

LA ÉTICA FRENTE AL OTRO COMO APRENDIZAJE. IMPORTANCIA DE LÉVINAS EN LA EDUCACIÓN

ETHICS AGAINST THE OTHER AS LEARNING. ETHICS AGAINST THE OTHER AS LEARNING

Mario Germán Gil Claros^{1*}

Julio César Arboleda²

Grupo de Investigación Redipe

1 5

RESUMEN

Mirar al Otro, estar cara a cara, asumirlo en el horizonte de vida, relacionarnos con él. Debe pasar de una ética individual a una ética social, para así asumirlo, reconocerlo y tenerlo en cuenta en el momento de disentir, de diferenciarnos, de solidarizarnos, de acogernos, de educar, entre otros, sin olvidarnos o marginarnos frente a él. El presente escrito centra su atención en torno a la

postura de Lévinas y a su impacto en la escuela. Se intenta sintonizar algunas de tales ideas desde la *perspectiva comprensivo edificadora* de la educación, la pedagogía y la formación, en particular para advertir fenomenológicamente la función de educar³.

PALABRAS CLAVE: Dar, ética, existencia, lenguaje, Mismo, Otro, responsabilidad, Rostro, otras.

La ética constituye el basamento de la función de educar. Cuando los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación se desarrollan

¹ * PhD en Filosofía. Catedrático universitario. Director de investigaciones de Redipe. Líder del grupo de investigación: Redipe. Educación, epistemología y filosofía <https://orcid.org/0000-0003-1876-2137> mariogil961@hotmail.com

² Julio César Arboleda, Director Red Iberoamericana de Pedagogía, direccion@redipe.org <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384> Profesor investigador de la Universidad de San Buenaventura. Grupos de Investigación: 1) "Pedagogía, formación y conciencia" (PFC), Universidad Autónoma de Madrid; 2) Redipe: Epistemología, pedagogía y filosofía; 3) Educación y desarrollo humano, USB.

³ A partir de reflexiones sobre ideas levinasianas con las cuales dialoga Gil (2022) en su artículo: Más allá de sí mismo. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1881>, se propone, desde el constructo comprensivo edificador, algunos caminos en virtud de los cuales la escuela podría abordar los principios más sentidos del acto de educar.

de manera insular, sin conexión ética, sin interdependencia hilvanada en la alteridad, fracasa el proceso educativo, pues el sentido que hace de la educación un dispositivo para-la-vida lo otorga el acto de educar en la alteridad, en la formación de consciencia *de y para* la existencia y la vida integrada, común. De ahí el énfasis que se pone en la perspectiva comprensivo edificadora porque tales procesos se asuman en conexión con el acto de educar. De ese modo la enseñanza genuinamente educativa se ha de ejercer educando, como proceso ético, no solo técnico; ha de evolucionar como un *enseñar educando*, como un acto que de ese modo gana significado mundano, teje vida.

Sin la función de educar basada en la alteridad ética la educación se pone a contrapelo de la evolución de la vida, prolongando la exclusión, la precariedad en la existencia, el peso de la totalidad que niega la diferencia, la heterogeneidad y la expresión de subjetividades edificantes, cuya construcción constituye una danza por la cual el alumno pone el ritmo que ha de bailar el profesor cuando se dispone a mirar a aquel como otro, en una mirada que busca leer en el rostro de aquel su singularidad, interpretarla, sensibilizarse ante el llamado que el estudiante expresa en su mismo rostro.

SUMMARY

Looking at the Other, being face to face, assuming it on the horizon of life, relating to it. It must move from an individual ethic to a social ethic, in order to assume it, recognize it and take it into account at the moment of dissenting, differentiating ourselves, showing solidarity, welcoming us, educating us, among others, without forgetting or marginalizing ourselves in front of it. This paper focuses its attention on the position of Lévinas and his impact on the school. An attempt is made to tune some of such ideas from the comprehensive building perspective of education, pedagogy and training, in particular

to phenomenologically warn the function of educating.

KEYWORDS: Giving, ethics, existence, language, Same, Other, responsibility, Face.

INTRODUCCIÓN

La filosofía de la otredad de Lévinas gira en torno a una fenomenología del Otro, en una crítica al Mismo, a la postura ególatra, la cual raya en composturas de desconocimiento, de franco olvido de la historia del Otro, que en muchas ocasiones termina en la muerte, en el marginamiento, en el destierro. La ética de Lévinas es un auténtico puente de relación entre los seres humanos, de ahí que ella sea un cuestionamiento a la ontología, como filosofía primera. No es pues de extrañar que la ética y no las leyes, sea el principio del pleno reconocimiento del Otro, que la escuela ha de considerar para asumir con responsabilidad sus procesos. Al margen de una ética de esta estatura la escuela no podrá abordar los pilares más sentidos del acto de educar. Se trata de una postura ética que engrandece la agencia educativa en cuanto dimensiona los principios más sensibles de la existencia y la vida dignas, entre ellos la conciencia reflexiva, actuante, acogiente, edificante de alteridad.

LA ACOGIDA DEL OTRO EN LA ESCUELA

En este aparte reflexionamos sobre las relaciones de alteridad que tienen espacio en la relación educativa y pedagógica en el contexto de la ética levinasiana, por la cual es menester responder incondicionalmente a la pregunta del otro. Atender acogiendo al otro urgido (en este caso al estudiante necesitado de consciencia, aprendizaje y formación), es la gran función del educador y de la escuela; donde acoger es realmente ético si pasa por el reconocimiento, el respeto, el cobijo y el acompañamiento mejor posible por el camino de la consciencia de vida.

Sin acoger ni saberse acogido pueden nacer (*haber*) educador y educando.

La ética constituye el basamento de la función de educar. Cuando los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación se desarrollan de manera insular, sin conexión ética, sin interdependencia hilvanada en la alteridad, fracasa el proceso educativo, pues el sentido que hace de la educación un dispositivo para-la-vida lo otorga el acto de educar en la alteridad, en la formación de consciencia *de* y *para* la existencia y la vida integrada, común. De ahí el énfasis que se pone en la perspectiva comprensivo edificadora porque tales procesos se asuman en conexión con el acto de educar. De ese modo la enseñanza genuinamente educativa se ha de ejercer educando, como proceso ético, no solo técnico, ha de evolucionar como un *enseñar educando*.

Arriba señalamos que la perspectiva *comprensivo edificadora* de la educación y la pedagogía constituye la lente por la cual se advierte aquí la pertinencia de Lévinas en la educación. La perspectiva comprensivo edificadora proyecta luces para aportar consciencia crítica, reflexiva, analítica, sentiente, actuante y acogiente; esta última constituye, en clave fenomenológica, una "mirada" viva, sentiente, que visibiliza lo oculto del otro, sus urgencias vitales, de reconocimiento, de atención, de solidaridad, su propia realidad singular. En consecuencia, se fundamenta en constructos que sirvan tal intencionalidad, ahí la filosofía y pedagogía de la alteridad, la ética, la antropología, la hermenéutica, la fenomenología y la ontología que reivindican constructivamente todo aquello que advierta la vida como bien sagrado, como fenómeno real en el que interactúan existentes, como complejo interconectado y dinámico, interdependiente, cuya posibilidad de *ser siendo, aquí, ahí y ahora*, está marcada por lazos de otredad y alteridad, que educativamente se encarnarían en procesos de formación en la actitud ótrica, por la que

nos sabemos otro, reconocemos y portamos la otredad, la singularidad, la heterogeneidad del complejo existencial, incluido el carácter contradictorio o revulsivo del mismo, y por la que obramos vida con tal equipaje. Comprender un concepto significa avanzar en su corporización como lenguaje vivo, y comprenderlo edificadoramente precisa ponerlo como cuerpo en obra de vida, en saber, lenguaje que en su dinámica intersubjetiva y carácter social teje vida, se hace lenguaje viviente, para-la-vida, tejedor de existencia evolutiva.

Así, la educación será digno existente si, entre otros mínimos, provee de medios que la pedagogía ha de saber validar en clave mesoaxiológica, para el desarrollo de consciencia comprensiva intelectual y ética, responsable con la vida. Una consciencia comprensiva y edificante, como apertura por la que los sujetos del acto educativo no solo diluciden su vida y la vida, eventos del mundo de la vida a la luz de la indagación, el análisis, la reflexión, la argumentación y la recontextualización entre otros procesos, sino y sobre todo que usen estas fortalezas comprensivas, afectivas, intersubjetivas con sentido comunal, pluriverso, para su propio fluir en sintonía y no de espaldas con el *complexus existencial*.

En el marco de esta perspectiva las expresiones *alumno* y *educando* adquieren una significación particular. Alumno y docente no son análogos de educando y educador. Educador y educando son expresiones que tienen sentido solo en una relación ética de la actividad educativa; estas se encarnan en aquellos en el umbral de una relación pedagógica que les permita habitarlas, cuando estos dos seres humanos son obra de un parto pedagógico por el cual se encuentren cara a cara, trencen sus miradas y se entreguen a la obra de la vida, evolucionen como educador y educando corporizados, tejedores de vida. La agencia como seres humanos singulares, concretos, se revela en las acciones reales que

tienen lugar cuando el maestro y el alumnos se saben tocados (el primero acogiendo, es decir reconociendo, sintiendo y recibiendo al otro, caminando con él, construyendo consciencia de mundo integrado, de existentes singulares y de existencia, de mundo interconectado, y sentido de vida; y el segundo, cuando el alumno se sabe reconocido como otro, internalizado en un sí mismo incluyente, se sabe acariciado pedagógicamente, en actitud sentiente, reflexiva, comprensiva y vitalmente edificante, propia del ciudadano de la vida.

La formación educativa para una mayoría de edad planetaria, para alcanzar la ciudadanía de la vida se gesta en ese encuentro entrañable que propicia el educador al atender el llamado del alumno, sus apelaciones a la luz de los principios más sentidos de la educación y del buen vivir. Tal *parto pedagógico* da lugar al nacimiento del ser- para- la- vida. Desde esta perspectiva pedagógica se es realmente ser-para-la-vida, cuando desarrollamos una consciencia comprensiva y actuante de vida, acompañada de acciones por la vida en las cuales cargamos al otro y lo otro que concibe la existencia; en las cuales nos reafirmamos como idóneos (*hay*⁴) existentes, habitantes protagonistas de existencia. Se trata de un alumbramiento que engrandece el lenguaje de la vida, en tanto a la existencia arriban más que “seres”, “*haberes*”. Más que sustituir al *ser* por el *hay* se trata ahora de habitar la existencia *como hay*, saber ser *hay* para la vida, obrando con responsabilidad ética, personal, social y pluriversa: con sentido de *hay*, de vida y existencia. Veamos.

Extrapolando a Levinas, el “*hay*” no solo alude (o reemplaza) a seres o existentes, sino que cobra mayor significado y sentido cuando se reconoce y vive la otredad en una alteridad ética. La vida fluye cuando el “*hay*” configura acciones concretas - por -la -vida, que como el acto de educar han de servir las finalidades de

4 Expresión levinasiana que se considera *enseguida*.

vivir mejor, la formación de existentes-para-la-existencia que *saben haber*, hacer cosas para dignificar la vida.

En efecto, nuestra metáfora del *parto pedagógico* se revela cuando se consuma la tarea de educar, que a nuestro modo de ver acontece desde cuando como educadores respondemos al rostro singular del necesitado, hasta que en el caminar juntos éste, el educando, pone, en calidad de educado, sus potenciales al servicio de la vida integrada, es decir del otro, del entorno, de lo otro que teje la existencia vital. El educando nace en el alumno, en el hijo, en el necesitado cuando estos desarrollan una comprensión intersubjetiva, una consciencia de mundo compartido, mejor una consciencia sentiente y actuante, que se pone en evidencia a través de actos de alteridad. Ahí se nace (se hace y se afirma como *hay*) como ser – para- la -vida.

Educación es en gran medida intervenir en la formación de una conciencia que le permita al educando ser-para-la-vida, ponerse al servicio común dignificándose a sí mismo. Desde la perspectiva comprensiva edificadora de la educación y la pedagogía alumno y educando no son lo mismo. El alumno hace parte de la institución escolar, pero deviene educando solo cuando se sabe acogido, es decir cuando la institución responde a su rostro urgido, a su demanda con una mirada acogiente, en un vívido cara a cara, y sobre todo en la praxis de vivir el acontecer ético, de poner sus potenciales comprensivos y afectivos al servicio de sus congéneres y de la vida.

Y en tanto el profesor no asuma tal acogimiento, no se revelará como educador. Al margen de la relación rostro a rostro sucumbe la posibilidad de educar. No se alcanzan las categorías de educador y educando a contrapelo de los sentimientos y actitudes de otredad y alteridad. No es suficiente que el aparato psíquico del docente le permita reconocer en el complexus la

singularidad del estudiante como otro, ello solo es parte de la tarea de educar: ha de imponerse la alteridad, ha de vivir experiencias de otredad en el acto de acogimiento real de éste, y además acompañarle hasta advertir que no solo se sepa educado, sino que vivencie escenarios en los que aquel participe en eventos de servicio a la vida, como ser-para- lá-vida. De esa manera se sabrá verdaderamente educador. Se educa realmente cuando en la relación educativa nacen y crecen educador y educando, cuando la otredad deviene alteridad, tanto en el uno como en el otro.

Enseñar por encima o en contravía del acto de educar no constituye un proceso genuinamente educativo, una tarea por y para la vida⁵. Y es esta una de las grandes contradicciones de la educación: se enseña para aprender, se forma para saber y hacer con lo que se sabe, imponiendo el provecho particular, de poder, sobre las personas, en una agencia cuasieducativa, endeudada con los pilares viscerales del acto de educar para afirmar la vida compleja. Toda enseñanza y formación auténticas han de dar lugar a partos pedagógicos, acontecimientos imposibles por fuera de las enseñanzas y formaciones que eduquen, vinculadas al acto, a la función de educar para comprender edificando, siendo seres de luz. De ahí la importancia, en materia educativa, de *enseñar educando*, de que los procesos de conocer, aprender, saber, comprender, enseñar y educar vayan interrelacionados, avancen de modo interconectado, interdependiente.

Como se ve, la experiencia fáctica de saberse acogido y acogiente afirman a educador y

educando como tales. Del mismo modo, los saberes culturales. Ligados a procesos educativos y pedagógicos constituyen éstos dispositivos con los cuales se ha de vivir la experiencia gratificante de ejercer la función de educar. Las humanidades, las ciencias y otros saberes culturales ganan mayor sentido cuando se educa con los mismos, cuando sirven la finalidad evolutiva, no solo cuando sirven para conocer, enseñar y aprender, no solo como acicate para perpetuar intereses particulares, sino y sobre todo cuando su comprensión permite asumir causas por la vida, por una vida digna en la existencia. Tal asunción se expresa cuando los procesos relacionados con la función de educar aportan vivencias tejedoras de vida, experiencias comprensivo edificadoras.

Nada tiene sentido en las áreas culturales, sea la didáctica, la pedagogía, la física, literatura, sociales, biología, si no es a la luz de la evolución. Fenomenologicamente se podría decir que el sentido, la comprensión de saberes culturales no es posible al margen de la experiencia fáctica de apropiación y uso reflexivo y situado de estos, en el marco de la existencia, y que la agudización de los significados y sentidos que precisa la comprensión es posible si tales saberes devienen vivencia edificante, obra de vida, si los saberes y sus comprensiones se ponen a disposición de la vida, evolucionan con la vida, como vida, si se ponen al servicio de la vida común entretejida y no solo particular. Educar con estos saberes precisa comprenderlos y generar en la intervención, en la función de educar, ambientes para que los educandos hagan lo propio y desarrollen una consciencia sensible que les permita tejer vida con sus comprensiones y potenciales.

Ello no prospera si la función de educar no se pilotea con conciencia sentiente y actuante de otredad y alteridad. Si no se

5 *Discusión propia de las perspectivas que como la comprensivo edificadora han advertido, por un lado, el socavamiento de la educación tras el embate fatídico del saber - poder, de los intereses de poder que encuentran en la educación un modo de autoreproducción, un dispositivo para eternizar sus privilegios, acicate de la deseada inmortalidad mundana (Arendt, 333) en la vida terrena; y en esa vía, cómo los principios sustantivos de la educación han sido sepultados bajo el primado del tecnicismo, de una educación competencial hecha cada vez a la medida de intereses involutivos, erosivos de la vida comunal, del otro y de lo otro.*

educa acogiendo al otro, recuperando los espacios de criticidad y solidaridad que en las sociedades del rendimiento se les quita a las personas para someterlas a las urgencias del consumo y la rentabilidad. La labor titánica del interventor reside también en lidiar una lucha frontal contra las ausencias de comprensiones que edifiquen.

La comprensión no puede anegarse en la localidad, reparar en el árbol, en los límites del saber, en el contenido; es preciso que advierta el saber en el bosque fáctico, en el panorama de la vida en complexus. No se puede comprender edificadoramente si no examinamos, esclarecemos y habitamos el fenómeno en -y con- el lenguaje de la evolución de la vida; si no aprendemos poco a poco a escribir y hablar situadamente el lenguaje primado. Al magen de esto la educación con los saberes culturales estará extraviada y vulnerada, como la vida misma, por el fenómeno erosivo, involutivo y global de la utilidad particular.

La aproximación fenomenológica que al acto de educar hemos intentado hasta aquí y que recorre el texto, está sustentada en cierta medida en las siguientes reflexiones sobre postulados importantes de Lévinas.

DE LO EXISTENTE DE LA EXISTENCIA DEL OTRO.

En el fenómeno del acogimiento crecen educador, educando y educación; los saberes culturales ganan significado, y la vida y la existencia se afirman, se potencian. En esta relación ética se dignifican los existentes humanos y no humanos y la misma existencia, lo otro y el otro, la evolución de la vida; aspecto este que se explicita más adelante. En efecto, en su reflexión filosófica sustentada en Lévinas, Gil señala que en el Otro no sólo se acoge lo existente como ente o cosa dada en el mundo, también se atiende a la existencia, como aquello

arrojado al mundo, como vida, con todos los atributos que se le pueda dar. Lo Otro es la existencia, objeto de interés, que va más allá de la individualidad en busca de su radical singularidad con el rostro único e irrepitible. Pues, la relación con la existencia es con la vida, con la espiritualidad y no con las meras cosas que habitan el mundo como existentes. Es decir, ya que lo determinante en el Otro, es que es. Lévinas dirá *Hay*. En consecuencia, no podemos ignorarlo o negarlo.

El acto genuino de educar traspasa el ámbito del aula, aparcando en los existentes, en la vida general. Tal acto se expresa en el acogimiento del otro y de lo otro, en las comprensiones que construyen los relacionados y que portan edificadoramente en sus vidas; se pone de manifiesto en la materialidad y espiritualidad de los rostros que se encuentran, que a su vez nos permiten sabernos vivos, dignos existentes, habitantes aquí y ahora del complejo existencial. Educar es generar escenarios para saber *haber*; más que saber hacer o saber ser, es saber haber, saber construir espacios para ser un existente (un *hay*) virtuoso, constructor de vida.

En el *Hay*, a pesar de su aparente neutralidad, se establece una relación que afecta a quien o quienes la llevan a cabo, por medio de una relación ética, que nos ayuda a fijar una postura frente al Otro, como lo que es; lo cual ha de tener sentido y significado en el horizonte de vida o de mundo de los implicados. El Otro se devela a través del horizonte de vida, dependiendo de *nuestra intencionalidad* respecto a él en el mundo, en el que aflora la existencia en su encuentro, algunas veces pasajera, otras de larga duración y otras para toda la vida. De todas formas, la existencia está clara en el *Hay*. “Es el hecho de que se es, el hecho de que *hay*”. (...) “Asume precisamente esa existencia ya existiendo”. (Lévinas. 2000, p. 24). Lo cual nos lleva a decir que el hombre frente al mundo elabora una postura, una disposición ética;

que sería una *actitud filosófica* y en el aula una *actitud pedagógica*.

Esta última actitud precisa lo que se conoce como el *tacto pedagógico*, que se puede entender también como la praxis de intervención educativa basada en los resortes originales de la educación, que fijan en el acto de educar la intencionalidad, la voluntad y disposición de reconocernos en el otro, de debernos al otro y lo otro, y de cargar con el otro y lo otro para que los integrantes del acto pedagógico ganen consciencia actuante de sí y de existencia compartida, consciencia para sí y para los existentes, consciencia sentiente de existencia y de vida entrelazada, y en consecuencia sean ciudadanos planetarios, que aportan a la conservación de la vida humana y no humana, del otro y de lo otro como rostros de la existencia. De este modo la ética de la alteridad encarnada en educadores y educandos auténticos (en la función de educar) hurde relaciones intersubjetivas tejedoras de vida.

Así, en nuestro presente la existencia trajina en el *Hay* y en las cosas. Lo cual permite referenciar no sólo las cosas, sino al Otro, al prójimo, al semejante, ante el que manifestamos una intencionalidad de relación que se da a partir de la cuestionada conciencia, en el que el Otro viene dado con un rostro singular y mediado por la mundanidad social.

La relación que establezco con el Otro, como causa existente, es a través de la intencionalidad; la cual, por medio de la curiosidad fenoménica en su aprehensión, comprensión y radicalidad estética, busca sentido intersubjetivo. Así, la intención, el sentido, el significado frente al Otro, está ligado todos los días a su comprensión mundana, en la que se esconde su materialidad, su *ahí*, y que en la escuela se cultiva en el saber, en el conocimiento.

Por otra parte, es fundamental decir que para establecer una relación con el Otro, con los Otros, debo partir de la condición en la que me encuentro, no sólo ante mí mismo, sino ante el mundo. En otras palabras, somos conscientes como seres existentes, inscritos en una historicidad concreta como lo es la actualidad, el presente; ante el cual forjamos una postura de vida, una posición frente a lo que somos como acontecimiento.

Considerando esta reflexión, nadie puede educar si no a partir de su propio reconocimiento como existente singular. Aquí es relevante la ontología relacional para otorgarle a la pedagogía la posibilidad de generar oportunidades de crecer como educador. En efecto, intervenir como educador en la formación de disposiciones, actitudes, capacidades y potenciales para adquirir mayoría de edad intelectual e intersubjetiva, si se prefiere comprensivo edificadora, pasa por ganar consciencia de pluriverso, de mundo integrado por residentes vivos y no vivos, por humanos singulares. Sin ello difícilmente se construye vocación de acogimiento y se vive la alteridad, el fenómeno de saberse otro, mejor ótrico, es decir un “hay” que se debe al otro y lo otro, que “es porque somos”, y que en consecuencia teje relaciones pluriversales. La educación podría de este modo influir para que en lo posible los involucrados en la relación educativa se sepan *hay*, reales existentes, y no dejen de darle significación a esta condición en el horizonte de vida, mediante acciones terrenales por la vida integrada. Porque no basta saberse *hay*, es preciso darle cuerpo vivo a esta condición, concretarla como *haber*, es decir como *hay edificante*, que teje otredad, que sale de la sombra, del caparazón en busca del referente, del rostro, del prójimo, y que obra vida con lo que comprende. Es preciso connotar hermeneuticamente el *hay* en el *haber*, en el fenómeno vivencial de s-haber-se *hay comunal*, existente digno en la existencia. Saber vivir es reexistir de una forma *otra*, que brinde

significado al existir, que vitalice al existente y la existencia. Ese es el sentido crucial de una comprensión edificadora: roer las ataduras a la mismidad, al promover la desimismación, el *hay* como *haber*, valga decir como *saber haber* que obra vida, que hace de la otredad un nosotros heterogéneo, respetuoso de la singularidad y de la vida.

Como vemos, es una posición ontológica que se da a través del presente en el *ahí*. Es decir, sobre el fondo del *ahí* surge un ente en su particularidad. Entonces: "El ente -- lo que es -- es sujeto del verbo *ser* y, por eso, ejerce un dominio sobre la fatalidad del ser, convertido en su atributo. Existe alguien que asume el ser, en adelante *su ser*". (Lévinas. 2000, p. 113). Bajo esta condición, se capta al Otro en su radical alteridad, la que se opone a un Yo lógico en el ejercicio de su identidad, que rechaza lo otro, el acontecimiento. La relación con el Otro no solo se da en el ámbito escolar, se da en la sociedad y en el tiempo. El Otro, es punto de referencia para mí mismo, pero asumido en un cara a cara ante la alteridad. Esto último, desde un plano ontológico social, tiene como consecuencia una existencia clara para la sociedad. "El otro es lo que yo no soy; él es el débil mientras que yo soy el fuerte; él es el pobre, es<< la viuda y el huérfano>>. No hay hipocresía más grande que la que ha inventado la caridad bien atendida. O bien el otro es el extranjero, el enemigo, el poderoso. Lo esencial es que tiene esas cualidades gracias a su alteridad misma". (Lévinas. 2000, p. 129). Es una mirada asimétrica, cargada de conflicto, de no reconocimiento; ya que negamos y no asumimos al prójimo intersubjetivamente como igual.

En el mundo de la existencia educativa *educador* y *educando* responden a las demandas del prójimo, del necesitado, al compromiso ético de darles albergue. Sin la musculatura comprensivo edificadora, si se prefiere ética, ontológica, antropológica, hermenéutica y fenomenológica,

estas personas, existentes del orbe educativo y del complejo vital, no devendrán como hacedores existentes, pues aunque ganar consciencia de mundo de vida interdependiente es necesario, es no obstante insuficiente para el cuidado de la vida: la compasión actuante, acogiente del otro y de lo otro hace a los actores educativos, evolutivos, s-habedor-es edificantes.

Asumir al Otro es una tarea ética de gran responsabilidad, donde la libertad se encuentra implicada; en el que el prójimo está ahí, existe, no podemos dejar pasar por alto, muchos menos ignorarlo. Él es la singularidad a descifrar, a comprender, en asumirlo de frente, puesto que se convierte en un enigma a mi pensamiento, a mi entendimiento; de ahí el intento fenomenológico, de vivenciarlo en un cara a cara. El Otro está radicalmente frente a mí, en consecuencia, me veo en la exigencia de abordarlo relacionamente, de establecer una comunicación de orden intersubjetiva, en la que está presente lo emocional, lo anímico, como fuerza que impulsa dicha relación de comprensión de un cara a cara. Esto último, encierra una vida intencional, que pasa por la comprensión del Otro y que va más allá de dicho comprender, en el que el lenguaje trata de desentrañar su humanidad.

Ahora bien, en el encuentro con el Otro no solo se da en su comprensión, y en su forma, se da en su mirada, que es más que una mirada sensible; es una mirada que parte de sí mismo y del pensar; que se valida a través de un cambio intersubjetivo, en el que el Otro o los Otros se presentan con sus rostros, tal como son, caracterizado por su cercanía, manteniendo su alteridad, que evita ser absorbida por la totalidad, por lo Mismo. El Otro permanece externo y se conserva tal cual a pesar de la proximidad. Su característica principal es evitar quedar reducido a lo Mismo, al Uno; es la resistencia, palabra que Foucault reflexionó frente al poder.

Resistir al Uno es desarrollar y cultivar una fuerte postura ética arraigada en lo más profundo de nuestras convicciones o maneras de ser, cuando nos percibimos a sí mismos, no solo al Otro, sino al mundo en su conjunto, lo cual se refleja en una manera de vivir. Asumir las relaciones de vida, es hacerlo por medio de las percepciones, por medio de los sentires, de las razones, en las cuales no hay mediación, más que por la conciencia mediada. En este sentido, la ética es la experiencia de un sujeto sensible; es la postura que dicho sujeto desarrolla ante una política que lo avasalla, lo focaliza en sus accesos y desemboca políticamente en un totalitarismo, que raya en situaciones inimaginadas, como lo es la exclusión o la muerte. De ahí que la defensa de la vida, la relación con el Otro, pasa de la mera comprensión a una ética activa, que busca la solidaridad, la paz, la pluralidad, en una escuela, en una sociedad justa o democrática, en la que damos la cara al Otro, determinado en su modo de ser alterno, muchas veces sin llegar a conocerlo plenamente, pero que acogemos con amabilidad y hospitalidad, siempre y cuando lo permita.

En efecto, si bien dijimos saber vivir es reexistir de una forma *otra*, no hay reexistencia sin conciencia singular y sin darle a la misma contenido humano y pluriverso, contenido ético, e igualmente si en este proceso no batallamos con conciencia, no resistimos con reflexión - acción edificante, hasta liberamos en parte de las esposas de la totalidad, del adoctrinamiento que impide el pensamiento crítico, propio del régimen tiránico en el que para decirlo con Arendt, “es mucho más fácil actuar, que pensar” (341), en el cual es más atractivo y productivo saber hacer y actuar que interpelar lo que se hace y su finalidad lucrativa. Es paradigmático de reexistencia la tensión por la cual nos apartamos de la relación de sometimiento para acercarnos a la experiencia vital de vivir la relación de alteridad ética. Se reexiste, se vive de verdad, despejando el tiempo espacio del ahí pasivo,

de la norma-lidad instalada, antropocéntrica, la de las desigualdades, las exclusiones, las impiedades. Reexistir exige la resistencia; praxis reflexiva, no acción pasiva, acrítica. La existencia y la vida como la educación y los existentes del complejo vito-existencial ganan significancia en los *haberes*, en el saber obrar vida, en el hecho de protagonizar la reorientación del existir formal por la senda evolutiva. Porque la significación se densifica mucho más en los haberes, en las acciones reflexivo-edificantes, sentipensantes, comunales, en las resistencias a la máquina del agregamiento del otro por la razón unitaria; se potencia en la reflexión-acción- para- la- vida, en la función de educar.

Por otra parte, es innegable que la experiencia política va de la mano filosófica, máxime cuando la primera deja huella en el espíritu del ente en la ciudad, en la plaza pública, en los recintos, que invita a construir una filosofía del Otro, de su rostro, de la hospitalidad, de una ética asumida como filosofía primera, de una filosofía de la presencia, del aquí estoy como realidad. Así, el Otro es un encuentro, un rose que me modifica, me sacude o mejor me despierta, provocando en mí un compromiso existencial, el cual, una vez llevado a cabo, genera una política intencional de relacionarme y de tomar distancia a través de la palabra o del dialogo. Dice Lévinas:

Hablar es, al mismo tiempo que conocer a otro, darse a conocer a él. El otro no es sólo conocido, es *saludado*. No sólo es nombrado, sino también invocado. Para decirlo en términos de la gramática, el otro no aparece en el registro nominativo, sino en el vocativo. No pienso sólo en lo que él es para mí, sino también y al mismo tiempo, e incluso antes, soy para él. (Lévinas. 2004, p. 87)

Por tanto, hablar implica la cercanía como la lejanía del Otro, pero siempre en *relación*; pues el hablar involucra el escuchar, lo cual en su momento nos transforma y el rostro nos convoca

a su comprensión, a su escucha. La mirada hacia el Otro rompe nuestro ensimismamiento, quiebra nuestro autismo y nos confronta con el mundo que está ahí, afuera. Hay una relación en la que la percepción se convierte en puente no sólo de recibir, sino de dar, de comunicar, de comprender y de acción. Es toda una experiencia vital que nos hace crecer, que nos hace tomar consciencia no sólo de sí mismo, sino del Otro a través del aprendizaje, de la justicia, en la que en esta última me proyecto hacia el Otro, en un plano de respeto, de igualdad ética. Es decir, un principio de justicia social. Lo cual lleva a decir: “Entre hombres, cada uno responde por las faltas de otro. E incluso respondemos por el justo que arriesga corromperse. No se puede dar mayor alcance a la idea de solidaridad”. (Lévinas. 2004, p. 101). De ahí que la solidaridad como postura ética, nos hace caer en cuenta que no somos iguales, que el Otro es diferente en todo el sentido de la palabra; en donde la ética, como filosofía primera, aporta la más excelsa relación y la más alta forma de vida entre hombres y mujeres.

La relación con el Otro, es no sólo ver su miseria, su angustia, su sufrimiento, su explotación, su dominación, sino su rostro carnal, lo cual implica una ética concreta. “Devolverle al otro lo que se le debe, amarlo en la justicia, tal es la esencia de una verdadera acción”. (Lévinas. 2004, p. 155). Ver el rostro del Otro a través de la acción, exige no sólo la caridad Levinisiana, sino la justicia social. “El rostro del hombre es un *médium* a través del cual lo invisible en él se vuelve visible”. (Lévinas. 2004, p. 156). Lévinas concluye: “No pensamos relaciones, somos en relación. No se trata de meditación interior, sino de acción”. (Lévinas. 2004, p. 156). En este sentido, el hombre se transforma por medio de la acción o de la praxis. Así, en la acción no vemos solamente el sufrimiento o la alegría, sino lo humano, la humanidad alejada de la violencia, que tantos problemas ha traído. Lévinas lo amplía de la siguiente forma:

“La humanidad nace en el hombre a medida que él sabe reducir las ofensas mortales en litigios de orden civil, a medida que castigar se asimila a reparar lo reparable y a reeducar al malvado. El hombre no necesita sólo de una justicia sin pasión. Necesitamos de una justicia sin verdugo”. (Lévinas. 2004, pp. 164-165). Es la acción de la justicia, de la cual no escapa el rico, que fácilmente puede pagar en muchas ocasiones.

Por eso, para Lévinas el código debe ser modificado, ya que el solo dinero no puede solucionar o reparar daños o crímenes, que no sólo afectan de forma particular, también al conjunto de los seres humanos. “Y a toda la eternidad, todo el dinero del mundo no puede curar la ofensa al hombre”. (Lévinas. 2004, p. 165). Como los llamados crímenes de lesa humanidad. Algunos ejemplos contemporáneos los vemos en las masacres, en los genocidios, en los crímenes de guerra, entre otros. En consecuencia, para Lévinas una verdadera relación humana, acaece cuando el Otro es reconocido de forma concreta en su radical singularidad, donde el hombre es tratado como tal, desde una filosofía primera. En ella reconozco al prójimo en toda su dimensión. Esta manera de relacionarse con el Otro, desde la ética, debe provocar un acontecimiento político, que va más allá de un ejercicio de mirarse a sí mismo y abarca al entorno, a la naturaleza, de cómo pensamos, de cómo vivimos. De esta manera podemos hablar y establecer el ejercicio de la política.

En consecuencia, la manera de relacionarme con el Otro, la manera de construir una forma de vida, se manifiesta en el radical distanciamiento frente a la totalidad reductora, en la consolidación del *êthos*. En esta dirección, el Otro se convierte en una experiencia radical que me afecta, no lo puedo soslayar aun así lo niegue; ya que hay, en el decir de Lévinas, una consciencia moral, cuya franqueza con lo Otro, con su rostro, cuestiona

mi Yo, que evita ser reducido a una totalidad. Así, nos encontramos con un rostro que habla, que piensa, que asume posturas de vida, que se afirma en la pluralidad, en lo infinito, en la solidaridad, no sólo espiritual sino en el dar económico respecto al Otro.

EL COMPROMISO ÉTICO

En el acto genuino de educar se derrumban los túneles de la totalidad con acciones edificantes de alteridad. El uso instrumental del saber y de la educación, que pone estos en condición de control, de uso particular y no común, habla al tiempo de su potencia y vulnerabilidad. Constituyen un fuerte de control social, al servicio del poder autointeresado, y como tal es vulnerable a la univocidad. La educación actual invisibiliza la función de educar por la cual se espera sensibilizar la acción educativa para contribuir a la formación de mejores seres humanos que tejan vida en la alteridad. La educación en la alteridad despeja parte del camino sembrado por una educación inspirada en la mismidad y no en la singularidad; por esa razón la alteridad ética se afirma en las acciones concretas, sentientes, solidarias, de apertura al otro y lo otro, todas las cuales supone la función de educar. Sin alteridad aborta el acto de educar, un acto ético y político, pues no se trata solamente de promover consciencia sentiente; además, consciencia actuante, edificante de sí mismo, del otro, de lo otro, del *complexus vital*, lo que constituye un modo de rebelarse al orden de la linealidad, involutivo, y proceder como otro, ótricamente.

La ética en Lévinas nos estimula a un mayor compromiso intersubjetivo, donde el ser es tomado vitalmente en acción y no desde una mera abstracción. No es pues de extrañar que lo humano se da y comienza en la experiencia de nuestras acciones. De ahí que sea vital para Lévinas asumir al Otro con responsabilidad, lo cual significa romper con la indiferencia, exigiendo, como acontecer

ético y de solidaridad, la apertura hacia los Otros o hacia los demás. Así, comprender al Otro es existir, es la esencia, es la aurora al horizonte de vida. “Nuestra relación con otro consiste ciertamente en querer comprenderle, pero esta relación desborda la comprensión. No solamente porque el conocimiento del otro exige, además de curiosidad, simpatía o amor, maneras de ser distintas de la contemplación impasible, sino porque, en nuestra relación con otro, él no nos afecta a partir de un concepto. Es ente y cuenta en cuanto tal”. (Lévinas. 1993, p. 17). En este sentido, toda relación implica en su intencionalidad una comprensión mediada por el lenguaje en el mundo, que nos arrastra a una toma de postura ética cuando apelo al Otro; lo cual toma sentido para mi intimidad y toma significado para lo mundano, reflejado en el rostro. He aquí que lo significativo se vuelve un Nosotros, donde la totalidad entra a ser cuestionada, porque vivir en comunidad exige un rostro, un diálogo; no es vivir en la totalidad, como se deja entrever en la crítica que lleva a cabo Rozenweig.

Como vemos, estar en totalidad significa negarse y ser negado, es peor que estar en la condición de minoría de edad kantiana. “Un ser particular sólo puede tomarse por una totalidad si carece de pensamiento”. (Lévinas. 1993, p. 27). Lo cual exige de aquel que piensa, ir más allá de la mirada de la totalidad y pensar en la alteridad. “El que vive en la totalidad existe como totalidad, como si ocupase el centro del ser y fuera su fuente, como si todo lo extrajese del aquí y del ahora en los que, no obstante, se sitúa o es creado”. (Lévinas. 1993, p. 27). Nos vemos enfrentados a un ser que piensa y vive en un sistema cerrado, que ignora lo Otro, lo semejante, el mundo en su diversidad, a pesar de vivir en él. Lévinas diría que es un ser que vive en ausencia de pensamiento. Agregaríamos de sensibilidad y sin apertura. Así: “El pensamiento comienza con la posibilidad de concebir una libertad exterior a la mía. Pensar una libertad exterior a la mía es el

primer pensamiento. Señala mi presencia en el mundo en cuanto tal. El mundo de la percepción manifiesta un rostro: las cosas nos afectan como *poseídas* por los demás”. (Lévinas. 1993, p. 31). En las que intervienen, no sólo un segundo, sino un tercero o un colectivo. Por tanto, el Otro cobra significatividad como tercero libre. En este sentido, lo importante del planteamiento de Lévinas, descansa en que la mirada hacia el Otro, hacia el tercero, se constituye en humanización; pues no tenemos a una cosa delante, tenemos a un semejante.

El Otro en su aparecer, que es de orden fenomenológico, no es abstracto, al contrario, es concreto, real, vital, afecta mi percepción, mi pensamiento, cuando trato de comprenderlo e interactuar. Estar frente al Otro, es destotalizarme, sin dejar de ser lo que soy como acontecimiento. Es la proximidad y la alteridad del rostro. Así, mi subjetividad se proyecta en el Otro, que es el prójimo, el extranjero, el inmigrante, el marginado, el desplazado, el apátrida. También, lo familiar, la amistad, lo cercano. En palabras de Derrida, sería construir la ciudad-refugio, la ciudad-hospitalaria para el Otro, para Nosotros. Por tanto, el Otro es mediado por la mirada; pues no se ve lo que no se reconoce, se conoce, pero no se reconoce y si se reconoce, se incluye. De ahí que la mirada que no reconoce a partir del conocer, descansa en la indiferencia, en la exclusión, en la muerte.

El Otro como experiencia activa que asumo responsablemente en un cara a cara, cuya plasticidad se manifiesta en toda su riqueza ética, ya que hacia el Otro hay una intencionalidad fenomenológica de relación, de construcción y de sensibilidad, además de reconocimiento concreto. Es todo un acto de enunciación dado en el lenguaje. “Lenguaje que en este mismo momento sirve para una investigación orientada hacia el esclarecimiento de lo *de otro modo que ser* o lo *otro que el ser*, lejos de los temas en los que ellos se muestran ya, de modo infiel, como

esencia del ser, pero en los cuales se muestran”. (Lévinas. 1987, p. 49).

Asistimos a un decir del Otro en franca ruptura con la identidad de un Yo, la cual trasciende en su decir y hacer. Lo que apunta Lévinas es un ir más allá del ser hacia el Otro como finito, como cercanía, como responsabilidad, que anuncia éticamente, el decir y su conceptualización. Que va más allá de cualquier sistematización y totalización del ser, pues la filosofía primera sería la ética. “En ella se impone el otro de un modo totalmente distinto que la realidad de lo real, se impone porque es otro, porque esta alteridad me incumbe con toda su carga de indignancia y de debilidad”. (Lévinas. 1987, p. 63). La presencia del Otro es tan fuerte, que no puedo ignorarla en mi decir.

Lo que se hace en el decir es mostrar, es poner al descubierto lo que institucionalmente quiero mostrar como verdad; no como falsedad, sí como inteligible y no como confusión. En el decir está la presencia del presente del Otro como acontecimiento, el cual es cruzado por la mirada y se interroga por lo que es, por lo vivido, por sus cualidades temporales. Fenomenológicamente, es asumir un estado de conciencia hacia el Otro, mediado por el sentir (noesis) y lo sentido (noema), de manera temporal e intencional. “Hablar de conciencia es hablar del tiempo”. (Lévinas. 1987, p. 80). Ante todo, un tiempo cargado de actualidad, de presente vivo, de lo dicho y de lo intencional, en un ser expuesto fenomenológicamente; es decir, se manifiesta en lo dicho, en su nombrar, que va mucho más allá. En consecuencia, para Lévinas la responsabilidad es un decir. El decir anuncia, alumbra al Otro, conduce a lo dicho, al prójimo, por medio de la intencionalidad como signo, como significado, donde nos exponemos responsablemente en todo decir de orden ético, como responsabilidad de la palabra, que es una exposición y acercamiento a lo humano, asumido como hecho, como verdad, como saber

develado ante la mirada, ante su proximidad y sensibilidad, como manifestación que facilita el filosofar.

El filosofar es posible, gracias al anuncio del Otro, que se expone a la mirada, a la pregunta, a la reflexión; ya que el filosofar está en el develamiento de lo que se dice y toma significado mundano, en la relación entre mi subjetividad y lo Otro, tomado por medio de la intencionalidad y de la exterioridad, que se vuelve sensible en su exposición física. “La inmediatez de la sensibilidad es el para-el-otro de su propia materialidad, la inmediatez o la proximidad del otro. La proximidad del otro es el inmediato derramamiento para el otro de la inmediatez del gozo, la inmediatez del sabor, <<materialización de la materia>>, alterada por lo inmediato del contacto”. (Lévinas. 1987, p. 133).

DANZAR LA SINGULARIDAD EN CLAVE EVOLUTIVA

Como vemos, la sensibilidad como expresión, nos lleva a la proximidad que despierta percepciones e intereses inmediatos de orden significativo en su aparecer en el sujeto. “La subjetividad del sujeto que se acerca es, por tanto, preliminar, anárquica, anterior a la conciencia, una implicación, una aceptación en la fraternidad. Esta aceptación en la fraternidad que es la proximidad nosotros la llamamos *significancia*”. (Lévinas. 1987, p. 143). Así, la proximidad con el Otro, despierta no sólo solidaridad y responsabilidad, sino afecto, caricia, amor, ternura, como también lo contrario.

La significancia no tiene lugar en el espacio del lenguaje de la vida, ahí el escolar, al margen de la relación ética que con el otro conlleva el acto de educar, una relación que ha de atravesar todos los procesos educativos. Sin la función de educar basada en la alteridad ética, en la proximidad al otro, la educación se pone a contrapelo de la evolución de la vida, prolongando la exclusión, la precariedad en la

existencia, el peso de la totalidad que niega la diferencia, la heterogeneidad y la expresión de subjetividades edificantes, cuya construcción constituye una danza por la cual el alumno pone el ritmo que ha de bailar el profesor cuando se dispone a mirar a aquel como otro, en una mirada que busca leer en el rostro de aquel su singularidad, interpretarla, sensibilizarse ante el llamado que el estudiante expresa en su mismo rostro.

Quien educa obra con disposición al encuentro y estrecho del rostro del otro. La ética inherente al acto de educar, y a todos los procesos educativos, ahí los de enseñanza, aprendizaje y formación se aclara en el parto pedagógico, en las vivencias fenoménicas de los actores educativos, en el ritual por el cual el docente deviene (emerge como) *educador* para el otro y para la vida, y el estudiante mismamente como *educando* por y para la vida. El baile de la fraternidad que tiene lugar en el aula precisa un educador que mueva ahí su cuerpo, su existencia plena al ritmo de la danza que demanda el educando. Educador y educando se afirman como tales cuando el primero entrega sus disposiciones y potenciales a la obra de acoger al segundo (que en el proceso también es, según Lévinas, tercero), es decir al otro y lo otro, es decir al complejo vital.

La danza del acogimiento inicia cuando el educador aguza su oído para escuchar el llamado del otro, sale al encuentro del rostro del enunciador demandante, acucioso ante sus expresiones de clamor, sus gemidos, sus urgencias de atención, de aproximación, de compañía, de toque pedagógico. Y lo abraza rostro a rostro en una franca mirada incluyente y no agregante. No nace educador en el docente cuando este soslaya al estudiante como otro y solo lo asume como objeto, como cosa en quien vaciar técnicas y contenidos incorpóreos, huérfanos de humanidad.

Cuando el acto de educar se extravía de su sentido primario de acoger, de responder éticamente a los signos que enseña el rostro del estudiante, cuando hacemos oídos sordos, o sencillamente no poseemos la tecnología sensorial, por ejemplo aprender a mirar observando lo que de otro modo no se podría apreciar, sintiendo lo que ve, lo que dice el rostro urgido: mírame, aprehende mis necesidades, mis carencias insondables; óye, estoy aquí y ahora necesitado de conciencia, de saber conciente, de saber y de potenciales edificantes de mí mismo y de otredad; eyyy, ven, tengo limitaciones para apropiar conocimiento, para entender y comprender la información que me transmites; ten en cuenta mis intereses y vacíos, mis creencias, mi forma de ver, de mirar, de sentir, de vivir, de obrar, de actuar, de ser, de aprender; sí, no me ignores, no me abandones, no me dejes presa eterna de la voracidad de poder por la cual cobro la forma de sus intereses, sus ideales, sus motivaciones, sus verdades impuestas a su vez a la educación; no, no me irrespetes, no me impongas tus ideas, tus certezas, la historia en la que formaste tus potenciales, de ese modo estos me hacen daño, me anulan; nooo, no me agregues en ti, no me hagas fortín de la totalidad, no, no me dejes en las redes normalizantes, naturalizantes, homogeneizantes que me desingularizan; solo desmímate, cárgame como otro en ti, pórtame como segundo, como tercero, como existente, potencia tu sí mismo conmigo pero no me asimiles, no me hagas tu verdad ni las verdades autointeresadas que resuenan en la escuela; ven, sigue mis compases, con la cadencia de mis singulares, de mis diferenciales específicos, como lugar único en el espacio: quiero ubicarme en la geografía de la existencia, quiero existir aprendiendo a resistir y reexistir, saber ser existente digno, un “hay” dinámico, y caminar contigo hasta donde sea posible como dignos existentes, con el paso de la evolución de la vida, devenir como “haber” con los ritmos, ciclos y transiciones evolutivos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El Otro es absolutamente lo Otro, ante el cual las puertas intersubjetivas se comunican, se abren para enunciarlo en lo dicho, en su humanidad, que para Lévinas es insuficiente, porque no alcanza lo humano en su responsabilidad, en donde los Otros, como terceros, juegan un factor determinante. “El hecho de que el otro, mi prójimo, es también tercero con respecto a otro, prójimo también éste, significa el nacimiento del pensamiento, de la conciencia, de la justicia y de la filosofía”. (Lévinas. 1987, p. 201). Así, el Otro para Lévinas, se convierte en el signo del Otro. “En cuanto momento del ser, la subjetividad se muestra a sí misma y se ofrece como objeto a las ciencias humanas”. (Lévinas. 1987, p. 208). Lo que nos lleva a un plano de situación del Uno para el Otro como acontecimiento, el cual me afecta y pone al desnudo mi humanidad en lo que soy, a través de la sinceridad del decir, en la paz que se anuncia por medio de una ética primera, que va más allá de toda experiencia inmediata. Lo cual significa la proximidad del Otro, como de los Otros, que se tornan visibles, en la que aparece el ser-humano en su devenir. En éste está presente: la cultura, la sociedad, la política, las instituciones, la educación, etc. De la que toma conciencia a consecuencia de los Otros o del tercero acompañado de justicia, de lucha por la existencia y de humano, que es la apertura al Otro como responsabilidad, como verdad. “Sin la proximidad del otro en su rostro, todo se absorbe, se diluye, se solidifica en el ser, se mueve del mismo lado; todo forma un todo, absorbido incluso al sujeto al cual se devela”. (Lévinas. 1987, p. 263).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gil Claros M.G. *Más allá de sí mismo*. bol. redipe [Internet]. 1 de septiembre de 2022 [citado 27 de octubre de 2022];11(9):67-8. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1881>
- Arendt, H. La condición humana. Paidós Surcos 15 (005)
- Lévinas, Emmanuel. (2000). *De la existencia del existente*. Arenas libros. Madrid, España.
- (2004). *Difícil libertad. Ensayo sobre judaísmo*. Editorial limod. Fineo. Buenos aires, argentina.
- (1997). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme. Salamanca. España.
- (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pretextos. Valencia. España.
- (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme. Salamanca. España.
- (1972). *Humanisme del'autre homme*. Fatamorga. Paris. France.