

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (11) NOVIEMBRE 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 24 DE JUNIO DE 2025 - ACEPTADO EL 26 DE SEPTIEMBRE DE 2025

EDITORIAL

La substitución en E. Levinas y sus implicaciones en la educación

The substitution in E. Levinas and its implications in education

Pedro Ortega Ruiz

Catedrático de Universidad. Murcia (España)

“Todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que ninguno” (F. Dostoievski)

Resumen:

El autor aborda en este trabajo la substitución en el pensamiento de E. Levinas. Sitúa la responsabilidad como preocupación relevante en la sociedad actual, hasta el punto de considerarla el “tema de nuestro tiempo”. Desarrolla, así mismo, el concepto de substitución y su trasfondo bíblico, inevitable como fundamento de la substitución en E. Levinas. En su propósito de llevarla a las aulas propone la siguiente estrategia pedagógica: a) actuar en el medio inmediato al alumno, como es la propia familia u hogar; b) actuar en las aulas (medio próximo a los alumnos) y en la comunidad a la que se pertenece; c) actuar en el medio más alejado. Es decir, se trata de aplicar la estrategia

de los círculos concéntricos expansivos, empezando por los acontecimientos o sucesos más próximos o inmediatos para llegar después a los más alejados o distantes.

Palabras clave: substitución, educación, responsabilidad, antropología, ética.

Abstract

In this work, the author addresses substitution in the thinking of E. Levinas. He places responsibility as a relevant concern in today's society, to the point of considering it the “issue of our time”. He also develops the concept of substitution and its biblical background, which is inevitable as the foundation of substitution in E. Levinas. In his aim to bring this into the classroom, he proposes

the following pedagogical strategy: a) to act in the student's immediate environment, such as their own family or home; b) to act in the classroom (the environment closest to the students) and in the community to which they belong; c) to act in the more distant environment. In other words, it is a matter of applying the strategy of expanding concentric circles, starting with the closest or most immediate events or occurrences and then moving on to the most distant ones.

Keywords: substitution, education, responsibility, anthropology, ethics.

1. Introducción

“Hay un rasgo que explica mejor que ningún otro la presencia pública del discurso de la responsabilidad en el momento actual. Se refiere al hecho de que antes se miraba a la conciencia como depositaria de conocimiento moral y guía de toda acción significativa humana en el terreno moral, hoy en día es, sin lugar a dudas, la apelación a la responsabilidad la que ha tomado la alternativa” (González-Arnáiz, 2021, p. 27). Es difícil sustraerse a la demanda social que exige un rearme ético-moral para afrontar el reto de construir una sociedad más justa y equitativa. No basta asegurar el crecimiento económico para el logro del bienestar social. Introducir el discurso ético-moral entre las necesidades del momento actual supone cuestionar nuestro modelo de convivencia, nuestro orden social; supone preguntarnos ¿qué nos está pasando? para darle la respuesta más adecuada, más *humana*; supone asumir la responsabilidad (cada uno la suya) de hacer que las “cosas funcionen” a la altura de la dignidad del hombre. Cada época está marcada por una preocupación y una tarea que la distingue de otras. La nuestra está marcada por la necesidad de reorientar nuestra vida personal y social en una dirección ética, solidaria; que haga de la ética, en tanto que responsabilidad hacia el otro, un estilo de vida. Podemos afirmar que la ética se ha convertido en el “tema de nuestro

tiempo”. “Tomar al ser humano por fin y no como medio o considerar bueno lo que siéndolo para mí lo es también para todos, son expresiones de los nuevos imperativos propios de tiempos ilustrados que quieren ser razonables. Son los principios éticos que han guiado a la Europa de los últimos siglos” (Mate, 2018, p. 13).

El deseo y la demanda social de una cultura ética que nos comprometa a todos choca con una corriente de pensamiento que asiste resignada a la imposición de un modo de vida ajeno y ausente de las inquietudes sociales. Es lo que Adorno denomina la sociedad de la frialdad e indiferencia (1998). La desintegración social es el fruto de este modo de pensar que se traduce en la huida y rechazo de las instituciones y el descompromiso, propiciado desde las instancias que ostentan el poder. Desintegración social que “es tanto una afección como el resultado de la nueva técnica del poder que emplea como principal instrumento el descompromiso y el arte de la huida. Para que el poder fluya, el mundo debe estar libre de trabas, barreras, fronteras fortificadas y controles. Cualquier trama densa de nexos sociales, y particularmente una red estrecha con base territorial, implica un obstáculo para ser eliminado” (Bauman, 2004, pp. 19-20). La huida y el rechazo de las instituciones ha traído consigo lo que Duch (2004) denomina “crisis de transmisión”. Los valores que antes orientaban la vida personal y colectiva han pasado a ser irrelevantes, y las instituciones que los transmitían, como la familia y el sistema educativo, inoperantes. Es un sentir unánime de que nos hallamos frente a un escenario de la inoperancia de las tradiciones recibidas en religión, política y, sobre todo, en pedagogía. La preocupante “destradicionalización” como pérdida de los valores culturales de individuos y grupos humanos ha dado lugar a un tipo de sociedad que ha sido calificada por algunos analistas (Beck, Giddens, Luhmann) de “sociedad de alto riesgo”. “Eso significa que sus habitantes han de hacer frente continuamente a

una enorme peligrosidad que es la consecuencia directa de la misma modernización y del avance tecnológico que ésta impone en todos los sectores de la existencia humana” (Duch, 2004, p. 140). La fractura de la sociedad y el derrumbe de sus instituciones ha dado lugar a individuos atomizados, reclusos en el anonimato, sin más intereses que el disfrute de su vida privada. La sociedad “conformada” en la que vivimos “se compone ahora de individuos atomizados que se relacionan entre sí por vínculos de carácter impersonal, cada vez más mediados por transacciones monetarias y por la forma de la mercancía, que somete todo a relaciones de compra y venta” (Maiso, 2016, p. 55). El resultado de este “orden social” “es un conglomerado de gente fría que no soporta su frialdad, pero que tampoco puede transformarla. Todos los seres humanos, sin excepción, se sienten hoy poco amados, porque ninguno puede amar suficientemente” (Adorno, 1998, p. 89). Es la era del vacío, del individualismo. Lipovetsky (1986, p. 7) lo señala en sus ensayos sobre el individualismo posmoderno: “El ideal moderno de subordinación de lo individual a las reglas racionales colectivas ha sido pulverizado, el proceso de personalización ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable, sean cuales sean por lo demás las nuevas formas de control y homogeneización que se realizan simultáneamente”. El individualismo nos ha llevado a una sociedad de seres anónimos, desubicados, “a una sociedad infantilizada, progresivamente desvinculada de las instituciones, aislada de aquello que complica su bienestar; una sociedad de individuos atomizados, refractarios a todo compromiso social” (Ortega y Romero, 2019, p. 48). Su lenguaje, sus categorías como “decencia, estimación de sí, dignidad humana, etc. carecen de fundamentos sólidos” (Zamora, 2004, 25t8). La sociedad del progreso nos ha traído también al hombre cada vez más esclavo

de sus propios avances tecnológicos: “Cada vez pensamos menos y somos pensados más. Esa situación tiene como consecuencia una pérdida de experiencia. Más vivencias, sí, pero menos experiencias” (Mate, 2018, p. 129). U. Beck (2002, p. 39)) escribe sobre el riesgo que representa esta sociedad “que no se agota en consecuencias y daños que ya han tenido lugar, sino que contienen esencialmente un componente *futuro*”; una sociedad del miedo al presente y, sobre todo, al futuro como la actual. No podemos afirmar que nuestro discurso ético-moral constituya, por ahora, una crítica al “orden social” vigente, más bien “representa una figura bien concreta de la conciencia burguesa, que más que ofrecer un fundamento a la sociedad, es su producto y cumple una función determinada en ella” (Zamora, 2004, p. 259)

En este contexto de desintegración social, de “sálvese quien pueda”, se abre paso la nueva corriente de pensamiento ético que hace del otro, del “extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de E. Levinas, el contenido de su acción social como compromiso trascendente, *compasivo*. El otro no es un enemigo, ni siquiera un compañero de viaje; es *alguien de quien debo responder*. Esta visión del hombre, como ser abierto al otro, responsable del otro, atraviesa todo el discurso antropológico y ético de la nueva corriente de pensamiento que tiene a E. Levinas como su principal exponente.

El discurso ético-moral ha rebasado los límites de las aulas de los centros de enseñanza para instalarse en los medios de comunicación social. El deterioro moral de nuestras instituciones ha despertado en la sociedad la necesidad y urgencia de abordar un problema que amenaza la viabilidad misma de un modelo de sociedad que se representa a sí mismo, pero no a los ciudadanos a los que se debe. La moralidad es una exigencia reclamada por una sociedad que asiste “incómoda” a un proceso de degradación en la conducta de sus representantes en

el ejercicio de sus funciones. Se reclama responsabilidad en la sanidad, en la educación, en la economía, en la empresa, en la protección del medio ambiente. “Y en una no menor medida se la reclama para la consideración moral del propio comportamiento y de la propia concepción de nuestra vida moral y de nuestro modo de ser y de estar en la realidad” (González-Arnáiz, 2021, p. 28). Se demanda, cada vez con más intensidad, “pensarnos de nuevo”, aunque ello nos lleve a cuestionar “las vigas maestras que sustentan lo que hacemos y pensamos” (Mate, 2018, p. 17), es decir, de nuestra cultura. Nos adentramos en una época en la que hablar y exigir responsabilidad ha dejado de ser un “asunto privado” para convertirse en una cuestión y demanda pública. Asistimos al nacimiento de una sociedad que demanda la cultura de la responsabilidad; una sociedad que pretende hacer de la exigencia ética su señal de identidad. Justicia, equidad, solidaridad, responsabilidad son términos que se quiere lleguen a convivir en un proyecto de sociedad *inclusiva*, en la que las diferencias no sean fronteras infranqueables, sino solo “diferencias” inherentes a una sociedad plural. La actualidad del discurso ético-moral, traducido en responsabilidad, tiene unos autores significativos: Levinas, Jonas, Ricoeur, Apel, Butler, Cortina, Savater, Mate, Mèlich..., cada uno desde su peculiar perspectiva, son exponentes de esta preocupación por la cuestión de la responsabilidad y por su encaje en la reflexión actual (González-Arnáiz, 2021). Entre las cuestiones más relevantes en el actual discurso ético-moral destaca la *substitución*, tema central en la ética de E. Levinas.

2. La substitución en Levinas

La substitución es la piedra angular del edificio levinasiano. En ella y desde ella se ha de interpretar su discurso antropológico y ético. Si desaparece la substitución en la obra de Levinas toda su construcción filosófica se viene abajo. Todo su discurso descansa sobre

una determinada concepción del hombre (antropología) que condiciona su relación con el mundo y con los demás (ética). Se ha relegado a un segundo plano la base antropológica de la ética levinasiana. Los estudiosos de la obra de Levinas se han centrado en la ética como “filosofía primera”, olvidando que detrás de toda ética hay siempre una determinada concepción del hombre (antropología) que le da soporte y coherencia. La antropología lleva a la ética, y ésta a la antropología. Una no se da sin la otra, van de la mano. Para Levinas, la ética, en tanto que responsabilidad, no es un conjunto de saberes o conocimientos, no es una doctrina sobre el buen proceder del hombre. “... es un evento de apertura radical a la exterioridad, al afuera, un evento de trascendencia en el que la “identidad” de los sujetos es ya, desde siempre, una “identidad” hipotecada, dependiente” (Pinardi, 2015, p. 650). Se rompe así con una ética intelectualista, a-pática, asentada en toda la tradición filosófica occidental, para situarla, ahora, en la *experiencia* de vida de cada sujeto.

El concepto de hombre en Levinas rompe con la concepción cartesiano-kantiana del sujeto. Para Levinas, no hay un sujeto soberano, autónomo, independiente del otro. El sujeto levinasiano es dependencia, sujeción al otro. Su ser consiste en estar “asignado” al otro, antes de toda elección o decisión. Sin poder elegir o decidir, ya es asignado al otro para existir como *humano*. Pintor-Ramos (2011, p. 27) describe la pasividad levinasiana en estos términos: “El sujeto es la experiencia del otro como totalmente otro, que se me impone pasivamente como algo único, no deducible de ninguna categoría, que me hace responder de él sin permitirme que mi arbitrio decida aceptarlo o rechazarlo, que me hace responsable antes de que pueda responderle... Soy sujeto cuando aparezco *atado* con una responsabilidad que ni me he buscado ni procede del tiempo que domina mi conciencia”. Y explica, más adelante, el carácter o especificidad de la ética levinasiana: “Sería una

torpeza traducir esto en el lenguaje predicativo de la ontología; solo el lenguaje imperativo de la ética es *utilizable* y, de hecho, es la ética quien aparece como verdadera “filosofía primera”, pues “al develamiento del ser en general, como base del conocimiento, como sentido del ser, le antecede la relación con el ente que expresa; el plano ético precede al plano de la ontología” (Pintor-Ramos, 2011, pp. 27_28).

La subjetividad levinasiana es pasividad absoluta. Es una “responsabilidad que no reposa en ningún compromiso libre. Responsabilidad cuya entrada en el ser no puede efectuarse más que sin elección” (Levinas, 2011, p. 185). El sujeto levinasiano “es el desposeído de sí, es el otro de sí, y existe justamente porque es poseído por esa (des) posesión. El yo o el sí mismo de la identidad han sido suplantados ... por un alguien que es eco, resto, trazo... un eco, un trazo, una huella que acontece como responsabilidad, obligación; el eco, el trazo, la huella de una solicitud previa e incesante: la de no permitir que lo humano sea asesinado en la totalización y en el saber, la de abrir el mundo y abrirse al encuentro con todo otro, procreando entre todos un lugar para el ser en el existir” (Pinardi, 2015, p. 656). No consiste en “un simple intercambio del yo por el otro, sino que significa una alteridad absoluta y, por tanto, en la imposibilidad de reciprocidad en la responsabilidad” (Herrero, 2000, p. 264).

En Levinas, la dependencia, ser rehén del otro es un modo de ser y existir. Es pasividad. No hay nadie, ni algo “al otro lado” que realice una acción. Todo es dependencia, sujeción al otro. El sujeto simplemente desaparece. Levinas (2011, p. 180) describe así la substitución: “No es tan solo que el yo sea un ser dotado de ciertas cualidades llamadas morales, que tendría como una substancia tiene atributos o que reviste como accidentes en su devenir; es su unicidad excepcional en la pasividad o la Pasión de Sí lo que conforma ese acontecimiento incesante de

sujeción a todo, de substitución, el hecho para el ser de des-prenderse, de vaciarse de su ser, de ponerse “al revés” y, si puede hablarse así, el hecho de “otro modo que ser”, sujeción que ni es una nada, ni tampoco se produce a partir de una imaginación trascendental”.

El sujeto levinasiano es “asignado” al otro para asumir una responsabilidad antes de toda elección posible. En Levinas, el otro es totalmente otro, *total exterioridad*; no hay transitividad en su relación con el sujeto. “La relación con el otro no se da como totalización, sino más bien como apertura radical. Es una relación irreversible en la que se restituye un encuentro originario e inmemorial, gracias al cual el Mismo sale de sí, de su *ipseidad*, arrancado violentamente por el Rostro del Otro” (Pinardi, 2015, p. 649). En esta relación no hay una acción o respuesta del otro que le pueda sacar de su total “afuera”, de la exterioridad. Si la hubiera, dejaría de ser totalmente otro y se convertiría en objeto intencional de dominio. Ser pura pasividad es la condición “natural” de la subjetividad. Se es *humano* porque se es elegido, “asignado” al otro sin poder aceptarlo o decidirlo. Tener que responder *del* otro, ser responsable *del* otro sin elegirlo, aceptarlo o rechazarlo le constituye en sujeto, en ser *humano*. Por ello, Levinas afirma que la responsabilidad no es un atributo o cualidad que le venga al sujeto después de estar ya constituido. Por el contrario, es su “condición” para ser sujeto: Ésta, “no viene a modo de suplemento de una base previa; es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo.... La responsabilidad... no es un simple atributo de la subjetividad, como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí, es una vez más, inicialmente para el otro” (Levinas, 2015, pp. 79-80). Solo salimos de nuestro ensimismamiento antropológico, de nuestro “yo” narcisista, cuando nos hacemos cargo del “extranjero, del huérfano y de la viuda”. “... no nacemos hombres, sino

que tenemos que conquistar el ser humano, sin que nada ni nadie nos lo garantice de antemano. La posibilidad de esa conquista nos viene del otro. Uno alcanza la dignidad de ser humano cuando responde a la pregunta del otro, ¿dónde estás tú?” (Mate, 2011, p. 57), cuando hace de la renuncia al *para sí* un estilo de vida: “El sí mismo es bondad o está bajo la exigencia de un abandono de todo tener, de todo *lo suyo* y de todo *para sí*, hasta llegar a la substitución” (Levinas, 1993, p. 188). La necesidad de tener que responder *del* otro aparece en Levinas como una estructura antropológica originaria. Es esta “peculiar textura responsiva de la subjetividad la que representa la instancia final de la responsabilidad merced a la con-validación ofrecida por el otro” (González-Arnáiz, 2021, pp. 149-150). La substitución significa “la instauración de un ser que no es *para sí*, que es *para todos*, que es a la vez ser y desinterés; el *para sí* significa conciencia de sí, el *para todos* significa responsabilidad para con los otros, soporte del universo” (Levinas, 2011, p. 185).

La posición intelectual de Levinas rompe con la tradición del pensamiento filosófico de Occidente, anclado en una interpretación idealista del hombre, heredera de la filosofía cartesiano-kantiana, con raíces platónicas. Rompe, así mismo, con un concepto occidental del hombre que, aunque afirmando su carácter *histórico*, apartado de todo idealismo, le hace deudor de un sujeto dominante y convierte al otro en objeto de conocimiento. El sujeto, para la filosofía occidental, sigue siendo autónomo, autosuficiente, independiente del otro para existir como ser humano, sigue siendo “griego”, en expresión de Levinas. Para Levinas, “la ética es una ética soberana, una “filosofía primera” que persigue entender el “ser” de los que existen – de los hombres – a partir de una perspectiva diferente de la que nos ha sido legada por la tradición filosófica occidental que está sustentada sobre la supremacía del saber” (Pinardi, 2015, p. 648). El paso dado por Levinas

en su concepción del hombre supone un “antes” y un “después” en la antropología filosófica. Ello explica las dudas (Derrida), cuando no el abierto rechazo que ha despertado entre no pocos filósofos. “Quizás por ello, alguien prefiera pensar que se trata de una filosofía *hermenéutica* del judaísmo, comparable a otras hermenéuticas de linaje fenomenológico. Pero tampoco puede olvidarse que las hermenéuticas existentes de este tipo operan siempre sobre una ontología, más o menos desarrollada, que es quien aporta los cuadros en los que se mueve la interpretación” (Pintor-Ramos, 2011, p. 17). Es evidente que Levinas opera sobre una fenomenología *hebrea*. Y ello no debería extrañarnos. Cada individuo piensa y habla desde “algún lugar”, desde unas creencias o convicciones, desde una tradición, desde y en una cultura determinada; todos pensamos y hablamos desde una “circunstancia” (la *cultura*), y solo desde ella se le puede entender. Levinas no es una excepción.

Pero hablar de “circunstancia” o cultura como forma de pensar y vivir no se identifica con ninguna expresión “localista” de la cultura. El carácter singular del hombre, su dependencia de una cultura determinada no se ajusta a una interpretación localista de la cultura. Localismo y circunstancia no son términos equiparables en su significado. El mismo Levinas (2004, p. 43) se aparta de la consideración “localista” de cultura cuando escribe: “La libertad con respecto a las formas sedentarias de la existencia es, probablemente, el modo humano de ser en el mundo. Para el judaísmo, aquello por lo que el mundo llega a ser inteligible es un rostro humano y no, como piensa algún filósofo contemporáneo que resume un aspecto importante de Occidente: las casas, los templos y los puentes”. Esta forma de entender la circunstancia (cultura), según Levinas, permite “poner en segundo plano los valores del enraizamiento e instituir otras formas de fidelidad y de responsabilidad. Formas más humanas, pues suponen un compromiso

consciente; más libres, ya que permiten entrever horizontes más amplios que los de la villa natal o los de una determinada sociedad humana. Después de todo, el hombre no es un árbol, ni la humanidad un bosque”.

Si se acude a los filósofos de la última centuria (Ortega, Heidegger, Husserl, Buber, Zubiri, Lacroix, Marcel, Bergson, ...), aunque alejados de todo idealismo, ninguno de ellos se adscribe a la posición antropológica de Levinas. Ser rehén del otro, depender del otro para existir como *humano* es un paso demasiado atrevido, por no decir “escandaloso”, para un filósofo occidental. Para Levinas, sin embargo, fiel a su punto de partida, sostiene que el otro es el “paso previo” y necesario para que el hombre alcance su *humanidad*. “Y solo desde esta radical dependencia el hombre se entiende y se explica. Es un ser *dativo* (para el otro) en su constitución como hombre. No es el ser soberano del Yo pensante (*moi*), como sostiene la filosofía idealista, sino el otro (tú) que se resiste a toda consideración temática, a ser reducido a un objeto de conocimiento. El otro nos rebasa, nos desborda en su realidad ética y antropológica” (Ortega y Romero, 2019, p. 210). Levinas nos obliga a desplazar la pregunta ¿quién soy yo? a ¿quién es el otro?, nos obliga a construir una antropología del Otro y no tanto la antropología centrada en el yo. No hay ética sin el otro, como tampoco una antropología que dé cuenta del hombre si no es a partir del otro. El ser humano no se explica en sí mismo, se explica y se entiende *desde, con y para el otro* (Ortega, 2025). En Levinas, el yo cartesiano-kantiano representa “la crisis misma del ser como humano, hasta el punto de cuestionarme “si mi ser está ya justificado” (Levinas, 2014). Lo humano es el retorno a la “mala conciencia”, al temor de preferir la injusticia cometida a la injusticia padecida, al temor de haber antepuesto el interés particular al bien del otro” (Ortega, 2025, p. 169). Y describe de un modo magistral el concepto de sustitución: “En la relación

con los Otros que aún no ha interpretado, esta presencia en sí es una derrota por parte del otro. El sujeto, el famoso sujeto que reposa sobre sí mismo, queda desarmado por el otro, por una exigencia o una acusación sin palabras y a la que no puedo responder con palabras, pero cuya responsabilidad no puedo rechazar. La posición del sujeto es ya su deposición. Ser Yo (y no Yo) no es la perseverancia en el ser, sino la sustitución de rehén que expía hasta el límite la persecución sufrida. Es preciso llegar hasta ahí. Porque solo entonces asistimos a una descosificación del sujeto, a la dessubstanciación de esta condición o situación incondicional que califica el sometimiento del sujeto” (Levinas, 2019, p. 217).

¿Por qué Levinas da este paso tan “atrevido” en su concepción del hombre? La respuesta la debemos encontrar en la *responsabilidad* como componente esencial del hombre como sujeto *humano*. Si la respuesta ética (responsable) al otro se considera indeclinable, insustituible, singular, entonces la única posibilidad de que el hombre llegue a ser *humano* es convertir al sujeto (yo) en rehén, dependiente del otro, alguien que para existir como humano necesita estar volcado al otro sin posibilidad de retorno sobre sí mismo, en un viaje como Abraham a la tierra prometida. Entonces, introducir el concepto de *sustitución* se hace inevitable, y su recurso a los textos bíblicos, también, aunque bajo el término de “expiación”. Y no es extraño que Levinas acuda a los textos bíblicos para exponer su “nuevo” y atrevido pensamiento antropológico si se quiere apartar de la antropología occidental. Este modo “nuevo” de entender la subjetividad constituye un ataque frontal al principio de identidad que ha hecho de ella la piedra angular sobre la que se ha levantado el edificio de la filosofía occidental (González-Arnáiz, 2021). Levinas se aparta del “sentir común” acerca del concepto de hombre y su relación con el mundo y con los demás. Se adentra, de este modo, en “tierra de nadie”, en un mundo conceptual por explorar y asentar. No hay

un pensamiento filosófico occidental que avale la antropología levinasiana, fundamentada en la responsabilidad indeclinable hacia el otro. Acudir a la *hermenéutica hebrea* en su explicación filosófica del hombre, era una salida lógica y hasta obligada. De otro lado, la concepción bíblica del hombre le es muy conocida, bien directamente, dada su pertenencia activa a la comunidad judía, bien a través de su maestro Rosenzweig. La presencia “anónima” de éste se hace constante en cada una de las páginas de su magna obra, como él mismo reconoce: “Lo que más me ha aportado ha sido su crítica de la totalidad, su crítica de Hegel, y he sido muy sensible a la idea de que la inteligibilidad inicial – ésta es la gran idea de Rosenzweig – es la conjunción de Creación, Revelación y Redención. No se trata de nociones tardías y derivadas – importa poco el momento en el que aparecen en la historia – sino de la fuente de todo sentido” (Levinas, 1993, p. 144). Al hacer esta afirmación tan “atrevida”, Levinas atribuye a la tradición hebrea el papel de orientadora de la vida del pueblo judío. La razón de su existencia, como pueblo elegido, solo será posible si su vida está enraizada en la tradición hebrea, *fuentes de sentido*. Pensar y vivir desde y en la Ley es garantía de pervivencia. En esta interpretación antropológica Levinas resalta la relacionalidad del ser humano inexplicable en su estructura radical sin el otro que le constituye. Todo lo esencial en el hombre es *relación*, dependencia. “Lo esencial en el hombre no es una relación ontológica “Yo-Tú”, ontológicamente separados, al modo cartesiano-kantiano, sino la relación ética que atan al yo al otro en una relación indeclinable e insustituible” (Levinas, 1993, p. 136. Y lo esencial en el hombre es su inevitable inserción en la historia. Porque es un ser histórico puede hacerse cargo del sufrimiento del otro, puede experimentar en él la inhumanidad, el sufrimiento, la enfermedad y la muerte, puede compadecerse del otro: “El hombre es un ser que, en cada aquí y ahora, se determina mediante la calidad de sus *relaciones*

como realidades que se hacen y se deshacen, se curan y se desfiguran, se intensifican o se diluyen, en la *historia*” (Duch, 2004, p. 86).

3. La substitución en Levinas: Trasfondo bíblico

Pensar, hablar y vivir está inevitablemente atado a una *circunstancia*, a una *cultura*. Lo que somos y cómo vivimos solo se explica desde la cultura a la que pertenecemos. Siempre pensamos y hablamos desde “algún lugar” (Pintor-Ramos, 2011). Actuamos “a partir de algo” (convicciones, valores, tradiciones, teorías, ideas...) que hemos aprendido en la experiencia de nuestra vida, y Levinas no es una excepción. Su dependencia de la hermenéutica hebrea es una obviedad. No se puede entender a Levinas si se ignora esta dependencia, la cultura como forma de pensar y estar en el mundo, como modo de ser y vivir. Y la substitución forma parte de la entraña misma de la cultura hebrea, la atraviesa de principio a fin (Sucasas, 1995). Transgresión y reparación se suceden en la historia del pueblo judío. Volver a la antigua alianza es una tarea y una responsabilidad que pesa sobre todo el pueblo, representado por el varón justo, el Siervo de Yahvéh.

La substitución, bajo el término de “expiación”, es un concepto clave en todos los textos bíblicos. Se encuentra tanto en el Antiguo Testamento como en el Nuevo. En esto Levinas no ha sido original. Su “originalidad”, o mejor dicho su “sagacidad”, radica en haber acudido a la única fuente de pensamiento que podía avalar su “nuevo” concepto de hombre y su relación con el mundo y con los demás, es decir, su *ética*. Los textos bíblicos del A. Testamento nos relatan la historia del pueblo de Israel tejida de “idas y venidas”, de promesas de alianzas y transgresiones. Israel ha vivido, a través de su historia, en la confianza de ser un pueblo elegido por Yahvéh, protegido por él si guardaba sus preceptos. La Alianza era un escudo que le protegía de los pueblos enemigos. Los profetas

eran los custodios de esta alianza, responsables de recordar al pueblo la promesa de fidelidad que había jurado ante Yahvéh.

Acercarnos a los textos bíblicos nos obliga a sumergirnos en la mentalidad y cultura de los autores antiguos y dejar a un lado nuestra manera de interpretar un texto antiguo, propia de la moderna ciencia histórica. Para algunos biblistas (Montero, 2025, p. 17), “la relación de los hechos bíblicos con la realidad es compleja. No persiguen la exactitud de una crónica detallada. Más bien buscan transmitir un mensaje existencial a propósito de los acontecimientos que describen. Su objetivo era, sobre todo, formar la conciencia de un pueblo a través de un mensaje, más que informar del mundo.. El relato bíblico construye y transmite una imagen intencionada del pasado”. No se trata, por tanto, de narrar una historia, ni de hacer ciencia sobre el origen del cosmos. Si no se parte de este “sentido” de la historia sagrada, presente en los autores de la Biblia, no se entenderá nada de ella. No se pueden juzgar unos hechos del antiguo pasado con los criterios de la actual ciencia historiográfica.

El concepto de “substitución” (y su realidad) es la fuerza o creencia que mueve toda la historia de Israel. Nada se explica en él sin esta realidad. Toda la legislación mosaica no tiene otra finalidad que asegurar la permanencia de la Alianza de Yahvéh con su pueblo elegido si éste guardaba sus preceptos. La transgresión de la Ley constituía un desafío a la autoridad de Yahvéh que necesitaba ser reparada. Así surge la figura del Siervo de Yahvéh llamado a substituir al pueblo, expiar sus pecados y generar esperanza de vida en libertad. El libro del profeta Isaías es un buen ejemplo de este doble aspecto de la substitución: 1) expiación de los pecados y 2) vuelta a la libertad.

1) Expiación de los pecados:

“Nosotros le tuvimos por azotado,
herido de Dios y humillado,
él ha sido herido por nuestras rebeldías,
molido por nuestras culpas.
Él soportó el castigo que nos trae la paz,
y con sus cardenales hemos sido curados.
Todos nosotros como ovejas erramos,
cada uno marchó por su camino,
y Yahvéh descargó sobre él
la culpa de todos nosotros.
fue oprimido, y él se humilló
y no abrió la boca.
Como un cordero al degüello era llevado,
y como oveja que ante los que le trasquilan
está muda, tampoco él abrió la boca...
Fue arrancado de la tierra de los vivos;
por nuestras rebeldías fue entregado a la muerte
y se puso su sepultura entre los malvados”
(Is. 53, vv. 4-9).

2) Vuelta a la libertad

“El espíritu del Señor Yahvéh está sobre mí,
por cuanto que me ha ungido Yahvéh.
A anunciar la buena noticia a los pobres
me ha enviado,
a vendar los corazones rotos;
a pregonar a los cautivos la liberación,
y a los reclusos la libertad,
a pregonar año de gracia de Yahvéh
día de venganza de nuestro Dios;
para consolar a todos los que lloran,
para darles diadema en vez de ceniza,

aceite de gozo en vez de vestido de luto,
alabanza en vez de espíritu abatido.

Se les llamará robles de justicia,
plantación de Yahvéh para manifestar su gloria.
Edificarán las ruinas seculares,
los lugares de antiguo desolados levantarán,
y restaurarán las ciudades en ruinas”
(Is. 61, vv. 1-5).

La sustitución bíblica tiene una finalidad reparadora del pecado cometido, pero también la regeneración, la conversión a Yahvéh, la vuelta a la libertad, a la justicia y a la paz. Es una regeneración interior que conlleva una transformación social. Levinas encuentra en este término la expresión apropiada para exponer el contenido de su concepto de hombre: su radical dependencia del otro y su responsabilidad indeclinable hacia él. La sustitución levinasiana no se reduce a expiar el pecado cometido, abarca también la situación de sufrimiento y abandono del otro, hacerse cargo de él, atenderlo y cuidarlo. La sustitución es denuncia, es justicia y es solidaridad, de lo contrario, sería un término vacío de significado, in-significante. Y esta responsabilidad solidaria, fraterna, viene del otro: “Es por la condición de rehén como puede haber en el mundo piedad, compasión, perdón y proximidad, incluso lo poco que de ello se encuentra, incluso el simple “usted delante, señor” (Levinas, 2011, pp. 187-188). La responsabilidad en Levinas implica, como componente esencial, la justicia y ésta a la caridad: “La justicia nace del amor... El amor debe siempre vigilar a la justicia” (Levinas, 1993, p. 133). Pero la sustitución en Levinas va más allá de la simple denuncia del daño producido por otro, abarca también los crímenes cometidos por los otros hombres: “... para mí el sufrimiento de la compasión, el sufrir porque otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho

más compleja - y también más completa – de responsabilidad respecto del otro.

En realidad soy responsable del otro incluso si comete crímenes, incluso cuando otros hombres cometen crímenes” (Levinas, 1993, p. 133). Y hace suya la afirmación de Dostoievski: “Todos los hombres son responsables unos de otros, y yo más que ninguno” (1993, p. 133).

La sustitución en Levinas es desinteresada, gratuita, se da sin contrapartida alguna: “... en el punto de partida me importa poco lo que otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable” (Levinas, 1993, pp. 130-131). Es una sustitución con una fuerte carga *social*, hasta el punto de que identifica la sustitución con la fraternidad anterior a la libertad: “Este modo de responder sin compromiso previo - responsabilidad para con el otro – es la propia fraternidad humana anterior a la libertad” (Levinas, 2011, p. 185). La relevancia del pensamiento levinasiano como “nueva” ética ha ocultado la lectura “social” de su obra. El discurso sobre su obra se ha polarizado en el ámbito de la ética como “filosofía primera”, en una interpretación reduccionista de la misma, ajena a lo que “estaba pasando”. Sin embargo, una lectura atenta a sus dos obras fundamentales: *Totalidad e infinito* y *De otro modo que ser o más allá de la esencia* nos descubre una crítica implacable al totalitarismo en su intento de reducir al Otro a lo *Mismo*, de negar su existencia como un otro distinto, diferente. Levinas, a pesar de su condición de superviviente del Holocausto, no luchó contra el nazismo con la fuerza de las *armas*, pero sí con la fuerza de las *ideas*. La preocupación social de Levinas se pone de manifiesto cuando escribe: “La relación con lo divino atraviesa la relación con los hombres y coincide con la justicia social: en esto reside todo el espíritu de la Biblia judía. Moisés y los profetas no se preocupan de la inmortalidad del alma, sino del pobre, de la viuda, del huérfano y del extranjero”

(Levinas, 2004, p. 19), Levinas, una vez vencido el nazismo, escribió varios artículos sobre el judaísmo y el antisemitismo, pero siempre en el marco de la reflexión filosófica “que rehuye la pasión de lo vivido en primera persona. Por eso puede hablarse de palabras calladas. El respeto de ese silencio es el mejor homenaje a lo que probablemente se resiste a ser dicho, pero también el punto de vista desde el que se comprende la radicalidad ética de la obra de mayor relieve del filósofo” (Pintado, 2024, p. 29).

Los textos bíblicos no son, en modo alguno, un remedio para el desconsuelo o el abandono. No pretenden librar al hombre de tener que afrontar los contratiempos o dificultades con sus propias fuerzas o recursos. No son una “medicina” para soportar las desgracias. Y la substitución levinasiana, tampoco. Los textos bíblicos “no elogian la pobreza o la humillación, pretextando una compensación para ellas en el más allá; y tampoco se limitan a relatar la historia de los hechos y las gestas de un pueblo único – una historia que solo a él le interesaría. Anuncian que la opción de una vida humana pasa por asumir una existencia para el otro, una existencia invitada a la santidad... es en la línea persistente de esta interpretación global como conviene medir esta afirmación del filósofo: “la Biblia es esencial al *pensamiento*” (Chalier, 1995, p. 21).

Levinas no pretende conciliar la sabiduría griega y la hebrea; no pretende hacer una filosofía *judía* opuesta a la griega; para él, el *logos* es el medio universal de todo entendimiento o discurso razonado. “Si realmente le parece necesario el lenguaje filosófico, no es por trabajar en una nueva conciliación entre Jerusalén y Atenas; y si se refiere al tesoro de las ideas judías, no hay que ver en ello apego a un resto de particularismo que está destinado a desaparecer en la racionalidad filosófica, sino más bien el deseo de mantener viva una *tensión* entre dos polos de la civilización occidental” (Chalier,

1995, p. 23). En este marco de interpretación hay que leer y entender a Levinas, aunque a veces, su discurso filosófico nos parezca paradójico, contradictorio, hasta “escandaloso”, y nos resulte difícil interpretarlo de “forma adecuada” (Pintado, 2024, p. 35). Sí es verdad que se opone frontalmente al pensamiento filosófico occidental, representado en su tiempo por Hegel, Husserl, Heidegger... reivindicando la existencia de lo particular y concreto, lo singular y lo diferente, frente al universalismo de la filosofía ontológica imperante, y defiende la ética como “filosofía primera” en detrimento de la ontología metafísica.

Levinas, fiel a la condición histórica del hombre, se aparta de toda visión universalista del ser humano y resalta su carácter particular, singular, su diferencia. Nuestra relación con el mundo no se hace con un conjunto de seres abstractos, con ideas universales, sino con individuos concretos, históricos, resalta Levinas. Y su concreción se expresa en su rostro. Es el rostro quien nos habla, quien nos interpela, quien demanda de nosotros atención y cuidado, una respuesta *compasiva*. Solo en la vulnerabilidad del rostro, en su precariedad, el hombre se nos hace accesible, no en la reflexión sobre su dignidad. El rostro es también quien nos “prohíbe matar”. “Un no matarás que también se puede explicitar más: es el hecho de que no puedo dejar a otro morir solo, de que hay una suerte de apelación a mí” (Levinas, 1993, p. 130). Reflexionar, argumentar sobre la dignidad humana no puede fundamentar la moral. Se estaría fundamentando, entonces, una conducta sobre ideas universales, abstractas, no sobre la experiencia de *alguien*, realmente existente. “No es que la lógica no fundamente la moral, sino que es incluso al contrario. La condición que hace posible cualquier pensamiento... es de índole moral. Por eso, ante los otros seres humanos no soy un igual, un yo, un sujeto, sino que soy “culpable o inocente” (Pintado, 2024, p. 74). La relación ética, responsable, solo se da entre

seres *históricos*, no entre las ideas sobre el bien y el mal. Las ideas no nos sacan de la indiferencia del *mí mismo*, sino la *experiencia* del sufrimiento del otro. “En ningún sitio aparece tan exigente y resistente la condición humana que allí donde es negada. Es en la experiencia de la injusticia donde es convocada la condición humana” (Mate, 2011, p. 69). Y la filosofía occidental ha sido, y lo sigue siendo, una herramienta muy poderosa para “distraer o eliminar el sufrimiento de la conciencia crítica de los ciudadanos. En su lugar “ha levantado un colosal edificio teórico para negar sentido a la experiencia de la injusticia. Más de 2.000 años de idealismo, desde los jónicos hasta Jena, dan testimonio de ello” (Mate, 2011, p. 76). La significación ética del rostro, expresada en la “prohibición de matar”, lo hace “desde la autoridad del rostro vulnerable del otro sin mediar reflexión o discurso alguno sobre la dignidad del otro. Es una “orden” que solo obedece a un sentimiento de compasión “cargado de razón”.

Mi responsabilidad hacia el otro ya no es un acto de mi conciencia o una imposición que viene de “fuera”. Mi responsabilidad hacia el otro significa un vuelco total que solo se explica por un cambio de “estatuto” como sujeto autónomo, independiente de la filosofía cartesiano-kantiana” (Ortega, 2025, p. 166).

El ser humano es por definición un ser “situado” en una circunstancia, en una cultura determinada. No es un ser “anónimo”, sin biografía, ni circunstancia, sino *alguien* que ha vivido o vive en un contexto o situación, aquí y ahora. En esta posición conceptual antropológica de Levinas la influencia de la hermenéutica hebrea es innegable (Sucasas, 1995). Su historicidad es la “condición” para entender e interpretar al hombre presente en los textos bíblicos. La vulnerabilidad, la contingencia, la corporeidad, es decir, la finitud, son sus señas de identidad. Sin el apoyo de la hermenéutica hebrea la construcción del edificio

levinasiano es impensable. Es la fuente de la que se nutre y la “fuente de todo sentido”. Es el “lugar” al que se recurre para explicar y entender por qué el pueblo judío piensa y vive de un modo particular, excepcional; la clave para entender su trayectoria histórica, su *razón histórica*. A través de la sustitución Levinas sitúa la subjetividad fuera del ámbito de la ontología para pensarla como una actividad ética” (Ortega, 2025, p. 163).

La sustitución levinasiana ha de entenderse en todo su sentido. “No se trata de una actitud volitiva, emotiva o mística, que supondría un sujeto-conciencia previo. Se trata del sujeto en cuanto producido por él mismo por la presencia del otro como responsabilidad y cuidado por él” (Oroz, 1998, p. 44). La sustitución levinasiana va unida a la fraternidad de todos los humanos; “es la relación misma con el otro, el ejercicio del dominio del otro sobre mí. El yo, en tanto que yo, solo se entiende en su relación ética con el otro, en la proximidad (proximidad) como forma humana de existir” (Ortega, 2025, p. 196).

4. Implicaciones para la educación

Llevar este discurso a la educación presenta una gran dificultad, un reto para la pedagogía: la *singularidad* de la respuesta o conducta ética. Ello hace inviable la programación o planificación de conductas éticas, como se hace habitualmente en el aprendizaje de actitudes, hábitos virtuosos y conocimientos. En la conducta ética, la programación está fuera de lugar; su naturaleza rechaza toda planificación o programación. “El carácter singular, único y original de la respuesta compasiva no lo hace posible. Si existe vida ética, entonces no hay ni podrá haber nunca competencias éticas” (Ortega y Romero, 2021, p. 180). La respuesta ética (no la moral) “es un acontecimiento, una situación en la que los marcos referenciales heredados – la gramática – son puestos radicalmente en cuestión, una situación en la que la “orientación al bien” ... que domina en un espacio moral determinado, salta por los aires”

(Mêlich, 2010, p. 226). Por ello, nunca seremos “competentes” para una conducta ética, porque la ética es siempre una respuesta singular, única e irrepetible. En la educación para una respuesta (conducta) ética nos movemos siempre en el marco de una situación o acontecimiento que irrumpe en nuestra vida de un modo “violento”, imprevisto; nos hallamos frente a una demanda que “irrumpe de forma radical, que llega sin avisar y que rompe nuestros planes y todas nuestras expectativas, todas nuestras normas y todos nuestros códigos” (Mêlich, 2010, p. 228). *¿Qué hacer?* Solo está a nuestro alcance promover, favorecer un *clima educativo*, un ambiente ético en el que la responsabilidad, la necesidad de dar cuenta de lo que hacemos o dejamos de hacer se vea favorecida y promovida, no solo hacia el prójimo inmediato, sino, también, hacia todos los otros. “Mi relación con el otro, en tanto que prójimo, confiere sentido a mis relaciones con todos los otros” (Levinas, 2011, p. 219). Para ello, propongo las siguientes actuaciones:

a) *Actuar en la propia familia u hogar.* Se persigue con ello constatar hasta qué punto el alumno/a percibe su responsabilidad en su propia casa u hogar. Es decir, si es consciente de su deber de colaborar en el mantenimiento del orden y la limpieza en su casa, empezando por su lugar de estudio o trabajo; si colabora en las tareas de casa, como poner y quitar la mesa; si dedica un tiempo a preparar las tareas del colegio ... En esta práctica es indispensable la participación activa de los padres. Los alumnos/as, distribuidos en grupos de cuatro o cinco, comunican a sus compañeros de grupo su experiencia de responsabilidad en su casa o familia. Es una práctica muy útil para situar la responsabilidad al alcance de todos e implica a las actividades más simples y ordinarias. Esta práctica acerca a los padres al centro de enseñanza de sus hijos y les hace co-responsables de su proceso educativo. No todo se resuelve en procesos de aprendizaje de conocimientos o saberes, también la apropiación de los valores éticos, y

en primer lugar de la responsabilidad, forman parte de la formación integral de cada alumno/a.

b) *Actuar en las aulas y en la comunidad.* Tratar en las aulas un acontecimiento o suceso *próximo* a los alumnos/as. Se persigue constatar la conciencia social y moral de los alumnos/as sobre los asuntos que le atañen por su pertenencia a un grupo (aula) o a una comunidad. Observar si la distancia física del otro es un elemento diferenciador de la responsabilidad. Con esta práctica se persigue constatar si los alumnos/as perciben al otro, compañero de aula, como “alguien” de quien es responsable, como otro de quien debe responder, y si percibe los asuntos de su comunidad como propios. Para ello se hacen grupos de cuatro o cinco, y se dialoga y debate sobre las conductas que alteran el clima educativo y de respeto del aula, o la convivencia ciudadana, poniendo nombre a esas conductas, pero nunca a los que las producen. No se busca la acusación, sino la toma de conciencia sobre unas conductas. Las conclusiones del diálogo y debate grupal se llevan después al conjunto del aula para su discusión y debate final. No se busca con esta práctica que se llegue a un propósito colectivo de enmienda; solo se pretende que los alumnos/as tomen conciencia de que sus actos repercuten, para bien o para mal, en la vida de los otros. Al final de la práctica, el profesor/a o educador/a puede dar la palabra a quien desee para exponer su experiencia sobre su responsabilidad hacia su compañero de aula y hacia su comunidad. Se ha de evitar la “confesión pública” de una conducta no deseable. No se busca “confesar”, sino ayudar a tomar conciencia de la repercusión en los otros de lo que hacemos o dejamos de hacer. Con ello, se genera en el aula un clima educativo que favorece el ponerse en lugar del otro, es decir, la respuesta compasiva.

c) *Actuar en un medio lejano*. Tratar en las aulas algún acontecimiento o suceso público que afecte a la vida de los otros, *lejanos* por su distancia, o por pertenecer a colectivos distantes afectivamente a los estudiantes (drogodependientes, encarcelados, inmigrantes...) utilizando fotografías, videos, reportajes... El uso de imágenes en esta práctica es insustituible. Los alumnos/as se distribuyen en grupos de cuatro o cinco, de modo que sea posible la participación de todos/as en el debate o discusión sobre la responsabilidad de cada uno en este acontecimiento o suceso. Se recogen por escrito las aportaciones más relevantes de cada grupo, y después se hace una sesión conjunta de todos los grupos y se debate o discute sobre las respuestas éticas que cada grupo ha dado a este acontecimiento. Con esta práctica se persigue constatar hasta dónde llega la responsabilidad de los alumnos/as hacia el otro; si la proximidad es una “condición” para la responsabilidad. Al final de la exposición grupal se da un tiempo para manifestar o exponer si la discusión de este asunto público ha favorecido su toma de conciencia moral, es decir, que este “asunto” ha dejado de ser un tema alejado de la vida de los alumnos/as. La finalidad de esta práctica no es que se llegue a una posición común (acuerdo) de todos los grupos, sino que se debata. No se trata de acordar, consensuar, sino de dialogar, debatir sobre un asunto de interés público. Como se puede observar, se utiliza la metodología de los *círculos concéntricos expansivos* en el tratamiento de los sucesos o acontecimientos. Es decir, se va del medio más próximo al más alejado.

Educación para una conducta ética, compasiva, presenta no pocas dificultades. Fácilmente trasladamos la metodología empleada para los aprendizajes cognitivos o de conocimientos al aprendizaje o apropiación de los valores. Y son contenidos distintos que requieren, también, metodologías distintas en su enseñanza. Podemos hablar de itinerarios o estrategias para

la adquisición de hábitos virtuosos o la realización de determinadas conductas, como el aprendizaje de normas de convivencia y el desarrollo intelectual. “Pero aprender a compadecerse del otro se torna una tarea que no se atiene a los cánones del aprendizaje de hábitos” (Ortega y Romero, 2021, p. 100). Educar es una tarea “que exige una constante renovación en su lenguaje y en su discurso, y hacer de la experiencia ética la circunstancia indispensable en la que se inscribe la acción educativa. Es necesario un nuevo discurso y un nuevo lenguaje que dé la palabra a las experiencias de cada alumno, a sus sentimientos y expectativas; un nuevo lenguaje que hable y deje hablar la palabra insustituible propia de cada alumno” (Ortega y Romero, 2021, pp. 104-105). Es necesario que la experiencia de vida de cada alumno sea contenido educativo y no siga siendo ignorada como algo intrascendente, insignificante en el proceso formativo de los alumnos; que la alteridad deje de ser una categoría abstracta y genérica y pase a ser considerada y tratada como una realidad “*encarnada en un alguien concreto* con nombre y apellidos – con rostro dirá Levinas –, que éticamente espera obtener, por nuestra parte, una respuesta, una relación responsable” (Duch, 2004, p. 166). La estrategia aquí propuesta puede ayudar a integrar la vida del alumno en la tarea educadora del profesor-educador.

La sustitución levinasiana conlleva una responsabilidad sin límites. “La sociabilidad, escribe Levinas (2014, p. 83), es esta alteridad del rostro del para-otro que me interpela, voz que se me impone antes de toda expresión verbal, en la mortalidad del Yo, desde el fondo de mi debilidad. Esta voz es una orden, tengo la orden de responder por la vida del otro hombre. No tengo el derecho de dejarlo morir solo en su muerte”. En la educación para una conducta (respuesta) ética se ha de evitar someter a los alumnos/as a situaciones éticas para las que no están preparados. Para ello, es aconsejable

en su enseñanza utilizar la metodología de los *círculos concéntricos expansivos* aquí expuesta. Habría que empezar por conductas o respuestas éticas que, aparentemente, se pueden considerar insignificantes, pero que preparan para otras de más dificultad, y ser muy prudentes para escoger el momento más oportuno. La educación es una tarea que requiere, entre otras cosas, estar atento a las necesidades de cada alumno, acogerlo y hospedarlo, hacerle un hueco en nuestra vida; que cada alumno perciba que es *alguien* para el profesor. Ello requiere que el profesor se sienta también *educador* y no mero transmisor de conocimientos.

5. Consideraciones finales

La tarea de educar es una aventura, un camino sin trazos seguros. El riesgo, la incertidumbre, la provisionalidad, son los acompañantes incómodos e inevitables del educador (Biesta, 2017). Desde la ética levinasiana se postula una educación que tenga como tarea el reconocimiento del alumno/a como *alguien* concreto, no como un dato estadístico, “hurtando la historia que hay detrás de cada sujeto” (Ortega y Romero, 2024, p. 327), una respuesta que sitúa al otro, al alumno/a en el centro real de todo su proceso educativo. Ello conlleva “volver al revés” toda la praxis de enseñanza-aprendizaje imperante. Exige que el alumno/a sea el punto de partida y el punto de llegada de su proceso educativo. Esta exigencia se traduce en la necesidad de implementar:

a) *un cambio de paradigma*: En otro lugar (Ortega y Romero, 2019) se ha defendido “otro modo” de educar que parte de un concepto de hombre (antropología) y de relacionarse con los demás (ética) inspirado en el pensamiento levinasiano. Desde este presupuesto teórico el hombre no es un ser *para sí, y en sí, sino para el otro y con el otro*. Educar será, entonces, educar *desde el otro y para el otro*. Se reclama una pedagogía de la alteridad, no como meta o finalidad, sino como un *camino*, siempre inseguro, provisional,

para situar al otro en el centro de su proceso educativo. Se pretende que la educación prepare para vivir de un modo *humano*, porque vivir de un *modo humano* no nos es dado por la genética, es más bien una tarea siempre por hacer, siempre inacabada, a realizar en una circunstancia o contexto siempre cambiante (Ortega y Romero, 2019). Vivir como *humanos* supone alejarse de la moral como norma de vida e integrar en ella la ética para que el mundo sea más habitable. Detrás de una conducta moral se pueden esconder, también, actos reprobables que nos avergüenzan. El cumplimiento de una norma o código de conducta no nos asegura la eticidad de la misma. La moral, fundamentada en la metafísica y no en la experiencia del sufrimiento, “ha creído en un orden estable, fijo, universal e inmóvil. El tiempo y el devenir han sido considerados el producto de una ilusión, una ficción de los sentidos” (Mêlich, 2021, p. 196). El resultado de esta moral “idealista” es la imposibilidad de dar cuenta del ser humano realmente existente. Cambiar de paradigma en el discurso pedagógico y en la praxis educativa requiere “pensarnos de nuevo” para saber dónde estamos y por qué hemos llegado hasta aquí (Ortega y Romero, 2025).

Introducir la substitución en el discurso y praxis educativos nos obliga a repensar lo que estamos haciendo; requiere ponernos en camino y renunciar a convertirnos en estatuas de sal que solo contemplan mirar al pasado. “Es necesario atreverse a pensar según un esquema que no sea el de una realidad inconvencible, el ser de la metafísica tradicional; y superar así mismo el deber ser de la ética occidental, pues se manifiesta con mucho mayor vigor por su horrible presencia el mal que ha sido fruto maduro de esa manera de entender el mundo y el hombre” (Pintado, 2024, p. 86), es decir, dar entrada a una “nueva” antropología y a una “nueva” ética; “volver al revés” nuestra manera de pensar y de educar. Ello nos llevará a entender y asumir que no existe posibilidad alguna de seguir

programando y planificando la enseñanza de los valores éticos como si dispusiéramos de instrumentos fiables para su evaluación. Gratuitamente se supone que todos los alumnos/as conforman un todo homogéneo, y que todos comparten unos mismos valores y en el mismo grado de valoración. Aplicar a la enseñanza de los valores éticos la misma metodología que se aplica a la enseñanza de los conocimientos solo puede traer fracaso y frustración. La educación en valores no requiere *competencia técnica* en el profesor-educador, sino *sensibilidad ética*, estar atento a la situación que vive cada alumno, empatía para acompañarle en su proceso de formación, creatividad e inquietud para “inventar” nuevos lenguajes y nuevos modos de hacerse presente en la vida de cada alumno. “La lógica de las competencias ha sido el mayor obstáculo con el que se ha encontrado la educación en los últimos años” (Mêlich, 2021, p. 212). Se requiere *tacto* (Van Manen, 1999); y, sobre todo, el compromiso de echarse sobre las espaldas el peso de hacerse cargo del otro. Educar es una cuestión de *amor*. Se puede enseñar o instruir desde la distancia o indiferencia hacia el alumno (y ya es difícil), pero *educar* es imposible. Introducir la sustitución en la tarea de educar significa ensanchar el horizonte de la acción educativa. Se educa a éste y a ésta concretos, pero detrás de cada uno de ellos hay también un *tercero* que siempre le acompaña. *Es el otro que siempre nos sale al encuentro*.

Llevar la sustitución levinasiana al discurso pedagógico y a la praxis educativa trastoca los cimientos de nuestro discurso y de nuestra praxis en educación, durante tantos años dependientes de unos presupuestos teóricos que se consideraban fijos e inalterables en el tiempo. La permanencia, la estabilidad, la universalidad de sus propuestas son sus señas de identidad. Este escenario educativo ha saltado por los aires cuando se ha incorporado a nuestro discurso el carácter *histórico* del ser humano, irreconocible fuera de su circunstancia,

del tiempo y del espacio. La “nueva” antropología y la “nueva” ética de Levinas cuestionan nuestro modo de pensar al hombre y nuestro modo de relacionarnos con los otros. Y por tanto, también nuestro modo de educar. Nadie nos ha preparado para afrontar este reto. Hemos de improvisar nuevas estrategias que respondan a las necesidades del alumno; hemos de pensar una educación asentada sobre otros principios que respondan a lo que cada individuo es en la realidad de su vida, en su singularidad, en su circunstancia. Y esta tarea no se improvisa.

Seguir apostando por una praxis educativa que se ha mostrado indiferente, ajena a la circunstancia de vida de cada educando, significa cerrar los ojos y los oídos a la *experiencia* y refugiarse en un mundo ideal, fantástico. La relación ética solo se establece entre seres humanos históricos, no imaginarios. Y el ser humano es inseparable de la vulnerabilidad, de la experiencia de sufrimiento de su *corporeidad*. *Somos cuerpo*, experiencia de la fragilidad y de la finitud. “Sin la corporeidad no hay ética, porque sin ella no puede haber compasión” (Ortega y Romero, 2022, p. 237). No nos compadecemos de las ideas, sino de la mujer y del hombre concretos que aman y odian, sufren y gozan. La corporeidad es la única manera que tiene el ser humano para existir y vivir como hombre; fuera del cuerpo, desaparece, se diluye en el vacío, en la nada. “El cuerpo es toda la persona tal como ella se siente enraizada en el mundo, conviviendo con los demás” (Ortega y Romero, 2022, p. 237). Cambiar de paradigma supone insertar en el discurso pedagógico y en la teoría social el potencial crítico de la ética levinasiana, y movilizarlo en la denuncia de las muestras de inhumanidad tan frecuentes en la sociedad actual.

b) *incorporar a la comunidad como testimonio (experiencia) del valor*. Hasta ahora, se ha actuado como si el proceso educativo fuese un asunto de dos: profesor y alumno. Se ha ignorado que en la tarea de educar interviene

necesariamente la comunidad a la que ambos pertenecen. Los valores éticos no solo se “explican” en su contenido, sino que, además, se *muestran* como experiencias de vida. No se aprenden como otro cualquier conocimiento, sino que exigen la referencia a testigos que testimonien, a través de su conducta (experiencia), la realización del valor. No exigen tanto el discurso o explicación, cuanto la referencia a *experiencias* de personas que han traducido en su vida los valores éticos. Y entonces, la referencia a la comunidad se hace indispensable. No basta con el testimonio de un profesor, es una responsabilidad *compartida*, es la comunidad o tribu la que educa. El profesor Duch (2004) encuentra en la “crisis de transmisión” una de las causas de la fractura generacional. No hemos sabido transmitir los valores que, hasta ahora, han dado sentido a nuestro modo de estar en el mundo y de relacionarnos con los demás. Padecemos una crisis profunda que alcanza de lleno al conjunto de la sociedad, y de modo especial al sistema educativo. La fosa que separa unas generaciones de otras se agranda con el tiempo, y lejos de caminar al encuentro de unas y otras, se camina en direcciones distintas y opuestas.

La transmisión o enseñanza de los valores éticos requiere saber no solo qué tenemos que enseñar (contenidos), sino, sobre todo, *cómo hacerlo*. Quizás sea esta la tarea más urgente que deba afrontar la pedagogía. Convivimos con un debilitamiento de los valores éticos, indispensables para la vertebración de la sociedad, y no acertamos a encontrar el modo de traducirlos en pautas de conducta ética. Somos conscientes de la necesidad de vincular la enseñanza de un valor a la experiencia del mismo, “porque no se puede educar éticamente a través de proposiciones o de teorías, sino solamente a través del testimonio, es decir, mediante la transmisión de una experiencia” (Mélch, 2012, p. 93), y somos conscientes, también, del fracaso en su transmisión. Quizás

sea la ausencia de experiencias (testimonios) del valor el problema que la pedagogía deba afrontar con urgencia. Sin el testimonio del valor, su transmisión se torna una tarea imposible. “Los valores éticos solo se aprenden por la experiencia, por la imitación. El maestro, si pretende educar, debe ser creíble en la experiencia que transmite, acompañando sus palabras con los hechos, su conducta con el testimonio de su enseñanza” (Ortega y Gárate, 2017, pp. 122-123). La pedagogía cognitiva, omnipresente en las aulas, ha reducido el aprendizaje (también de los valores) a un ejercicio *intelectual*, potenciando el desarrollo de la inteligencia e ignorando la experiencia como “herramienta” y condición para el aprendizaje. Ello ha dado lugar a una enseñanza “intelectualista”, in-significante, ajena, muchas veces, a lo que el alumno demanda. Ha olvidado que la formación del individuo no acaba en el aprendizaje de conocimientos, destrezas o competencias, abarca, también, su modo de “estar en el mundo”, su estilo de vida, inseparable de los valores éticos. “Es la totalidad de ésta (la vida) la que se ve comprometida en un proceso de transformación positiva, de modo que permita “un nuevo nacimiento”, el alumbramiento de “algo nuevo”, no repetido” (Ortega, 2004, p. 26).

Permanecer anclados en una praxis educativa que se ha mostrado indiferente, ajena a la circunstancia de vida de cada educando, significa cerrar los ojos y los oídos a la *experiencia* y refugiarse en un mundo ideal, fantástico; significa ignorar que la relación ética solo se establece entre seres humanos históricos, no imaginarios. No nos compadecemos de las ideas, sino de la mujer y del hombre concretos que aman y odian, sufren y gozan.

c) *Situar a la circunstancia como el locus de la educación*: Introducir la substitución en el discurso y en la praxis educativos pone al descubierto el problema *pedagógico* que nos afecta desde hace mucho tiempo. Nos obliga

a situar la acción educativa en el tiempo y en el espacio, en la única manera que tiene el ser humano para existir, y la única posibilidad de abrirse al otro y de hacerse cargo de él. No hay posibilidad alguna de substituir al otro, de asumir su sufrimiento si no es desde un concepto *histórico*, “adverbial” del hombre. Todo se resuelve “aquí abajo”, en la inevitable condición de la *circunstancia*. “No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la *experiencia*, inseparable de su circunstancia. Sin ésta, el discurso educativo se torna discurso vacío, sin sentido. La circunstancia es el *locus* necesario de la educación” (Ortega, 2016, p. 254). Este es el problema fundamental de la pedagogía: su desertión y huida de la realidad, ignorar u “olvidar” la experiencia de vida del alumno y considerarlo como un simple dato estadístico en un supuesto mundo ideal. *Circunstancia*, *experiencia* son “condiciones” inevitables para educar con “los pies en la tierra”, y la substitución levinasiana, traducida en compasión, nos abre la puerta a un discurso y a una praxis educativos que integran al alumno en la realidad *histórica* de su existencia, y le dan a la educación un rostro *humano*: “La compasión nos libera de la *frialdad* que caracteriza a las relaciones entre humanos en la sociedad del consumo y rendimiento económico a toda costa. Sin la compasión, la vida en sociedad sería muy difícil de sobrellevar. Porque hay compasión hay vida *humana*” (Ortega y Romero, 2019, p. 145).

Levinas es una fuente inagotable para la transformación del discurso pedagógico y de la praxis educativa. Insertar el pensamiento levinasiano en la educación significa remover las vigas maestras o cimientos que durante tanto tiempo (siglos) le han dado soporte teórico a la educación. Y esta tarea es muy compleja. Se necesita *inteligencia* para saber discernir y analizar los problemas; *generosidad* para desprenderse de las rutinas heredadas; y *coraje* para asumir las consecuencias. Educar es una tarea que nos exige estar siempre

ligeros de equipaje, libres de ataduras que nos impidan saber dónde estamos. Nos exige estar dispuestos a iniciar un “nuevo” camino, un “nuevo” nacimiento, no a repetir lo dado. “Los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar”, nos recuerda H. Arendt (2003). Esta advertencia de H. Arendt debería ser un ingrediente indispensable del equipaje intelectual de todo educador.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2003) *La condición humana* (Barcelona, Paidós).
- Adorno, Th. W (1998) La educación después de Auschwitz. En: Adorno. Th. W. *Educación para la emancipación* (Madrid, Morata), pp. 79-92.
- Bauman, Z. (2004) *Modernidad líquida* (Argentina, FCE), 3ª reimpres.
- Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (Barcelona, Paidós).
- Biesta, G. (2017) *El bello riesgo de educar* (Madrid, SM).
- Chalier, C. (1995) *Levinas. La utopía del lo humano* (Madrid, Riopiedras).
- Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).
- González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).
- Herrero, F. J. (2000) Alteridad e infinito: la substitución en Levinas, *Cuadernos salmantinos de Filosofía*, 27, pp. 243-277.
- Levinas, E. (2004) *Difícil libertad* (Madrid, Caparrós).

- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Levinas, E. (2019) *Dios, la muerte y el tiempo* (Madrid, Cátedra), 9ª. Edic.
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arenalibros).
- Lipovetsky, G. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo posmoderno* (Barcelona, Anagrama).
- Maiso, J. (2016) Sobre la producción y la reproducción social de la frialdad, en: J. A. Zamora; J. Maiso y R. Mate (eds.) *Las víctimas como precio necesario* (Madrid, Trotta).
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Ánthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2012) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Montero, J. L. (2025) ¿Arqueología bíblica o arqueología y biblia? Un viejo debate a la luz del siglo XXI. *Reseña Bíblica*, 127, pp. 12-21.
- Oroz, J. (1998) El rostro del otro y la filosofía, *Revista de Filosofía*, 23, pp. 35-50.
- Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 227, pp. 5-30.
- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-264.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *Una escuela con rostro humano* (Mexicali, B. C., Cetys-Universidad).
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. y Romero, E. (2021) El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33, 1, pp. 89-110.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 282, pp. 233-249.
- Ortega, P. y Romero, E. (2024) La educación como acogida: una propuesta desde la ética de Levinas, *Areté. Revista de Filosofía*, 36, 2, pp. 312-338.
- Ortega, P. y Romero, E. (2025) Pensarnos de nuevo. Una exigencia de la antropología y ética de Levinas para la educación, *Perfiles educativos*, 47. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2025.47.61551>.
- Ortega, P. (2025) *Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación* (Murcia, Editum-Redipe).
- Pinardi, S. (2015) La noción de “pasividad” en la ética de Emmanuel Levinas, *Isegoría*, 53, pp. 647-660.

Pintado, O. (2024) *Emmanuel Levinas. Pensar lo impensable* (Madrid, Ciudad Nueva).

Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana. En: Emmanuel Levinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).

Sucasas, A. (1995) Redención y sustitución. El sustrato bíblico de la subjetivación ética en E. Levinas, *Cuadernos salmantinos de Filosofía*, 22, pp. 221-265.

Van Manen, M. (1999) *El tacto en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).

Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).