



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

MÁS ALLÁ DE LA METAFÍSICA: LA PRIMACÍA DEL OTRO EN EL PENSAMIENTO DE LEVINAS Y SU PROYECCIÓN PEDAGÓGICA

**BEYOND METAPHYSICS: THE PRIMACY OF THE OTHER IN
LEVINAS'S THOUGHT AND ITS EDUCATIONAL
IMPLICATIONS**

Yolanda Angarita Araque
Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Más allá de la metafísica: la primacía del Otro en el pensamiento de Levinas y su proyección pedagógica

Yolanda Angarita Araque¹

yoanar23@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1613-2830>

Licenciada en Ciencias Religiosas-Pontificia Universidad Javeriana

Especialista en Pedagogía-Universidad de la Sabana

Magister en Educación-Universidad Santo Tomás

Doctorado en Educación-Universidad de Panamá

RESUMEN

El presente artículo analiza el pensamiento de Emmanuel Levinas desde su inscripción en la fenomenología hasta su inversión ética, mostrando cómo su desplazamiento de la primacía del ser hacia la primacía del Otro implica una transformación del paradigma educativo. A partir de un recorrido conceptual por Husserl, Heidegger y Levinas, se examina la crítica levinasiana a la tradición ontológica occidental centrada en el ego y la tematización racional. Frente a una metafísica que puede desembocar en la neutralización de la alteridad, Levinas propone una ética primera fundada en la responsabilidad infinita ante el rostro del Otro. Se plantea una reflexión las implicaciones de este giro en el ámbito de la educación media, cuestionando los modelos orientados al rendimiento, la estandarización y la identidad colectiva. Se sostiene que educar, desde una perspectiva levinasiana, no consiste en formar sujetos conforme a una idea abstracta de cultura, sino en sostener la alteridad del estudiante y asumir la responsabilidad ética que emerge en el encuentro pedagógico.

Palabras clave: Levinas; alteridad; ética; educación; rostro.

¹ Autor principal

Correspondencia: yoanar23@gmail.com

Beyond Metaphysics: The Primacy of the Other in Levinas's Thought and Its Educational Implications

ABSTRACT

This article examines Emmanuel Levinas's thought from its phenomenological roots to its ethical inversion, arguing that his shift from the primacy of Being to the primacy of the Other entails a transformation of the educational paradigm. Through a conceptual itinerary linking Husserl, Heidegger, and Levinas, the study explores Levinas's critique of the Western ontological tradition centered on ego and rational thematization. Against a metaphysics that may neutralize alterity, Levinas proposes an ethics as first philosophy grounded in infinite responsibility toward the face of the Other. The paper reflects on the implications of this shift for secondary education, questioning performance-oriented, standardized, and identity-driven models. From a Levinasian perspective, education is understood not as the formation of subjects according to abstract ideals, but as the ethical commitment to sustain the student's alterity within the pedagogical encounter.

Keywords: Levinas; alterity; ethics; education; face.

Artículo recibido 20 mayo 2026

Aceptado para publicación: 20 junio 2026



INTRODUCCIÓN.

El presente artículo se propone analizar el pensamiento de Emanuel Levinas desde su mentada inscripción en la fenomenología hasta su inversión de esta, y cómo esté giro, y las definiciones conceptuales que provee implican un cambio en el paradigma educativo que se centra en una metafísica de los logros racionales hacia en una ética del reconocimiento del otro. Aunque expondremos un itinerario filosófico en el que vincularemos a Husserl, Heidegger y Levinas alrededor de la pregunta del ser, nuestro objetivo será, más que responder a la cuestión del ser y la conciencia, aproximarnos a reconocer qué significa responder al rostro del otro que nos interpela.

En este sentido, este texto examinará primero la herencia husserliana, con su énfasis en la conciencia intencional y la reducción fenomenológica a partir del su libro *La idea de la fenomenología* (Husserl, 1982). Luego, aproximaremos un poco el desplazamiento heideggeriano hacia el *Dasein* y la configuración que efectúa del ser como verbo. Sobre estas definiciones se harán visibles los puntos que conforman crítica levinasiana: la de que, aún en sus manifestaciones más revolucionarias, la filosofía occidental se ha centrado en el ego y la razón, mientras que subordina la alteridad a los procesos de comprensión y apropiación del conocimiento. La experiencia histórica del siglo XX que tan profundamente toco a Levinas como persona judía, así como la adhesión de Heidegger al nacionalsocialismo llevan al autor a radicalizar su ontología y afirmar que la metafísica y la ontología sin ética pueden desembocar en la anulación del otro.

METODOLOGÍA.

La explicación que realizaremos aquí busca dilucidar cómo logra Levinas desplazar la filosofía desde la primacía del ser hacia la primacía del otro, lo haremos a través de su obra cumbre de 1962 *Totalidad e infinito* (editada en 2002 por Ediciones Sígueme Salamanca) también intentaremos aproximarnos, con aportes reflexivos, sobre las implicaciones que este desplazamiento filosófico tiene en el ámbito escolar de la educación media ¿Cuáles son algunas de las implicaciones educativas de la ética de la alteridad? ¿Puede la ética del rostro ajeno transformar la manera en la que organizamos las aulas?

Ahora bien, situar esta reflexión en el campo educativo exige reconocer que el estudio de la educación desde una perspectiva que trasciende lo meramente cognitivo o técnico no es un fenómeno reciente. La pedagogía crítica, iniciada por la Escuela de Frankfurt y desarrollada por figuras como Paulo Freire



(1970), ha planteado una crítica profunda a las estructuras de poder en la educación, promoviendo una pedagogía de la liberación orientada a la concientización de los oprimidos. Freire abogaba por un diálogo horizontal y cuestionaba la educación bancaria, donde el estudiante es concebido como simple receptor de información. Su propuesta resulta fundamental para comprender la necesidad de transformar la relación pedagógica; sin embargo, su enfoque se centra en la emancipación frente a estructuras sociales de opresión, más que en la responsabilidad ética del individuo frente al rostro concreto del otro.

Por otro lado, la ética del cuidado desarrollada por Nel Noddings (2002) ha sido decisiva para enfatizar la dimensión relacional de la educación. Noddings sostiene que la educación moral se fundamenta en la práctica del cuidado y la preocupación genuina por el otro. No obstante, su planteamiento descansa en una lógica de reciprocidad: el “yo” cuida y, en cierta medida, espera ser cuidado. Esta perspectiva contrasta con la asimetría levinasiana, donde la responsabilidad no depende de la devolución ni de la simetría moral, sino que es incondicional y anterior a cualquier contrato relacional. En el contexto colombiano, las políticas del Ministerio de Educación Nacional, como la Cátedra de la Paz y las orientaciones para la Convivencia Escolar (MEN, 2017), han promovido la inclusión, el respeto y el desarrollo de competencias socioemocionales. Sin embargo, estas iniciativas suelen enmarcar el reconocimiento del otro en términos normativos y funcionales, sin profundizar en la dimensión ética radical que implica la interpelación del rostro.

La literatura reciente ha comenzado a incorporar de manera más explícita la filosofía de la alteridad de Levinas en el debate pedagógico. Autores como Gert Biesta (2012) han recurrido a su pensamiento para cuestionar las pedagogías instrumentalistas y excesivamente orientadas a resultados. No obstante, persiste una escasez de investigaciones que examinen cómo se manifiesta concretamente la alteridad levinasiana en las dinámicas cotidianas del aula. Queda abierta, entonces, una brecha teórica y práctica: ¿cómo se encarna la responsabilidad asimétrica en la interacción entre docente y estudiante?, ¿qué tensiones emergen cuando se intenta reconocer la singularidad del alumno en sistemas educativos estructurados por la evaluación, la estandarización y el rendimiento?, ¿cómo se transforma la relación entre pares cuando el otro deja de ser competidor o categoría y se convierte en rostro que interpela?

Es en esta brecha donde se inscribe la presente reflexión, empezaremos, pues, a definir apartados de la teoría de Levinas para luego intentar aplicar sus definiciones en un ámbito escolar hipotético.



Levinas fue un fenomenólogo judío que nació en Lituania pero que vivió la mayor parte de su vida en Francia, donde se nacionalizó. En términos de influencias, su pensamiento disputo y evaluó lo propuesto por Husserl y Heidegger. El primero le otorga su marco fenomenológico, y el segundo, su gran maestro, le da el sustento de su giro filosófico.

El giro filosófico de Levinas es, quizá, uno de los más trascendentales de la historia de la filosofía, pues, alejándose un poco de la eterna discusión del yo metafísico y el fenómeno material se pregunta por el yo a través del otro y, aún más, se distancia de la pregunta por el yo para hacerla no sobre ese ser que encabeza la consciencia, la vida y el pensamiento sino sobre el otro. La filosofía, y sobre todo la metafísica, que ha dominado la historia del pensamiento, enfoca el estudio del ser y sus manifestaciones en el yo, ora desde una perspectiva religiosa que busca a Dios en uno mismo, ora desde un uno mismo en las múltiples manifestaciones de Dios u ora desde una óptica que, negando a Dios, comprende al hombre como formación espiritual y material de una consciencia absoluta secular o de un proceso histórico y natural. Levinas quiere girar la búsqueda filosófica del yo, que ha convertido al pensamiento en una ciencia del sí mismo, y busca que la metafísica, antes que todo, sea una ética del otro, es decir, que la búsqueda, tanto epistémica, como ética y como metafísica, sea a través del otro.

Para lograr este giro, primero estudia la fenomenología de Edmund Husserl, quien plantea la fenomenología como la ciencia que estudia los actos de consciencia. El propio Husserl ya había sido un revolucionario de la filosofía, al descentrar el interés gnoseológico de ella del ser objetivo y de las verdades objetivas. Su interés no está en debatir la existencia de lo objetivo o no (que él cree inasible), de hecho, relega esta preocupación a las llamadas ciencias objetivas y se centra en la suya propia, *la fenomenología trascendental* (Husserl, 1982), en ella, encuentra que lo más importante está en la consciencia en cuanto consciencia, y como este espacio no aprehende objetos, sino que se dirige hacia objetos. Así, existen objetos trascendentes, que son aquellos capaces de ir más allá de la consciencia y, por tanto, tienen existencia independiente del sujeto que conoce, pero también está la inmanencia, referida a la esencia interna en el marco de la consciencia individual, o lo que es lo mismo, una aprehensión subjetiva del fenómeno. La reducción fenomenológica consiste en acceder a los modos trascendentales a través del regreso de la consciencia, pues a partir de ella vemos cómo los objetos se constituyen en la consciencia y cómo, al mismo tiempo, el ser propio se diluye en ella (Husserl, p.15); es



decir, la misma actividad de percepción y conocimiento, cuando configuramos y definimos los objetos, cuando los tocamos y los vivimos, y en general todo acto vital y de pensamiento consciente, trae consigo la dilución del ser en la conciencia. Así los actos que le dan lugar a la realidad, y los fenómenos que la constituyen en nuestra conciencia ocurren todos en un mismo momento. Ahora bien, la fenomenología busca el conocimiento del mundo, del ser y la conciencia a través de un proceso que consiste en ir “aclarando visualmente, determinado y distinguiendo el sentido” (Husserl, 1982). Para definir este proceso Husserl hace uso de un ejemplo muy sencillo: el de la percepción del color rojo. Todos asumimos que hay un rojo universal, y la existencia del rojo como tal es indudable, puede que todos percibamos el rojo de maneras más o menos distintas, pero si dos observadores se paran al frente de este color no dudarán en denominarlo y percibirlo como tal, esta percepción ocurrirá, más que en el nombre, en la conciencia, pues dos conciencias individuales podrán coincidir (más allá del nombre, expresión de la cultura y, por tanto, intersubjetiva) que aquello que perciben es lo rojo.

¿Pero cómo escapar de la duda que plantea que ese rojo no es más que un engaño y que aunque un grupo numeroso de conciencias conciban eso como rojo eso no nos dice de la realidad trascendente del rojo?, Husserl propone que la reducción fenomenológica como procedimiento de conocimiento puede servir para comparar, distinguir, enlazar y poner en relación esos trozos independientes de conciencia que definen el rojo y entregar una intuición conceptual que, si bien no es tan clara y absoluta como la deducción lógica-científica, si construye una intuición y metodología lo suficientemente completas para comprender el objeto, al mismo tiempo que no materniza ni reduce los fenómenos a realidades absolutas, a conceptos indisolubles e incuestionables. Así, el método fenomenológico comprende que al enfrentarnos al mundo no lo hacemos con la posibilidad idealista de conocerlo, con una facultad que el trabajo mental, la espiritualidad o el desarrollo de una técnica desentraña, no, lo único que posee la conciencia es *la intuición* que lleva a reducir fenomenológicamente el mundo. Esto quiere decir que la reducción fenomenológica “no significa en modo alguno la limitación a la esfera de la inmanencia” (Husserl, p.75) o, lo que es lo mismo, asimilar que la reducción fenomenológica, la descripción y aceptación del mundo es un asunto subjetivo, sino más bien aceptar que la *cogito* (como actividad de conciencia) está restringida a la esfera de lo que se da “Puramente a sí mismo” (p.75) y que, por tanto, solo puede ser como evidencia de la trascendencia.



Aunque Levinas adhiere a todo el desarrollo planteado por Husserl, halla que su teoría logra describir la existencia y el proceso de cognición repitiendo el mismo punto que desde Platón se ha planteado, esto es: centrar la filosofía en el ego, en un yo desde el que el mundo se hace y, por tanto, existe. Lo trascendental es aquello que puede ser aprehendido e intuitivo y lo inmanente aquello que, condicional, posibilita una conciencia velada. Pero en ese centro parece ser ignorado un fenómeno que no es la expresión de una trascendencia ni de una contención: el otro, es el otro para Levinas una suerte de revelación que el proceso fenomenológico, tan centrado en su actividad propia, no puede captar.

A Husserl lo estudiaría en 1928 en Friburgo, pero la constitución formal de su filosofía de la alteridad cobraría forma con el contacto que tuvo con el estudiante más célebre de Husserl: Heidegger. Recordemos que Levinas era judío, así que su sorpresa y decepción fue mayúscula cuando el autor de una de sus obras preferidas, *Ser y tiempo*, se adhirió al partido nacionalsocialista nazi en 1933. Su filosofía y su vida entonces, estaría marcada por el tratamiento de la tradición fenomenológica, por un lado, y la adhesión de su orientador filosófico a un pensamiento que desencadenaría la barbarie que intentaría acabar con todo su pueblo, acabaría con la mayor parte de su familia, lo llevaría a estar aprisionado en un campo de concentración y a exiliarse de su patria. Heidegger, antes de Levinas, plantea otra revolución de la filosofía, pero ya en el seno de la fenomenología, a diferencia de Husserl, no se centra en los procedimientos y la relación entre el ser, los fenómenos y los objetos, más bien, se centra en el sentido de la existencia del hombre, se hace existencialista y se pregunta por el hombre, no como ser proyectado, sino en cuanto a ser arrojado al mundo. Así, Heidegger deja a un lado el lastre tradicional que tenía la fenomenología husserliana en el idealismo clásico al subordinar el ser y sus apariciones a lo acontecido en la conciencia, busca comprender lo que es, las entidades que somos todos por lo que en sí no somos, eso es: el ser. El sujeto entonces se subordina a la totalidad, desalineado y solo puede rescatarse en la búsqueda en el éxtasis de lo otro.

Levinas comparte esta búsqueda lo propio en lo otro de Heidegger, pero, a diferencia de su maestro, no busca la trascendencia del sujeto y no ve al sujeto como una manifestación de la superioridad del ser, para él la búsqueda de lo otro no va en dirección de un retorno a sí mismo o a la integración con un ser gigantesco, sino que ese salir “de sí” debe dirigirnos a la supresión de nosotros mismos de nuestra

individualidad y la creación de otro que, más allá de nuestro sentido, por sí solo tenga existencia (Guillot, 2022).

Levinas resalta el cambio semántico que efectúa Heidegger entorno al “ser”: lo que antes era un concepto sustantivado, pasa a ser una acción, el ser es un verbo, no un sujeto, es decir, no se llega a “ser tal cosa”, se es, y se es en el acto de gozar y vivir la existencia. O lo que es lo mismo, no es necesaria una comprensión y asimilación en la conciencia, a través de, por ejemplo, la fenomenología, para llegar a “ser” (Levinas, 2002, p.318), así, el ente, que es por excelencia “el hombre” (p.138) no tiene que cumplir con la condición del cogito (pensar, razonar) para ser, pues con existir, con tener rostro es suficiente: “El yo identificado con la razón -como poder de tematización y de objetivación- pierde su ipseidad misma. Representarse, es vaciarse de su sustancia subjetiva e insensibilizar el gozo” (p.138). El yo no debe identificarse con la razón, porque en el momento en el que lo hace, las personas que se enfrentan, los mundos que se discurren no pasan de ser “razones”, “consecuencias” de sistemas y configuraciones lógicas desentrañables, y que, en tanto explicadas, pueden ser rechazadas o distanciadas. Como el dolor y la agonía del otro es comprendida, es reproducible y, como se entiende, entonces se puede rechazar. Al mismo tiempo, como la sociedad se trasforma en un cúmulo de razones andantes, cuando esas razones no pueden ser conciliadas por originarse, por ejemplo, desde diferentes subjetividades o culturas ¿Cómo sería posible interpelar al otro?

Levinas rechaza el cogito cartesiano, incluso en su nueva y revolucionaria apariencia fenomenológica, que no hace más que replantear (por lo menos en el caso de Heidegger) la razón como herramienta de su método. El fenómeno sucede, sin duda, y la conciencia lo asimila, adhiriéndose a lo trascendente, la cuestión es que el lituano rechaza que para el otro acontezca sea necesario “concebirlo”, razonarlo, relacionarlo en torno a uno, al propio egoísmo para que sea. Es decir, el otro está en él, no en mí, se *revela*: “pero es a partir de mí y no por la comparación del yo con el Otro, como accedo a ella. Accedo a la alteridad del Otro a partir de la sociedad que yo mantengo con él y no al dejar esta relación para reflexionar sobre sus términos” (Levinas, 2002, p.140). La alteridad de Levinas concreta una búsqueda que rechaza el fenómeno humano en cuanto a relación del sujeto consciente y promueve una alteridad que va en busca de la esencia del *Otro* y que, eso si lo respeta de Husserl, es visible a partir de mí.

Asumir la perspectiva de Levinas en la enseñanza escolar implicaría descentralizar la formación de los ejes del rendimiento cognitivo, racional y aplacativo hacia espacios donde la responsabilidad ética del otro prime. Todo así, si el ser, como verbo o sustantivo, no depende de la racionalización de este, entonces los estudiantes no pueden ni deben ser reducidos a una “razón de la formación” por sus capacidades para conocer, argumentar, escribir, crear, explicar o asimilar lo aprendido. Tampoco puede, en consecuencia, ser evaluada su formación en términos de una calificación o un resultado concreto como el acceso o no a la educación superior o las calificaciones semestrales o anuales. La dignidad del estudiante no proviene de su desempeño académico o ductilidad intelectual, sino de el simple hecho de que existe y es valioso y digno por su rostro, por su vulnerabilidad inconcretable e indefinible. El aula organizada por Levinas no sería un espacio fundamentado en la apropiación del conocimiento, sería, más bien, el lugar donde el encuentro con el otro acontece antes incluso de ser comprendido. El otro es el compañero, pero también es el docente, la comunidad escolar, el mundo exterior y la naturaleza. Así, la agonía, la diferencia cultural, los problemas de aprendizaje o la resistencia a ser educado no serían tanto problemas a resolver o impedir con enseñanzas concretas como llamados éticos que interpelan al *otro* antes de cualquier explicación.

De este modo, la práctica educativa no se concentraría en la interiorización de contenidos concretos y se abriría a una ética de la relación. La relación, a su vez, se sustentaría en que el otro es visible para mí y no en que el otro tiene elementos de mí. Así, estaría bien que el sujeto que parece incognoscible lo sea, porque muchas veces la cognición del otro implica la identificación y la racionalización de lo extraño, y ese es un paso que, de no cumplirse puede generar una suerte de desespero, de frustración e incluso originar violencia. Ahora bien, esta aplicación de la teoría fenomenológica de Levinas no lleva al abandono de la racionalidad, más bien se trata de aceptar que la razón no resume, conceptualiza o agota la experiencia del otro. Interpelar al otro, estudiante o no, significaría sostener con él o ella una relación en la que su alteridad no sea absorbida o neutralizada por un conjunto de axiomas o un sistema lógico que lo explique. Todo esto llevaría a que el aula se transforme un espacio de responsabilidad en la que el otro no se elimina para garantizar el correcto funcionamiento del salón o el ajuste de las individualidades a un proyecto de alumno, lo que se sucedería es que el reconocimiento del rostro del otro formaría una comunidad humana diversa.



Siguiendo a Levinas, como docentes no nos situaríamos ante los estudiantes como simples transmisores de conocimiento o evaluadores de habilidades curriculares, sino como sujetos capaces de interpelar y asimilar el rostro que tenemos al frente. ¿Cómo se manifestaría esto en términos prácticos? ¿Cómo hacer esto más que pensarlo?: los docentes deben escuchar antes de definir, acoger antes de explicar y responder antes de castigar. El orden no desaparecería, hay que ser claros, pero dejaría de sustentarse en una norma cultural, abstracta e histórica (en consecuencia, excluyente) y se fundamentaría en la responsabilidad hacia el rostro de otro que vive, que sufre, que erra y que es. Los docentes no buscarían concretar al estudiante como un resultado o una etiqueta, estarían llamados pues, a sostener su vida y su alteridad sin definir las con etiquetas académicas. Educar, visto con los ojos de Levinas, sería principalmente interpelar el silencio, el conflicto, la desigualdad, el dolor y la alegría, educar sería comprender que el otro no necesita ser explicado para ser cuidado y respetado, que no necesita ser una razón para vivir.

Sin embargo, la relación de alteridad no solo ocurre entre maestro y el estudiante, también ocurre entre estudiantes y, muchas veces, es esta relación, que simula el marco social democrático y liberal al que salen al mundo, tanto más importante que la relación con el maestro, pues, en el mundo más o menos libre de igualdad implantado por la escuela y donde hay una jerarquía que separa el grupo del profesor, es donde ocurre la mayor parte de la vida del estudiante. El otro “compañero” no sería más una idea o una función en el grupo: la función estudiante bueno, la función estudiante bello o atlético, o la función estudiante rechazado, la función otro “enmascarado”, el otro sería un rostro que nos interpela; ya no es rival, estereotipo u otro ajeno a mí que pertenece a un grupo distinto, es decir, ya el otro no sería un intento de neutralización de las alteridades que me incomodan y no comprendo.

Y en este punto debemos volver al estudio que Levinas hizo de Heidegger, pues precisamente en la asimilación de la filosofía de Heidegger de una actitud política y ética que destruía la alteridad está el conflicto que, tras la segunda guerra Mundial (1961), daría forma a su pensamiento.

La ontología de Heidegger inicia en el *ser ahí* (el *Dasein*) un ser humano que, arrojado al mundo en un tiempo determinado, es rodeado de fenómenos con los que se relaciona en términos existenciales. El ser, constituido como verbo, posee la preocupación de hacer la existencia para que cobre vida; es decir, acontece un trabajo efectivo sobre los fenómenos que a veces puede ser tan “inocuo” como el de la



intelectualidad pero también puede ser tan dañino como el del liberalismo racional, pues ese arrojamiento hacia el ser, que es un arrojamiento hacia la muerte, es una búsqueda a todo lugar del ser y, por tanto, del progreso, a todo lugar es también la búsqueda de un pueblo que concrete la verdad del ser y que anule al otro. Así, todo vale en una búsqueda que siempre acabará con la muerte y que por tanto, anula la moralidad; Levinas cree presenciar una metafísica que anula la ética y la precepción del otro. El hombre es arrojado al mundo, sí, pero no hacia la muerte sino hacia todo aquello que vendrá después y que sobrevivirá. El ejercicio de la voluntad no puede ser la manifestación unitaria de un ser trascendental superior a mí que le quite sentido a la vida y lleve la voluntad a la muerte.

En mi acción, en el para sí de mi voluntad, estoy expuesto a una voluntad extraña. Por esto la muerte no puede quitarle todo su sentido a la vida. No por el efecto de una dirección pascaliana o de una caída en el anonimato de la vida cotidiana en el sentido heideggeriano del término. El enemigo o el Dios sobre el cual yo no puedo poder y que no forma *parte* de mi mundo, sigue estando aún en relación conmigo y me permite querer, pero se trata de un querer que no es egoísta, de un querer que se esconde en la esencia del deseo cuyo centro de gravitación no coincide con el yo de la necesidad, de un deseo que es para el Otro. (Levinas, 2002, p.249)

Levinas entonces propone que la vocación filosófica, la acción y la voluntad pierdan un sentido metafísico hacia categorías como la de Dios, la razón, la nación, la raza o la prosperidad, nociones que no pertenecen a la vida cotidiana. Nociones que, en fin, parecen perseguir la concreción de un espíritu del mundo que anula el encuentro diario con el otro.

La voluntad, ya traición y alienación de sí, pero que aplaza esta traición, que va hacia la muerte, pero siempre futura, que se expone a ella, pero no en seguida, tiene el tiempo de ser para el Otro y de recobrar así un sentido a pesar de la muerte. Esta existencia para el Otro, este Deseo del Otro, esta bondad liberada de la gravitación egoísta, no conserva menos su carácter personal. El ser definido dispone de su tiempo precisamente porque aplaza la violencia, es decir, porque, más allá de la muerte, subsiste un orden cuerdo y así, todas las posibilidades del discurso no se reducen a golpes desesperados de una cabeza golpeada contra la pared. (Levinas, 2002, p.249)

Así, la existencia no es una dirección hacia el concepto o la ideología que se verificará por la muerte, sino una existencia que, consciente de la muerte, vive en la manifestación múltiple del ser, la vida, la



vida que es el otro, manifestación que es el orden final, pues implica desligarse de las cuerdas de la razón y del yo para ligarse a lo que viene antes y después de la muerte. Se construye entonces una filosofía que prima la ética por encima de la metafísica, que hace del acto humano diario su sustento y no se preocupa (sin negar) por lo que va más allá de la muerte, sino por lo que va más allá de la vida, o lo que es lo mismo, a la supervivencia constante de un ser que no es uno mismo y que existe siempre a pesar de la conciencia propia.

Ahora bien, que la vida supere a la muerte y que el sentido este en el mundo implica una responsabilidad asincrónica (por que no exige del otro, aunque la reciba) sobre los actos que me preceden y que me proceden. Es decir, todo lo que acontece en el mundo podría llevar a la destrucción o preservación de este, y esto de por sí, tendría un valor, lo que implicaría la necesidad del cuidado, en cuanto a que lo otro es destruible y por tanto irremplazable. Se cuida pues del otro, porque no es una mera manifestación del ser, sino una otredad que, imposible de determinar su relación con lo trascendente, es en cuanto otro.

Siguiendo con lo que sobrevive y antecede a la vida humana, Levinas habla de la objetivación de nuestros actos como “obras”, es decir, la producción efectiva del trabajo efectuado por el obrero sobre la naturaleza se transforma en nuevas materialidades: mesas, edificios, comida, memorias o vida: “El trabajo productor de obras es así, en su primer sentido, ontológico, liberación de la existencia anónima. Es esencialmente aplazamiento de la muerte” (Guillot, 2002, p.27). Es decir, aquello que nos sobrevive nos da responsabilidad porque sobre ello derivamos nuestra entidad, en ese sentido, en cuanto a que la modificación material que encausamos sobre la realidad puede producir dolor sobre el objeto cambiado, adquirimos responsabilidad sobre este cambio que deriva en una nueva entidad o en la misma entidad modificada. Así, la moralidad de Levinas compete al desarrollo de una ética que se fija en los efectos de la existencia durante, tras y antes de nuestra vida y no solo en los efectos que estos actos y obras pueden tener en la existencia metafísica o el logro de la voluntad universal de un ser.

Ahora bien, Guillot, a quien ya hemos citado, interpreta en su introducción a *Totalidad e infinito*(2002) de Manuel Levina, que su ontología se basa en “ el hecho de que la muerte pueda ser aplazada por el hombre” porque es en ese lapso entre su nacimiento y su muerte en el que acontece la libertad y sobre todo la conciencia, que es, en pocas palabras, la capacidad de todo ser humano de detener el paso del tiempo, invertirlo y desacelerarlo, regresar a un punto pasado o proyectar uno presente: la memoria



(Guillot, p.27). Sin embargo, esta búsqueda del yo propio en el marco de la memoria y el tiempo abre el deseo hacia lo otro, pero Levinas no promulga por una búsqueda del otro en el ser metafísico, sino otro en el rostro que se presenta frente a frente; así, la condición de la alteridad está en la moralidad, en la capacidad de sentir que se hace mal al no conceptualizar completamente al otro y en el conocimiento de que no es tan importante la definición del mundo como el cuidado de este y del otro que lo contiene.

Levinas expande su conceptualización de la obra en el sentido de que esta también puede ser la descendencia de nuevas generaciones, para él la procreación de nuevas personas permite superar el paradigma heideggeriano del “ser para la muerte” y proyecta el “ser más allá de la muerte”, pues en este nuevo proyecto de ser se revela una posibilidad de encuentro de los otros y un nuevo otro que, saliendo al encuentro, permita el establecimiento de una ética del cuidado, de la compasión, de la sanación, pero, sobre todo, del amor. Y es el amor, precisamente uno de los términos que permite superar la metafísica, según Levinas el amor busca la trascendencia y se despoja de ella a través de la inmanencia del otro (Levinas, 2002, p.265); el amor por el otro, hermano, pareja, madre, estudiante, sociedad, implica un olvido de uno mismo y de las capacidades racionales. Promueve, ante todo, centrarse en el rostro del otro, en su existencia más allá de mi mismo y en la necesidad ya no metafísica sino ética y moral de preservar su vida y su bienestar. El gozo del yo no viene entonces del conocimiento del otro sino de salvaguardar al otro y beneficiarlo.

Que el gozo del otro no provenga de la concreción de una ontología, implica, en el ámbito de la pedagogía escolar que ya la metafísica no se imponga sobre la ética. Ahora, si la educación buscaba concretar en los niños el “espíritu” de una identidad o nacionalidad, como se puede ver en los dogmas religiosos o nacionales del catolicismo y la colombianidad, por ejemplo, olvida que está perdida del otro en la trascendencia podría llevar a la negación del otro en cuanto a que este podría no hacer parte de la definición del ser. Así, aplicando a Levinas en los proyectos educativos que los docentes plantean en sus aulas se deduce que la educación no puede organizarse entorno a una idea de espíritu (nación, progreso, cultura) que sacrifiquen la otredad del estudiante. Estos proyectos colectivos pueden llevar también a considerar que la muerte de la identidad “otra” del estudiante es válida en cuanto a que, como no se ajusta al espíritu del proyecto, puede detener el viaje colectivo hacia él. Este fracaso, enmarcado en la búsqueda colectiva de la muerte del proyecto educativo, o, lo que es lo mismo, en el logro del



espíritu, no es tanto la versión radical de Heidegger que coincidió con el nazismo y que procuró el genocidio judío, sino, una muerte más pequeña y simbólica: la muerte de la alteridad, del rostro del otro diferenciado y único, que no puede ser explicado y, por tanto, integrado en una lógica unitaria que, en cierto modo, lo aniquila. En el bachillerato, donde los jóvenes comienzan a configurar su identidad histórica y política, la enseñanza debería subrayar que ninguna categoría (ni cultural, ni ideológica, ni académica) puede justificar la anulación del rostro concreto que se tiene enfrente.

CONCLUSIONES

El docente no formaría a los estudiantes para encarnar una esencia colectiva ni para cumplir un destino histórico o institucional, sino para sostener una responsabilidad frente a lo que sobrevive a sus actos. Si, como afirma Levinas, la existencia no se orienta hacia la muerte sino hacia aquello que vendrá después, y que nos sobrevive, entonces cada palabra, cada evaluación, cada gesto pedagógico produce un “obra”: deja una huella en la memoria y en la subjetividad del joven. Enseñar implicaría una conciencia aguda de que toda acción educativa puede preservar o destruir, cuidar o herir, abrir un futuro o cerrarlo. La responsabilidad infinita y asincrónica (que no depende del otro término para éxito) más que una mera abstracción moral es la conciencia de que el aula es un lugar donde se configuran obras vivas que continuarán más allá del tiempo escolar, cuando los estudiantes se gradúen o incluso, a baja escala, cuando vayan a sus casas después del colegio.

En cuanto a la interacción de los jóvenes entre ellos, la noción de que la vida supera a la muerte y de que el sentido reside en el mundo introduce una ética de las consecuencias. Si todo acto puede contribuir a la preservación o destrucción del otro, entonces la burla, la exclusión o la violencia dejan de ser episodios triviales y se revelan como intervenciones reales sobre una alteridad irremplazable. La convivencia escolar, leída desde Levinas es el reconocimiento de que el compañero no es intercambiable ni reducible a un rol o función. Cada estudiante es una obra en devenir, y toda interacción participa en su construcción o deterioro.

La categoría de “obra”, entendida como aquello que aplaza la muerte y nos sobrevive, ofrece además una clave pedagógica fundamental. El trabajo escolar, a saber, los ensayos, proyectos, debates, acciones solidarias, no sería únicamente una producción evaluable, sino un ejercicio ontológico que libera de la anonimidad. Cuando el docente ayuda al joven a comprender que su palabra y su acción dejan huella en el



mundo, en los otros y en sí mismo, está formando una conciencia ética del tiempo: la memoria y la proyección no se orientan al engrandecimiento del yo, sino al deseo del Otro

Todo así, la ampliación levinasiana hacia la descendencia y el amor permite pensar el bachillerato como espacio donde se ensaya el “ser más allá de la muerte”, es decir, cada generación de estudiantes sería la posibilidad de superar la lógica del “ser para la muerte” que absolutiza la competencia y la finitud individual. Si el amor, entendido como descentración del yo y atención radical al rostro del otro, es capaz de superar la metafísica, entonces la tarea educativa consistiría en introducir a los jóvenes en esta experiencia de la ética: aprender a alegrarse no por dominar o comprender al otro, sino por preservarlo y beneficiarlo. En ese sentido, el aula se convierte en lugar donde la filosofía de Levinas deja de ser teoría y se transforma en práctica cotidiana de cuidado, compasión y responsabilidad infinita.

El recorrido realizado permite afirmar que el giro levinasiano no constituye una simple variación dentro de la fenomenología, sino una reorientación radical del quehacer filosófico. Al desplazar el centro desde el ser y la conciencia hacia el rostro del Otro, Levinas rompe con una tradición que, incluso en sus versiones más críticas, había privilegiado la comprensión, la tematización y la apropiación racional como vías supremas de acceso a la verdad. Frente a una ontología que puede terminar justificando la subordinación de la alteridad a un proyecto totalizante, Levinas propone una ética primera, anterior a toda metafísica, en la que el sentido no se encuentra en la afirmación del yo, se encuentra, más bien, en la responsabilidad que emerge en el encuentro.

Esta prioridad de la ética sobre la metafísica adquiere un interés particular cuando se la piensa en el ámbito educativo. Si el otro no necesita ser comprendido para ser digno, entonces la escuela no puede reducir su misión a la producción de calificaciones, identidades homogéneas o espíritus colectivos. La enseñanza, especialmente en el bachillerato, aparece como un espacio donde cada gesto, palabra y decisión produce “obra”, deja huella y configura futuro. Educar, desde esta perspectiva, no es moldear al estudiante conforme a una idea previa de nación, éxito o racionalidad, sino sostener su alteridad, cuidar su vulnerabilidad y asumir la responsabilidad infinita que implica tener su rostro enfrente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F. (2006). La experiencia reflexiva en educación. Paidós.

Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. Policy Press.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

García-Ruiz, M. (2014). La responsabilidad del docente desde la filosofía de Emmanuel.

García-Ruiz, M. (2014). La responsabilidad del docente desde la filosofía de Emmanuel Levinas: Una aproximación fenomenológica (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Gadamer, H.-G. (2004). Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ediciones Sígueme.

Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Gedisa.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Heidegger, M. (1997). Ser y tiempo. Fondo de Cultura Económica.

Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica. Paidós.

Levinas, E. (1961). Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Sígueme.

Levinas, E. (1961/1977). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme.

Levinas, E. (1974/2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme.

Levinas, E. (1977). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1961).

Levinas, E. (2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1974).

Levinas: Una aproximación fenomenológica (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Levinas, E. (1961). Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214, del 8 de febrero de 1994.

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733 del 15 de marzo de 2013.



- Martínez, A. (2018). *Pedagogía del cuidado y la alteridad: Un estudio desde la fenomenología de Emmanuel Levinas* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Educación para la paz: Orientaciones para el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, M. E. (2019). *El "rostro" del alumno en la praxis educativa: Una lectura levinasiana de la relación pedagógica* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Sánchez, R. (2016). *Hacia una ética de la acogida en la escuela: La alteridad levinasiana como fundamento de una pedagogía inclusiva* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vidal, J. L. (2012). *La ética de la alteridad en Emmanuel Levinas: Implicaciones para la educación moral* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.