



RELACIÓN EDUCATIVA Y TEORÍA DE LA ALTERIDAD DE E. LÉVINAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

EDUCATIONAL RELATIONSHIP AND E. LEVINAS'S THEORY OF OTHERNESS: A SYSTEMATIC REVIEW

Marina Pedreño Plana^{a}*

Fechas de recepción y aceptación: 26 de febrero de 2021 y 28 de febrero de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.824

Resumen: La teoría de la alteridad de Emmanuel Lévinas ha cobrado relevancia en los últimos años por tratarse de un planteamiento que aporta una visión alternativa sobre las relaciones interpersonales ante distintas problemáticas que preocupan a las sociedades actuales. Así, el volumen de producción científica en distintos campos disciplinares ha aumentado considerablemente, como es el caso de la investigación educativa. El propósito de este artículo es analizar los trabajos publicados sobre la pedagogía inspirada en los presupuestos teóricos de este filósofo, prestando especial atención a las consideraciones que tener en cuenta para su aplicación a la práctica docente, así como al modo en que la relación educativa se entiende desde esta perspectiva. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura existente entre 1997 y 2021 en las principales bases de datos científicas, tanto de carácter multidisciplinar como aquellas específicas del ámbito de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta la ingente cantidad de investigaciones existentes en el contexto latinoamericano y anglosajón y, con el fin de poder aportar una visión sintética sobre el tema, se presentan los resultados obtenidos atendiendo a las principales aportaciones de los estudios localizados sobre la problemática en cuestión.

Palabras clave: Lévinas, educación, pedagogía, revisión sistemática.

^a Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

* Correspondencia: Universidad de Murcia. Facultad de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. España.

E-mail: marina.pedreno@um.es



Abstract: Emmanuel Levinas' theory of otherness has gained relevance in recent years as an approach that provides an alternative vision of interpersonal relations in the face of different problems that concern today's societies. Thus, the volume of scientific production in different disciplinary fields has increased considerably, as is the case of educational research. The purpose of this article is to analyse the research carried out on pedagogy which is inspired by the theoretical assumptions of this philosopher, paying special attention to the considerations to be taken into account for its application to the teaching practice, as well as to the way in which the educational relationship is understood from this perspective. To this end, a systematic review of the literature existing between 1997 and 2021 in the main scientific databases, both multidisciplinary and those specific to the field of social sciences, was carried out. Considering the enormous amount of existing research in the Latin American and Anglo-Saxon context, and in order to be able to provide a synthetic vision of the subject, the results obtained are presented according to the main contributions of the studies located on the problem in question.

Keywords: Levinas, education, pedagogy, systematic review.

1. INTRODUCCIÓN

El inicio del siglo XXI ha traído consigo una creciente atención hacia el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Su teoría de la alteridad ha traspasado las fronteras disciplinares para situarse como uno de los planteamientos a los que se alude en la búsqueda de soluciones a las problemáticas más acuciantes de nuestro tiempo (Atterton y Calarco, 2010). Por eso, no resulta complicado encontrar diversidad de intereses y aplicaciones de su pensamiento entre la gran amalgama de académicos que han estudiado su obra desde la óptica de la filosofía de la educación (Matanky, 2018).

De manera más específica, en el ámbito pedagógico la alteridad levinasiana supone un punto de inflexión en lo relativo a la construcción del "yo" y al establecimiento de relaciones interpersonales éticas (Biesta, 2007). También supone una concepción sustancialmente diferente de la singularidad de la subjetividad humana y la recuperación del humanismo en educación (Biesta, 2009). Por ello, Strhan (2007) sostiene que el modo de entender la subjetividad en Lévinas implica una manera de entender la enseñanza radicalmente opuesta a la enseñanza tradicional. Para Lévinas, la enseñanza es entendida como un espacio de encuentro en el que la subjetividad del otro se revela como ética. Standish (2001) defiende que el pensamiento de Lévinas resulta significativo



para la relación interpersonal que se establece entre educador-educando, pero no para la relación de estos agentes con el contenido de la educación. En cambio, Todd (2016) señala que lo importante de la ética levinasiana no es solamente el carácter asimétrico desde el que concibe las relaciones interpersonales sino también el sentido que le confiere a la sensibilidad, la materialidad y la corporeidad dentro de su forma de entender la ética.

Otros estudios hacen énfasis en que la aportación fundamental de Lévinas a la pedagogía tiene que ver con la generación de una serie de preguntas o cuestiones que es preciso plantearse. Para Todd (2003) estas tratan sobre la reconfiguración de los términos en que suele ser entendida la educación, así como el contenido ético de la educación en sí misma. En opinión de Simon (2003), las preguntas educativas más fundamentales que se extraen de la obra de Lévinas tienen que ver con vivir históricamente, con tener presente el recuerdo del pasado como herencia obligada, con la atención a las experiencias de otros, así como el modo en que las vidas de otras personas importan. Según Joldersma (2008), la teoría de Lévinas no solo aporta respuestas acerca de la relación educador-educando sino que modifica el punto de vista desde el que ha de cuestionarse, cambiando desde la ontología a la ética, ya que la enseñanza pasa de ser entendida como la transmisión de saberes curriculares a considerarse como la respuesta al otro.

El pensamiento de Lévinas no solo supone una nueva manera de entender la subjetividad, sino un modo alternativo de pensar el fenómeno educativo en sí mismo (Biesta, 2003). Sobre esta misma cuestión, Ortega y Mínguez (2005) realizaron un recorrido por los principales paradigmas de educación moral que se han venido adoptando hasta la fecha para terminar por proponer un enfoque basado en la ética de Lévinas como el más idóneo en la actualidad. Igualmente, Duarte (2012) propone la ética de Lévinas como ética en la que se ha de formar al alumnado, por tener los fundamentos teóricos y epistemológicos suficientes y por llevar implícitos los valores necesarios para educar a las nuevas generaciones.

Teniendo en cuenta la importancia que ha cobrado esta línea de investigación en los últimos años, así como el creciente volumen de producción científica que ha venido generando, resulta de gran utilidad disponer de una revisión sistemática que aglutine las principales aportaciones en el área. Al mismo tiempo, en el contexto de la investigación pedagógica parece que una



de las cuestiones en las que la teoría de Lévinas incide más directamente es la relación educativa que se establece entre profesorado y alumnado. Por ello, en este estudio se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura existente entre 1997 y 2021 sobre las implicaciones de la ética de Lévinas en la teoría y la práctica pedagógica, prestando especial atención a lo que concierne a la relación educativa, con el fin de poder aportar una síntesis de lo publicado sobre este tema.

2. METODOLOGÍA

El diseño de investigación empleado para este estudio adopta la forma de una revisión sistemática. Las revisiones sistemáticas pueden ser de tipo cuantitativo o cualitativo, en función de la naturaleza de los estudios que considerar y de que exista la posibilidad de sintetizar sus aportaciones de un modo estadístico. Cuando no resulta viable o apropiado analizar los resultados de las investigaciones con procedimientos estadísticos debidos a las características de los estudios disponibles, se pueden realizar revisiones sistemáticas cualitativas en las que “no se aplican métodos estadísticos para integrar los resultados de los estudios, sino valoraciones cualitativas de dichos resultados” (Sánchez-Meca y Botella, 2010, p. 9). Es importante reseñar que estas se diferencian de las revisiones narrativas tradicionales en el empleo de un procedimiento metódico de búsqueda de información y de unos criterios explícitos de selección de investigaciones, de manera que puedan ser replicables en el futuro (Ferreira, Urrútia y Alonso-Coello, 2011).

Es preciso tener en cuenta que la temática que se va a investigar proviene de campos disciplinares proclives a una producción científica eminentemente teórica como son la filosofía de la educación y la teoría de la educación. Por ello, y con ánimo de poder ofrecer una visión lo más integradora posible, se ha optado por considerar estudios que adopten la forma de disertaciones, reflexiones teóricas o revisiones narrativas, además de estudios que utilicen una metodología de indagación propiamente empírica. Así, se ha realizado una revisión sistemática cualitativa que se ha desarrollado en diferentes etapas y con arreglo a diferentes criterios, realizando una adaptación de la propuesta



de Sánchez-Meca y Botella (2010) en la que el proceso que se ha de seguir se divide en las cuatro etapas que se detallan a continuación.

La primera etapa consiste en la formulación del problema que investigar. En este estudio, la pregunta de la que se parte es la siguiente: ¿Qué se ha publicado sobre las implicaciones de la ética levinasiana para la relación educativa en la teoría y práctica pedagógica? En la segunda etapa se delimitan los criterios de selección de las investigaciones, los cuales son los que se citan a continuación: los diseños de investigación admisibles son disertaciones, revisiones bibliográficas y estudios empíricos cuantitativos o cualitativos; los estudios elegibles pueden abordar como variable cualquier categoría basada en las ideas de Lévinas siempre que se ponga en relación con la práctica docente y la relación educativa; los participantes implicados en las investigaciones seleccionadas son profesorado o alumnado de cualquier etapa educativa; el idioma de publicación es lengua inglesa o española y el rango temporal de producción científica que valorar es entre 1997 y 2018, ambos inclusive.

En la tercera etapa se lleva a cabo una búsqueda de estudios. De este modo, a partir de los criterios de selección anteriormente detallados, se procedió a la búsqueda bibliográfica a través de fuentes multidisciplinarias y específicas del área de ciencias sociales. Como fuentes formales de acceso a la información científica se utilizó la consulta directa de revistas en papel, libros y bases de datos científicas. Asimismo, se consultó la opinión de expertos académicos en el tema para la recomendación de bibliografía básica o fundamental sobre el objeto de estudio. Además de las anteriores fuentes formales, es recomendable la consulta complementaria a fuentes informales que ayuden a evitar el sesgo de publicación (Sánchez-Meca, 2010). Por ello, se ha realizado el mismo procedimiento de búsqueda y con arreglo a los mismos criterios de selección en el buscador Google Académico, que permite la localización de estudios publicados en fuentes de libre acceso (también llamadas *Open Access*). Es preciso señalar que una misma publicación puede aparecer en varias de las fuentes consultadas, existiendo un solapamiento entre las distintas bases de datos, de modo que el número de estudios encontrados (59) es ligeramente superior a la cantidad real existente (50). El número de investigaciones seleccionadas de cada una de las bases de datos consultadas es el siguiente: Education Source (8), Dialnet (12), SCOPUS (6), Web of Science (2), ProQuest Central (7), JSTOR (2), ISBN (4), TDR (1), TESEO (1) y Google Scholar (7).



El procedimiento de búsqueda en cada una de las anteriores fuentes digitales consistió en la delimitación del rango temporal establecido, así como la introducción de una serie de palabras clave en lengua española y lengua inglesa, acompañadas de los términos ‘Levinas’, ‘educación/education’ y ‘pedagogía/pedagogy’ y relacionadas a través de los operadores booleanos o conectores lógicos ‘Y/AND’ y ‘O/OR’. Las palabras clave fueron seleccionadas a partir de la búsqueda de términos en el tesoro de la Unesco (*moral education, educational theory, educational philosophy, student-teacher relationship*) y en el de ERIC (*ethical instruction, educational theories, educational philosophy, teacher-student relationship*), de manera que se encuentra una gran similitud entre las terminologías más adecuadas a la temática que indagar.

La cuarta y última etapa del procedimiento realizado consiste en la valoración cualitativa de los estudios que cumplen con los criterios de selección. Los resultados del análisis o valoración cualitativa se detallan en el siguiente epígrafe destinado a tal fin.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta la gran tipología de estudios encontrados, así como los diversos aspectos abordados en ellos, se ha optado por realizar una agrupación en torno a las principales aportaciones de cada uno de ellos al objeto de estudio con la finalidad de que la exposición resulte lo más coherente, panorámica y comprensiva posible. Es preciso señalar aquí que se ha establecido una clara separación entre las disertaciones, reflexiones o revisiones teóricas y los estudios que emplean datos empíricos, al igual que se distingue entre aquellas investigaciones que abordan la temática que se estudia de manera directa y las que se basan en el mismo marco teórico para indagar otras problemáticas socioeducativas.

3.1 *La función docente y la relación con el otro*

Lo que parece cierto es que en una perspectiva de la educación basada en Lévinas el otro se convierte en eje vertebrador de la acción pedagógica (Biesta,



2019). En este mismo sentido se expresan Ortega y Romero (2019, p. 182): “es una pedagogía que hace del otro, individuo concreto, el centro de su discurso y de su praxis”, abogando por “una relación de hospitalidad, de donación y de acogida”. De acuerdo con lo anterior, destacan Mínguez, Romero y Gutiérrez (2018) que la relación educativa, desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad, “se traduce en la acogida del otro-educando en todo lo que es y como es” (p. 1245).

De hecho, para Vila (2007), no hay posibilidad para el fenómeno educativo sin la presencia del otro. Por eso, Jaramillo y Orozco (2015) llaman la atención sobre la necesidad de cambiar el modo en que tratamos con el otro en educación, desechando la mirada prejuiciosa y apostando por la cercanía y la proximidad sin concepciones preestablecidas. Sobre este asunto Skliar (2008) indica que, lo que se ha de poner en cuestión no es el otro, sus características, modos de aprender o singularidades, sino el tipo relación educativa que se promueve desde el profesorado y desde la propia institución educativa. Por eso, para Pinto-Araujo, la autoridad del educador “no pasa por la imposición y el poder, ni tampoco por sus conocimientos o experiencia, sino por el reconocimiento de la alteridad” (2019, p. 64). Destacando también la primacía del otro, Tarc (2006) llega a afirmar que, solo por la propia presencia del otro, ya se produce el aprendizaje, pues la responsabilidad que despierta en la propia persona se nos revela como un regalo al constituir un aprendizaje en sí mismo. No obstante, Säfström (2003) hace énfasis en que la apertura y la exposición ante el otro son condiciones ineludibles para una relación educativa verdaderamente ética que, desde los posicionamientos teóricos de Lévinas, se considera directa, inacabada e impredecible. Para Jaramillo, Cortes y Jaramillo, se trata de un encuentro en el que “el maestro da no solo lo que sabe sino su humanidad, da lo que es, lo que ha sido y también, aquello que no es” (2020, p. 158).

Acerca del perfil docente en esta perspectiva, se puede aludir a posicionamientos muy variados. Por ejemplo, existen estudios que abordan la relación entre enseñanza y aprendizaje y el papel del profesorado al respecto, como actor fundamental de los procesos educativos (Biesta, 2012; Biesta, 2019). En otros, como el de Säfstrom (2003), se defiende que la enseñanza ha de ser entendida como una sucesión continua de respuestas al otro, como una historia de responsabilidad. Zembylas y Michaelides (2004) destacan el valor pedagógico del silencio en el encuentro con el otro, asumiendo que los silencios también



pueden constituir la respuesta más adecuada. Ese silencio entendido a modo de respeto concuerda con la postura de Ortega, quien asume que el papel del profesorado es “acompañar, orientar y guiar, alumbrar “algo nuevo”, pero no suplantar al educando, ni imponerle un determinado modo de pensar y vivir” (2018, p. 42). De manera análoga, Joldersma (2016) trata de poner de relieve el rol del profesorado delimitando cómo puede ser comprendida la figura del maestro como otro en términos levinasianos y utiliza para ello la metáfora del profesor como trascendencia.

Continuando con el perfil docente, cabe señalar que para Cottle (2008) el profesorado de cualquier etapa educativa ha de tener una cierta sensibilidad que se traduce en la apertura al otro, al estudiante y que nos lleva a responsabilidad incluso en los primeros días en que recibimos a esa persona en el aula. Está claro que somos libres de no hacerlo, a pesar de que un cierto remordimiento pueda quedar en nuestro interior por haber dejado pasar la ocasión de entablar una relación significativa con nuestros alumnos/as. Por su parte, Edgoose (2009) destaca el papel de la esperanza para la función docente, especialmente importante en lo relativo a cómo el abordaje de las relaciones profesorado-alumnado de un modo significativo contribuyen a crear una sociedad mejor. Del mismo modo, Rosero y Cárdenas (2015) indican que uno de los modos en que el docente puede reconocer la alteridad del estudiante es teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje y adaptando su praxis pedagógica a él. Para Biesta (2017), el profesorado y las instituciones escolares tienen tres aspectos fundamentales sobre los que actuar: cualificación, socialización y subjetivación. Así, existe una cierta tensión entre el cumplimiento de la función educativa que la sociedad les demanda y la composición de un espacio educativo para la práctica y el desarrollo personal y psicosocial que se sitúa entre el entorno privado familiar y el espacio público. Sobre la necesidad de que la acción pedagógica se encuentre ligada al contexto en el que se da, Ortega defiende que “[l]a primera exigencia del educador es asumir e integrar la “circunstancia” (tiempo y espacio), y comenzar desde aquí su tarea educadora” (2018, p. 36) porque si se asume que cada persona es única, la programación de unos objetivos y recursos estandarizados “para todos, sin atender a la singularidad de cada educando y al contexto en el que vive, es un claro despropósito” (Ortega, 2018, p. 35).

Acorde con lo anterior, Jaramillo y Murcia distinguen claramente los roles en esta relación asimétrica: “el maestro como orientador, acompañante y guía



de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el estudiante como agente protagonista, dinámico y partícipe de dicho proceso” (2014, p. 148). De esta manera, para Vila, esta necesidad de contextualizar la acción docente “supone ver lo potencial desde lo singular mirando desde lo colectivo y contextual” (2019, p. 191). Sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, Biesta (2013) trata de conceptualizar la enseñanza, distinguiendo entre “aprender de” y “ser enseñado por”. Deja a un lado las consideraciones del profesorado como facilitador del aprendizaje para poner en valor que los docentes tienen algo nuevo que dar al alumnado, algo que regalar, lo que convierte la acción educativa en una revelación. Además, otros autores (Biesta, 2016; Ortega y Romero, 2019) llaman la atención sobre cómo las críticas a la educación tradicional, en exceso autoritaria, han derivado en la apuesta por entender el rol del profesor como facilitador del aprendizaje y, sin embargo, esta concepción resulta insuficiente para que pueda darse una educación desde el enfoque de Lévinas. Ahondando un poco más en esta cuestión, Biesta (2017) rechaza la concepción autoritaria de la enseñanza por su excesivo énfasis en el control y en la que el estudiante es visto como objeto receptor del proceso planeado por el profesorado. No obstante, considera asimismo deficiente la actual concepción del alumnado como responsables de su propio aprendizaje. En ella, la enseñanza es asimilada al acompañamiento y a la revisión del cumplimiento de los objetivos educativos marcados a priori, lo que podría ser interpretado como otra forma de control y, por ende, de objetivación del alumnado. Por ello, más recientemente (Biesta, 2019) este autor ha defendido la necesidad de que el rol docente se centre en ayudar al alumnado a salir de su ensimismamiento, del para-sí-mismo que criticaba Lévinas, para enfocarse hacia fuera de sí, esto es, hacia el mundo. De este modo, según considera Biesta (2019), la docencia pasaría a ser comprendida como una actividad que abre la posibilidad a ser enseñado por el otro (cualquier otro), en vez de ser entendida como una actividad que consiste en enseñar contenidos al alumnado.

3.2 *La relación educativa de alteridad*

Otros estudios exploran de manera específica la filosofía subyacente a la relación educador-educando como relación de alteridad o relación entre un yo o ego y un otro o *alter*. En este sentido, Mèlich designa como relación ética



“una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro” (2002, p. 50). Además, considera que el testimonio es “uno de los elementos esenciales de toda educación” puesto que “[s]in una forma u otra de testimonio, la educación no podrá ser sapiencial, es decir, transmisión de experiencia, sino únicamente ciencia, traspaso de conocimientos” (Mèlich, 2002, p. 109). En este sentido, señala Vila que, de hecho, “la relación educativa es en sí una experiencia, una experiencia educativa donde una parte fundamental de lo que se aprende es la relación en sí misma” (2019, p. 190). Por su parte, Joldersma (2001) postula que la relación educativa de alteridad es asimétrica en un doble sentido, ya que se da desde el punto de vista del alumnado y del profesorado, es decir, el estudiante ve al profesorado como “otro” y es visto como tal por parte del docente. Para que se pueda entablar una relación educativa es preciso que ese otro no resulte indiferente a ninguna de las partes, siendo “necesario remarcarlo específicamente: sin confianza y sin respeto no es posible la relación educativa” (Vila, 2019, p. 189). Ahora bien, Zhao (2012) señala que la contradicción más esencial entre las diferentes líneas de interpretación de Lévinas en el ámbito educativo está entre quienes están de acuerdo o no en enseñar al alumnado a ser responsable del otro, ya que implica un pensamiento totalizador en cuanto a la heteronomía que practica el profesorado hacia el alumnado al pretender que sucumba a sus deseos y no dejarle que formule los propios. Por esta razón, Acosta (2016) defiende que una pedagogía que parta de la ética de Lévinas es siempre una pedagogía del aprendizaje (en contraposición a una pedagogía de la enseñanza) al estar centrada en el alumnado y no en el profesorado.

En cualquier caso, Ortega considera que la relación es la raíz originaria de la educación, formulándola en los siguientes términos: “¿Qué tipo de relación se establece entre el maestro y el alumno?; ¿quién es el educando para el profesor? La respuesta que se dé a estas preguntas condiciona toda su actividad” (2004, p. 5). Por eso, para Jaramillo, Cortes y Jaramillo, “[e]n educación, entendida como un encuentro con el otro, es imprescindible el tipo de relación y respuesta a la humanidad de éste, o bien a su presencia o bien a su ausencia” (2020, p. 158). En sintonía con lo anterior, se puede atender al planteamiento de Mèlich, quien afirma que “la ética no es el resultado de la relación (o de la acción) educativa, sino todo lo contrario, es su condición de posibilidad” (2014, p. 19). Al respecto, Burguet (2012) destaca la apertura a la alteridad en su multiplicidad



de formas para el fortalecimiento del vínculo y, por ende, para favorecer el aprendizaje relacional del alumnado. Zambrano (2003) defiende que para que se pueda crear un vínculo ético se requiere de la reciprocidad en el diálogo, de un equilibrio entre el decir y el escuchar que implica el reconocimiento del otro y de una presencia activa del sujeto educable. Tobón (2014) subraya la importancia del lenguaje y la comunicación intersubjetiva como vehículo que posibilita la humanidad en la relación educador-educando. Igualmente, Skliar y Larrosa (2009) señalan la importancia del hablar, del escuchar y dejar espacio a la palabra del otro, pues sin ello no existe posibilidad de relación educativa alguna. Asimismo, Mínguez, Romero y Pedreño (2016) reflexionan acerca de la antropología a la que responde la teoría de la alteridad de Lévinas para poner una pedagogía centrada en el diálogo y el aprendizaje de la compasión. A propósito de la relación educativa desde la óptica de la alteridad, destaca Vila que “[l]as palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión, reconocimiento y equidad” (2019, p. 192).

Sobre el tipo de relación que ha de facilitar el profesorado, Woo (2014) propone la metáfora de la relación paternal para entender cómo se ha de plantear una relación educativa que pueda ser considerada ética en términos levinasianos, al tiempo que Santos (2006) aboga por la horizontalidad en las relaciones humanas, especialmente necesaria para la realización de la tolerancia. Por su parte, Rodríguez-Martín, destaca que, de la obra de Lévinas, lo que se deriva es “no sólo una pedagogía basada en el respeto por el otro, sino también una propuesta educativa que haga hincapié en la importancia del contacto y la proximidad entre maestro y alumno” (2019, p. 51). Además, son varios los autores (Murray, 2004; Säfstrom; 2003; Sinha, 2010) que destacan la importancia del diálogo como la forma más idónea de relacionarnos con responsabilidad, abogando por una educación que no es productiva, sino que crea la posibilidad de una existencia ética. Sobre el modo de abordar la relación educativa, resultan muy interesantes los estudios de Chinnery (2010) y Rodríguez-Martín (2019) en los que se recupera el papel que desempeñó Lévinas como maestro y la relación que entabló con sus estudiantes, de acuerdo con los presupuestos teóricos y ontológicos del filósofo. Se trata de dos acercamientos a la figura de Lévinas como testimonio a partir de los escritos que han quedado sobre los años en que ejerció la docencia. En este tipo de estudios se explora la coherencia entre su pensamiento y su hacer pedagógico, así como lo que despierta en su alumnado



a partir de dicha interacción. En ambos, se pone de relieve el modo en que Lévinas defendía que el testimonio pedagógico se da en las pequeñas acciones y, efectivamente, él mismo respondía a necesidades cotidianas, al tiempo que trataba de conectar intelectualmente con cada uno de sus estudiantes.

3.3 *Estudios que implican la recogida de datos en contextos educativos*

Conviene mencionar con especial detalle aquellos estudios empíricos que han abordado específicamente las relaciones de alteridad o que se han centrado en el contexto educativo, los cuales se presentan por orden cronológico para una mejor comprensión.

Primeramente, cabe atender al estudio de Galaz (2008) que utilizó la alteridad levinasiana como uno de los soportes teóricos para abordar las relaciones interpersonales entre personas con referentes culturales diversos que viven en una misma comunidad. Los resultados obtenidos apuntan a la distinción entre alteridad preferente o cercana y alteridad lejana o subordinada en función de la proximidad en unas características culturales determinadas que pueden actuar como factores de diferenciación grupal (endogrupo-exogrupo) y favorecer conductas heterofílicas o heterofóbicas. Teniendo en cuenta que predominan concepciones negativas sobre la alteridad, para mejorar la convivencia se propone la ética de la corresponsabilidad como praxis educativa.

En segunda instancia, se ha de aludir a González-Silva (2008), que realizó un estudio cualitativo en el que trató de conocer los modos en que se manifiesta la alteridad en la escuela, entendida desde las posturas de diferentes autores como Lévinas. El autor se basó en las historias de vida de seis maestros y las entrevistas realizadas a cuarenta y cinco estudiantes que pertenecen a un centro educativo ubicado en un contexto de escasos recursos socioeconómicos. Los resultados mostraron cómo los estudiantes evidenciaban en sus discursos caracterizaciones positivas y negativas de la alteridad que aludían a la familia y a la delincuencia, además de una serie características físicas o sociales que influían en la clasificación del resto del alumnado en torno a criterios de aceptación o rechazo. Sobre el profesorado, se encontraron categorías ligadas al currículum formal (reconocimiento como respeto o apoyo), al currículo oculto (diferencia



como rechazo o prejuicio) y al currículum real (experiencia de vida), así como la convivencia como espacio de alteridad.

Posteriormente, González-Silva llevó a cabo un estudio cualitativo sobre las diferentes interpretaciones de un grupo de docentes acerca de la alteridad como fenómeno humano. El autor entiende “la educación como una práctica de inminente alteridad” ya que “es fruto de un conjunto de interpretaciones entre yoes” (2009, p. 711). Por ello, asume que “las relaciones entre personas deben ser uno de los ejes educativos prioritarios” (p. 710). Los resultados encontrados muestran dimensiones de la alteridad de los docentes con respecto al alumnado como diferencia, reconocimiento y experiencia, así como la concepción de la alteridad como condición de interpretación del otro.

La investigación emprendida por Giles (2011) se centró en la naturaleza de la relación interpersonal en el contexto de la formación del profesorado de Nueva Zelanda. Las historias de vida de dieciocho participantes, tanto estudiantes como profesorado, fueron interpretadas desde una perspectiva hermenéutica y desde el legado filosófico de Heidegger, Gadamer, Lévinas y Buber. Los resultados mostraron cómo las relaciones construidas en este contexto fueron importantes para la experiencia educativa de profesorado y alumnado, tanto en los casos en que eran consideradas como tal, como en los que aparentaban indiferencia o incluso rechazo hacia ellas. De este modo, se encontró que las relaciones podían darse en consonancia con los postulados de Lévinas; desde una actitud indiferente hacia el otro, que resulta especialmente negligente por la parte que respecta al profesorado; o podían enfocarse desde el miedo, la evitación o la protección ante el otro, convirtiendo al otro en fuente de sufrimiento personal.

Más adelante, Osuna, Díaz, Gárate y Contreras (2014) realizaron una investigación en la que pusieron en relación ciertos condicionantes del abandono escolar con la pedagogía de la alteridad. Para ello, elaboraron un modelo categorial que abarca el perfil del educador, la concepción del alumno, la función de la escuela, así como la del entorno familiar. En este estudio, la pedagogía de la alteridad fue conceptualmente delimitada como un discurso pedagógico que parte de “la relación ético-moral que se establece entre el educador y el alumno”, de modo que “las acciones educativas emprendidas por el educador se centran en el reconocimiento del otro (alumno) y su singular contexto, lo que a su vez implica asumir responsabilidad ante él” (Osuna et al., 2014, pp. 212-213).



Precisamente, fueron Osuna, Díaz y López (2016) quienes aportaron un modelo categorial sobre el constructo teórico de la pedagogía de la alteridad que abarca el perfil del profesor, el perfil del alumnado, la función de la escuela y la función de la familia. La categoría relativa al perfil docente descrito incluye tres subcategorías y algunas características asociadas a ellas, las cuales se exponen con mayor detenimiento debido a su interés para el presente trabajo: la primera subcategoría está referida a las cualidades personales, como son “Ama la vida”, “Entusiasta”, “Vocación docente”, “Compasivo” y “Solidario”; en segundo lugar, definen como subcategoría la relación interpersonal con el alumno, que alude a las características “Capacidad de diálogo”, “Acogida”, “Guía”, “Reconoce el contexto del estudiante” y “Comparte experiencias de vida”; la tercera subcategoría apunta a la promoción de un clima moral en el aula, que hace referencia a la característica “Promueve valores ético-morales entre sus alumnos” (Osuna, Díaz y López, 2016, p. 196).

En ese mismo año, fue publicada la investigación de Irisdotter Aldenmyr (2016), quien realizó un estudio en el que trató de desarrollar métodos para analizar desde un punto de vista ético propuestas de actividades educativas. Así, evaluó dos programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales para jóvenes basándose en las teorías sobre ética comunicativa y ética dialógica de los filósofos Habermas, Young y Lévinas. Los resultados muestran que las normas y valores morales que fomentan dependen del modo en que se organiza el programa educativo, así como de la manera en que el profesorado lo utiliza.

Posteriormente, se pudo conocer el estudio de Corti (2017) quien se valió de la etnografía para indagar sobre la naturaleza de la relación pedagógica construida en un aula de educación secundaria entre el alumnado y algunos de sus docentes. Los resultados encontrados muestran cuatro dimensiones relevantes (la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales) para la relación educativa, que fue entendida como un “vínculo personal entre profesores y alumnos-sujetos corpóreos, con su propia historia personal-, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico”, al tiempo que en el seno de dicha relación “emergen subjetividades y se construyen identidades, en la medida que se aprende juntos y en reciprocidad, tejiendo una historia compartida” (Corti, 2017, p. 23).

Más recientemente, Palou y Fons (2018) publicaron la realización de un estudio cualitativo sobre un proceso de formación de los docentes de un centro



con gran diversidad lingüística y cultural al que asisten niños provenientes de familias vulnerables. En esta investigación se abordó la relación educativa a partir de la reflexión sobre el modo en que el profesorado trata de responder a las necesidades del alumnado. Se destacaron como rasgos importantes la implicación de los docentes, la apertura al otro y la experiencia como proceso de crecimiento personal.

4. CONCLUSIONES

Las implicaciones éticas del pensamiento y obra de Lévinas han generado una ingente cantidad de investigaciones en las dos últimas décadas. Entre ellas, la gran mayoría adopta la forma de disertaciones, revisiones narrativas o reflexiones teóricas. Por esta razón, resulta llamativo el escaso número de estudios que emplean datos de carácter empírico, ya sea de tipo cualitativo o cuantitativo.

Como recomendación para futuras investigaciones, se sugiere el empleo de diseños de investigación que impliquen la recogida de información en contextos educativos reales, a fin de incrementar el corpus de conocimientos contrastados disponibles en esta área de investigación pedagógica. Sea en mayor o menor medida, parece que el avance en esta cuestión ha de pasar necesariamente por un acercamiento entre el debate académico que se da entre los estudiosos del tema y la implementación en la práctica educativa en el aula. Así, la adecuación y complementariedad entre teoría y praxis podrán cimentar el futuro de esta línea de investigación.

Por otra parte, resulta curioso advertir la gran diversidad de espacios y problemáticas educativas en las que se ha acudido a la ética levinasiana como marco interpretativo desde el que plantear estudios más específicos. Sin embargo, puede que este hecho haya traído consigo tanto una excesiva diversificación de la línea de investigación, como una insuficiente preocupación por consensuar y delimitar los conocimientos o principios pedagógicos que derivan de la obra de Lévinas. Todas las ideas anteriores no impiden que la pedagogía de la alteridad o pedagogía del otro se pueda considerar como un planteamiento que puede abordarse de manera transdisciplinar y que aporta una perspectiva valiosa ante problemáticas de muy diversa índole.



BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, O. E. (2016). La educación sentimental: del paso de la ética de Lévinas a la pedagogía del aprendizaje. *Revista Palobra*, “palabra que obra” 16, 276-282. DOI: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1441>.
- ATTERTON, P. y CALARCO, M. (eds.) (2010). *Radicalizing Levinas*. Nueva York: SUNY Press.
- BIESTA, G. (2003). Learning from Lévinas: A response. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 61-68. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021137611436>
- BIESTA, G. (2007). Response: Who is there? Finding the other in the self. *Philosophy of Education Archive*, 42-45. Recuperado de: <http://webnet.fau.edu/artsandletters/humanitieschair/pes-biesta.pdf>
- BIESTA, G. (2009). On the Weakness of Education, en D. Kerdeman et al. (eds.), *Philosophy of Education 2009* (pp. 354-362). Illinois: Philosophy of Education Society.
- BIESTA, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice* 6(2), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- BIESTA, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From ‘learning from’ to ‘being taught by’. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9>
- BIESTA, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 374-392. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- BIESTA, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Nueva York: Routledge.
- BIESTA, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning. *English E-journal of the Philosophy of Education* 4, 55-69. Recuperado de: [http://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04\(Biesta\).pdf](http://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04(Biesta).pdf)
- BURGUET, M. (2012). Educar los alfabetismos relacionales. *Cuadernos de teología* 4(1), 22-32. DOI: <https://doi.org/10.22199/S07198175.2012.0001>
- CHINNERY, A. (2010). Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education* 26(8), 1704-1709. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.023>



- CORTI, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COTTLE, T. J. (2008). Seeking lodging and the best lights: The challenge of teaching. *Schools* 5(1), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- DUARTE, J. B. (2012). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación. *Revista Temas* 6, 253-275. DOI: <https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.711>
- EDGOOSE, J. (2009). Radical hope and teaching: Learning political agency from the politically disenfranchised. *Educational Theory* 59(1), 105-121. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00309.x>
- FERREIRA, I., URRÚTIA, G. y ALONSO-COELLO, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología* 64(8), 688-696. DOI: 10.1016/j.recresp.2011.03.029
- GALAZ, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GILES, D. (2011). Relationships always matter: Findings from a phenomenological research inquiry. *Australian Journal of Teacher Education* 36(6), 80-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.1>
- GONZÁLEZ-SILVA, F. (2008). Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista educación en valores* 2(10), 56-72. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/vol1n192013.pdf>
- GONZÁLEZ-SILVA, F. (2009). La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad. *Educere* 13(46), 709-717. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35613218015>
- IRISDOTTER ALDENMYR, S. (2016). What values, whose perspective in social and emotional training? A study on how ethical approaches and values may be handled analytically in education and educational research. *Ethics and Education* 11(2), 141-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1115613>



- JARAMILLO, D. A. y OROZCO, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 11(2), 47-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842003>
- JARAMILLO, D. A., CORTES, E. J. y JARAMILLO, L. G. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32(1), 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21167>
- JARAMILLO, D. y MURCIA, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM* 14(24), 142-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.28>
- JOLDERSMA, C. W. (2001). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship. *Philosophy of Education Archive*, 181-188. Recuperado de: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1889.pdf>
- JOLDERSMA, C. W. (2008). Beyond rational autonomy: Levinas and the incomparable worth of the student as singular other. *Interchange* 39(1), 21-47. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9040-9>
- JOLDERSMA, C. W. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 393-404. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>
- MATANKY, E. D. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy of Education* 52(3), 412-427. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- MÈLICH, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, J. C. (2014). Filosofía de la relación educativa. *Diálogo filosófico* 88, 4-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4663240>
- MÍNGUEZ, R., ROMERO, R. y GUTIÉRREZ, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación* 24(1), 35-38. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- MÍNGUEZ, R., ROMERO, E. y PEDREÑO, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 28(2), pp. 163-183. DOI: <https://doi.org/10.1002/he.36919844619>



- MURRAY, J. W. (2004). The face in dialogue, part II: Invitational rhetoric, direct moral suasion, and the asymmetry of dialogue. *Southern Communication Journal* 69(4), 333-347. DOI: <https://doi.org/10.1080/10417940409373304>
- ORTEGA, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 227, 5-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866846>
- ORTEGA, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Revista Boletín Redipe* 7(8), 30-45.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2005). La educación moral, ayer y hoy. *Eduga: revista galega do ensino* 46, 863-885. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2558629>
- ORTEGA, P. y ROMERO, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- OSUNA, C., DÍAZ, K. M. y LÓPEZ, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 28(2), 185-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- OSUNA, C., DÍAZ, M. K., GÁRATE, A. y CONTRERAS, C. (2014). Estudio de los factores que influyen en el abandono escolar en educación media superior y su relación con la pedagogía de la alteridad. El caso de Baja California, en P. Ortega (coord.), *Educación en la alteridad. Tomo 1 Colección Pedagogía de la Alteridad* (pp. 193-222). Colombia: REDIPE.
- PALOU, J. y FONS, M. (2018). Alteritat i relació educativa en entorns vulnerables. *Educació* 54(1), 67-82.
- PINTO-ARAUJO, L. (2019). “Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación* 11(6), 55-69. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004481>
- RODRÍGUEZ-MARTÍN, N. (2019). Towards a Philosophy of Education with Emmanuel Levinas [Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas]. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities* 1(1), 42-52. DOI: <https://doi.org/10.35766/jf19114>
- ROSETO, L. C. y CÁRDENAS, M. L. (2015). Resignificación del Concepto de Estilos de Aprendizaje: Una Mirada desde la Alteridad. *Revista de Psicología GEPU* 6(2), 172-189. Recuperado de: <https://n9.cl/5vah>



- SÄFSTRÖM, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 19-29. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021181326457>
- SÁNCHEZ-MECA, J. y BOTELLA, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo* 31(1), 7-17. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1792.pdf>
- SANTOS, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 11(34), 79-90. Recuperado de: <https://n9.cl/shg09>
- SIMON, R. I. (2003). Innocence without naiveté, uprightness without stupidity: The pedagogical Kavannah of Emmanuel Levinas. *Studies in philosophy and education* 22(1), 45-59. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021185527365>
- SINHA, S. (2010). Dialogue as a site of transformative possibility. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 459-475. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9189-4>
- SKLIAR, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad* 8, 1-17. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- STANDISH, P. (2001). Learning from Levinas: The Provocation of Sharon Todd. *Philosophy of Education Archive*, 75-77. Recuperado de: <https://education-journal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1872.pdf>
- STRHAN, A. (2007). 'Bringing Me More Than I Contain...': Discourse, Subjectivity and the Scene of Teaching in Totality and Infinity. *Journal of Philosophy of Education* 41(3), 411-430. Recuperado de: <https://cutt.ly/Gbu6rXq>
- TARC, A. M. (2006). In a dimension of height: Ethics in the education of others. *Educational Theory* 56(3), 287-304. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00227.x>
- TOBÓN, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo* 28(63), 139-153. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1483>
- TODD, S. (2003). Introduction: Levinas and education: The question of implication. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021177225548>



- TODD, S. (2016). Education incarnate. *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 405-417. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- VILA, E. S. (2007). *Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Hergué Editorial.
- VILA, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 31(2), 177-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- WOO, J. G. (2014). Teaching the unknowable Other: humanism of the Other by E. Lévinas and pedagogy of responsivity. *Asia Pacific Education Review* 15(1), 79-88. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9301-x>
- ZAMBRANO, A. (2003). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes gráficas del Valle.
- ZEMBYLAS, M. y MICHAELIDES, P. (2004). The sound of silence in pedagogy. *Educational Theory* 54(2), 193-210. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2004.00014.x>
- ZHAO, G. (2012). Levinas and the mission of education. *Educational Theory* 62(6), 659-675. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12003>

