

(marzo 2017)

PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA: LA TEORÍA LEVINAS COMO MODELO DE EDUCACIÓN MORAL EN EL AULA

Marina Pedreño Plana*

Universidad de Murcia

marina.pedreno@um.es

Resumen

En la actual sociedad postmoderna, eminentemente tecnológica, el espacio educativo dedicado a la moral ha estado marcado por posiciones cognitivistas que derivan de la ética racionalista. Sin embargo, ello no ha llevado consigo una apropiación de valores morales que redunden en el establecimiento de relaciones interpersonales verdaderamente humanas.

Esta aportación se centra en las implicaciones pedagógicas del pensamiento de E. Levinas y, más concretamente, en la relación docente-alumno que se deriva desde esta perspectiva. Para ello, se exponen en primer lugar los aspectos más significativos de la teoría de la alteridad formulada por dicho autor. A continuación, se aterriza más directamente en el ámbito educativo, abordando la relación educativa en el marco de la pedagogía de la alteridad y, para finalizar, se señalan los principales rasgos identificativos de este planteamiento pedagógico.

Palabras clave

Levinas, Alteridad, Educación moral, Compasión, Responsabilidad.

* Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Murcia

1. Fundamentos de la antropología levinasiana

Tradicionalmente, la educación moral dentro de nuestro sistema educativo ha estado influenciada por la ética kantiana y, en consecuencia, por teorías cognitivistas del desarrollo moral (sirvan como ejemplo los estadios de desarrollo moral propuestos por L. Kohlberg). Estas corrientes de pensamiento propugnan que la moralidad puede ser alcanzada a través del razonamiento sobre las propias acciones, en relación con principios éticos universales e impersonales (Bárcena y Mèlich, 2000).

La educación en contextos escolares no ha permanecido impasible a tales influencias, pues ha estado enfocada en la instrucción de saberes científicos y técnicos cuya finalidad responde a un ideal de hombre racional y libre. Esta cultura educativa lleva tras de sí la consideración del estudiante en términos egológicos, en la que se prioriza la construcción individual del conocimiento, así como la autonomía como principio rector de la conducta ética. Tal y como señalan Bárcena y Mèlich (2000), para la tradición ilustrada “un acto merece el calificativo de moral si descansa en la autonomía de voluntad, sin mediaciones de ningún tipo” (p. 133). Atendiendo a dicha concepción de hombre, cualquier tipo de vínculo social se ve relegado a un segundo plano, llegando incluso a considerar que “la presencia del otro es más un obstáculo que una ayuda” (p. 134).

Sin embargo, la teoría sobre la que se centra esta aportación, hunde sus raíces en un posicionamiento radicalmente opuesto a lo anterior, pues “Levinas ha venido construyendo todo su pensamiento en relación crítica con Heidegger, hasta llegar a sustituir la ontología fundamental de éste por su propia ética como filosofía primera” (Bello, 1997, p.210). Al respecto, apuntan Gárate y Ortega (2013) que

La ética del pensador lituano, al contrario que la ética y moral kantiana, no nace de una reflexión de la dignidad de la persona, no nace de la razón, ni de principios universales y abstractos, sino del mandato inapelable del rostro doliente del otro (...) Por ello decimos que esta ética nace de la experiencia, de la presencia del otro (p. 134)

En este orden de ideas, es importante subrayar que la ética levinasiana supone “un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad y que ha hecho de la autonomía su principio supremo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 136). De hecho, se podría considerar que estos postulados teóricos se contraponen a los fundamentos más arraigados de la cultura occidental, en tanto que

Una parte del trabajo filosófico de Levinas responde a la motivación profunda de desmontar las bases filosóficas del individualismo europeo, greco-cristiano-moderno, cuya floración más lograda es sin duda el liberalismo en sus diversas especies (...) La otra parte obedece al impulso de sustituir la relación con uno mismo (...), matriz de la ética individualista, por la relación con el otro como clave de una cultura moral alternativa (Bello, 1997, p.131)

Para Emmanuel Levinas, *ser* no es sino *darse* al otro, puesto que el otro me interpela inevitablemente y yo *soy* de él. Así, defiende que “lo social está más allá de la ontología” (Levinas, 1991, p. 55), ya que la posibilidad de concebir la propia existencia sin hacer referencia a las relaciones sociales sería “algo parecido a lo que uno oye cuando se acerca una concha vacía a la oreja, como si el vacío estuviera lleno” (Levinas, 1991, p. 44).

De las afirmaciones anteriores se infiere que ese vacío al que refiere este autor puede ser identificado con la tendencia al individualismo y a la autosuficiencia en el desarrollo personal, aún vigentes (como contra-valores) en la sociedad actual. Ciertamente, dentro de su línea de pensamiento, no tiene cabida ningún posicionamiento axiológico que no adopte como eje vertebrador la relación con el otro, pues el “arranque de la moral, estaría, en la visión de Levinas, en la significación de la proximidad de y al otro” (Bello, 1997, p. 170). Tal es el énfasis de su teoría en esta cuestión que, a decir del propio Levinas (1991), una existencia guiada por tales principios carecería de toda significación, ya que

Una vida en verdad humana no puede quedarse en vida satisfecha en el seno de su igualdad al ser, vida de quietud. Que se despierte hacia el otro (...) que el ser jamás es (...) su propia razón de ser, que el famoso *conatus essendi* no es la fuente de todo derecho y de todo sentido (p. 114)

Así, recalca Bello (1997) que Levinas “sitúa la génesis de la significación moral en la relación con el otro” (p.135), ya que “la presencia del otro que se aparece como rostro (...) sustituye, en el yo, el amor a sí mismo, y a su raíz egocentrista, como horizonte del optimismo ético” (p. 146). De ahí que se pueda afirmar que la alteridad en el pensamiento levinasiano atiende a un ideal de hombre relacional que, como tal, no entiende los vínculos sociales de otra forma que no sea ciertamente ética.

Ahora bien, llegado este punto, cabe preguntarse ¿quién es el otro para Levinas?, ¿cómo concibe la presencia de esa alteridad que constituye el núcleo central de su ética? Primeramente, es preciso hacer mención a que la concepción del otro en Levinas comprende una “estructura asimétrica, que elabora a partir de la categoría de rostro, inédita hasta él en la tradición filosófica occidental y, por eso mismo, difícil de comprender desde contextos filosóficos actuales” (Bello, 1997, p. 222).

La alteridad en Levinas se materializa en lo que él llama “rostro”, categoría que utiliza como analogía de la exterioridad. El rostro representa la manera en que el otro se presenta ante mí, como una alteridad que no puedo conocer ni asumir. Así, defiende que tratar de conocer al otro sería como reducirlo a la categoría de objeto, objetivarlo, adoptando una posición de dominación sobre él. Si el punto de partida para la constitución del sujeto moral es el otro, no se ha de tratar de conocerlo, pues se estaría intentando lo irrealizable, corrompiendo la distancia que caracteriza la relación *yo-tú* en Levinas. Asimismo, el *otro*, desde esta perspectiva, representa a *cualquier otro* que se presenta ante mí, carente de forma predefinida de antemano. En otras palabras,

el rostro –y, por tanto, el otro– siempre queda más allá de cualquier forma –cultural, étnica, estética, ritual, emocional, etc. – en que haya podido expresarse y aparecer (...) en cualquier momento puede cambiar de forma de expresión (...) Este poder de generar formar y, a la vez, despojarse de ellas trascendiéndolas es la desnudez del rostro (Bello, 1997, p. 214)

De los argumentos anteriores se deriva la idea de que Levinas concibe los vínculos sociales de una manera muy particular, ante lo que cabe preguntarse ¿cuál?, ¿cómo es la relación de alteridad desde estos presupuestos antropológicos? Para el filósofo, la relación que el sujeto moral establece con el otro carece de igualdad, en tanto que el *yo* (la primera persona) no espera nada del otro. Así, “la relación intersubjetiva es una relación asimétrica (...) en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy <<sujeto>> esencialmente en ese sentido” (Levinas, 1991, p. 92)

La concepción asimétrica de la relación cara-a-cara en Levinas implica admitir que, ante el *otro*, el *yo* se encuentra totalmente desprotegido, camina perennemente sobre cimientos que se tambalean. La inconclusión y la desprotección, aunque despojen al sujeto moral de cualquier certidumbre, son parte constitutiva de esta postura ética. La disposición de apertura a los demás es condición necesaria para el quehacer moral, puesto que “la vulnerabilidad levinasiana se trata de haber-sido-ofrecido-sin-reserva (al otro), y sin encontrar protección en ningún tipo de consistencia o en ninguna identidad de un estado (...) La apertura al otro, que antes que comunicación es exposición” (Bello, 1997, p.195). Este ofrecimiento se impone a la moralidad como un imperativo, a pesar de que el otro que se sitúa ante mí también es vulnerable. En otras palabras:

Hay, en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido (...) Y yo, quienquiera que yo sea, pero en tanto que <<primera persona>>, soy aquél que se las apaña para hallar los recursos que respondan a la llamada (Levinas, 1991, p. 83)

En definitiva, la antropología de E. Levinas puede ser entendida como una “ética de la compasión, del reconocimiento del otro, de la primacía del otro, la ética que hace descansar la constitución del sujeto moral en la dependencia del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p. 134). Esta perspectiva tiene fuertes implicaciones para el ámbito pedagógico, especialmente para lo concerniente al abordaje de la relación educativa dentro del aula.

2. La relación educativa desde la ética de la alteridad

Dentro del currículum educativo vigente en la actualidad, se contempla la educación para el establecimiento de las relaciones sociales adecuadas (dentro y fuera del contexto de aula) como parte constituyente del desarrollo armónico de los escolares. No obstante, parece que esta cuestión aún entraña dificultades, ya que aún se siguen dando problemas sociales relacionados con el racismo, la xenofobia, la homofobia, etc. Situaciones conflictivas de esta índole ponen de relieve la necesidad de situar la práctica educativa en enfoques alternativos a la tradición racionalista, es decir, en planteamientos que puedan responder adecuadamente a problemáticas que encierran un cierto “odio” al otro diferente.

Hay que mencionar, además que la connotación ética que acompaña a la educación resulta ineludible. En tanto que ésta ha de potenciar todas las dimensiones de la persona, no se puede obviar el componente ético o moral que entraña la tarea pedagógica (Cortina, 2013; Mínguez, 2010). Más aún, se puede afirmar que la moralidad es inherente a todo proceso educativo, ya que deviene indisoluble una cosa de la otra. Gárate y Ortega (2013) señalan al respecto que “toda pedagogía es deudora de una antropología y una ética. Cuando educamos, lo hacemos desde una determinada concepción de la ética y de la moral” (p. 112).

En este orden de ideas, la ética de la alteridad de E. Levinas plantea una perspectiva de gran interés, tanto para la educación en el establecimiento de vínculos sociales verdaderamente humanos, como para la apropiación de valores morales que guíen la conducta personal. Sin embargo, esta teoría no es susceptible de ser puesta en práctica de forma directa en el ámbito educativo. Según Biesta (2003), lo interesante es recatar de su pensamiento las preguntas que se plantea, dado que pueden ofrecer las claves necesarias para que se produzca un giro en el enfoque de educación moral preponderante en la actualidad.

Para Levinas (1991), las relaciones sociales y la ética devienen un mismo asunto, ya que “la experiencia irreductible y última de la relación (...) está (...) en el cara-a-cara de los humanos, en la socialidad, en su significación moral” (p. 71). Esta relación no es abordada desde un plano cognoscitivo, ya que entiende que “en la relación interpersonal no se trata de pensar juntos al otro y a mí, sino de estar o ser enfrente, de cara” (p. 72). Esta postura también es defendida por autores como Mèlich (2003), que, en relación a lo anterior, afirma lo siguiente:

Los seres finitos somos en relación con los demás, somos seres «relacionales» o «relativos», en el sentido de que no somos «absolutos» (lo «absoluto» es lo que no necesita de nada ni de nadie para existir). En la medida en que somos relacionales, tenemos ineludiblemente que afrontar la cuestión ética. La ética es una relación de alteridad, pero no cualquier relación de alteridad es ética (p. 38)

Llegados este punto cabe preguntarse: ¿cómo se plantea esa relación de alteridad en el ámbito educativo?, ¿cómo supone para el educador enfocar la relación con su alumnado de este modo? Bárcena y Mèlich (2000), indican que “[e]l rostro del otro convierte a la acción educativa en una recepción, en la respuesta a una llamada que precede al sujeto, como pasividad radical” (p. 138). Así, no se entiende la práctica educativa como la mera transmisión de unos contenidos académicos preestablecidos, que han de ser asimilados por el alumnado. “La relación educativa que se establece entre educador y educando no es propiamente una relación “técnica”, apoyada en la competencia profesional del educador, sino una relación ética” (Gárate y Ortega, 2013, p. 135). Desde estos presupuestos, es el educador el que ha de responder al educando, es el educador quien debe dejar a un lado el rol de experto (asumido en la enseñanza tradicional) para bajarse al terreno de lo “concreto”, de lo “circunstancial”.

Lo dicho hasta aquí supone que en el marco de la pedagogía de la alteridad, “la acción educativa no va, ni se da, en una sola dirección del profesor al alumno, del educador al educando” (Gárate y Ortega, 2013, p. 80). Por el contrario, se trata de que el/la maestro/a conciba la tarea pedagógica a la “manera judía de entenderlo [el enseñar y el aprender]: un aprender que implica la trasmisión de una relación” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 153). Así, si bien lo que se pone de relieve es la interacción, el vínculo educativo que se establece, no se hace referencia a cualquier vínculo en términos abstractos, sino a aquél que verdaderamente resulta significativo. Mèlich (2003) alude a esta cuestión con las siguientes palabras: “Las relaciones educativas decisivas para todo ser humano, las que resultan verdaderamente ineludibles para su formación, son aquéllas en las que maestro y discípulo se hallan «cara a cara».” (p. 39).

En vista de lo anterior, se puede asumir que en la acción de educar “se pone en juego una relación: la del maestro, que enseña su relación con lo que transmite, con el aprendiz, que cultiva una relación de interpretación con lo que le es transmitido” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 157). Por tanto, una de las principales finalidades de la práctica pedagógica será el establecimiento de un vínculo de alteridad, a través del cual el/la alumno/a pueda adquirir herramientas que le ayuden a situarse en la realidad que vive, en *su* realidad, que se encontrará en constante cambio. Sobre el nexo de unión entre la relación de alteridad y la interpretación del mundo en que el educando se desenvuelve, Gárate y Ortega (2013) señalan que:

El sentido de la vida en cada individuo tiene mucho que ver con la relación que cada uno establece con el mundo y la relación de uno mismo con los demás; relación siempre provisional, pues no es algo que lo consigamos de una vez para siempre (p. 35).

De este modo, en la tarea de educar cobran vital importancia las experiencias de aprendizaje que el educador pone en juego. Tal es así, que se podrían llegar a considerar como el punto de partida de la acción pedagógica, ya que la experiencia de aprender en el seno de una relación educativa basada en la alteridad constituye la raíz misma de la ética. Para Bárcena (2012), precisamente “es la experiencia de la relación pedagógica – el hacernos enteramente presentes en ella– lo que permite pensar el sujeto de la educación, y no a la inversa.”(p. 30).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede considerar que en el quehacer educativo se da una estrecha conexión entre la experiencia de enseñanza-aprendizaje, la relación de alteridad educador-educando y la dimensión axiológica. Este nexo de unión posibilita que la teoría de Levinas sobre la constitución del sujeto moral pueda abrirse un espacio dentro del ámbito educativo, en tanto que “el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque en la aventura de aprender tiene lugar un acontecimiento, una revelación, un encuentro con alguien que no soy yo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 162).

3. Características definitorias de la pedagogía de la alteridad

Una vez ya abordada la relación de alteridad desde la ética levinasiana, parece pertinente dar un paso más allá en la concreción de este planteamiento teórico señalando aquellos rasgos identificativos que merecen ser tenidos en cuenta a nivel de aula. Para ello, a continuación se exponen brevemente las principales características definitorias de la pedagogía de la alteridad:

- *Heteronomía*

La heteronomía desde la pedagogía de la alteridad hace mención al status que se le otorga al otro (educando) en relación con el yo (educador), situándose el primero por “encima” del segundo, ya que el origen de la ética está en la alteridad. Afirman Gárate y Ortega (2013) que el otro “nos trastoca y nos saca del pequeño santuario de nuestro yo para situarnos en la otra orilla, en la radical dependencia del otro” (p. 80), por lo que la “realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir, en la más radical heteronomía” (p. 83).

Para Bárcena y Mèlich (2000), “la heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad, que revuelve la subjetividad del yo. A partir de ahora, ya nada volverá a ser como antes” (p. 142). Luego se trata de una “renuncia generosa a uno mismo para afirmar al otro, porque el otro ha entrado a formar parte de mi vida” (Gárate y Ortega, 2013, p. 96). Sin embargo, esta heteronomía moral no puede ser identificada como una forma del *colonialismo del otro* en el yo, sino como una pasividad, ya que Levinas “se aleja de la imagen tradicional de autonomía (...) lo cual lo aproxima a su contrario: la heteronomía. Pero, al alejarse, por igual, de la segunda, también lo hace de la heteronomía más conocida como determinismo” (Bello, 1997, p. 123).

- *Acogida*

Guarda relación con la manera en que el/la educador/a recibe al alumnado dentro del aula, con la forma en que genera un clima de confianza. Para Bárcena y Mèlich (2000), tiene que ver con “el lenguaje de la <<hospitalidad>>” (p. 159), en tanto que “[a]coger al otro en la enseñanza –el aprendiz –es acoger lo que me trasciende y (...) me obliga a salir de él –de un mundo centrado en mí mismo –para recibirlo” (p. 160). Se

trata, por tanto, de que el/la maestro/a reciba a los educandos dentro del aula como si se tratase de huéspedes o invitados a quienes quiere regalar toda su “hospitalidad en la casa propia” (p. 56).

El modo de crear un ambiente de cercanía, un clima acogedor, no responde a una única forma cerrada o estandarizada, sino que puede variar en función de las características de cada educador/a, así como de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, señalan Gárate y Ortega (2013) que las “formas de acogida, de hacerse cargo del otro tienen muy diversas maneras de expresarse” (p. 149), al tiempo que resaltan su componente afectivo al afirmar que “la educación (...) es un acto de acogida, un acto de amor” (p. 45).

- *Compasión*

La compasión desde la ética de la alteridad de Levinas se refiere a *padecer-con* el otro, a sentirse identificado con todo lo que le ocurre al rostro que tengo delante de mí. Comprende un sentimiento de empatía con lo que le sucede al otro (externo a mí *yo*), aunque va más allá: no sólo implica entender su situación y los sentimientos que le pueda generar, sino compartirla, *padecer-con* él. Este hacerse partícipe supone que todo lo que suceda al alumno o alumna concierne al docente, y no sólo concierne, sino que le remueve en el fondo de sus entrañas como si le ocurriese a sí mismo.

Para Gárate Ortega (2013), el sentimiento de compasión hacia el otro (cualquier otro) es indispensable para que una persona pueda establecer una relación basada en la ética. En sus propias palabras:

La compasión (...) es (...) una categoría que nos define como sujetos morales. (...) es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro (p. 193)

- *Responsabilidad*

Hace referencia a cómo el educador da respuesta a las necesidades de su educando, respondiendo *a* él y respondiendo *de* él. El propio Levinas (1991), en relación con esta dimensión de la alteridad, señala lo siguiente: “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne” (p. 89). Implica, además, llevar a cabo acciones para ello, ya que “ante el rostro [del otro, de cualquier otro] yo no me quedo ahí a contemplarlo sin más: le respondo (...) responderle a él y ya responder de él” (p. 83).

Pero no se trata de responsabilizarse del otro como una obligación autoimpuesta desde principios racionales, sino como una obligación moral. Obligación que como sujeto ético no puedo obviar. La presencia del educando “nos “obliga”, incluso a nuestro pesar, a responder del otro, a hacernos cargo de él si queremos vivir en dignidad (...) asume la respuesta a las necesidades del otro como condición irrenunciable de la vida ética, es decir, responsable” (Gárate y Ortega, 2013, p. 137). Por eso, afirma Bello (1997) que “[a]ntes de que haya podido darme cuenta, era responsable ante el otro sin posibilidad de sustraerme de ello” (p.170).

En este sentido, apuntan Bárcena y Mèlich (2000), que “[e]l rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad” (p. 139), lo que supone que un/a educador/a que parta de estos presupuestos ha de “responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama” (p. 162).

- *Justicia*

Esta característica tiene que ver con cómo equilibrar el trato que se brinda a los demás. La cuestión principal a la que alude el componente de justicia es: si el *otro* está situado por encima de mí (recuérdese que para Levinas la ética parte del otro) y se me impone responderle como obligación moral, ¿qué ocurre con las demás personas, con los otros *otros*? Es por ello que resulta preciso matizar que la “relación interpersonal que establezco con el otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues, la necesidad de moderar ese privilegio del otro, de ahí, la justicia” (Levinas, 1991, p. 84).

En el ámbito educativo, se puede entender que la justicia desde la ética de la alteridad guarde una cierta relación con la atención educativa a la diversidad, asumida en términos de dar a cada alumno o alumna lo que necesita a fin de que todos/as puedan desarrollar sus potencialidades lo máximo posible, aunque partan de lugares muy dispares. Huelga decir que todas las acciones que se lleven a cabo para ello se hacen desde el desinterés. Tal y como afirma Levinas (1991) “la justicia tan sólo tiene sentido si conserva el espíritu del des-inter-és que anima la idea de la responsabilidad para con el otro hombre” (p. 94).

- *Contextualización*

La contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la pedagogía de la alteridad hace referencia a la necesidad de adaptar la tarea pedagógica al otro (el educando) que tengo enfrente. Gárate y Ortega (2013), señalan que en la enseñanza tradicional no ha sido extraño encontrar que la planificación docente “parte de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, tenemos que educar. Y éste, obviamente, no existe” (p. 82). Por ello, sostienen la necesidad de “recuperar al sujeto de la educación como ser histórico, gramatical, alejado de toda influencia idealista que ha conducido a la pedagogía a la pérdida de realidad” (p. 85).

Siguiendo a estos dos autores (Gárate y Ortega, 2013), cabe poner de relieve que la contextualización del proceso educativo pasa por que el educador tenga presentes las coordenadas espacio-temporales en que se desarrolla tanto la acción pedagógica, como la vida del educando, ya que “no se puede educar si no se conoce la situación y el momento (contexto) en que vive el educando” (p. 85). Simultáneamente, resulta imprescindible tener en cuenta las características particulares de cada alumno/a como ser original e irreplicable, puesto que “no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular” (p. 79). Este último aspecto, también guarda relación con la atención educativa a la diversidad, en tanto que para dar a cada cuál lo que necesita, es preciso tener en cuenta sus características biopsicosociales.

- *Testimonio*

Esta característica guarda relación con el aprendizaje vicario o aprendizaje por imitación, en tanto que alude a cómo el educador/a transmite un estilo de vida ético con su propio ejemplo. Dicho de otra manera, es la forma en que el maestro o la maestra enseña a su alumnado, a través de su propia conducta, modos valiosos de hacer, de comportarse.

Para Gárate y Ortega (2013), “mientras que el profesor esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro (educador) propiamente no habla, muestra” (p. 80). Al mismo tiempo, señalan que ese “mostrar” se aleja radicalmente de la transmisión de contenidos desde un plano puramente cognoscitivo, ya que de lo que realmente se trata es de “un encuentro “entre dos”, del que busca y del que ofrece o propone, desde la propia experiencia, modelos éticos de conducta” (p. 79). Así, el

ejemplo del educador o la educadora aporta claves para que el educando pueda construirse como sujeto moral. “La experiencia [que trasmite el educador] es testimonial, no ejemplo a seguir (...) se hace a través del contagio, de la mimesis; no da lugar a ‘explicación’” (p. 135).

En definitiva, el planteamiento pedagógico basado en la alteridad de Levinas asume que “el aprender –en realidad, la educación misma –es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 160) y, por tanto, persigue que el educando aprenda a entablar relaciones, a vivir experiencias, verdaderamente éticas, tanto con su entorno social como con la realidad en que vive.

4. Referencias

- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo, España: Ediciones Nobel.
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 61-68.
- Charlier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona, España: Paidós.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali, B. C., México: Cetys-Universidad.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid, España: Visor.
- Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, (31), 33-45.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/index>