linked to the awareness of my responsibility towards others and of the others. This is how to face up to a society of isolated individuals in an atomised society. The other forms part of me as question and answer.

4.5. A pedagogy of donation

Turning classrooms into spaces for encounter and disinterested help, in contrast with teaching centred on training individuals to compete, acritically and detached or indifferent to the good of the community. “Human education has more to do with contributing to different chains of altruism than with the solitary conquest of autonomy. ... Pedagogy should direct itself towards processes of mutual help and contribution to the community through

connection and service” (Martín et al., 2019, p. 58). The school should make space for the culture of donation. Coexistence in society is very difficult or impossible without relationships of freely-given trust, cooperation, and care and attention for the other. A society built only on the structures of justice would be uninhabitable, inhuman. Interhuman relations based on solidarity and giving-freely, on the culture of donation as a form of living, are necessary. “There is no society without donation, and there is no education without understanding the donation by educators and the capacity to give of students” (Martín et al., 2019, p. 14). But for there to be a donation, there must not be any payment or recognition of the gift received (Derrida, 1995). “The gift always resides in gratuity and even in the lack of reason” (Mèlich, 2021, p. 125). Educators should take the experience of donation as common behaviour in society and in places of educational into the classroom; they should help students name the behaviour of solidarity and fraternity that make society more human. It is ethical experiences in “normal” people that bring values within our reach, and help us to appreciate and imitate them.

5. Final considerations

The educational theorists who have considered the work of Levinas emphasise his importance for rethinking educational theory and praxis (Lee, 2019; Matanky, 2018; Biesta, 2010; Ortega, 2016). All of them underline the originality of his thinking and the need to elaborate another

educational discourse and praxis centred on the singularity of each subject, in *its* circumstance, and converting educational action into an action of receiving and caring for the other (Ortega, 2016). They also underline the role of educators as credible sources of what they transmit, and their responsibility for creating an educational climate that favours ethical behaviour. “Like Seneca, educators believe in what they teach, they express it in their behaviour, and if they use rhetorical *techne* it is so that the uttered truth forms the being of the listener” (Santos, 2013, p. 482).

Levinasian ethics do not turn to arguments based on reason to prescribe particular types of behaviour. It is not reflection based on discussion that leads us to receive the other. Instead, it is the ethical authority of the *other* that pulls us out of our indifference towards the other, from the confines of our “I”. Compared with the moral world of Kantian ethics, which are predetermined, Levinasian ethics develop in uncertainty, in provisionality like the human being itself. Nothing is definitively conquered; we are obliged to invent ethical responses, because the ones already given only respond to the need of the other in a concrete, singular, and unrepeatable situation. Therefore, ethical competence is not possible. There will always be an unbridgeable gap between the need of the other and the ethical response given.

Ethics in Kant and in Levinas differs substantially in their starting point. For Kant the ethical question is: *what should*

I do? Its reference point is the rule, the duty that must be fulfilled. For Levinas, the question is another very different one: *who is my neighbour?* The referent is not the rule, but the *other* in its concrete situation. A different ethics necessarily leads to an educational praxis that is also different. In this work, we might be expected to offer concrete strategies or guidelines for educational action that are already set in advance, as cognitive pedagogy does in moral education. Levinasian ethics do not contain a detailed programme, fixed in time, because the ethical response is always given to the unforeseen demand of the other. And the response is always linked to a unique, singular situation. It is not, therefore, possible to plan actions that prepare the individual for an ethical response. It is only possible to create an educational climate that favours openness to the other, sensitivity to the other in its situation. This is what makes the ethics of Levinas great and of value. The educational model proposed, starting from Levinas, takes the limitation and contingency of the human being from its structural need as its starting point, and compassionate reception as its end point.

Moral education, founded on Levinasian ethics, can serve to *humanise* the school and society. Being attentive to the other, listening to it and welcoming it, accompanying it in the adventure of the construction of *its* life project is an essential task of schools.

This entails ... helping, from one’s own uncertainty and testimony, the other to follow its own path without any certainty

of reaching the destination it seeks. It involves letting go of some ‘certainties’ that have accompanied us for too long and have made education an *in-significant* task, distanced from the life of each student (Ortega & Romero, 2019, p. 166).

It is necessary to create “another way” of educating that accepts the human reality of the student. Education, like ethics, does not contemplate idealised beings, lost in the skies of “beautiful ideas,” but specific individuals shaped by *their* circumstances. “If being human is an ethical category and not just a biological one, learning to be so is the principal task all humans have throughout our lives” (Pérez-Guerrero, 2016, p. 238).

References

- Biesta, G. (2010). Education after the death of the subject: Levinas and the Pedagogy of Interruption. In Leonardo Zeus (Ed.), *Handbook of Cultural Politics and Education. Contexts in Education. Volume 4* (pp. 289-300). Sense Publishers.
- Butler, J. (2006). *Vida precariat [Precarious life]*. Paidós.
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of surrender: Levinas and the disruption of agency in moral education. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Delgado, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista [Anthropological perspective of education. Vision from the dialogic and personalist philosophy]. **revista española de pedagogía**, 68 (247), 479-495.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo [Give (the) time]*. Paidós.
- González Rodríguez Arnáiz, G. (2002). La interculturalidad como categoría moral [Interculturality as a moral category]. In G. González Rodríguez Arnáiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 77-106). Biblioteca Nueva.
- Hegel, G. W. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal [Lessons on the philosophy of world history]*. Tecnos.
- Lee, S. (2019). Ethics is an optics: Ethical practicality and the exposure of teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 53 (1), 145-164. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314>
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros [Amongst us]*. Pre-Textos.
- Levinas, E. (1998). *La huella del otro [The other's footprint]*. Taurus.
- Levinas, E. (2000). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Duquesne University Press.
- Levinas, E. (2008). *Nombres propios [Proper nouns]*. Fundación Enmanuel Mounier.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia [Other than being or beyond essence]*. Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia [Alterity and transcendence]*. Arena Libros.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito [Ethics and infinity]*. Edit. Machado.
- Martín, X., Gijón, M., & Puig Rovira, J. M.^a (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación [Pedagogy of the gift. Relationship and service in education]. *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Matanky, E. (2018). The temptation of pedagogy: Levinas's educational thought from his philosophical and confessional writings. *Journal of Philosophy of Education*, 52 (3), 412-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud [Philosophy of finitude]*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión [Ethics of compassion]*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo: Ensayo sobre un tiempo precario [The fragility of the world: Essay on a precarious time]*. Tusquets.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, 37, 13-31.

- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad [The ethics of compassion in the pedagogy of alterity]. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 243-264.
- Ortega, P., & Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* [Out in the open. Conversations from the pedagogy of otherness]. Octaedro.
- Ortega, P., & Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo [The value of the student's experience as educational content]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Pagès, A. (2016). Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación [Actuality of Hermeneutics as Philosophy of Education]. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 265-281.
- Pallarés, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach [Humanized education. An approach based on the legacy of Heinrich Rombach]. *Estudios Sobre Educación*, 38, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Pérez-Guerrero, J. (2016). Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de educación de inspiración clásica [The human being as a task. Ideas for a Classically-inspired anthropology of education]. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 227-241.
- Sánchez-Rojo, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo XXI: más allá de una perspectiva psicológica [Pedagogy of attention for the twenty-first century: beyond a psychological perspective]. **revista española de pedagogía**, 77 (274), 421-436.
- Santos, M. (2013). Educación y construcción del Self en la Filosofía Helenística según Michel Foucault [Education and Construction of Self in Hellenistic philosophy by Michel Foucault]. **revista española de pedagogía**, 71 (256), 479-492.
- Standish, P. (2020). Lines of testimony. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (2), 319-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12413>
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. State University of New York Press.
- Todd, S. (2016). Education Incarnate. *Educational Practice and Theory*, 48 (4), 405-417. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Toumayan, A. (2004). "I More than the Others": Dostoevsky and Levinas. *Yale French Studies*, 104, 55-66. <https://doi.org/10.2307/3182504>
- Waldenfels, B. (2015). La ética responsiva entre la respuesta y la responsabilidad [Responsive ethics between responsiveness and responsibility]. *Apeiron*, 3, 205-214.
- Zamora, J. A. (2004). *T. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Trotta.
- Zhao, G. (2012). Levinas and the mission of education. *Educational Theory*, 62 (6), 659-675. <http://dx.doi.org/10.1111/edth.12003>
- Zhao, G. (2014). Freedom reconsidered: heteronomy, open subjectivity, and the 'gift of teaching'. *Studies in Philosophy and Education*, 33 (5), 510-524. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9401-4>

Authors' biographies

Pedro Ortega Ruiz holds a doctorate in Pedagogy. He has studied pedagogy at the Università Pontificia Salesiana in Rome, the Universidad de Valencia and the Universidad de Murcia. He is a retired Professor of the Theory and History of Education at the Universidad de Murcia. He is co-author of books like: *La enseñanza de actitudes y valores* [Teaching attitudes and values] (1986); *La educación moral del ciudadano de hoy* [The moral education of the citizen of today] (2001) o *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* [In the open: conversations from the pedagogy of otherness] (2019). He holds the Education and Values Distinguished Chair at the Cetys-Universidad (Mexico) and is director of REDIPE (the Ibero-American Pedagogy Network).

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

Eduardo Romero Sánchez is Professor in the Department of Theory and History of Education at the Universidad de Murcia. He is a member of the Education in Values Research Group and coordinator of the Research Area of the Social Exclusion Observatory at the Universidad de Murcia. His principal academic contributions focus on the following lines: the philosophical and anthropological dimension of education; Levinasian ethics and the pedagogy of otherness; and processes of

social and educational exclusion. He holds the Education and Values Distinguished Chair at the Cetyts-Universidad (Mexico). He is currently taking part in the *Constellations of authoritarianism: memory and presence of a threat to democracy from a philosophical and interdisciplinary perspective* research project with the Institute of Philosophy of the CSIC (Spain's national research council).



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

Table of contents

Sumario

Studies *Estudios*

Pedro Ortega Ruiz, & Eduardo Romero Sánchez
Moral education from Levinas: Another educational model
La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo 233

Joaquín García Carrasco, & Macarena Donoso González
At the dawn of humanisation: *Culture* casts a polyhedral shadow, the female gender and teaching practice
Al alba de la humanización: Cultura proyecta sombra de poliedro, género de mujer y práctica de magisterio 251

Ana Isabel Ponce Gea, & Noelia Sánchez-Pérez
Conceptions underlying the construction of knowledge: A model from history teaching
Concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento: un modelo desde la didáctica de la historia 269

Maximiliano de las Fuentes-Lara, Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Araceli Celina Justo-López, & César Gonzalo Iñiguez-Monroy
Measuring students' algebra, trigonometry, and geometry skills on a differential calculus for engineering course
Medición de las habilidades algebraicas, trigonométricas y geométricas de los estudiantes en el curso de cálculo diferencial en ingeniería 289

Notes *Notas*

Encarnación Sánchez Lissen
Reasons for an educational pact in Spain within the framework of decentralised government administration
Razones para un pacto educativo en España en el marco de una administración descentralizada 311

Santiago López Navia
Rhetoric in teaching and e-learning in university education
Retórica docente y enseñanza online en la educación universitaria 331

Antonio Fernández-Cano, & Alfonso Fernández-Guerrero
Spanish educational production in the *Social Sciences Citation Index* (2010-2020). III
Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (2010-2020). III 347

Diego González-Rodríguez, Agustín Rodríguez-Esteban, & Héctor González-Mayorga
Differences in teachers' training in digital competence and its application in the classroom: A comparative study by educational levels between Spain and France
Diferencias en la formación del profesorado en competencia digital y su aplicación en el aula. Estudio comparado por niveles educativos entre España y Francia 371

Book reviews

Gargallo, B., & Pérez, C. (Coord.) (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad [Learn to learn, key competency in knowledge society. The way in which it is learned and taught at university]* (Vicent Gozávez). **Domínguez Garrido, M. C., López-Gómez, E., & Cacheiro-González, M. L. (Coords.) (2021).** *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias [Research and internationalization in*

competency-based education] (Paula Álvarez Urda). **Martínez-Otero Pérez, V. (2021).** *La educación personalizada del estudiante [Personalized education of students]* (Martha Leticia Gaeta González). **Pérez, C., & Asensi, C. (2021).** *Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención [How to create a positive classroom environment. Intervention activities and techniques]* (Fran J. García-García). **391**

Call for papers

Solicitud de originales

407

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 282 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo

Moral education from Levinas: Another educational model

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

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

Resumen:

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

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

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

Abstract:

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

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

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

<https://revistadepedagogia.org/>

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

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



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

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

2. Antropología y ética en Levinas

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

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

Para Levinas, la apertura del ser humano al otro, «no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo» (Levinas, 2015, p. 79). La idea original de Levinas sobre la subjetividad hace añicos gran parte de los cimientos metafísicos del Ser sobre los que se ha basado la filosofía occidental

desde la Ilustración. Para Levinas, es fundamental examinar las condiciones éticas que se encuentran en el corazón de la interpelación subjetiva como responsabilidad infinita a partir de los conceptos clave como sustitución, rehén y hospitalidad (Lee, 2019). Son muchos los filósofos de la educación (Lee, 2019; Matanky, 2018; Tood, 2016; Zhao, 2014; Mèlich, 2010) para quienes esta particular interpretación de la subjetividad tiene una especial relevancia en el ámbito de la educación y, singularmente, en la educación moral.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nos topamos con nuevas fronteras cuando sometemos a nuestra considera-

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

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

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

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

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

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

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

4. Otro modelo educativo

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

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

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

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

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

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

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

4.1. La experiencia, espacio de encuentro

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

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

4.2. El testimonio del maestro

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

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

4.3. Atención al otro en su circunstancia o contexto

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

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

4.4. Profundizar en el sentido de la responsabilidad

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

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

4.5. Una pedagogía del don

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

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

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

5. Consideraciones finales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

Biesta, G. (2010). Education after the death of the subject: Levinas and the Pedagogy of Interruption [La educación después de la muerte del sujeto: Levinas y la pedagogía de la interrupción]. En Leonardo Zeus (Ed.), *Handbook of Cultural Politics and Education. Contexts in Education. Volume 4* (pp. 289-300). Sense Publishers.

Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Paidós.

Chinnery, A. (2003). Aesthetics of surrender: levinas and the disruption of agency in moral education [Estética de la entrega: Levinas y la alteración del albedrío en la educación moral]. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>

Delgado, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista. **revista española de pedagogía**, 68 (247), 479-495.

Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Paidós.

González, R. y Arnáiz, G. (2002). La interculturalidad como categoría moral. En G. González R. Arnáiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 77-106). Biblioteca Nueva.

Hegel, G. W. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Tecnos.

Lee, S. (2019). Ethics is an optics: Ethical practicality and the exposure of teaching [La ética es una óptica: la practicidad ética y la exposición de la enseñanza]. *Journal of Philosophy of Education*, 53 (1), 145-164. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314>

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

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros*. Pre-Textos.

Levinas, E. (1998). *La huella del otro*. Taurus.

Levinas, E. (2008). *Nombres propios*. Fundación Emmanuel Mounier.

Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme.

Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros.

Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Editorial Machado.

Martín, X., Gijón, M. y Puig Rovira, J. M.^a (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>

Matanky, E. (2018). The temptation of pedagogy: Levinas's educational thought from his philosophical and confessional writings [La tentación de la pedagogía: el pensamiento pedagógico de Levinas a partir de sus escritos filosóficos y confesionales]. *Journal of Philosophy of Education*, 52 (3), 412-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>

Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.

Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

Mélich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo: Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.

Ortega, P. (2010) Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, 37, 13-31.

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 243-264.

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

Biografía de los autores

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

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

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

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

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



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

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

Pedro Ortega Ruiz y Eduardo Romero Sánchez
La educación moral a partir de Levinas:
otro modelo educativo
Moral education from Levinas: Another educational model 233

Joaquín García Carrasco y Macarena Donoso González
Al alba de la humanización: *Cultura* proyecta sombra
de poliedro, género de mujer y práctica de magisterio
*At the dawn of humanisation: Culture casts a polyhedral
shadow, the female gender and teaching practice* 251

Ana Isabel Ponce Gea y Noelia Sánchez-Pérez
Concepciones subyacentes a la construcción del
conocimiento: un modelo desde la didáctica
de la historia
*Conceptions underlying the construction of knowledge:
A model from history teaching* 269

**Maximiliano de las Fuentes-Lara, Wendolyn Elizabeth
Aguilar-Salinas, Araceli Celina Justo-López y César
Gonzalo Iñiguez-Monroy**
Medición de las habilidades algebraicas,
trigonométricas y geométricas de los estudiantes
en el curso de cálculo diferencial en ingeniería
*Measuring students' algebra, trigonometry, and geometry
skills on a differential calculus for engineering course* 289

Notas Notes

Encarnación Sánchez Lissen
Razones para un pacto educativo en España en el
marco de una administración descentralizada
*Reasons for an educational pact in Spain within the framework
of decentralised government administration* 311

Santiago López Navia
Retórica docente y enseñanza *online* en la educación
universitaria
Rhetoric in teaching and e-learning in university education 331

Antonio Fernández-Cano y Alfonso Fernández-Guerrero
Producción educativa española en el *Social Sciences
Citation Index* (2010-2020). III
*Spanish educational production in the Social Sciences
Citation Index (2010-2020). III* 347

**Diego González-Rodríguez, Agustín Rodríguez-Esteban
y Héctor González-Mayorga**
Diferencias en la formación del profesorado en
competencia digital y su aplicación en el aula.
Estudio comparado por niveles educativos entre
España y Francia
*Differences in teachers' training in digital competence and
its application in the classroom: A comparative study by
educational levels between Spain and France* 371

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Gargallo, B. y Pérez, C. (Coord.) (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad* (Vicent Gozálviz). **Domínguez Garrido, M. C., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, M. L. (Coords.) (2021).** *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (Paula Álvarez Urda). **Martínez-Otero Pérez, V. (2021).** *La educación personalizada del estudiante* (Martha Leticia Gaeta González). **Pérez, C. y Asensi, C. (2021).** *Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención* (Fran J. García-García). **391**

Informaciones

Propuesta de un número Monográfico titulado: «Una educación renovadora del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania». Sobre las propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente publicadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Bernardo Gargallo López, Cruz Pérez Pérez, Vicent Gozálviz Pérez, Piedad Sahuquillo Mateo e Inmaculada López Francés). Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Congreso anual de la Association for Moral Education. 10th European Conference on Education. **407**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **423**



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid