

Traducción de:

**Jhordy Gerardo Arias Osorio**

Universidad Nacional de Córdoba

[jariasos@unal.edu.co](mailto:jariasos@unal.edu.co)

# Traducción

## “Emmanuel Lévinas, autonomía y educación” de Ann Chinnery\*

Translation

Anne Chinnery’s “Emmanuel Levinas, Autonomy and Education”

\* [ann.chinnery@sfu.ca](mailto:ann.chinnery@sfu.ca)

Simon Fraser University – Burnaby BC, Canada

Reprinted/adapted by permission from RightsLink: Springer Nature. Chinnery, A. Lévinas. In: Smeyers P. (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, 2018. Traducción realizada y publicada con permiso expreso de la autora. Agradezco al profesor Vicente Raga su valiosa colaboración. Agradezco también la paciente y cuidadosa labor realizada por Valentina Corradine y Felipe Cifuentes en la revisión y corrección de esta traducción. Todas las citas textuales que no sean de Lévinas son traducciones mías del inglés al español, con excepción de la cita de *Outside the subject* de la presente traducción, la cual se tuvo que traducir de la versión en inglés que usó la autora original. Las obras de Lévinas *Totalidad e infinito*, *De otro modo que ser o más allá de la esencia* y *Ética e infinito* se citan de su versión en español.

### Comentario del traductor

“Pero las enseñanzas no se pueden transportar en otra vasija, sino que es necesario, después de entregar su precio, recogerlas en el alma propia, y una vez aprendidas retirarse dañado o beneficiado”.

Platón, *Protágoras*.

Determinar cuáles son los fines, la necesidad y el significado de la educación sigue siendo un objeto de la filosofía. Una de las manifestaciones contemporáneas de este problema es la de la pregunta por el papel de la autonomía como un fin de la educación: ¿deben los educadores enseñar para la autonomía?

Chinnery logra, de forma creativa e inteligente, unir la filosofía de Lévinas con este problema y, con ello, cuestionar muchas de nuestras suposiciones; y lleva a quien la lee a repensar el lugar y la importancia del Otro en la educación.

Para el momento en el que vivo, y para el país en el que habito, pensar al Otro en el centro de un problema tan práctico es una forma de posibilitarme un nuevo modo de ser.



**Ilustración 6.** *Angélica María Rojas Becerra.* / Detalle de la parte superior de la estatua de Apolo con el brazo izquierdo estirado. En este caso, la estatua presenta e interactúa con las siguientes ilustraciones digitales: una corona simple de color amarillo situada en la cabeza de la estatua, un aerosol de color verde sostenido por su mano, un corazón rojo situado en su pecho, un par de alas blancuzcas y fondo color morado.

## 1. Introducción

Este capítulo explora las maneras en las que la concepción de la subjetividad heterónoma propuesta por Emmanuel Lévinas contribuye a los debates actuales sobre la autonomía como un objetivo de la educación. Aunque Lévinas no escribió mucho específicamente sobre educación (sus ensayos sobre la educación judía en *Difficile Libertad* (1963/1990) son una notable excepción), pasó la mayor parte de su vida siendo un educador —como profesor y director de la *École Normale Israélite Orientale* y como profesor de filosofía de las universidades de Poitiers, Nanterre y la Sorbona—. Al observar cómo empezó el interés de los filósofos de la educación por el trabajo de Lévinas (véase, por ejemplo, Biesta 1999, 2003; Egéa-Kuehne 2008; Eppert 2000; Joldersma 2014; Papastephanou 2005; Standish 2001, 2008; Strhan 2012; y Todd 2003a, b, entre otros), se hace claro que su contribución más significativa a nuestro campo puede encontrarse en su crítica e inversión de la concepción moderna de la subjetividad, que durante tanto tiempo ha estado en la base del proyecto educativo. Lévinas rechazó el ideal de la Ilustración, del sujeto racional y soberano de sí mismo, en favor de una concepción de la subjetividad como algo que solo emerge en el encuentro con el otro. Esta descripción de la subjetividad como fundamentalmente heterónoma nos hace un llamado, como educadores y filósofos de la educación, a que repensemos algunos de nuestros supuestos más profundamente arraigados —incluso los que damos por sentados— sobre la educación y el sujeto educado.

En lo que sigue, primero, destaco algunos puntos clave en la vida académica de Lévinas. Luego, esbozo brevemente su concepción de la subjetividad heterónoma y presento un breve resumen de los argumentos a favor y en contra de la autonomía como un objetivo de la educación. En la última sección, exploro cómo el trabajo de Lévinas nos ayuda a ver que, si bien la autonomía podría ser impor-

tante para mitigar los riesgos del adoctrinamiento o del servilismo ético, el énfasis en cultivarla como el rasgo distintivo de una educación liberal corre el riesgo de fomentar una especie de ceguera ética hacia el otro, la cual, desde una perspectiva levinasiana, es la marca de una vida humana empobrecida, en lugar de una floreciente.

Lévinas nació en Lituania en 1906, estudió fenomenología en Estrasburgo al inicio de la década de 1920, y se mudó a Friburgo hacia el final de la misma década, donde conoció a Martin Heidegger y a Edmund Husserl. Su tesis doctoral, *La teoría fenomenológica de la intuición*, se destaca por haberles presentado la fenomenología a Jean Paul Sartre y a otros filósofos franceses del periodo de la posguerra. De 1930 a 1960, Lévinas dividió sus escritos entre exégesis del Talmud y fenomenología, y fue más reconocido durante ese tiempo por sus trabajos académicos judíos que por su trabajo filosófico. Sin embargo, él había continuado trabajando en la fenomenología de Husserl y la de Heidegger, y eventualmente llegó a ser considerado como un especialista en esta área también. Dos publicaciones durante ese periodo marcaron el surgimiento de su propia filosofía. En 1951, publicó el ensayo *¿Es la ontología fundamental?*, en el que hace una crítica a Heidegger y termina rechazando el privilegio tradicionalmente otorgado a la ontología en el pensamiento de Occidente. Sostuvo que la ontología en Occidente, y la de Heidegger en particular, es definitiva e inevitablemente egoísta en tanto que asume una concepción del sujeto como un ser cuya principal preocupación es su propio ser. Para contrarrestar esto, reivindicó la ética como la filosofía primera, y propuso una concepción de la subjetividad como fundamentalmente heterónoma —como intersubjetividad preontológica—, una posición que fue la base de todo su trabajo a partir de ese punto.

En 1961, originalmente escrita para su *Doctorat d'Etat*, Lévinas publicó su primera gran obra, *Totalidad e infinito*, la cual fue considerada como una obra revolucionaria en tanto que criticó la civilización de Occidente y a su filosofía porque han sido dominadas por un impulso totalizador de la unidad —por una reducción de la otredad a lo mismo (a lo que es o puede ser conocido)—. Después de 1961, escribió varias obras cortas que, en 1974, culminaron en *De otro modo que ser*, o más allá de la esencia (publicada por primera vez en inglés en 1981). Mientras que *Totalidad e infinito* se concentraba en la epifanía del rostro del otro, en *De otro modo que ser* Lévinas ofrecía un tratamiento pleno de su concepción del sujeto, como quien comienza a ser solamente en respuesta al otro y quien, por lo tanto, está siempre sujeto al otro y es responsable de este.

La obra de Lévinas se ha considerado durante mucho tiempo como influyente en la filosofía continental, y se cita frecuentemente en los libros de Jaques Derrida, Paul Ricoeur, Jean-Luc Marion y Jean-Luc Nancy, especialmente en sus trabajos dirigidos hacia una filosofía poshusserliana y posheideggeriana. Sin embargo, fue solamente en los últimos 25 años —más o menos— que creció bastante el interés general por su obra en el mundo de habla inglesa, y aún más recientemente en el mundo de la filosofía de la educación. Cuando se considera el impacto de su obra en la educación, es importante notar que la ética de Lévinas no es una que pueda simplemente ser aplicada a la educación en el sentido típico de la palabra. Como dije en otro trabajo:

Uno de los mayores obstáculos para abordar a Lévinas es que él no da consejos prácticos, respuestas directas o recomendaciones para la práctica. Nunca recurre a principios morales o apela a códigos de conducta, y tampoco se conforma con la adherencia a algunas normas en particular, ni a virtudes o valores. (Chinnery 2003 5)

Sharon Todd hace una afirmación aún más fuerte cuando dice que “solo por medio de una gran distorsión, o de una traición a sus conceptos, se puede considerar su filosofía para una aplicación directa” (2008 170). Más bien, “abordar la educación desde una perspectiva levinasiana se convierte en una cuestión de implicación”, no de aplicación (Todd 2003a, b 3).

Otro reto para introducir el pensamiento de Lévinas en la filosofía de la educación —especialmente en la educación laica— es que, como veremos más adelante, muchas de sus ideas son más fáciles de entender desde una mirada religiosa. Sin embargo, aunque Lévinas no tenía problemas con que lo caracterizaran como un filósofo judío, él insistía en que su trabajo religioso estaba separado de su trabajo filosófico y en que, por esa razón, había elegido trabajar con distintos editores para las diferentes ramas de su trabajo académico. Cuando François Poirié insistió sobre este punto durante una entrevista, Lévinas reconoció que a menudo prefería ilustrar sus afirmaciones filosóficas con ejemplos bíblicos, pero sostuvo que esos ejemplos no pretendían ser una prueba filosófica de estas:

Por supuesto, primero intento entrar en el lenguaje de la tradición no filosófica que está vinculada a la comprensión religiosa de los textos judíos; yo la adopto, pero esa adopción no es el momento filosófico de mi esfuerzo. En eso, soy simplemente un creyente. [...] Una verdad filosófica no puede basarse en la autoridad de un versículo. El versículo debe estar fenomenológicamente justificado. [...] Me irrita cuando alguien insinúa que pruebo algo mediante un versículo, cuando consulto la sabiduría antigua e ilustro con el versículo, sí, pero no pruebo nada mediante este. (2001 61-62)

Sin embargo, no todos los académicos que lo estudian están convencidos de esto y argumentan que su ética está inextricablemente ligada a su metafísica. Pero, para los propósitos de este capítulo, simplemente voy a reconocer esta tensión y a dejarla a un lado por el momento para poder enfocarnos en su contribución al debate sobre la autonomía como un objetivo de la educación.

## 2. La educación y el sujeto educado

En Posmodernismo y educación, Robin Usher y Richard Edwards sostenían que la educación es “en gran medida el hijo obediente de la Ilustración”, y “el vehículo mediante el cual los ideales ilustrados de la razón crítica, la libertad del individuo y el progreso positivo se han sustentado y realizado” (1994 24):

El fundamento mismo del proceso educativo y del rol del educador se hallan en la idea humanista de un cierto tipo de sujeto que tiene un potencial inherente de proporcionarse sus propios motivos y dirigirse a sí mismo, un sujeto racional capaz de ejercer su propia voluntad. Así, la tarea de la educación se ha entendido como “exteriorizar” o ayudar a realizar este potencial, para que los sujetos se vuelvan totalmente autónomos y capaces de ejercer su propia voluntad individual. (1994 24-25)

Este proyecto educativo moderno, de crear sujetos racionales y autónomos, es el trasfondo para la lectura que hacen los educadores y filósofos de la educación de la obra de Lévinas y la razón de que, con frecuencia, su ética sea vista como radical y contraintuitiva.

Es central a la obra de Lévinas un rechazo a la concepción moderna de que los seres humanos son primordialmente autónomos y responsables de sí mismos, y que solo incidentalmente y por necesidad se encuentran y relacionan con los demás. En lugar de eso, sostiene que la subjetividad individual emerge de una relación “mucho más antigua que el Yo, antes de los principios” (2003 187). En otras palabras, para Lévinas, siempre que se comienza a ser sujeto uno ya se encuentra en relación con otro, cuya irreductible alteridad (ejemplificada en el rostro) indica que este no puede ser asimilado o reducido a una versión de uno mismo. De esta manera, más que estar conectados con el otro por medio de una similitud esencial o de una humanidad común, nos une una clase diferente de parentesco. En términos gramaticales, la subjetividad heterónoma significa ser sujeto en el acusativo. Soy sujeto para el otro: no es un asunto de “yo pienso, yo hago, yo quiero, yo puedo,” sino de *aquí estoy*, “heme aquí” (Lévinas 2003 218; Peperzak 1997 199).

Lévinas ilustra esto mediante el relato bíblico de la respuesta de Moisés al llamado de Dios (el Otro absoluto): “lo llamó Dios de en medio de la zarza, y dijo:

¡Moisés, Moisés! Y él respondió: Heme aquí” (Éxodo, 3:4). Así, invirtió la concepción común de “nada más que yo si no hay yo” y la convirtió en “no hay yo sin un otro que lo convoque a la responsabilidad” (Ricoeur, cit. en Kemp 1996 46). Y es precisamente en la respuesta mía hacia el rostro, al llamado del otro, que me encuentro consciente de un inescapable endeudamiento y de una responsabilidad previa a cualquier decisión o elección. Esta condición de lo que Lévinas llama la “subjetividad preontológica” convierte a la subjetividad en un ser-para-otro antes que en un ser-para-uno-mismo.

Ahora bien, a primera vista, puede parecer que Lévinas no está hablando en absoluto sobre la subjetividad, sino que está defendiendo una pérdida de la subjetividad y la voluntad, o una moralidad esclava. Sin embargo, para Lévinas, la subjetividad heterónoma no se trata del poder del otro ejercido sobre uno, como el de alguien que puede exigir mi sometimiento a su voluntad. En lugar de eso, se es llamado a ser-para-el-otro en respuesta a su rostro en toda su vulnerabilidad, sufrimiento y desamparo. Estoy llamada a ser un “yo” no por la fuerza de un poderoso contra-ego, sino por la casi paradójica “fuerza” de la vulnerabilidad y la fragilidad —por orden de lo que Lévinas llama “la petición del mendigo”— (2002 188-189).

Es importante señalar que Lévinas escribe de modo descriptivo más que prescriptivo. Como lo ha dejado claro en varias entrevistas a lo largo de los años (véase, por ejemplo, Lévinas 2015; Lévinas y Kearney 1986), su proyecto no era el de trazar una ética normativa que nos dijera qué debemos hacer en cada situación, ni la de proveer un marco para guiar las decisiones morales. En lugar de eso, planteaba que su análisis fenomenológico intentaba hacer que tomáramos conciencia de lo que la condición humana realmente es y siempre ha sido. “Mi tarea”, dijo, “no consiste en construir una ética; solo intento encontrar su sentido” (2015 38). Sin embargo, el lenguaje descriptivo que emplea no ablanda el tono de la exigencia que el otro me hace. De hecho, si verdaderamente reconozco —o me hago consciente de— el hecho de que estoy en deuda con el otro, por tratarse de quien me llama a ser, mi vida queda siempre marcada por una responsabilidad que es al mismo tiempo ineludible e imposible de cumplir. Tal como Lévinas solía repetir: “soy yo en la sola medida en que soy responsable” (2015 42). Pero, como mencioné antes, la obra de Lévinas emergió en un contexto dominado por ideales modernos y por la educación liberal, así que pasemos ahora a una breve discusión sobre el rol de la autonomía en la educación y las maneras en las que el énfasis levinasiano en la subjetividad heterónoma contesta ese discurso.

Tal como Usher y Edwards explican en el pasaje citado anteriormente, la autonomía está en el corazón del proyecto moderno y, por ello, del liberalismo y de la educación liberal. Sin embargo, hay diferentes posiciones acerca de la definición precisa de autonomía y de cuál es la mejor manera de cultivarla en la educación (véase, por ejemplo, Brighouse 2006; Deardon 1972; White 1982; Callan 1997). Limitaré el alcance de esta discusión principalmente a las propuestas de Harry Brighouse y Eamonn Callan, a quienes voy a tratar como representantes de los filósofos de la educación contemporáneos que están escribiendo sobre la autonomía. En general, la autonomía se refiere a la libertad para determinar nuestros propios pensamientos y acciones, y a la inclinación a ejercer tal libertad. Pero, como no nacemos con la capacidad de pensar y actuar de forma independiente, debemos aprenderlo y, por eso, la educación para la autonomía ha tenido un papel tan central en las democracias liberales.

Brighouse sostiene que la capacidad de autonomía es “lo suficientemente importante como para justificar que se exija que todos los niños tengan una educación diseñada para fomentarla”, aunque no llega a declarar que la autonomía sea necesaria para una vida floreciente (2006 15). Por otro lado, Callan (1997) y White (1982) sostienen que la educación no debe buscar únicamente un fomento de la autonomía —o sea, que no solo debe ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de pensar y actuar independientemente—, sino que debe promoverla activamente como una condición necesaria para tener una vida próspera. Para Callan, que se basa en John Rawls, la autonomía es tanto personal como política. Es personal en tanto que el sujeto autónomo tiene potestad sobre sí mismo y es capaz de evaluar críticamente diferentes afirmaciones o teorías —entre otras— que le se le presentan como verdaderas, sin estar coaccionado o demasiado influenciado por autoridades externas, y es político en tanto la capacidad de hacer juicios independientes es una condición previa para participar y contribuir en una sociedad democrática y justa (1997 227-228 n. 8; 2014 71).

Para Callan y Brighouse, uno de los mayores riesgos de no cultivar la autonomía es el adoctrinamiento y (especialmente para Callan) el vicio del servilismo ético. Así, en su opinión, para lograr una vida realmente plena, la clase de vida que se elige buscar no debería estar determinada o constreñida por el azar de la familia, la cultura, la religión, etc., en la que se ha nacido. Si la educación está preocupada por proveer a los estudiantes el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para llevar una vida floreciente, entonces debe promover la autonomía para que, sea cual sea la

vida que se termine llevando, esta haya sido elegida libremente y de acuerdo con beneficios objetivamente valiosos. Cabe aclarar que educar para la autonomía no excluye la posibilidad de que los niños terminen eligiendo el mismo modo de vida y teniendo la misma clase de valores que sus familiares y su comunidad. No obstante, para los defensores de la educación liberal, es de suma importancia que, cuando sean adultos, esos niños hayan llegado a su concepción de lo que es la buena vida a través de un proceso de reflexión independiente luego de haber estado expuestos a una amplia gama de concepciones al respecto, en lugar de llegar a ella por medio del adoctrinamiento o la socialización autoritaria. En las palabras de Callan, “los seres humanos tienen derecho a organizar los diversos componentes posibles de la buena vida a su manera, a elegir una vida en la que la autonomía se persiga en detrimento de, por ejemplo, una firme convicción religiosa, o a invertir esas prioridades” (1997:156).

Si bien Callan y Brighouse pueden diferir sobre si la autonomía debería ser activamente promovida en la educación o únicamente fomentada, y sobre otros aspectos más técnicos acerca de esta, ambos están comprometidos con la perspectiva de que la autonomía es una cualidad esencial en la persona educada. Por eso, los profesores que enseñan de una forma tal que fomenta el servilismo a la autoridad y la aceptación acrítica de ideas están incumpliendo su responsabilidad como educadores.

Sin embargo, hay algunos filósofos de la educación, tanto dentro como fuera de la tradición liberal, que rechazan la autonomía como un objetivo de la educación. Michael Hand (2006), por ejemplo, critica varios aspectos de los argumentos de Brighouse, Callan, Dardon y White, que encuentra incoherentes y con fallas conceptuales. Hand no está en contra de la autonomía per se, pero la considera inapropiada como objetivo de la educación. Tomando dos aspectos del modo común de entender la autonomía, Hand sostiene que, aunque la libertad para ejercer la autonomía sea algo deseable, no es algo que se puede aprender. Simplemente estamos en situación de ejercer tal libertad o no; y, en su mayor parte, los educadores no determinan tal situación. También advierte que, tomada en sentido amplio, una disposición a pensar y actuar autónomamente, aunque sea algo que puede ser aprendido, no es necesariamente deseable, pues hay muchas situaciones en las que es mucho mejor aceptar la experiencia y el conocimiento de los otros que depender de los propios (2006: 537-539). Hand critica varios otros aspectos más técnicos de los argumentos que defienden la autonomía como un objetivo de la educación, pero los detalles de esa discusión están más allá del alcance de este capítulo.

Nel Noddings, mejor conocida por su *Ética del cuidado* (1984), es otra crítica de la autonomía como un objetivo de la educación. A diferencia de Hand, la preocupación de Noddings no es por la coherencia conceptual, sino por el ideal liberal del sujeto racional e individual. Como alternativa, su obra se apoya sobre el argumento ontológico de que los seres humanos son esencialmente criaturas relacionales, así que educar para la autonomía es alejarse de una vida floreciente, en vez de acercarse. En sus palabras:

No estoy realmente sola. Estoy naturalmente en una relación de la cual obtengo guía y sustento. Cuando estoy sola, ya sea porque me he apartado o porque las circunstancias lo hicieron, lo primero que hago, de la forma más natural, es buscar restablecer mis relaciones. Mi propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones. Esta es mi realidad básica. (1984: 51)

Más recientemente, Noddings ha propuesto el concepto de una autonomía relacional, como una especie de punto medio entre la subjetividad autónoma y la heterónoma. “La noción liberal de que los individuos por separado preceden a la formación de relaciones es contraria a lo que fácilmente se observa en la vida humana” (2011: 7). Por ejemplo, dice que “es claro que no somos autónomos [...] en muchas de las categorías que rigen nuestras vidas. No elegimos nuestros padres, la cultura en la que nacemos, nuestra primera lengua, nuestro estatus económico, los genes que determinan nuestras características físicas y nuestros talentos, o nuestra primera religión” (2011: 8).

En lugar de educar negando la importancia de tales relaciones, o de verlas como potenciales impedimentos para una vida floreciente, la autonomía relacional de Noddings enfatiza el yo como un sujeto siempre en relación —como padre, cónyuge, profesor, ciudadano o amigo.

Es interesante notar que Noddings se refiere a la misma historia bíblica de Dios llamando a Moisés que Lévinas cita. No obstante, ella rechaza la subjetividad heterónoma implícita en la respuesta de Moisés, “heme aquí”, como una indeseable relación de servilismo y obediencia a un poder superior, y favorece en su lugar la disposición receptiva que expresa el “estoy aquí”, la cual describe como una expresión de amor que fluye desde el que tiene más poder hacia el que tiene menos (Noddings 2002: 129). La diferencia entre Lévinas y Noddings es significativa, porque la concepción de Lévinas sobre la subjetividad heterónoma de un “heme aquí” está basada en la tesis de que la posibilidad de decir “yo” solo emerge en el encuentro con el otro, mientras que el “estoy aquí” de Noddings destaca la relación entre el yo y el otro, pero conserva una concepción de subjetividad sustancial.

Sin embargo, la similitud que quiero destacar es que, para ambos, una educación que se enfoca en cultivar la autonomía refleja una comprensión inadecuada de lo que significa ser humano. Con esto, podemos pasar a la sección final, en la cual se explora qué clase de vida floreciente pueden ofrecer, respectivamente, la autonomía y la heteronomía, con un enfoque particular en la contribución de Lévinas a este debate.

### 3. Autonomía, florecimiento y el otro

Es improbable que proponer el florecimiento humano como un objetivo principal de la educación encuentre muchas objeciones. Sin embargo, los problemas empiezan cuando se debe llegar a un acuerdo sobre en qué consiste este florecimiento. Una de las diferencias principales entre la educación liberal y una educación de inspiración levinasiana está en sus respectivas concepciones de la clase de libertad que caracteriza o fundamenta una vida plenamente floreciente.

Para Callan y otros defensores de la educación liberal, la libertad de poder elegir la clase de vida que se quiere seguir es una condición previa necesaria para el florecimiento, y la sumisión de los juicios propios a la voluntad de otros, o la vida de “conformidad temerosa o irreflexiva frente a la voluntad de los demás” es la antítesis misma de una vida floreciente (Callan 2014 69). Por otro lado, para Lévinas, la libertad está conectada con la idea hebrea —un tanto paradójica— de que ser libre es estar enlazado; tal es la libertad que conlleva el acto de responder al llamado del otro e invertir nuestra libertad en la libertad y los derechos del otro (1993 125).

Tanto Callan como Brighouse sostienen que una vida autónoma no necesita ser única o estrictamente egocéntrica, y reconocen que formar parte de comunidades culturales o religiosas, que dependen de la transmisión de creencias y valores tradicionales, puede ser central para alguna concepción de la buena vida que alguien haya elegido autónomamente. Pero la cuestión clave para Callan es “hasta qué punto se puede rechazar la autonomía sin arruinar nuestras vidas” (1997 152). Sin embargo, desde una perspectiva levinasiana, la pregunta se haría desde el extremo opuesto —algo así como: ¿hasta qué punto la capacidad y el deseo de desvincularse de las relaciones y responsabilidades no elegidas es una vida plenamente humana?—. En *Fuera del sujeto*, Lévinas escribió: “podría sorprender a algunos que —con tantas fuerzas desatadas, tantos actos violentos y voraces que llenan nuestra historia, nuestras sociedades y nuestras almas— yo deba dirigirme al tú-y-yo o a la responsabilidad-del-uno-para-el-otro para encontrar las categorías de lo humano” (1993 43). Pero esto es precisamente lo que

hizo; y, como lo expresó Catherine Charlier, “él apostó por una educación que no separa a los seres humanos” (Charlier y Bouganim 2008 16). Para Lévinas, una vida floreciente (aunque usualmente no usa ese término) es una vida que se desenvuelve en el reconocimiento de la ineludible deuda y de la responsabilidad con el otro. No se trata de formar una concepción de la buena vida y actuar de acuerdo con estos bienes resultantes, sino de llevar una vida radicalmente centrada en el otro —una vida que comienza y termina en el otro—. Desde esta perspectiva levinasiana, uno de los riesgos de promover activamente la autonomía (en especial una concepción robusta de esta) como el objetivo principal de la educación es el de caer en una ceguera ética en la que las relaciones y obligaciones con el otro vienen a ser vistas como intromisiones o, en las palabras de Zygmunt Bauman, “obstáculos en la marcha del yo hacia la plenitud” (1993 84). Paul Standish lo describe muy bien cuando dice:

Lévinas no está defendiendo prácticas heterónomas, tales como el adoctrinamiento o la esclavitud, que equivalen a negaciones evidentes y completas de la autonomía. Se trata más bien de oponerse al tipo de libertad que se realiza cuando, dentro de las concepciones de pensamiento totalizadas que contempla, se desarrolla una fe demasiado peculiar en la autonomía y el dominio. Desde su visión, la libertad surge solo en la fuerza de la realización de la propia responsabilidad, de la obligación previa. Ser ciego ante esto —en otras palabras, presuponer una neutralidad inicial como la base de las obligaciones contraídas libremente— resulta en una libertad ilusoria, debido a todas las aparentes elecciones que puede conceder. (2008 58)

De esta manera, la concepción levinasiana de subjetividad heterónoma no requiere un rechazo completo de la autonomía, pero la proyecta bajo una luz muy diferente de la del sujeto autónomo y racional que se encuentra en el corazón de la educación liberal. La clase de autonomía que propone Lévinas solo aparece después de que reconocemos nuestra previa condición de heteronomía e ineludible deuda existencial con el otro. Como sujetos heterónomos, siempre estamos influyendo y siendo influidos, formando y siendo formados por otros. Por tanto, como lo sostiene Anna Strhan, “si queremos alentar a los estudiantes a reconocer su autonomía, también es necesario alentarlos a tomar consciencia de que la autonomía solo es posible a través de la condición de existir en comunidad, una comunidad que nos exige nos marca y nos forma de maneras que no siempre podemos controlar” (2012 91).

Para terminar, debo reconocer que, si bien ha habido un creciente interés por Lévinas y se ha publicado un

admirable número de estudios levinasianos en la filosofía de la educación en los últimos 15 a 20 años, este trabajo se ha limitado principalmente a un público académico; hasta ahora no ha tenido un impacto realmente perceptible en las políticas y en las prácticas educativas. Como dije al principio, esto puede ser en parte debido al hecho de que la ética de Lévinas no puede ser simplemente aplicada a la práctica, aunque también creo que el hecho de que cuestione las principales suposiciones sobre las cuales se ha asentado la educación moderna implica que hablar de educación después de Lévinas —es decir, de una educación acorde con sus planteamientos— requiere tanto un nuevo lenguaje educativo como nuevos marcos de referencia para la práctica. Entonces, este es el próximo reto para aquellos que encontramos su trabajo convincente.

### Bibliografía

- Bauman, Z.** *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell. 1993.
- Biesta, G.J.J.** “Learning from Lévinas. A response”, *Studies in Philosophy and Education* 22.1 (2003): 61–68.
- Biesta, G.J.J.** “Radical intersubjectivity. Reflections on the ‘different’ foundation of education”, *Studies in Philosophy and Education* 18 (1999): 203–220.
- Brighouse, H.** *On education*. Londres: Routledge. 2006.
- Callan, E.** “Autonomy”. En: *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Ed. D. C. Phillips. Thousand Oaks: SAGE. 2014.
- Callan, E.** *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press. 1997.
- Chalier, C., & Bouganim, A.** “Emmanuel Lévinas: School master and pedagogue”. En: *Lévinas and education: At the intersection of faith and reason*. (2001). Ed. Denise Egéa-Kuehne. New York: Routledge. 2008, 13–25.
- Chinnery, A.** “Aesthetics of surrender: Lévinas and the disruption of agency in moral education”, *Studies in Philosophy and Education* 22.1 (2003): 5–17.
- Deardon, R.F.** “Autonomy and education”. En: *Education and the development of reason*. Ed. R. F. Deardon, Paul H. Hirst, y R. S. Peters. Londres: Routledge and Kegan Paul. 1972.
- Egéa-Kuehne, D.** (Ed.). *Lévinas and education. At the intersection of faith and reason*. Nueva York: Routledge. 2008.
- Eppert, C.** “Re-learning questions: Responding to the ethical address of the past and present others”. En: *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Eds. Roger. I. Simon, Sharon Rosenberg, y Claudia. Eppert. Lanham: Rowman and Littlefield. 2000, 213–230.
- Hand, M.** “Against autonomy as an educational aim”, *Oxford Review of Education* 32.4 (2006): 535–550.
- Joldersma, C.** *A Levinasian ethics for education's commonplaces. Between calling and inspiration*. Basingstoke: Palgrave Pivot. 2014.
- Kemp, P.** “Ricoeur between Heidegger and Lévinas: Original affirmation between ontological attestation and ethical injunction”. En: *Paul Ricoeur: The hermeneutics of action*. Ed. Richard. Kearney. Londres: SAGE, 1996. 41–61.
- Lévinas, E, Y Kearney, R.** Dialogue with Emmanuel Lévinas. Face to face with Lévinas. Ed. Richard. A. Cohen. Albany: State University of New York Press. 1986. 13-33.
- Lévinas, E.** *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1974). Trad. Pintor Ramos. Salamanca: Ediciones Sígueme. 2003.
- Lévinas, E.** *Ética e infinito* (1982). Trad. Jesus M. Ayuso. Madrid: Machado Libros. 2015.
- Lévinas, E.** *Outside the subject*. Trad. Michael. B. Smith. Londres: Athlone Press. 1993.
- Lévinas, E.** *Totalidad e infinito* (1961). Trad. Daniel E. Gillot. Salamanca: Ediciones Sígueme. 2002.
- Noddings, N.** *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press. 1984.
- Noddings, N.** Relational autonomy. Paper presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. 2011.
- Noddings, N.** *Starting at home. Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press. 2002.
- Papastephanou, M.** “Onto-theology and the incrimination of ontology in Lévinas and Derrida”, *Philosophy & Social Criticism* 37.3 (2005): 503–524.
- Peperzak, A.T.** *Beyond. The philosophy of Emmanuel Lévinas*. Evanston: Northwestern University Press. 1997.
- Poirié, F.** “Interview with François Poirié. Is it righteous to be?” En: *Interviews with Emmanuel Lévinas*. Ed. Jill Robbins. Stanford: Stanford University Press. 2001. 23-83.
- Standish, P.** “Ethics before equality: Moral education after Lévinas”, *Journal of Moral Education* 30.4 (2001): 339–347.
- Standish, P.** “Lévinas and the language of the curriculum”. En: *Lévinas and education. At the intersection of faith and reason*. Ed. D. Egea-Kuehne. Nueva York: Routledge, 2008. 56–66.
- Strhan, A.** *Lévinas, subjectivity, education. Towards an ethics of radical responsibility*. Oxford: Wiley-Blackwell. 2012.
- Todd, S.** “Introduction: Lévinas and education: The question of implication”, *Studies in Philosophy and Education* 22.1 (2003b): 1–4.
- Todd, S.** “Welcoming and difficult learning: Reading Lévinas with education”. En: *Lévinas and education: At the intersection of faith and reason*. Ed. D. Egea-Kuehne. Nueva York: Routledge, 2008. 170–185.
- Todd, S.** *Learning from the other. Lévinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press. 2003a.
- Usher, R., y Edwards, R.** *Postmodernism and education*. Londres: Routledge. 1994.
- White, J.** *The aims of education restated*. Londres: Routledge and Kegan Paul. 1982.