



RECIBIDO EL 6 DE OCTUBRE DE 2023 - ACEPTADO EL 4 DE ENERO DE 2024

EL "OTRO" EN LA ÉTICA DE E. LEVINAS. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

THE "OTHER" IN THE ETHICS OF E. LEVINAS. IMPLICATIONS FOR EDUCATION

Pedro Ortega Ruiz

Catedrático de Universidad (Murcia-España)

portega@um.es

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

Resumen:

El autor aborda en este artículo la necesidad de promover e impulsar otra manera de “estar en el mundo” y de relacionarse con los demás desde la ética de la compasión. Nada se puede cambiar sin analizar las causas que provocan la situación actual de individualismo que lleva a construir sociedades de individuos aislados, atomizados sin vínculos que les unan a proyectos compartidos en su propia comunidad. El autor describe los efectos del idealismo en la configuración de nuestra sociedad y aboga por la ética de la compasión como “herramienta” que puede favorecer la construcción de una sociedad

justa, equitativa y solidaria, es decir, una sociedad con rostro humano. El autor expone en este trabajo los rasgos fundamentales de la ética levinasiana, subrayando la incondicionalidad de la respuesta ética y la asimetría de la misma. La condición de sujeto depende del otro que nos interpela desde la autoridad que le confiere su situación de vulnerabilidad. Nadie es humano por sí mismo, es el otro quien nos hace *humanos*. El autor aboga por asumir el reto de una ética de la compasión que fija su respuesta en el otro concreto vulnerable, en “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión feliz de Levinas. Así mismo, propone como estrategia



para una educación en la responsabilidad acudir a la *experiencia* del alumno como contenido de toda educación y la creación de un clima ético en el aula. Finalmente, señala la exigencia de ir a las raíces del "mal", de una sociedad que ha hecho de la indiferencia y la frialdad su característica principal. Propone volver a las raíces de nuestra cultura. Ello conlleva un trabajo constante de denuncia y resistencia, a la vez que la memoria de los que nos han precedido.

Palabras clave: idealismo, individualismo, ética levinasiana, experiencia, clima educativo.

Abstract:

In this article, the author addresses the need to promote and encourage another way of "being in the world" and of relating to others based on the ethics of compassion. Nothing can be changed without analysing the causes of the current situation of individualism that leads to the construction of societies of isolated, atomised individuals without links that unite them to shared projects in their own community. The author describes the effects of idealism in the configuration of our society and advocates the ethics of compassion as a "tool" that can favour the construction of a just, equitable and supportive society, that is, a society with a human face. In this work, the author sets out the fundamental features of Levinasian ethics, underlining the unconditionality of the ethical response and its asymmetry. The condition of subject depends on the other who interpellates us from the authority conferred by his or her situation of vulnerability. No one is human by themselves; it is the other who makes us human. The author advocates taking up the challenge of an ethics of compassion that fixes its response on the vulnerable concrete other, on "the foreigner, the orphan and the widow", in the felicitous expression of Levinas. Likewise, it proposes as a strategy for educating in responsibility to use on the experience of the student as content of education and the creation of an educational

climate in the classroom. Finally, he points out the need to go to the roots of "evil", of a society that has made indifference and coldness its main characteristic. He proposes a return to the roots of our culture. This entails a constant work of denunciation and resistance, as well as the memory of those who have gone before us.

Keywords: idealism, individualism, Levinasian ethics, experience, educational climate.

1. Contexto filosófico de la ética levinasiana. El idealismo

La irrupción del paradigma ético de E. Levinas surge en pleno dominio del paradigma cartesiano que alcanza su apogeo con Hegel: "... en él se "consume" la filosofía dominante en Occidente, en el sentido de que allí adquiere consciencia filosófica plena y sistemática todo lo que ha querido ser Europa; en una palabra, porque Hegel es "la madurez intelectual de Europa" (Pintor-Ramos, 2011, p. 23). Hegel representa, mejor que nadie, la hermenéutica del idealismo, dando "como verdad, que en los acontecimientos de los pueblos domina un fin último, no la razón particular, sino la razón divina y absoluta" (Hegel 2005, p. 48). La obra levinasiana se enmarca en un movimiento filosófico que cristalizó en la Alemania de las primeras décadas del siglo XX de la mano de la fenomenología de Husserl. Heidegger, discípulo de Husserl, con su obra fundamental *Ser y tiempo* continúa, el desmontaje de la filosofía "metafísica" occidental llevada a cabo por su maestro. Para Heidegger la filosofía occidental tiene un problema: la "metafísica" que significa el olvido del "ser" para sustituirlo por "ente". "La metafísica practica una abertura que va más allá (*metá*) de lo dado, privilegiando un ente o un grupo de entes, que se pone aparte del mundo con la intención de subvertirlo en absoluto y dilucidar desde él el sentido último de todo lo dado" (Pintor-Ramos, 2011, p. 16). Lo que critica Heidegger es la "entronización" del "sujeto" bajo la figura del "ente", dando entrada



al sujeto "hombre" y con ello a la conciencia, lo que conducirá, más tarde, a un concepto dominador del hombre a través de la conciencia, y se traducirá en un sometimiento de la realidad a la decisión del hombre. Ello conlleva la suplantación de la voluntad divina por la del hombre. Lo que critica Heidegger en su obra *Ser y Tiempo* es la ligereza con la que procede la filosofía (ontología) occidental "si no ha aclarado primero suficientemente el sentido del ser y no ha comprendido esta aclaración como su tarea fundamental" (Heidegger, 2019, p. 36). La crítica heideggeriana a la ontología tradicional se centra en que ha buscado la respuesta del sentido del ser en el exterior al ser, y para ello ha necesitado de categorías que "trascienden al propio ser humano" (Mujica, 2023, p. 2).

Levinas representa un giro radical en la crítica a la metafísica de Hegel llevado a cabo por su maestro Heidegger. Para Levinas, Heidegger genera sospechas, sigue siendo "griego"; de ahí su progresivo alejamiento y confrontación con su maestro, como se pone de manifiesto en toda su obra. "El pensamiento heideggeriano... no contiene ni implica ninguna ética... Definió las éticas como absolutamente extrínsecas a su propia empresa estrictamente ontológica" (Mêlich, 2010, p. 183). La filosofía occidental se mueve en el ámbito de la ontología como "filosofía del ser", y Heidegger se mantuvo siempre en la "prioridad del ser" como tema fundamental y único de la filosofía. La obra levinasiana, en cambio, representa la entrada de lo concreto y lo marginal en el discurso ético como filosofía primera, lejos de las categorías de la hemenéutica del universalismo griego. Tanto Heidegger como Levinas abandonarán a su maestro Husserl. Para Levinas, la deriva de Husserl en atribuir a la "conciencia" carácter originario, capaz de comprender todo sentido, y la condición de fundante de la subjetividad, son supuestos que Levinas nunca podrá admitir. También Adorno critica a la filosofía tradicional al identificarse con lo infinito: "Lo que caracteriza

a la filosofía tradicional en limitada, terminada, es el creerse en posesión de su objeto infinito. Una filosofía modificada tendría que retirar esa exigencia y no tratar por más tiempo de convencerse a sí misma y a los demás de que dispone del infinito" (1975, p. 21), crítica que se convierte en demoledora en *Dialéctica de Ilustración* (Horkheimer y Adorno, 1994).

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

Adorno critica no solo a la filosofía tradicional de su tiempo, sino que refleja muy bien la indiferencia y frialdad de la sociedad que ha generado el idealismo: "La frialdad de la



mónada social, del competidor aislado, en cuanto indiferencia al destino de los demás, fue precondition de que solo unos pocos se movieran” (Adorno, 1998, p. 92). Y acusa a los intelectuales y hombres de letras de haber mirado “para otro lado”, de ser indiferentes ante los crímenes de los nazis: “Hombres de reflexión y artistas han dejado más de una vez constancia de una sensación de cierta ausencia, de no entrar en el juego: esa como si ellos no fueran en absoluto ellos mismos, sino una especie de espectadores” (Adorno, 1975, p. 363). Para Adorno, la afirmación de Aristóteles de que la sociedad se funda en la atracción de los que la componen no se tiene en pie. Más bien, la sociedad actual se funda en la persecución del propio interés en detrimento de los demás. En la sociedad líquida, individualista, hay, obviamente, muestras de solidaridad, pero coexisten con otras formas depredadoras de la dignidad humana; “... siguen existiendo los afectos, el amor o la amistad, pero son dimensiones de la vida que han quedado escindidas de la lógica productiva y administrativo-burocrática que rigen la vida pública y tan solo sobreviven en un ámbito tolerado, a resguardo de la esfera de la competencia” (Maiso, 2016, p. 61).

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

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

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



esté ahí, en lo exterior; el mundo está en mí. “El mundo es la gramática que habitamos y que nos habita, la interpretación que nos posee y en la que vivimos... el mundo no es “lo que es”, es “lo que significa” (Mêlich, 2021, p. 27).

La Razón Ilustrada promovió el desarrollo científico y técnico, pero a este progreso no le ha acompañado el otro progreso indispensable para la convivencia: la apropiación de valores ético-morales que contribuyan a la edificación de una sociedad justa, equitativa y solidaria, es decir; el *desarrollo humano* (García Roca, 1999). Las esperanzas puestas en la Ilustración para la liberación de la humanidad pronto se vieron frustradas (Horkheimer y Adorno, 1994). “El destino de su idea de una convivencia racional de individuos autónomos, de individuos no humillados, habría quedado sellado por la victoria de una forma de vida totalitaria” (Horkheimer, 1996, p. 117). En la sociedad líquida, resultado obligado de la filosofía idealista, se percibe la solidaridad como una obra benéfica, pero como algo “añadido” a una conducta “normal” de ciudadanos también “normales” que se rigen por el principio de la defensa del interés propio. Esperar la justicia social y la solidaridad del modelo de hombre y de sociedad que propone el idealismo es una quimera, rompe con sus principios. “... a nadie se le oculta que vivimos en un mundo cada vez más integrado en el que coexisten paraísos terrenales y verdaderos infiernos sobre la faz de la tierra” (Maiso, 2016, p. 53). Liberarnos de esta “carga” es una tarea ingente. Hay resistencias muy poderosas que operan en sentido contrario, refractarias a la transformación social y al cambio. Y sin el cambio de las raíces del “mal” no es esperable un giro hacia una sociedad en la que los principios de justicia, equidad y solidaridad dejen de ser convidados de piedra. Todo intento de luchar contra la frialdad social, que atraviesa todas las capas de la sociedad, está condenado al fracaso hasta que no se vaya a la causa o raíz que la produce.

2. Otra ética para otro modo de pensar y vivir

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

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



aislado, prepotente, sino como un ser abierto al otro, *dependiente del otro en su existencia humana*. "No somos seres vivos antes de que el otro interrumpa el *continuum* o sueño de la existencia vacía" (Mate, 2011, p. 39).

El discurso sobre la relación ética del hombre con el otro da un giro radical con Levinas. Para él, el hombre es el ser cuya actitud ante el otro es un "*heme aquí*" de obediencia al otro. Levinas utiliza esta expresión, con un claro trasfondo bíblico del A. T. ((Gn. 22, 1-3), para significar que el hombre es, en su radical estructura antropológica, disposición incondicional al otro. No está en sus manos disponer de sí sin arriesgar su condición *humana*. Con Levinas se abre paso otra manera de entender al hombre, no solo como ser social, abierto al otro, sino como absolutamente *dependiente* de él en su identidad como *humano*: "No he hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin *arjé* es rehén. El término *Yo* significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos" (Levinas, 2011, p. 183). *No hay ser humano sin el otro*. Y no se debe solo a la *natural sociabilidad* del hombre que lo situaría en un plano de igualdad ética con el otro, sino a su antropológica dependencia del otro para existir como *humano*. El ser humano es pura *exterioridad*: "El ser es exterioridad: el ejercicio mismo de su ser consiste en la exterioridad, y ningún pensamiento podría obedecer mejor al ser que dejándose dominar por esta exterioridad" (Levinas, 2002, p. 294). El sustrato básico de la existencia humana radica en la *responsabilidad*. La dependencia respecto del otro está en la entraña misma de su existencia. El ser humano vive en una constante tensión ética a responder del otro. La pregunta: *¿dónde está tu hermano?* brota incesantemente de su interior sin posibilidad de declinar su respuesta: "Venido sin dejar opción, venido como elección en la que mi humanidad contingente se hace identidad y unicidad por la imposibilidad de sustraerse a la elección" (Levinas, 1974, p. 15). La ética

levinasiana consiste en responder *del* otro y *de* los otros, y no poder quitarse de encima esta responsabilidad, a pesar de todo.

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

El otro, en la expresión de su rostro, es también *mandato* inapelable. Levinas usa la expresión: "*No Matarás*" para significar la dignidad inviolable del otro, con claras resonancias bíblicas (Gn. 4, 15). Sin el otro nos diluiríamos en una idea abstracta de hombre sin identidad humana. El otro significa que no puede ser "tematizado"; es irreductible al Mismo. El "no matarás" forma parte de nuestra conciencia humana, de nuestra subjetividad: "La alteridad se con-valida como tal alteridad cuando trasluce la trama antropológica de una subjetividad vuelta hacia los demás por la responsabilidad que la constituye. Y es válida porque se opone a toda tentación de una vuelta a lo Mismo, prohibiendo cualquier manera de



entender al otro como *excusa o rodeo* de un pensamiento que termina por capturarlo y reducirlo” (González-Arnáiz, 2021, p. 80). El otro, para Levinas, es el fundamento de la subjetividad porque afecta a la constitución del sujeto en ser humano. “Sin el otro no somos buenos, pero tampoco humanos. Antes de la presencia interpelante del otro somos, sí, pero pura existencia, sueño prolongado. El otro es el que nos saca de nuestro autismo y nos convierte en seres vivos” (Mate, 2011, pp. 38-39). La prohibición de “matar” al otro, Levinas la expresa de un modo contundente: “El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún no aprehensible, se transforma en resistencia total a la aprehensión... La expresión que el “rostro” introduce en el mundo no desafía mis poderes, sino mi poder de poder” (Levinas, 2002, p. 211).

Algunos autores (Miller, 2017) han interpretado la obra de Levinas como una *hermenéutica hebrea*. Es evidente que Levinas piensa y escribe desde sus raíces judías, y como tal, es refractario a las categorías universales. Para él, el mundo y el pensamiento se ven mejor reflejados en lo particular y lo diferente, en lo concreto y en lo vulnerable. Para Levinas, “la experiencia del judaísmo es principio de su pensamiento” (Pintor-Ramos, 2011, p. 24). Pero no nos debería extrañar esta influencia, porque toda obra humana se hace *desde y en* una hermenéutica como forma concreta de interpretar el mundo, se hace siempre “a partir de...”, a partir de una *gramática*, de una cultura. En el modo *humano* de actuar no se da el “vacío gramatical”. No es posible pensar y vivir si no es *desde y en* una tradición. También la Biblia expresa el modo de entender el mundo y al hombre del pueblo judío; es una hermenéutica o “herramienta” que sirve para interpretar la existencia como individuo y como miembro de una comunidad. Basta leer *La Estrella de la Redención* de F. Rosenzweig (2021) para descubrir la influencia de éste, y de la tradición

bíblica, en toda la obra de Levinas. El concepto de “substitución” (expiación), fundamental en la ética levinasiana, es netamente bíblico (Is. 42-55). No deberíamos extrañarnos de esta dependencia bíblica en Levinas, también Max Weber, al explicar la naturaleza de la racionalidad occidental, acaba por remitir a una interpretación religiosa del mundo. La hermenéutica hebrea de Levinas no sería una excepción. El ser humano está en una constante interpretación del mundo en el que vive, es por naturaleza, *hermeneuta*, no un ser “ajustado” al mundo, vive en la *excepcionalidad*. La excepción es su hábitat. Siempre pensamos y vivimos *desde y en* un marco referencial, es decir, *desde y en* una cultura, *desde y en* nuestra manera de “estar en el mundo” y de relacionarnos con los demás: “... una persona que careciera por completo de marcos referenciales estaría fuera de nuestro espacio de interlocución; no tendría un sitio en el espacio en el que nos encontramos los demás” (Taylor, 1996, p. 47).

Frente a una ética del “deber cumplido” Levinas propone otro modo distinto de relacionarnos con el otro, fundado en la responsabilidad sin límites, al margen de la obligación de cumplir con un deber. Ésta ética del “deber” se queda fuera de las exigencias de reconocer al otro como individuo, como “otro”, y solo tiene en cuenta el valor de la ley o norma en sí misma. Satisfecha esta obligación, el individuo queda tranquilo, ya ha cumplido, no con el otro, sino con la ley. Frente a esta ética, Levinas propone la ética de la compasión, la que evoca “un hecho *materno* que nace de la pasión y el amor, de la ternura de una madre hacia su hijo engendrado” (Mínguez y Espinosa, 2022, p. 124), la que nace de las entrañas conmovidas ante el rostro vulnerable del otro. Para la ética de la compasión siempre estamos en deuda con el otro, nunca sabremos si hemos sido lo suficientemente “decentes” con el otro. “Cuando digo que “cumplí con mi deber”, estoy mintiendo, puesto que no estoy nunca liberado frente al otro” (Levinas, 2014, p.



84). La ética de la compasión “nada tiene que ver con una ética de la “buena conciencia”, sino todo lo contrario, de la “mala”, porque lo que dictamina la “respuesta correcta” no es “mi” conciencia, sino la “palabra del otro” (Mêlich, 2010, 93). Es una responsabilidad que nunca es satisfecha mientras el hombre siga siendo dependiente del otro en su modo de existir como humano. *El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta* (Ortega, 2016); el otro es nuestro compañero de viaje que siempre nos acompaña. Pero en este “viaje” nadie nos asegura la respuesta responsable al otro; por el contrario, nos vemos obligados a improvisar, a caminar sin brújula, sin un principio firme en el que apoyarnos. “Vivir éticamente no es cumplir con unas obligaciones, ni aplicar un marco normativo, ni ser fiel a la ley... sino *estar pendiente del sufrimiento del otro, tener algo “infinitamente” pendiente con él/ella y, por tanto, no acabar de estar instalado en un mundo, y no saber cómo estarlo. Vivir éticamente es no saber nunca del todo cómo vivir, es no ser competente. Vivir éticamente es estar perplejo y asumir esta perplejidad como algo constitutivo del modo de ser finito, de un ser (des)instalado en su tiempo y en su espacio*” (Mêlich, 2010, pp. 93-94). Vivir éticamente es vivir en el exilio, a la intemperie, desprotegido. La conducta del buen samaritano del texto evangélico (Lc. 10, 30-35) es el mejor ejemplo de una ética que se sitúa al margen de la norma o de la ley. El texto evangélico nos ofrece una descripción fenomenológica muy precisa de la compasión en cuatro momentos: 1) *El encuentro con el hombre herido*; 2) *Conmoción interior* ante el sufrimiento del prójimo herido; 3) *Va hacia el otro, lo acoge y lo cuida*; y 4) *Lo saca de su situación de abandono* (Ortega y Romero, 2019). El samaritano no se pregunta *¿qué debo hacer?*, ni *¿quién es mi prójimo?* “No se trata ya de saber quién es mi prójimo, sino de quién soy yo prójimo, y cómo me convierto en prójimo del otro” (Escámez y Gil, 2023, p. 133). R. Mate, comentando a Rosenzweig, escribe: “... no nacemos hombres, sino que tenemos que

conquistar el ser humano, sin que nada ni nadie nos lo garantice de antemano. La posibilidad de esa conquista nos viene del otro. Uno alcanza la dignidad de ser humano cuando responde a la pregunta del otro: “¿dónde estás tú?” (Mate, 2011, p. 57), cuando nos hacemos cargo del otro herido junto al camino que cada uno recorre en su viaje de “Jerusalén a Jericó”.

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



que es lo esencial de la conciencia humana: todos los hombres son responsables unos de otros, "y yo más que los demás" (Levinas, 1993, p. 133).

La ética de la compasión no se pregunta por la *obligación* de la norma, sino por el otro ser humano concreto en su situación de necesidad, de vulnerabilidad. Es el rostro vulnerable del otro, la *experiencia del sufrimiento* el origen de la ética (Schopenhauer, 1993), no un deber abstracto el que nos libera de la indiferencia y de nuestro aislamiento frente al otro. Este modo *humano* de entender al hombre vulnerable, necesitado de compasión, hunde sus raíces en la tradición judeo-cristiana, una de las vigas maestras, junto a la griega, de la cultura occidental: "el *encuentro*, la confluencia del manantial judío con la corriente helénica, marca el punto de intersección fundamental y básico de nuestra cultura" (Ricoeur, 1969, p. 258). Implementar la ética de la compasión en nuestras instituciones y en la vida de cada uno exige la vuelta a nuestras raíces culturales como fuente de pensamiento, aquella que da cuenta de lo que el hombre es: un ser *histórico*, que para existir y vivir como *humano*, necesita a los demás, porque nadie puede ser *alguien* sin la ayuda del otro; exige el abandono de una ética formal más preocupada por salvar al hombre ideal que por afrontar su realidad de cada día envuelta en experiencias de inhumanidad; exige la vuelta a una ética *material* que dé cuenta del ser humano que conocemos por la experiencia. No solo Levinas reivindica una ética *material*, también Adorno la demanda: "El estrato humano de lo somático, lejano al sentido es el escenario del sufrimiento que abrasó en los campos de concentración, sin consuelo alguno, todo lo que hay de apaciguador en el espíritu y su objetivización, la cultura. El proceso que arrastró sin descanso a la metafísica en el sentido opuesto al de su concepción originaria, ha alcanzado su término. Allí donde la filosofía no se ha vendido al especulativismo oficial, le ha

sido imposible reprimir su éxodo a las cuestiones de la experiencia material" (Adorno, 1975, pp. 365-366).

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

3. Implicaciones para la educación

"La resistencia a afrontar la existencia real de los seres humanos, pensando la felicidad, la razón y la moral por encima o al margen de la historia concreta de los individuos, ha dado lugar a un discurso pedagógico sin tiempo ni espacio, a una pedagogía a-pática, indolora" (Ortega, 2013, p. 408), La ética levinasiana



obliga a asumir la *experiencia* del otro en la acción educativa; implica construir un discurso pedagógico pegado a la realidad del educando, alejado de los "grandes principios" de una pedagogía de las "grandes ideas", pero del todo ineficaces para responder del otro en su situación concreta; implica "salir de sí" y ponerse en el lugar del otro. Ello conlleva:

a) *Partir de la experiencia*: Si la ética se define como "la respuesta *responsable* que se da al otro en su situación de necesidad", la acción educativa, necesariamente, deberá circunscribirse a ese marco de actuación; será la *experiencia* del otro la que fije el contenido de la acción educativa. De este modo, "la experiencia en la educación deja de ser un mero recurso didáctico para convertirse en *contenido* educativo esencial" (Ortega y Romero, 2021, p. 101) y "fuente de aprendizaje ético a partir del cual decidimos qué aceptamos o qué rechazamos para dar una una "respuesta adecuada a nuestro modo de vida humana" (Mínguez, 2014, s/p). Ello obliga a descartar el uso prioritario de estrategias encaminadas al desarrollo del juicio moral, pues no son las situaciones hipotéticas, ni los mejores argumentos los que nos mueven a *responder del otro*, sino los sentimientos de solidaridad "cargados de razón". No es el juicio moral sobre la dignidad de la persona el que nos vuelve hacia él y nos libera de la indiferencia, sino *la experiencia* de su fragilidad y sufrimiento. No es la exclusión, sino el *excluido*; ni la pobreza, sino el *pobre*; ni las diferencias culturales, sino el *diferente* quienes nos interpelan. Los juicios universales sobre los derechos humanos no atraen a los educandos, solo aquellos hechos que les afectan, con los que se sienten interpelados. Por ello, la experiencia que se lleve a las aulas debe ser *significativa* para el alumno, debe pertenecer, preferentemente, a *su* mundo, a *su* entorno. "Así la narración que cada persona hace de sus vivencias se convierte en la historia a través de la que el alumno vive y da sentido a su experiencia y su relación con el

mundo" (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019, p. 106). Cualquier otra experiencia "extraña" para el educando corre el riesgo de caer en la irrelevancia, en lo artificial; el *testimonio* del profesor, y de los próximos al alumno, se hace, por ello, imprescindible (Standish, 2020). El testimonio se convierte, así, en el elemento clave del clima ético en el aula; permite afrontar nuestra fragilidad "con la conciencia humana de su insuficiencia y de jamás sustituir al otro en su compromiso de encontrar su propio sentido" ((González, 2022, pp. 144-145). Solo se educa cuando el profesor es testigo de aquello que transmite, es decir, desde la coherencia y credibilidad.

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



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

b) *Clima ético en el aula*: La ética levinasiana subraya el carácter imprevisible de la respuesta ética. Por ello, en la educación para una conducta *responsable* nada puede estar programado. "La acogida y la compasión no se aprenden, no se enseñan, como se aprenden y se enseñan los hábitos con la repetición de conductas. Nunca estamos preparados para una respuesta ética, siempre la improvisamos, porque ésta es, por naturaleza, singular e imprevista. Desde la educación solo se puede crear un *clima ético* que favorezca la acogida y la compasión hacia el otro, "pero nunca se pueden programar experiencias, porque éstas simplemente *acontecen*, no se programan" (Ortega, 2022, p. 21). Por ello, "es incoherente pensar siquiera en homogeneizar la acción educativa, cuando

su contenido es la experiencia singular, única de cada educando; cuando hay tantos modos de educar como seres humanos, porque cada uno tiene *su* propio camino en el proceso de *su* proyecto de vida" (Ortega y Romero, 2022a, p. 99)). Por tanto, "singularizar los procesos educativos es una exigencia ineludible de la educación" (Ortega y Romero, 2022b, p. 242).

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



4. Consideraciones finales

La ética de la compasión cuestiona, en su raíz, el modo de pensar y vivir de nuestra sociedad acomodada, ajena a las condiciones de vida infrahumanas de gran parte de la población de nuestro planeta. “En ella hay una crítica a un sistema que devora a sus propias criaturas, porque encierra en sus entrañas la lógica de la dominación” (Ortega y Romero, 2019, p. 1179). Y es, a la vez, una propuesta de la cultura de la responsabilidad como “mala conciencia” que haga de cada sujeto un individuo crítico, no solo de su conducta personal, sino, también, de lo que acontece en su entorno social; es una ética que no descansa en principios universales de dudoso cumplimiento, sino en la vulnerabilidad de la experiencia humana. “La ética en Levinas es una relación compasiva y nace del encuentro con el otro. En este acontecimiento antropológico no sale al encuentro la “naturaleza humana” del otro, ni su cultura o identidad. Ni siquiera la idea de dignidad del hombre, sino la realidad concreta, histórica del otro, la vulnerabilidad del pobre. La eticidad (responsabilidad) no se resuelve en el mundo de los universales abstractos, sino en la comunidad de los hombres concretos. Y esta responsabilidad, nacida de la experiencia del otro, es una pesada carga de la que el ser humano no se puede desprender, no ha lugar a la elección” (Ortega, 2013, p. 413). La ética levinasiana es una apuesta por “otro modo” de existir y convivir que haga frente a una razón ilustrada que ha dejado muchos cadáveres en el camino. “Frente a la razón ilustrada, la razón desvalida; frente al bien, la bondad; frente a la dignidad, la compasión; frente a la conciencia tranquila y el deber cumplido, la vergüenza” (Mêlich, 2021, p. 212). “Tematizar” al otro, anular su alteridad y convertirlo en objeto, ha tenido consecuencias trágicas en la historia reciente de Europa que están en la memoria de todos.

Es hora de pasar del reconocimiento de los derechos de los otros, a practicar, con hechos,

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

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

a) *Denuncia y resistencia al mal*: “No cabe la vida justa en la vida falsa” (Adorno, 2004, p. 44). “La existencia de la ética y de vida moral está unida a la crítica al mundo administrado, a la contradicción existente entre principios ético-morales y la marginación o exclusión de seres humanos” (Ortega, 2016, p. 256). Mirar para otro lado, ser indiferentes al sufrimiento que produce la exclusión social nos convierte en cómplices del mal. Por ello, se hace imprescindible “Desvelar las contradicciones del sistema socio-económico imperante, sacar a la luz los mecanismos a través de los cuales se



reproduce y perpetúa el sistema de dominación” (Ortega, 2016, 256); es la tarea indispensable que debe desempeñar el sistema educativo y la sociedad en su conjunto. Las duras palabras de G. Steiner (1998) a los intelectuales, artistas y hombres de letras alemanes, por su distanciamiento e indiferencia ante los horrores del régimen nazi, nos deberían hacer pensar en lo que estamos haciendo y “nos pasa”. El totalitarismo no es una trágica experiencia del pasado, no es algo ya clausurado, por el contrario, va revistiéndose de formas de un falso humanismo fundado en falsas promesas de liberación. La apatía e indiferencia impide la crítica social, es un obstáculo para la búsqueda de otros modos más *humanos* de vivir y convivir (Garcés, 2020); es el muro que nos impide pasar a la “otra orilla” y ponernos en el lugar del otro, convertido en objeto de mercado, sujeto sin derechos (Tamayo, 2021). Y la educación, es, por naturaleza, educación social o política. “Siempre se educa a individuos concretos que viven en circunstancias también concretas. Y la circunstancia forma parte inseparable de lo que somos y de lo que vivimos” (Ortega y Romero, 2019, p. 47). Sustraerse a la acción política en educación significa renunciar a *educar* para hacer “otra cosa”.

b) Memoria de los que nos han precedido: “Convivimos con la memoria, con nuestro presente aunque estemos abocados al futuro. Nuestro modo de instalarnos en el mundo y de relacionarnos con los demás, lo que ahora somos y cómo vivimos no se puede entender sin el legado de los otros que nos han precedido” (Gárate y Ortega, 2013, p. 174). Hacer memoria no es una vuelta nostálgica al pasado, sino interpretar el presente desde las experiencias de vida de nuestros mayores. El pasado nunca es una experiencia clausurada, pervive en el tiempo bajo formas distintas. Nunca partimos de cero como individuos y como colectividad. Cuando venimos a este mundo recibimos como legado una gramática como forma de interpretar

y estar en el mundo, de relacionarnos con los demás, y porque nos integramos en un mundo poblado por otros, somos *humanos*. La memoria es también una crítica social, “un tipo de racionalidad que cuestiona... las verdades establecidas o los valores en boga” (Mate, 2018, p. 18). A través de nuestra existencia vamos dejando huellas de nuestro modo de entender el mundo y de nuestro modo de entender al hombre. Son las convicciones éticas que orientan la vida de cada uno. Solo desde estas convicciones podemos entender e interpretar nuestro pasado y afrontar nuestro presente y nuestro futuro. “Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así *porque* antes hizo tal otra y fue de tal otro modo” (Ortega y Gasset, 1975, p. 59).

Desmontar la maquinaria que neutraliza la crítica al sistema requiere *inteligencia y perspicacia* en el análisis crítico del mismo y *constancia* en la tarea. Se trata de promover “una crítica de la moral que está motivada moralmente y que percibe con especial agudeza lo que en ella se esconde de engañoso y represivo” (Zamora, 2004, p. 258). Se trata de denunciar el discurso moral dominante “que más que ofrecer un fundamento a la sociedad es su producto y cumple una función determinada en ella” (Zamora, 2004, 259): su permanencia. El autoengaño impide el descubrimiento de la propia complicidad con las experiencias de inhumanidad que la sociedad inhumana necesita para perpetuarse. Y el sistema educativo, lejos de contribuir a este desmontaje, ha propiciado su mantenimiento: “la pedagogía y la educación que hemos hecho, sustentada en los presupuestos éticos kantianos, ha demostrado suficientemente su incapacidad para asumir el sufrimiento humano, para insertarse en la realidad histórica de cada educando” (Ortega y Romero, 2019, 179). No debemos atribuir a la pedagogía cognitiva todos los males que nos afectan, pero sí es responsable, en gran



medida, de los mismos. Éstos no han sucedido por azar, por generación espontánea, están *causados*. Y no es difícil encontrar las raíces que los han hecho posibles. La querencia de la pedagogía cognitiva a pasar por alto la realidad más incómoda, y su modelo antropológico en nada ayuda a asumir la historicidad del hombre vinculado inexorablemente a *una* circunstancia que le condiciona y le define. Y toda circunstancia tiene sus aristas, sus lados oscuros: sufrimiento, vulnerabilidad, limitación... Estos lados oscuros también pertenecen al ser humano, e ignorarlos tiene consecuencias dramáticas.

En nuestro particular camino de "Jerusalén a Jericó" encontramos a muchos hombres y mujeres maltratados y abandonados, expuestos ante quienes pasan junto a ellos. Unos hacen de la indiferencia y alejamiento su norma de vida, como los sacerdotes y levitas de la parábola del samaritano; otros se bajan de su "cabalgadura", de su prestigio social y autoridad moral y curan las heridas del hombre maltratado, como el buen samaritano. Estos se arriesgan a dar a nuestra sociedad un rostro más *humano*; estos hacen de la justicia, de la equidad y la solidaridad compasiva su modo de vida. Estos entienden que "todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que ninguno" (Levinas, 1993, p. 133). La construcción de una sociedad justa y solidaria demanda no tanto de personas cultas cuanto de ciudadanos éticos que hagan de la solidaridad compasiva su seña de identidad, que estén comprometidos en darle a la sociedad un rostro *humano*. "La sociedad del bienestar tiende a hacer invisible el sufrimiento en su pretensión de construir una Arcadia feliz. Pero el dolor, el abandono y la soledad de tantos en esta sociedad "feliz" tienen rostro, no son ficciones, forman parte de nuestro paisaje, no son incidentes ocasionales que perturban nuestro "ejemplar" bienestar. Estos rostros invisibles demandan una respuesta compasiva" (Ortega y Romero, 2019, p. 148); y nos obligan a unir en una misma actuación la justicia y la

caridad, porque "la caridad es imposible sin la justicia, y la justicia se deforma sin la caridad" (Levinas, 1993, p. 147).

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (1975) *Dialéctica negativa* (Madrid, Taurus).
- Adorno, Th. W. (2004) *Minima Moralia*. (Madrid, Akal).
- Adorno, Th. W. (1998) *Educación para la emancipación* (Madrid, Morata).
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, FCE).
- Escámez, J. y Gil, R. (eds.) (2023) *El principio ético del cuidado* (Albacete, La Tapia).
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013) *Educación desde la precariedad. La otra educación posible* (Mexicali B. C, Cetys-Universidad).
- Garcés, M. (2020) *Escuela de aprendices* (Barcelona, Galaxia Gutenberg).
- García Roca, J. (1999) Globalización económica y solidaridad humana, en: *Globalización y sus excluidos*. Foro "Ignacio Ellacuría": Solidaridad y Cristianismo (Estella (Navarra), Verbo, Divino), pp. 05-127.
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Hegel, G. W. (2005) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (Madrid, Tecnos).
- González, C. A. (2022) El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 139-163.



- Heidegger, M. (2019) *Ser y Tiempo* (Santiago de Chile, Editorial Universitaria).
- Horkheimer, M y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- Horkheimer, M. (1996) *Textos y pretextos* (Barcelona, Ariel).
- Laín, P. (1968) *Teoría y realidad del otro. II.* (Madrid, Revista de Occidente).
- Levinas, E. (1974) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (1993) *Entre Nosotros* (Valencia, Pre-textos).
- Levinas, E. (2000) *La huella del Otro* (México, Taurus).
- Levinas, E. (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme) 6ª edic.
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arenalibros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machadolibros).
- Levinas, E. (2019) *Dios, la muerte y el tiempo* (Madrid, Cátedra) 9ª edic.
- Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona, Anagrama), 13ª edic.
- Maiso, J. (2016) Sobre la producción y reproducción social de la frialdad, en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (eds.) *Las víctimas como precio necesario*. (Madrid, Trotta).
- Martín, D.; Blanco, N. y Sierra, J. E. (2019) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 1, pp. 103-122.
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Miller, A. (2017) Levinas. Ethics or Mystification, *Journal of Philosophy of Education*, 51, pp. 524-537.
- Mínguez, R. (2014) Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, s/p.
- Mínguez, R. y Espinosa, J. L. (2022) La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro).
- Mujica, F. N. (2023). Crítica al reduccionismo en torno al ser de Martín Heidegger, *Ensayos de Filosofía*, 17, 1), pp. 1-5..
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401-421.
- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista*



- Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-265.
- Ortega, P. y Romero, E. (2021) El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 33, 1, pp. 89-110.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022b) La educación moral a partir de Levinas: Otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp. 232-249.
- Ortega, P. (2022) Prólogo, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 11- 32.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022a) La acogida en educación a partir de Levinas”, en: R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 87-112.
- Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en: Emmanuel Levinas *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme), pp. 11-39.
- Ricoeur, P. (1969) *Finitud y culpabilidad* (Madrid, Anaya).
- Rodríguez, F. J. (2021) El diálogo como proximidad en el pensamiento de Emmanuel Levinas. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 48, pp. 529-553.
- Rosa, H. (2019a) *Resonancia* (Móstoles-Madrid, Kats Eds.).
- Rosa, H. (2019b) *Remedio a la aceleración* (Barcelona, Neds Edcs).
- Rosenzweig, F. (2021) *La Estrella de la Redención* (Salamanca, Sígueme), 3ª edic.
- Schopenhauer, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).
- Standish, P. (2020) Lines of Testimony. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 2, pp. 319-339.
- Steiner, G. (1998) *En el castillo de Barba Azul* (Barcelona, Gedisa).
- Taylor, Ch. (1996) *Fuentes del yo* (Barcelona, Paidós).
- Todd, S. (2016) Education Incarnate. *Educational Practice and Theory*, 48, 4, pp. 405-417.
- Uribayen, J. (2007) De otro modo que la política y la historia: la ética an-nárquica de E. Levinas. *Daimon. Revista de Filosofía. Suplemento I*, pp. 1173-179.
- Vila, E. S. (2019) Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 2, pp.177-196.
- Tamayo J. J. (2021) *La compasión en un mundo injusto* (Barcelona, Fragmenta).
- Waldenfels, B. (1997) Respuesta a lo extraño. Rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva. *Daimon. Revista de Filosofía*, 34, pp.24-26.
- Zamora, J. A. (1999) Globalización y cooperación al desarrollo. Desafíos éticos, en: *Globalización y sus excluidos*. Foro “Ignacio Ellacuría” Solidaridad y Cristianismo. (Estella (Navarra), Verbo Divino), pp. 151-228.
- Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).