

La pérdida del rostro en tiempos de pandemia: aproximación filosófica a una nueva realidad educativa

Miquel Juny Canals*

Resumen

La coyuntura educativa derivada del COVID-19 ha dado lugar a varios escenarios educativos en los que se contempla una hibridación entre el modelo educativo *online* y el presencial con mascarilla. Además, la irrupción de la pandemia ha alterado las dinámicas habituales de la relación profesor-alumno y ha dado lugar a varias formas de alejamiento personal entre estos dos actores, con la consiguiente despersonalización de la educación. De la mano de Emmanuel Levinas y Byung Chul-Han, el presente artículo centra su interés en profundizar reflexivamente sobre los efectos antropológicos de esta nueva dinámica educativa provocada por la pandemia. Concretamente, se procura arrojar luz sobre la importancia de un verdadero *cara a cara* entre alumno y profesor como condición de posibilidad de una educación verdaderamente humana. En la parte final del artículo proponemos una mirada a la educación desde la filosofía de Levinas con el ánimo de esbozar un horizonte de comprensión de la enseñanza más allá de la pandemia.

Paraules clau

rostro, pandemia, filosofía de la educación, antropología, ética

Recepción original: 9 de mayo de 2022

Aceptación: 22 de julio de 2022

Publicación: 15 de diciembre de 2022

Introducción

Hemos transitado una *época covidiana* y nada nos asegura que una situación parecida no pueda repetirse en el futuro. Como indica Han en una de sus obras, en esta época «el virus es el espejo de nuestra sociedad» (Han, 2021, p. 29). La función de un espejo es la de reflejar una imagen. En el espejo del virus se ve reflejada nuestra sociedad actual: una sociedad postrada, angustiada, atemorizada, dispuesta a renunciar a sus costumbres, tradiciones y formas de vida a cambio de seguridad sanitaria. No es inocente el uso de la metáfora del espejo en relación al virus. Un virus se caracteriza por ser una forma de vida que es una no-vida: se aprovecha de otras formas de vida para sobrevivir, propagarse y difundirse. La forma de vida de un virus consiste en debilitar y matar como forma de sobrevivir. Un virus niega la vida como forma de vida. En este sentido hablamos de él como una no-vida. En el espejo del virus contemplamos una sociedad que vive en el «*tiempo de lo no muerto*»¹ (Han, 2014, p. 56) y que ha sustituido la *algofobia* –miedo al dolor– por la *tanatofobia* –miedo a la muerte– (Han, 2021, p. 29)². En esta *época covidiana*, la vida se ha convertido en supervivencia.

(*) Miquel Juny Canals es graduado en Humanidades, especialidad en Filosofía (2012) y bachiller en Teología (2014). Máster en Formación de Profesorado (2015), máster en Dirección de Proyectos (2019) y máster en Dirección de Centros Educativos (2021). Actualmente compagina la docencia con la elaboración de su tesis doctoral sobre el rostro y el poder en la filosofía de Emmanuel Levinas. ORCID: 0000-0002-4573-4150. Dirección electrónica: mjuny@uic.es

(1) Durante todo el artículo, en las citaciones literales hemos respetado las cursivas del original.

(2) En el fondo, como indica Han, una es un caso particular de la otra: «la algofobia [miedo al dolor] es en último término una tanatofobia [miedo a la muerte]» (Han, 2021, p. 29).

Es en este nuevo contexto social que el ser humano desarrolla toda su *vita activa*³. Entre las actividades que la componen, se halla la actividad educativa que, como el resto de actividades humanas, se ve también reflejada en el espejo del virus⁴. Así, en tiempos de pandemia la actividad educativa se ha visto afectada en múltiples aspectos y ha tenido que adaptarse a unas circunstancias siempre cambiantes, dando lugar a varios escenarios educativos en los que se contempla una hibridación entre el modelo educativo *online* y el presencial con mascarilla. Además, la irrupción de la pandemia ha alterado las dinámicas habituales de la relación profesor-alumno y ha dado lugar a varias formas de alejamiento personal entre estos dos actores, con la consiguiente despersonalización de la educación.

Nos encontramos, por lo tanto, ante una nueva realidad social y educativa, ambas fruto de la pandemia del COVID-19. El presente artículo centra su interés en profundizar reflexivamente sobre los efectos antropológicos de esta nueva dinámica educativa provocada por la pandemia y trata de arrojar luz sobre la importancia de un verdadero *cara a cara* entre alumno y profesor como condición de posibilidad de una educación verdaderamente humana. Así, nos proponemos abordar desde una perspectiva filosófica la realidad educativa presencial para tratar de dilucidar en qué medida la realidad de un rostro frente a otro en la educación presencial hace que esta sea más humana respecto a la educación no presencial (*online*) y a la educación presencial en tiempos de pandemia, caracterizadas ambas por un alejamiento de los rostros.

Para terminar, en cuanto a la estructura del artículo, empezaremos profundizando en la noción de rostro, seguiremos con un análisis de los efectos antropológicos de la nueva realidad educativa fruto de la pandemia y terminaremos poniendo en relación ambos aspectos con el ánimo de arrojar luz sobre la importancia de humanizar la educación presencial a través de una *pedagogía del rostro* inspirada en el legado filosófico de Levinas.

La noción de rostro

Son muchos los filósofos que en sus desarrollos antropológicos han reflexionado sobre el significado del rostro humano. Sin ir más lejos, a lo largo del siglo xx, este tema ha sido tratado por filósofos de renombre como Marcel, Maritain, Buber, Mounier o por disciplinas humanas como la sociología y la psicología (García Serrano *et al.*, 2018, p. 70).

Sin embargo, quizá uno de los que ha tratado la cuestión del rostro con más hondura y profundidad haya sido el filósofo lituano Emmanuel Levinas. No en vano, el 27 de diciembre de 1995, con motivo de su fallecimiento, Jacques Derrida afirmaba en su discurso fúnebre en el cementerio de Pantin que «la repercusión de dicho pensamiento habrá cambiado el curso de la reflexión filosófica de nuestro tiempo [...] porque se orienta hacia la anterioridad absoluta del rostro del otro» (Derrida, 1998, pp. 13-14). Así pues, a

(3) En palabras de Hanna Arendt, «con la expresión *vita activa* me propongo designar tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción» (Arendt, 1993, p. 21). En el presente artículo utilizamos esta expresión en el mismo sentido.

(4) Es curioso observar que toda realidad reflejada en este espejo se ve, de algún modo, especularmente transformada. En concreto, la educación del primer cuarto del siglo xxi está marcada por el eclipse de las humanidades (Llovet, 2011) y por el auge de una concepción competencial y tecnologizada del sistema y de los contenidos educativos. Sin embargo, en el espejo del virus, estas problemáticas –y tantas otras– quedan reflejadas en un segundo plano.

continuación, trataremos de exponer sucintamente qué entiende Levinas por *rostro* y su relación con el *cara a cara*.

En primer lugar, es importante señalar que la noción levinasiana de rostro se encuentra inmersa en una nueva concepción de la metafísica y de la ética. Resumiendo esta cuestión, expuesta ampliamente en las dos primeras secciones de *Totalidad e infinito* (Levinas, 2016), podríamos decir que el desarrollo histórico de la filosofía había conducido a la afirmación en la totalidad del Mismo (del Yo) respecto al Otro. Desde Parménides, Platón y el giro cartesiano, pasando por la filosofía trascendental de Kant y culminando en el idealismo trascendental de Hegel, la filosofía ha estado dominada por una ontología con una noción de totalidad en la que el yo entablaba una relación de dominación con el otro al acercarse a él⁵. Tal como indica Castro Orellana, este hecho se produce hasta el punto de considerar que en todo acto de conocimiento «la salida hacia la alteridad concluye en un replegarse en la identidad de un yo que se apropia del mundo» (Castro Orellana, 2001, p. 33). No sin error se puede afirmar que, a lo largo de su desarrollo histórico, «la filosofía ha buscado una y otra vez absorber lo Otro en el Mismo y de este modo ha insistido en una negación de la alteridad» (Castro Orellana, 2001, p. 34). Ante esta situación, Levinas propondrá la metafísica como forma de superar esta negación del Otro operada por la ontología⁶. Para Levinas, la metafísica será «el deseo que se despliega en la experiencia y que da cuenta de una exterioridad sin anularla» (Castro Orellana, 2001, p. 39). La metafísica sería, por tanto, amigable con una ética basada en un humanismo del otro en el que «cuidar al Otro significaba renunciar a convertirle en objeto de conocimiento visual o de contemplación estética» (Jay, 2007, p. 418).

Por otro lado, la nueva concepción levinasiana de la ética viene dada en parte como reacción a un contexto cultural postmoderno que afirma la disolución del yo. Estamos hablando del «supuesto tránsito de la postmodernidad a la postmoralidad» (Castro Orellana, 2001, p. 35) según el cual «afirmar la extinción del yo equivale a enunciar el desaparecimiento del Otro» (Castro Orellana, 2001, p. 35). Levinas propondrá la ética como forma de salvar esta situación inducida por la postmodernidad filosófica. Para él la ética es la afirmación de la exigencia y responsabilidad implicada en el reconocimiento del Otro (Urabayen, 2012) y es necesaria para la realización de lo que llama el *Humanismo del otro hombre* (Levinas, 1993), un humanismo caracterizado por la responsabilidad ante el imperativo ético del rostro.

Así pues, de lo anterior se desprende la noción de rostro como elemento clave para la comprensión de la relación que todo ser humano establece con los otros, una relación que según Levinas estará marcada por la apertura ética al rostro del otro, por un cara a cara en el que no busco dominar al otro sino acogerlo en su singularidad. Para Levinas, «el regreso al ser exterior, al ser de sentido unívoco —de sentido que no oculta ningún

-
- (5) En palabras de Mèlich refiriéndose a Levinas, «como el propio filósofo advierte repetidamente, su punto de partida puede resumirse en esta idea: la filosofía de Parménides a Hegel [...] ha sido una ontología. En Levinas este término hace referencia a la atmósfera que ha dominado el pensamiento occidental, una atmósfera consistente en reducir “lo Otro” a “lo Mismo”, esto es, la exterioridad a la interioridad» (Mèlich, 2014, p. 314).
- (6) La obra de Levinas presenta un fuerte carácter antiilustrado que ha sido considerado como una ruptura con la tradición ocularcéntrica occidental inaugurada por Platón en la que la visión a través del ojo de la mente tiene un papel mucho más relevante que el de otros sentidos como el oído o el tacto. Así, la inspiración judía de la filosofía de Levinas representa un punto a favor de la recuperación de la primacía del oído por encima de la vista, sentido más bien propio del occidente helénico. Para una profundización más detallada sobre estos aspectos, es muy recomendable la lectura del concienzudo estudio de Martin Jay titulado *Ojos abatidos* (Jay, 2007, pp. 409-439).

otro sentido—, es entrar en la derechura, en la rectitud del cara a cara» (Levinas, 2016, p. 204). Esta relación con el otro en el cara a cara debe estar transida de expresión, de discurso. Estar cara a cara con el otro no es introducir al otro como un elemento más de mi ámbito de conocimiento: implica respeto a la alteridad y reconocimiento de su singularidad. Implica una relación ética de acogida y hospitalidad.

Por otro lado, según señala Levinas, esta ética del rostro precede a la ontología, puesto que «los interlocutores, como singularidades, irreductibles a los conceptos que ellos constituyen al comunicar su mundo o apelando a la justificación del Otro, presiden la comunicación» (Levinas, 2016, p. 286). De este modo, es desde la perspectiva ética, encarnada en el otro como rostro, que Levinas propone el acercamiento a los otros: «la razón supone estas singularidades o estas particularidades, no a título de individuos ofrecidos a la conceptualización o despojándose de su particularidad para hallarse mutuamente idénticos, sino precisamente como interlocutores, seres irremplazables, únicos en su género, rostros» (Levinas, 2016, p. 286). Se consolida así un modo de hacer y comprender la filosofía consistente en «colocar al otro antes que al mismo» (Urabayen, 2005, p. 144), de modo que el acercamiento al otro no se produzca englobándolo en la totalidad, sino respetando la dimensión ética a la que su rostro me interpela. A través de su rostro, el otro me indica que no se deja dominar y exige de mí el cuidado, la responsabilidad, la hospitalidad: «su resistencia absoluta se lee en su rostro, en la desnudez de sus ojos, en su indefensión, que opone un no radical al yo, un “no matarás”, que hace imposible la conquista de ese otro ser» (Urabayen, 2005, p. 145). Como indica Derrida glosando la misma idea de Levinas, «el rostro del otro me prohíbe matar, me dice “no matarás”, a pesar de que la prohibición que la hace imposible sigue suponiendo dicha posibilidad» (Derrida, 1998, p. 16).

Así pues, como consecuencia de la exigencia ética del rostro, Levinas propone la ética como la filosofía primera, más allá de la ontología⁷. A su vez, esta propuesta de la ética como filosofía primera estará acompañada de una concepción de la relación de yo con el otro que no sea de dominación en la totalidad, sino de aceptación y acogida de la singularidad del otro en su rostro. Así, Levinas propone la dimensión de infinito como alternativa a la de totalidad: «infinito es, por lo tanto, la manera de detener el imperialismo del Mismo y abrir un hueco al otro» (Urabayen, 2005, p. 145). Este otro «dado que se manifiesta en los otros seres por su presencia, puede ser denominado *rostro*» (Urabayen, 2005, p. 145). Por esto afirma Levinas que «el acceso al rostro es de entrada ético» (Levinas, 2015, p. 71). Se trata de una «relación ética [que] no puede ser reducida al conocimiento» (Urabayen, 2005, p. 146) y que es *Deseo*, puesto que «no puede ser satisfecho o colmado porque no es una necesidad» (Urabayen, 2005, p. 146).

De este modo, se puede decir que uno de los grandes aportes de Levinas es esta nueva concepción de la relación del yo (Mismo) con el otro en la que el yo no aprisiona o conceptualiza al otro al conocerlo, sino que es el otro el que, en la epifanía del rostro, se manifiesta al yo y exige de él la hospitalidad y el respeto. El otro establece conmigo relación asimétrica⁸ de cuidado y de respeto en la que el yo se torna rehén del otro. Como

(7) Para profundizar al respecto es interesante tener presentes los desarrollos de Julia Urabayen en (Urabayen, 2005, pp. 166-173) y también en (Urabayen, 2005, pp. 227-236).

(8) Como indica Levinas, «la multiplicidad en el ser, que se niega a la totalización pero se perfila como fraternidad y discurso, se sitúa en un “espacio” esencialmente asimétrico» (Levinas, 2016, p. 242), un espacio en el que

indica Urabayen, Levinas destaca que «el otro puede ser tratado en filosofía sin reducirlo al yo, sin englobarlo en la identidad y sin perderlo, ya que se manifiesta en el rostro, que genera, a su vez, el Deseo, que rompe la autonomía y la autorreferencia del yo de la filosofía anterior» (Urabayen, 2005, p. 146). En palabras de Levinas, «el rostro en que el otro se vuelve hacia mí no queda absorbido en la representación del rostro» (Levinas, 2016, p. 241).

La filosofía del rostro de Levinas destaca, por tanto, la singularidad inviolable del otro y su capacidad de ser conocido (acogido) de forma no violenta por el yo. La forma de conocerlo que Levinas propondrá será el lenguaje, puesto que el rostro nos habla⁹, nos transmite algo, nos remite a una realidad no presente que está más allá de él: «el rostro es la huella del absoluto, la forma en la que la trascendencia se hace presente sin convertirse en inmanencia» (Urabayen, 2005, p. 149).

Así pues, con el planteamiento de Levinas, «es posible salir del marco de la filosofía occidental y dirigirse al otro, sin absorberlo. Para ello es necesario fijarse en el rostro del otro, en el que resplandece la huella del tercero, la huella del paso del absoluto» (Urabayen, 2005, p. 150). Se trata de un «nuevo modo de significación y manifestación de la ausencia [que] va más allá de la fenomenología, pero ha sido posibilitada por ella» (Urabayen, 2005, p. 150). Se trata, en definitiva, de «la desnudez del rostro que se expresa interrumpiendo el orden del ser en sí» (Urabayen, 2005, p. 151) con una interrupción sutil que «no desubica o rompe el orden, simplemente entra y se retira dejando una huella de su paso» (Urabayen, 2005, p. 151). Y esta huella «sólo continúa para quien quiere darle continuidad, pues se retira antes de entrar. Esta forma de aparecer sin aparecer, de manifestarse sin manifestarse es el enigma» (Urabayen, 2005, p. 151).

A modo de resumen, podemos tratar de responder a la pregunta que nos planteábamos al principio: ¿cuál es el significado filosófico y antropológico de la noción levinasiana de rostro? A nuestro juicio, la concepción levinasiana de rostro está caracterizada por tres elementos fundamentales que determinan su significado filosófico y antropológico: 1) la manifestación (epifanía) del rostro; 2) el cara a cara y 3) la asimétrica exigencia ética de respeto y hospitalidad. En realidad, los tres elementos están entrelazados: la manifestación (epifanía) del rostro se produce en el contexto del cara a cara personal y consiste en un pacífico darse a conocer del otro que despierta en nosotros una asimétrica exigencia ética de respeto y hospitalidad. La presencia del rostro del otro despierta en nosotros una actitud de acogida que nos lleva más allá de nosotros mismos, nos lleva más allá de la esfera fenoménica de conocimiento y, al sentirnos rehenes del otro, nos mueve a la actitud ética de acogida y don. Por esto indica Levinas que «sobrepasar la existencia fenoménica o interior no consiste en recibir el reconocimiento del Otro, sino en ofrecerle el propio ser. Ser en sí es expresarse, o sea, ya, servir al otro. El fondo de la expresión es la

«el rostro en el que el otro se vuelve hacia mí no queda absorbido en la representación del rostro» (Levinas, 2016, p. 241) y en el que «oír su miseria que clama justicia no consiste en representarse una imagen, sino en ponerse como responsable» (Levinas, 2016, p. 241). La relación asimétrica consiste en pecatarse de que el yo y el otro no están al mismo nivel y de la responsabilidad ética del yo hacia el otro que se desprende de esta realidad: «mi posición de yo consiste en poder responder a esta miseria esencial del otro, en poder encontrarme yo recursos» (Levinas, 2016, p. 241).

(9) El propio Levinas indica que la singularidad de mi individualidad consiste en el hecho de que «es apología, o sea, discurso personal de mí a los otros. Mi ser se produce produciéndose a los otros en el discurso: es lo que se revela a los otros, pero participando en su revelación, asistiendo a ella, asistiéndola» (Levinas, 2016, p. 287).

bondad» (Levinas, 2016, p. 204). Según Levinas, lo fundamental en nosotros es la prioridad en nuestra «orientación inevitable del ser "partiendo de sí" hacia "el Otro"» (Levinas, 2016, p. 241). El ser humano se presenta, por tanto, como un ser-para-el-otro (Levinas, 2011, p. 153), como un ser esencialmente orientado a la recepción ética del rostro del otro en la verdad antropológica del cara a cara. Así, el cara a cara puede ser considerado como el espacio de recepción ética del otro en su rostro. Esto tendrá, como veremos a continuación, implicaciones concretas a nivel antropológico en la disyuntiva entre educación no presencial (*online*) y educación presencial.

La nueva realidad educativa

El fenómeno de la educación no presencial (*online*) ha crecido en los últimos decenios a la par con el desarrollo tecnológico de Internet y del mundo de posibilidades que nos ofrece. Durante este tiempo, la educación *online* se presentaba como una alternativa – con sus ventajas e inconvenientes– respecto a la educación en formato presencial.

Sin embargo, desde el surgimiento del COVID-19, la educación *online* se ha erigido en una nueva realidad educativa con visos de establecerse como equiparable o intercambiable respecto a la presencial. Además, la nueva realidad educativa surgida como consecuencia del coronavirus es la de una educación marcada por la distancia física o interpersonal que, en cierto modo, ha alterado los modos de relación habituales entre profesor y alumno. Veamos esto con un poco más de detalle.

La educación no presencial (*online*)

Aunque parezca evidente, la educación no presencial u *online*, como indica su nombre, tiene dos características esenciales: la no presencialidad física en el centro de enseñanza y la realización del ejercicio docente y de todo el aprendizaje del alumno a través de la red. Así, la educación pasa de ser una vivencia personal a convertirse en un concepto abstracto o intelectualizado, en un conjunto de conocimientos que debo trabajar y asimilar de forma autónoma y que me permitirán la obtención de una titulación académica.

Con la no presencialidad física en el centro de enseñanza, la educación ve debilitada la dimensión interpersonal e interrelacional en la que se forja, se enriquece y crece. Como indica Han, «el medio digital despoja la comunicación de su carácter táctil y corporal» (Han, 2014, p. 42). Por otro lado, la posibilidad de la no presencialidad educativa viene determinada por la posibilidad de una emulación de la misma a través de la intermediación tecnológica. La técnica propicia la deslocalización educativa, algo que se ha visto fomentado en los presentes tiempos de pandemia.

Puesto que no es el objeto del presente artículo, no entraremos a valorar el grado de equivalencia o de intercambiabilidad genérica entre el formato educativo presencial y el formato educativo *online*. De ello se encargan varios estudios al respecto, que abordan también otras cuestiones: algunos estudios comparan ambos formatos (Jardines, 2010; Martínez, 2017), otros plantean problemas asociados al cambio brusco hacia la educación *online* (Rujas y Feito, 2021; Velásquez Vergara y Ruidiaz Gómez, 2021), otros explican y comparten experiencias vinculadas a la aplicación acelerada del formato educativo *online* durante los tiempos de pandemia (Fernández-Escárcaga *et al.*, 2020; García-Peñalvo *et al.*, 2020) y algún otro pone en tela de juicio la validez del modelo de educación a dis-

tancia fruto de la pandemia (Rogeró-García, 2020). En el presente artículo, sí nos centramos, en cambio, en tratar de explicar las consecuencias antropológicas que plantea la educación no presencial.

Para abordar con rigor estas consecuencias antropológicas, hace falta recordar algunos aspectos básicos de la antropología filosófica. En primer lugar, la tradición antropológica de raigambre aristotélica¹⁰ nos lleva hacia la idea de que la encarnación de la psique no es accesorio. Por otro lado, el cuerpo humano no es solamente una realidad material que implica unos condicionamientos biológicos, sino que constituye la expresión misma —la materialización— del psiquismo humano. Todo el cuerpo humano está impregnado de una singular racionalidad que posibilita al ser humano desplegar su libertad a través del uso de la inteligencia y de la voluntad. Además, el contexto propio del desarrollo personal del ser humano es el de la dimensión temporal, esfera en la que desarrolla toda su actividad —incluida la intelectual— de forma sincrónica: él es el protagonista de unos hechos que suceden en el mismo momento de su realización efectiva¹¹. Finalmente, podemos indicar el ámbito social, la dimensión del contacto físico con otros iguales, como el ámbito propio del crecimiento personal humano. En este sentido, no es casual la vinculación entre dimensión social y presencialidad física. A nuestro juicio, para una verdadera socialización con los demás, es necesaria la presencialidad física, puesto que la dimensión corporal forma parte del nosotros que socializa y que comunica a los demás¹². Si analizamos detenidamente las características de la educación no presencial u *online*, observaremos una alteración de esta dinámica funcional propia del ser humano.

En primer lugar, la educación no presencial priva al ser humano de la dimensión corporal, ámbito de desarrollo de su actividad exterior. Como hemos avanzado antes, la educación no presencial está caracterizada por la no presencialidad física en el centro de enseñanza. En tanto que priva al ser humano de una de sus dimensiones propias, podemos considerar que la educación no presencial u *online* es una educación un tanto deshumanizada. Se comprende así esta progresiva pérdida de lo humano que se produce en lo no presencial, en la aséptica distancia que nos impone la intermediación tecnológica de las relaciones. No en vano afirma Han que «en la actualidad, desaparece cada vez más el rostro que está enfrente, que me mira, me afecta» (Han, 2014, p. 43). Es más, el propio Han afirma que toda actuación en el mundo *online* es premeditada y, en este sentido, es in-

(10) Son varias las obras contemporáneas que glosan el pensamiento antropológico aristotélico. Para contextualizar el presente apartado nos ha parecido interesante, por su rigor y profundidad, la obra de Yepes (Yepes Stork, 1996) y nos ha sido también de utilidad el manual de Choza y Arregui (Arregui y Choza, 1991). Además, hemos considerado también los aportes que, desde una perspectiva más bien fenomenológica, otros filósofos contemporáneos han realizado sobre cuestiones aristotélicas relativas a la persona humana (Sokolowski, 2013).

(11) Según Heidegger, estamos sujetos al tiempo de forma constante, hasta el punto de que «uno se rige por él, de tal manera que no puede menos de ser susceptible de que lo encuentre delante en alguna forma todo el mundo» (Heidegger, 2001, p. 443).

(12) Resulta curioso observar el nombre dado al ámbito de interconexión personal en el mundo *online*: redes sociales. Red indica el medio a través del cual establecemos esta supuesta socialización. Indica también la forma que adquieren nuestras relaciones sociales. Sin embargo, a nuestro juicio, en el mundo *online* tal socialización no llega a producirse, puesto que la interconexión personal allí realizada carece de la dimensión corporal propia del ser humano. Para una correcta socialización hace falta un verdadero encuentro con el rostro del otro, «una experiencia especial del rostro que hoy, en la época de Facebook, ya no es posible» (Han, 2014, p. 46).

tencial, destruyendo así la espontaneidad propia del manifestarse humano: «la intencionalidad de la *exposición* destruye toda *interioridad*, aquella *reserva* que constituye la mirada» (Han, 2014, p. 47).

En segundo lugar, vinculada a esta dimensión corporal, encontramos la dimensión social. En condiciones normales, la presencialidad física posibilita el encuentro cara a cara directo del profesor con el alumno y posibilita al alumno un intercambio de experiencias con sus semejantes. La presencialidad física posibilita, en definitiva, la socialización completa, una socialización que incluye el encuentro físico con el rostro del otro. La presencialidad física genera comunidad, nos permite descubrir al otro y abre el espacio de posibilidad para que el otro se nos dé a conocer. El otro ante mí siempre es un mundo por descubrir. A esto se refiere Han cuando afirma que «no hay un rostro transparente. La cara que apetece es siempre opaca» (Han, 2014, p. 46). Efectivamente, aunque la presencialidad física nos brinde la posibilidad del conocimiento completo del otro, detrás del rostro del otro se esconde su interioridad, algo que nos dará a conocer paulatinamente a medida que vayamos socializando. En este sentido, se puede afirmar que conocer al otro a través de una pantalla implica una no socialización y una cierta forma de dominio: «palpar con la punta de los dedos en la pantalla táctil (*touchscreen*) es una acción que tiene una consecuencia en la relación con el otro. Elimina aquella distancia que constituye al otro en su alteridad. Se puede palpar la imagen, tocarla directamente, porque ha perdido ya la mirada, la faz. Al tocar con la yema de los dedos, yo dispongo del otro» (Han, 2014, p. 45). Una socialización intermediada tecnológicamente es una socialización tecnológicamente deshumanizada y reducida a una relación de consumo: «los medios digitales favorecen la desaparición del otro. Reducen la *resistencia del otro* haciéndolo *disponible*. Cada vez somos menos capaces de percibir al otro en su alteridad. Una vez que el otro ha sido privado de su alteridad, ya solo se lo puede consumir» (Han, 2021, p. 80).

En tercer lugar, la educación no presencial implica muchas veces efectos antropológicos sobre la dimensión temporal. Es cierto que las lecciones *online* se realizan muchas veces de forma sincrónica, pero es también muy cierto que la educación *online* está cada vez más dirigida a un aprendizaje autónomo que se realiza de forma asincrónica. La ruptura de la dimensión temporal sincrónica propia del ser humano despoja a este tipo de educación de otra característica propia de la singularidad humana. La asincronicidad tiene, además, otro efecto perverso: el desvincular la relación afectiva, personal, entre profesor y alumno, pervierte el vínculo establecido por el alumno con la figura del profesor como referente singular. En un proceso de aprendizaje presencial, el alumno realiza un vínculo personal con el profesor, al que identifica como referente y acompañante en su proceso de aprendizaje; en la educación no presencial u *online*, especialmente si es realizada de forma asincrónica, el alumno escucha una lección sin posibilidad de interactuar con el profesor, de modo que, en la práctica, le da lo mismo si se trata de un profesor o de otro. Llevando esta pérdida del vínculo al extremo, se podría incluso considerar el caso en el que el alumno no distinguiera entre una lección impartida de forma asincrónica por un docente universitario y un vídeo de un *youtuber* hablando sobre el mismo tema. Es más, ante la apatía y falta de comunicación personal que las lecciones asincrónicas llevan implícita, es frecuente que los alumnos recurran a vídeos de *Youtube* como sustitutivo de las lecciones oficiales. La no presencialidad, por lo tanto, implica una rup-

tura de la sincronicidad en el aprendizaje que lleva implícita la desvalorización de la transmisión¹³ y que, afecta, por lo tanto, el aprendizaje de nuevos conocimientos. Como indica Luri, «la desvalorización de la transmisión afecta de manera directa al valor de los contenidos de la enseñanza y, por lo tanto, a la relevancia del maestro» (Luri, 2015, p. 43). Así, aunque parezca contradictorio, en el altar de la educación *online* es sacrificada la figura del profesor como referente singular.

En definitiva, las consecuencias antropológicas que plantea la educación no presencial y *online* son varias y profundas. Con una mirada atónita, o impertérrita según el caso, en estos tiempos de pandemia estamos contemplando el nacimiento acelerado de una nueva forma de concebir la educación. No hemos de olvidar que «en la escuela se esboza el capítulo siguiente de la historia de una comunidad a la par que el de la biografía de un alumno» (Luri, 2015, p. 44). La pregunta aquí sería si se puede hablar propiamente de biografía —de una vida «escrita» con las propias decisiones— en una realidad vivida a través de la intermediación tecnológica.

La educación presencial en tiempos de pandemia

Como indica Han, los tiempos de pandemia han ido acompañados de un concepto de solidaridad ya no vinculado a la proximidad con el otro, sino vinculado al alejamiento del otro (Han, 2020): en estos tiempos, «paradójicamente, la caridad se expresa guardando la distancia. El prójimo es un potencial portador del virus» (Han, 2021, p. 30). Juntamente con esto, en los tiempos de pandemia se ha instaurado una aguda preocupación —prácticamente una histeria¹⁴— por la salud y por el bienestar como bienes supremos, algo que nos ha llevado a percibir el confort como un valor superior a la libertad (Han, 2021, p. 88). Según los augurios de Han, en los tiempos de pandemia, «cada uno de nosotros es sospechoso de ser un potencial portador del virus, lo cual genera una sociedad en cuarentena y acabará trayendo un régimen policial biopolítico» (Han, 2021, p. 34).

En ese contexto, no es extraño que el retorno a la educación presencial haya sido lento y dificultoso. Durante este retorno, profesores y alumnos han tenido que lidiar con una situación de anormalidad caracterizada por un sometimiento a las instancias del poder sanitario, que han expandido sus tentáculos hasta los espacios de la transmisión del conocimiento. El lema «distancia, manos, mascarilla» —ampliamente tratado en el artículo de Escribano (Escribano, 2021)— es un lema válido para cualquier ámbito de la esfera social y constituye una forma más de ejercicio de poder —de intromisión— del sistema polí-

(13) Aunque vaya más allá del objeto del presente artículo, sería interesante examinar si, en el fondo, a veces pensamos que la docencia es simplemente la transmisión de unos datos, conocimientos o contenidos que hacen accesorio precisamente el vehículo de transmisión escogido. Si así fuera, estaríamos ante una versión intelectualista y un tanto deshumanizada de la educación en la que la relación personal entre profesor y alumno perdería todo su significado.

(14) Como indica Han, hemos priorizado la vida a cualquier precio por encima de la buena vida. Según él «hay que oponer la preocupación por la vida buena a la lucha por la supervivencia. La sociedad dominada por la histeria de la supervivencia es una sociedad de muertos vivientes. Somos demasiado vitales para morir, y estamos demasiado muertos como para vivir» (Han, 2021, p. 32). Y en otro sitio, refiriéndose al transhumanismo, añade unas líneas que glosan la misma idea: «la vida indolora en una felicidad permanente habrá dejado de ser una vida humana. La vida que ahuyenta y proscribire su negatividad se suprime a sí misma. Muerte y dolor van juntos. En el dolor se anticipa la muerte. Quien pretenda erradicar todo dolor tendrá que eliminar también la muerte. Pero una vida sin muerte ni dolor ya no es una vida humana, sino una vida de muertos vivientes. El hombre abjura de sí mismo para sobrevivir. Posiblemente llegue a alcanzar la inmortalidad, pero habrá sido *al precio de la vida*» (Han, 2021, p. 90).

tico sobre el educativo. Como indica Han, «los cuerpos mortificados son insignias del poder» (Han, 2021, p. 19). Como en el resto de ámbitos sociales, en el ámbito educativo se ha vivido una universal instauración de lo higiénico, de lo sanitario, como criterio para determinar la validez, viabilidad y continuidad de su actividad propia, provocando reclusiones totales o parciales de determinados grupos escolares o universitarios en función de la eventual positividad vírica de los integrantes de su burbuja¹⁵. También en el contexto escolar, positividad vírica ha sido sinónimo de falta de libertad¹⁶.

Por lo que se refiere a la convivencia interpersonal, en tiempos de pandemia se han hecho extensivas al contexto educativo varias de las medidas sanitarias adoptadas para todo el ámbito social. Una de ellas ha sido el uso de la mascarilla. Es cierto que el uso de la mascarilla tiene una función higiénica, profiláctica, pero también presenta una consecuencia anticomunicativa que no deja de ser una forma de dar continuidad al distanciamiento a pesar de la presencialidad: con la mascarilla se priva al rostro del otro de gran parte de su potencial expresivo. Con la mascarilla el rostro del otro queda amordazado, queda recluido detrás de un elemento sanitario que actúa como bozal comunicativo y que genera una nueva forma de distancia: la mental¹⁷. No es extraño que Han afirme que «el “rostro disciplinado” está “concentrado”. Concentra “su mirada en un punto fijo”» (Han, 2021, pp. 20-21). Se trata de un punto situado en el infinito, que en la proximidad de la presencialidad genera la distancia insalvable de la no expresividad. El rostro amordazado por la mascarilla es un rostro interpersonalmente anestesiado, víctima de una «permanente anestesia social [que] impide el conocimiento y la reflexión y reprime la verdad» (Han, 2021, p. 25). Como indica Levinas, «la sumisión a la tiranía, la resignación a una ley universal, aun cuando sea razonable, pero que detiene la apología, compromete la verdad de mi ser, la pone en riesgo» (Levinas, 2016, p. 288). El rostro sanitariamente amordazado no transmite la expresión –la verdad– que le es propia, algo que en el contexto educativo se traduce en una despersonalización educativa.

En definitiva, podemos afirmar que en los tiempos de pandemia la educación presencial ha sido sanitariamente amordazada y asépticamente deshumanizada. Como consecuencia del uso indiscriminado de la mascarilla, la educación presencial ha sido caracterizada por una presencialidad sin rostro, por una falta de expresividad que ha despersonalizado todos los agentes educativos. Como indica Han citando a Adorno, «lo único que mantiene la vida con vida es “estar impresionado por lo otro”. De lo contrario se queda apresada en el infierno de lo igual» (Han, 2021, p. 18). Con el uso indiscriminado de la mascarilla en el aula hemos vivido encerrados en el infierno educativo de lo igual, en una realidad en la que no se han distinguido ni las más básicas expresiones faciales que tanto ayudan a valorar el correcto –o incorrecto– aprovechamiento de las lecciones. Es cierto que la educación presencial con mascarilla cumple con los requisitos de presencialidad

-
- (15) En tiempos de pandemia, por «burbuja» entendemos la comunidad de convivencia estable o habitual. Es interesante observar el uso parecido del término «burbuja» desarrollado, en un contexto filosófico, por parte de Peter Sloterdijk en *Esferas I* (Sloterdijk, 2009) como forma de referirse al ambiente humano y social que nos rodea.
- (16) Se cumplen así las predicciones de Han, según las cuales «en vista de los dispositivos higiénicos la sociedad de la supervivencia se verá obligada a renunciar a los principios liberales» (Han, 2021, p. 86). Con motivo de la pandemia intercambiamos libertad por seguridad, en este caso por seguridad sanitaria. Con palabras de Han, «a raíz de la pandemia nos encaminamos hacia un régimen biopolítico de control policial» (Han, 2021, p. 86), algo que tiene su reflejo también en las aulas.
- (17) Esto viene determinado por el hecho de que en tiempos de pandemia «proximidad significa contagio. La “distancia social” agudiza la pérdida de empatía. Se vuelve un distanciamiento mental» (Han, 2021, p. 79).

física y temporalidad más arriba detallados. Sin embargo, sigue en cierto modo deshumanizada, puesto que la mascarilla actúa como barrera interpersonal, con un rol de efectos deshumanizantes similar al desarrollado por la pantalla en la educación no presencial u *online*.

Rostro y realidad educativa

Volviendo a las reflexiones de Levinas sobre el rostro, recordaremos su célebre afirmación de que «el acceso al rostro es de entrada ético» (Levinas, 2015, p. 71). Según el filósofo lituano, «rostro y discurso están ligados. El rostro habla» (Levinas, 2015, p. 73) pero sin presentar referencia a un contexto concreto: «el rostro es significación, y significación sin contexto» (Levinas, 2015, p. 72) ya que «el rostro es, en él solo, sentido» (Levinas, 2015, p. 72). Por este motivo afirma Levinas la imposibilidad de abarcar el rostro con nuestro pensamiento: «la significación del rostro lo hace salir del ser en tanto que correlativo de un saber» (Levinas, 2015, p. 72). El rostro es una realidad que escapa a la absorción intelectual a través del pensamiento. El otro como rostro no se conoce o contempla intelectualmente, sino que me interpela y yo le respondo: «ante el rostro yo no me quedo ahí a contemplarlo sin más: le respondo» (Levinas, 2015, p. 74). Y esta respuesta es siempre nueva, puesto que «en el acceso al rostro, ciertamente hay también un acceso a la idea de Dios» (Levinas, 2015, p. 78), a la idea de Infinito, con la que no establecemos una relación completa de conocimiento, sino a la que deseamos siempre con más intensidad. Según Levinas, «la relación con el Infinito no es un saber, sino un Deseo» (Levinas, 2015, p. 78). El rostro, por tanto, es entendido por Levinas como aquello que siempre nos lleva más allá del término al que nos parece haber llegado, como aquello que tiene siempre el atractivo de la novedad. El rostro es una realidad que nos interpela, que nos transmite constantemente y que contiene esta dimensión de Deseo que «es como un pensamiento que piensa más de lo que piensa» (Levinas, 2015, p. 78). En definitiva, como hemos desarrollado ampliamente antes, el encuentro con el rostro del otro se realiza en un cara a cara que requiere de mí una actitud de acogida y de hospitalidad. ¿En qué medida puede establecerse este cara a cara en el nuevo contexto educativo fruto de la pandemia?

En primer lugar, como hemos visto más arriba, cuando nos planteamos la posibilidad del establecimiento de un auténtico cara a cara en la educación no presencial u *online*, todo parece apuntar que se trata de una ficción. Un verdadero cara a cara debe cumplir con el requisito de la presencialidad física, puesto que para ser verdadero este «cara a cara» debe englobar la dimensión material del ser humano. Algunos estudios, sin embargo, han tratado de apoyar la tesis contraria. Así, aunque haya algunos académicos que, apelando a una ética de la responsabilidad, hayan sustentado la validez de la educación *online* en el establecimiento de un cara a cara auténtico (Gomez, 2011) son ellos mismos los que reconocen que «el rostro trae cierta corporalidad que se vuelve más indirecta en los espacios virtuales» (Gomez, 2011, p. 160) y que cuando hablamos de seres humanos «la relación va más allá de la computadora y las interfaces pueden potenciar o empobrecer esta relación» (Gomez, 2011, p. 163). Por otro lado, es el propio Levinas quien apunta la problematicidad del cara a cara virtual. Se trata de un cara a cara mediado lingüística y tecnológicamente. Para Levinas, «la palabra como actividad [...] no tiene la transparencia total de la mirada dirigida a la mirada, la franqueza absoluta del cara a cara» (Levinas, 2016, p. 203). Un intercambio de palabras podría darse, efectivamente, en un contexto *online*, pero carecería de esa transparencia de la mirada dirigida a la mirada a la

que Levinas hace referencia. En el fondo, en el encuentro *online*, la intermediación tecnológica ejerce la misma función «higiénica» que la mascarilla en la modalidad presencial: en las videoconferencias las relaciones interpersonales se convierten en relaciones «interpantallales» en las que la pantalla ejerce la función de protección aséptica entre el yo y el tú. La pantalla es una «mascarilla tecnológica» que trata de aproximarnos desde la distancia. La pantalla instaura un intercambio a partir de la distancia, impidiendo la contemplación directa del rostro del otro en primera persona. De este modo, en este contexto tecnológicamente intermediado, el rostro del otro se me da tecnológicamente deshumanizado a través de una imagen especular¹⁸. En definitiva, en palabras de Han, podemos afirmar que, más que acercarnos al otro, «la burbuja digital nos blinda cada vez más frente al otro» (Han, 2021, p. 82), impidiendo así la instauración de un verdadero cara a cara personal.

En segundo lugar, una atenta observación de la dinámica propia de la educación presencial en tiempos de pandemia nos lleva fácilmente a pensar que el uso indiscriminado de la mascarilla dificulta sobremanera la comunicación entre docente y alumno. Como señala García Serrano, «cuando el docente planea o ingresa al aula no solo viene a enseñar y formar, sino también a formarse con el rostro que va a educar» (García Serrano *et al.*, 2018, p. 70). En educación, la contemplación del rostro es fundamental. Para el docente y para el alumno, el rostro del otro en el cara a cara del aula apela a su responsabilidad: «alguien que se expresa en la desnudez—el rostro—es uno hasta el punto de recurrir a mí, de colocarse bajo mi responsabilidad: de ahí en adelante he de responder de él» (Levinas, 1994, pp. 23–24). Evidentemente, la función higiénica de la mascarilla dificulta la expresión de esta desnudez del rostro, condición de posibilidad de un auténtico cara a cara personal. De hecho, la mascarilla consigue más bien el efecto contrario: despersonaliza, iguala, uniformiza eliminando las singularidades propias de cada rostro. La mascarilla impide la «luminosidad expresiva y comunicativa del rostro [que] no es solo visual, sino también oral y auditiva» (Escribano, 2021, p. 113)¹⁹. Efectivamente, con el uso de las mascarillas «la voz del otro nos llega amortiguada, realidad que agudiza los problemas de comprensión del mensaje» (Escribano, 2021, p. 113) y nos lleva a una «desaparición relativa del interlocutor» (Escribano, 2021, p. 114). Con la mascarilla no podemos ni *ver* el rostro del otro ni *escuchar* el rostro del otro. Encuentran aquí su eco aquellas palabras de lamento de un docente universitario ante la realidad de la educación presencial en tiempos de pandemia: «muchos docentes no podemos esconder nuestro desencanto y nuestra frustración por el hecho de haber visto desaparecer el rostro de nuestros alumnos—y, por tanto, una fuente importante de inspiración— y tenernos que dirigir a interlocutores presentes solo virtualmente, hacia los cuales no era fácil sostener la vibración de la palabra viva» (Escribano, 2021, p. 114).

Al principio del apartado nos preguntábamos en qué medida puede establecerse un auténtico cara a cara en el nuevo contexto educativo, fruto de la pandemia. La respuesta a esta cuestión la encontramos implícita en lo desarrollado hasta el momento: ya sea en la educación no presencial u *online*, ya sea en la educación presencial, en tiempos de pandemia existen elementos distorsionadores que impiden un auténtico cara a cara per-

(18) Para una mayor profundización al respecto puede ser interesante consultar el repaso histórico de la tradición especular occidental vinculada a la teoría del conocimiento relativa a la luz y a la visión (ocularcentrismo) realizado por Martin Jay en el primer capítulo de *Ojos Abatidos* (Jay, 2007, pp. 25-69).

(19) El artículo original está escrito en catalán. Todas las traducciones de las citas de este artículo son nuestras.

sonal. ¿Cuál es, entonces, el ámbito de un verdadero encuentro cara a cara, de una adecuada relación con el rostro del otro que facilite verdaderamente la tarea educativa? Será en la educación presencial sin intermediación sanitaria de mascarillas.

Efectivamente, en un contexto presencial sin mascarillas se produce un auténtico cara a cara en el que podemos apreciar el rostro del otro, un rostro que «trasciende las características nombrables de la cara y [que] se presenta como lenguaje, como epifanía, presenta su dolor, su pasión, su emoción, su demanda, su alegría y su sufrimiento» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 93). En la presencialidad sin mascarilla el rostro del otro nos habla. Y para apreciar este lenguaje del rostro debemos estar éticamente preparados, dejando de lado cualquier afán de dominación o control y dejándonos llenar por la manifestación del otro en su rostro. Así, cuando «logramos encontrarlo al aproximarnos a él sin abarcarlo, sin controlarlo ni clasificarlo, justo acá asistimos, frente al rostro del Otro, a su epifanía, al encuentro ético, a la relación educativa que responde responsablemente por el Otro» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 93). Entraremos así en el ámbito de la verdadera educación, el de la educación fundamentada en la ética: «una educación ética encuentra en el otro posibilidades [...] se abre a la epifanía del rostro del Otro, se presenta contemplativo ante él para aprender de él» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 94).

Una mirada a la educación desde la filosofía de Levinas: hacia una pedagogía del rostro

Como hemos visto, es en la educación presencial sin intermediación sanitaria de mascarillas donde se produce verdadero encuentro ético con el rostro del otro. Es por ello que podemos afirmar que la presencia de un rostro frente a otro en la educación presencial hace que esta sea más humana (antropológicamente verdadera) respecto a la educación *online* o presencial con mascarilla, caracterizadas ambas por un alejamiento de los rostros. El encuentro con el rostro del otro, el verdadero cara a cara entre alumno y profesor se produce con lo que Orrego llama «la llegada del cuerpo» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 94): es la «llegada del cuerpo» del otro lo que propicia «la aparición del otro ante el sí mismo [ante el yo]», que es punto de partida de todo acto verdaderamente educativo. Por este motivo, podemos considerar que la educación presencial es más auténtica que la educación *online*. La educación presupone la presencia del otro en la presencia de su cuerpo. Por eso hemos sostenido que una educación descorporizada está condenada a favorecer la disgregación social humana.

En este punto entroncamos con una concepción de la educación iluminada por la filosofía antropológica de Levinas²⁰: se trata de una educación que «se podría entender como escenario ético, de encuentro en procura de [para] propiciar la formación del Otro. Formación que se presenta en el cara-a-cara, en la escucha atenta a lo que el Otro quiere decir» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 94). Se trata, de «una educación que supera el adoctrinamiento y se presenta como diálogo, apertura y encuentro» (Orrego

(20) Estas reflexiones están en consonancia con la puesta en relación entre fenomenología y ciencias humanas desarrollada por la Escuela de Utrecht. Un buen desarrollo de su aplicación en las Ciencias de la Educación a partir de uno de sus principales exponentes (Max Van Manen) puede encontrarse en el artículo de Raquel Ayala (Ayala Carabayo, 2008).

Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 94), de una educación caracterizada por la responsabilidad con el otro y que rehúye de todo afán totalizador (Mèlich, 1995).

Volvemos aquí sobre la importancia del establecimiento de un auténtico cara a cara como condición de posibilidad de una educación verdadera. Como indica Sloterdijk, «el espacio-cuatro-ojos tiene que estar abierto antes de que pueda derivarse de él la esferados-corazones» (Sloterdijk, 2009, p. 135), algo que se traduce en un cara a cara presencial y sin mascarilla entre profesor y alumno como condición de posibilidad de este encuentro entre dos corazones. En este sentido, es clave la profundización antropológica en el concepto de rostro desarrollada por Levinas. En ella, el rostro del otro es una realidad que nos interpela, que nos habla, que despierta en nosotros una actitud de acogida y hospitalidad desarrollada desde una dimensión ética. Por ello hemos afirmado que en una educación sin rostro no puede haber un auténtico marco ético de intercambio de verdad entre profesor y alumno. Y al revés, como indica Orrego «una respuesta ética [...] fundará su expresión en la escucha, en el lenguaje, en la obediencia al mandato del rostro del Otro [...] y a la posibilidad de elegir responsablemente cómo permitir que el Otro siga siendo, cómo acompañar su proceso de llegar a ser, cómo llegar a ser juntos, entre nosotros [...] manteniendo una distancia próxima, una relación cercana sin absorber la existencia del otro, sin eliminarla sutilmente en la homogeneidad ni abruptamente en la total heterogeneidad» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 95).

De ahí se desprende que es necesario que la educación esté fundamentada en una ética. Y es esta ética la que nos permite profundizar en el reconocimiento de la alteridad. Como indica Gomez, «en tiempos de complejas mediaciones tecnológicas todavía impera la negación de la alteridad y la cultura del silencio» (Gomez, 2011, p. 164). Una verdadera antropología del rostro que implique un reconocimiento de la alteridad, implica también una actitud ética que guíe el establecimiento de relaciones desinteresadas²¹: «el “yo” establece relaciones desinteresadas cuando se posiciona delante de los otros —estudiante y profesor— para servirlos más que para satisfacer sus propios intereses» (Gomez, 2011, p. 166). Como se puede comprobar, para todo ello la presencialidad física es un requisito indispensable.

Por otro lado, como señala Lippitz glosando a Levinas, «el establecimiento de una responsabilidad pedagógica resulta de la *dimensión pedagógica interna* de la relación ética. En otras palabras, el Otro, el extraño, el niño es la condición de posibilidad de mi actividad pedagógica» (Lippitz, 1990, p. 59)²². En efecto, la ética es primaria respecto a la acción educativa, puesto que en la antropología de Levinas la ética como filosofía primera es condición de posibilidad de mi relación con el Otro. En palabras de Mèlich, «la ética no surge como *télos* de la acción educativa, sino como su punto de partida, como su *arkhé*» (Mèlich, 1995, p. 150). Así, una acción educativa que carezca de la ética como punto de partida desemboca en una relación de poder o dominación. A esto se refiere Mèlich cuando afirma que «sin *ética* no puede darse *acción educativa* en sentido estricto, sino solamente adoctrinamiento o domesticación» (Mèlich, 1995, p. 150).

De este modo, si preservamos la ética como punto de partida de toda acción educativa, estaremos desarrollando una acción educativa propiamente humana. La pregunta

(21) Como indica Olivia Navarro, en el contexto de la filosofía de Levinas «el “rostro” es palabra que inaugura toda relación» (Navarro, 2008, p. 181), una relación en la que es «la corporalidad inmediata del otro, su capacidad expresiva, la que va a estructurar éticamente al yo» (Navarro, 2008, p. 182).

(22) El artículo original está en inglés. La traducción de la cita es nuestra.

que surge aquí es ¿qué significa *ética* en el contexto educativo de la relación entre profesor y alumno? La filosofía de Levinas puede aportar respuestas al respecto. Para Levinas, ética en el contexto educativo significa acceder al otro como rostro sin violentarlo, significa buscar «en el otro aquello que el otro no dice, no enseña, no muestra» (Mèlich y Palou, 2001, p. 62), aquello que en su rostro se nos escapa. Significa, en definitiva, que «entre maestros y alumnos, no hay, como acertadamente vio Levinas, “poder”, sino “fecundidad”» (Mèlich, 1995, pp. 150–151), una fecundidad que «continúa la historia sin producir vejez» (Levinas, 2016, p. 304) y que se realiza en un tiempo que «es mejor a través de la discontinuidad de las generaciones, escandido por las inagotables juventudes del hijo» (Levinas, 2016, p. 304).

Cobra aquí importancia la diferencia entre *tocar* y *acariciar*. Mientras que «el que toca posee, controla, domina [...] el que acaricia sugiere, insinúa, proyecta» (Mèlich y Palou, 2001, p. 62). Por esto considera Mèlich que en educación, «el rostro del otro nunca puede tocarse, sólo puede acariciarse. El que toca posee, controla, domina; en cambio, el que acaricia sugiere, insinúa, proyecta. Es por ello que entendemos la educación como una caricia, porque la caricia apunta la idea de infinito» (Mèlich y Palou, 2001, p. 62). Como apunta Mèlich en otro lugar, «la educación que es puramente táctil queda reducida a tecnología y acaba en el imperialismo de la totalidad, de lo Mismo. La educación es caricia porque es relación sin dominio ni posesión» (Mèlich, 1995, p. 154).

Así pues, dos son las formas que, según Levinas, nos permiten acceder éticamente al otro como rostro: «la *caricia* y la *paternidad* (o la fecundidad). Las dos configuran lo que Levinas denomina *socialidad*» (Mèlich, 1995, p. 153). ¿Cómo trasladamos esto en el plano educativo?

En primer lugar, la *caricia* en educación podría concretarse en un estilo educativo que propone pero no impone, en un estilo que muestra unos senderos de conocimiento que, por su propia belleza, el alumno se verá impelido a recorrer apasionadamente. La *caricia* en educación podría compararse al hecho de beber agua del mar para saciar la sed: en vez de apagarla, la enciende todavía más. La *caricia* es voluptuosidad de conocimiento que no se satisface con ningún conocimiento. Es afán insatisfecho de infinito: «la caricia, alimentada por la eternidad de su hambre, se transfiere en el más allá de la caricia» (Di Giacomo, 2016, p. 56). Y su contacto induce a ir más allá, puesto que «el contacto mismo no es sino la huella de algo que pasa o que ha pasado, algo que sólo se redime en la infinita reiteración del pasaje de la caricia» (Di Giacomo, 2016, p. 56). Como el propio Levinas indica, «la caricia [...] no es una intencionalidad de des-velamiento sino de búsqueda: un ir a lo invisible» (Levinas, 2016, p. 292). Es afán de búsqueda de «lo que aún no es, un “menos que nada” encerrado y adormecido más allá del *porvenir*» (Levinas, 2016, p. 292).

Por otro lado, la *paternidad* o fecundidad, en educación se pueden traducir en un engendrar intelectualmente²³ a otro que es totalmente distinto al yo: «en la fecundidad [...] el yo es otro y joven, sin que, no obstante, la ipseidad que daba su sentido y su orientación al ser se pierda en esta renuncia a sí» (Levinas, 2016, p. 304). En la *paternidad* se da «una posibilidad de mí mismo pero también posibilidad del Otro» (Levinas, 2016, p. 303), se da una relación con el porvenir «irreducible al poder sobre los posibles» (Levinas, 2016,

(23) Resuena aquí el engendrar «según el alma» descrito por Platón en el Banquete (Platón, 2002, p. 90).

p. 303). En palabras de Levinas «la fecundidad [...] indica mi porvenir, que no es un porvenir de Mismo [...] y sin embargo, es aún mi aventura» (Levinas, 2016, pp. 303-304). En la *paternidad* o fecundidad educativa encontramos una discontinuidad presente en la continuidad del Otro, Otro que «no es término: no detiene el movimiento del Deseo» (Levinas, 2016, p. 305). De este modo, en un sentido intelectual, el profesor debe dirigir este Deseo de hacia el alumno para proseguir la infinita aventura de la paternidad intelectual: «tal es la verdadera aventura de la paternidad [...] que permite superar la simple renovación de lo posible en la inevitable senescencia del sujeto» (Levinas, 2016, p. 305).

Consideraciones finales

En el presente artículo hemos glosado la importancia de la presencia física del otro, sin intermediaciones de ningún tipo, como condición de posibilidad para el acceso ético a su rostro. Hemos considerado también la importancia de la *caricia* y la *paternidad* (o fecundidad) como formas necesarias para este acceso ético al rostro del otro. Todo este planteamiento forma parte de la llamada *pedagogía del rostro*, una filosofía de la educación iluminada por el pensamiento de Levinas.

Como hemos visto, el ámbito educativo es por antonomasia un ámbito de encuentro entre personas. En este contexto, como indica Orrego, «pensar la relación entre educación, cuerpo y alteridad cobra valor, pues la educación debe recuperar su lugar como escenario de encuentro entre sujetos» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 91) restituyendo así en su justa medida la relación personal entre profesor y alumno²⁴. Como indica Han, «la justicia se ejerce [...] *oyendo y escuchando*» (Han, 2016, p. 169). Si conseguimos devolver al ámbito educativo este sentido originario de encuentro antropológico y de intercambio de verdad, purificándolo de elementos espurios que le restan rigor y seriedad (Luri, 2015, 2020), conseguiremos volver a «despertar su capacidad de «escucha» sobre su responsabilidad ética y política con la sociedad» (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2018, p. 91), algo que haría un gran bien a la sociedad del futuro.

En este contexto, el pensamiento de Emmanuel Levinas aporta claves válidas para una adecuada interpretación antropológica de la enseñanza. Quizá proseguir con el desarrollo de su filosofía en clave educativa sea un buen punto de partida para conseguir una enseñanza más acorde con estos ideales de responsabilidad ética y política.

Referencias

- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona, Planeta.
- Arregui, J. V.; Choza, J. (1991) *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*. Madrid, Rialp.
- Ayala Carabajo, R. (2008) «La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias». *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), pp. 409-430.

(24) Dejamos aquí apuntada una posible relación de esta temática con el concepto de educación personalizada desarrollado por el pedagogo Víctor García Hoz (1911-1998). Se trata de una forma de educación que «acontece en un ámbito de encuentro personal entre docente y estudiante» (Guerrero y Ruiz, 2020, p. 157) y que «se fundamenta en la percepción mutua del otro como persona» (García Hoz, 1992, p. 201). Aunque es interesante, el desarrollo de esta relación queda fuera del alcance de nuestro artículo.

- Castro Orellana, R. (2001) «Lévinas y el humanismo del rostro». *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 1 (2), pp. 32-41. http://www.umce.cl/~dialogos/n02_2001/castro.swf [acceso: 31.12.2021].
- Derrida, J. (1998) *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid, Trotta.
- Di Giacomo, M. (2016) «Caricia, alteridad y trascendencia en el pensamiento de Emmanuel Levinas». *Apuntes Filosóficos*, 48 (25), pp. 46-68.
- Escribano, X. (2021) «El rostre i les mans de la COVID-19: un tast de distopia». *Anuari de La Societat Catalana de Filosofia*, 32 , pp. 105-120.
- Fernández-Escárzaga, J., Domínguez-Varela, J. G., y Martínez-Martínez, P. L. (2020) «De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes». *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7 (14), pp. 87-110.: <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/download/212/420%0A> [acceso: 31.12.2021].
- García Hoz, V. (1992) «Sobre el concepto de educación personalizada y algunas derivaciones». *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 69, pp. 191-206.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020) «La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19». *Education in the Knowledge Society*, 21 (12), pp. 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García Serrano, S. E., Rodríguez, D. A., Silva Prada, D. F., Hernández Ardila, J. M., y Cabeza Herrera, O. J. (2018) «Antropología del rostro para la educación. Un aporte a los modelos pedagógicos desde el humanismo personalista». *Revista Temas*, III (12), pp. 67-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2034>
- Gomez, M. V. (2011) «Levinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual». *Innovación Educativa*, 11 (57), pp. 157-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350017> [acceso: 31.12.2021].
- Guerrero, J. P.; Ruiz, J. A. A. (2020) «La educación personalizada según García Hoz». *Revista Complutense de Educacion*, 31 (2), pp. 153–161. <https://doi.org/10.5209/rced.61992>
- Han, B.-C. (2014) *En el enjambre*. Barcelona, Herder.
- Han, B.-C. (2016) *Sobre el poder*. Barcelona, Herder.
- Han, B.-C. (2020, Marzo 22) «Coronavirus: La emergencia viral y el mundo de mañana. Byung-Chul Han, el filósofo surcoreano que piensa desde Berlín». *El País*. <https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html> [acceso: 31.12.2021].
- Han, B.-C. (2021) *La sociedad paliativa*. Barcelona, Herder.
- Heidegger, M. (2001) *El ser y el tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Jardines, F. (2010) «Comparación de la educación a distancia con la educación presencial: modelos de educación, diseños instruccionales y rendimiento académico de los alumnos». *Innovaciones de Negocios*, 7 (2), pp. 293-314. http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/7.2/A6.pdf [acceso: 31.12.2021].
- Jay, M. (2007) *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés*. Madrid, Akal.
- Levinas, E. (1993) *Humanismo del otro hombre*. Ciudad de México, Siglo XXI.
- Levinas, E. (1994) *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid, Cátedra (3a ed.).

- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, Ediciones Sígueme (5a ed.).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito*. Madrid, Machado libros.
- Levinas, E. (2016) *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Ediciones Sígueme (3a ed.).
- Lippitz, W. (1990) «Ethics as limits of pedagogical reflection». *Phenomenology + Pedagogy*, 8, pp. 49-60.
- Llovet, J. (2011) *Adiós a la universidad: el eclipse de las humanidades*. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Luri, G. (2015) *La escuela contra el mundo*. Barcelona, Ariel.
- Luri, G. (2020) *La escuela no es un parque de atracciones*. Barcelona, Ariel.
- Martínez, V. (2017) «Educación presencial versus educación a distancia». *La Cuestión Universitaria*, 9 (9), pp. 108-116. <http://webcast.berkeley.edu> [acceso: 31.12.2021].
- Mèlich, J.-C. (1995) «La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas». *Enrahonar: An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 24, pp. 145-154.
- Mèlich, J.-C. (2014) «La condición vulnerable (una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero)». *Ars Brevis*, 20 (SE-Monográfico), pp. 313-331. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1874>
- Mèlich, J.-C.; Palou, J. (2001) «El rostro y la educación. La educación como acción ética». *Aula de Innovación Educativa*, 98, pp. 61-65.
- Navarro, O. (2008) «El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas». *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13, pp. 177-194. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v13i0.1600>
- Orrego Noreña, J. F.; Jaramillo Ocampo, D. A. (2018) «Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro». *Alteridad*, 14 (1), pp. 89-97. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>
- Platón (2002) *El banquete o siete discursos sobre el amor*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Rogero-García, J. (2020) «La ficción de educar a distancia». *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13 (2), pp. 174-182. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17126>
- Rujas, J.; Feito, R. (2021) «La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante». *Revista de Sociología de La Educación (RASE)*, 14 (1), pp. 4-13. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.20273>
- Sloterdijk, P. (2009) *Esferas I. Burbujas. Microsferología*. Madrid, Siruela (3a ed.).
- Sokolowski, R. (2013) *Fenomenología de la persona humana*. Salamanca, Sígueme.
- Urabayen, J. (2005) *Las raíces del humanismo de Levinas: el judaísmo y la fenomenología*. Pamplona, EUNSA.
- Urabayen, J. (2012) «Más allá de la onto-teología en el pensamiento de Levinas: del rostro a-Dios». *Escritos*, 20 (45), pp. 305-342.
- Velásquez Vergara, S. M.; Ruidiaz Gómez, K. S. (2021) «La educación en tiempo de pandemia COVID 19: ¿realidad o ficción?». *Revista Cuidarte*, 12 (1), p. e1336. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1336>
- Yepes Stork, R. (1996) *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona, EUNSA.

La pèrdua del rostre en temps de pandèmia: aproximació filosòfica a una nova realitat educativa

Resumen: La situació derivada de la COVID-19 ha generat diversos escenaris educatius que preveuen una hibridació entre el model educatiu en línia i el presencial amb mascareta. A més, la irrupció de la pandèmia ha alterat les dinàmiques habituals de la relació professorat-alumnat i ha generat diverses formes d'allunyament personal entre aquests dos actors, amb la consegüent despersonalització de l'educació. Amb l'ajuda d'Emmanuel Levinas i Byung Chul-Han, el present article centra l'interès a aprofundir reflexivament sobre els aspectes antropològics d'aquesta nova dinàmica educativa provocada per la pandèmia. Concretament, es procura fer veure la importància d'un vertader *cara a cara* entre alumne i professor com a condició de possibilitat d'una educació vertaderament humana. A la part final de l'article proposem una mirada a l'educació des de la filosofia de Levinas amb la intenció de presentar un horitzó de comprensió de l'ensenyament més enllà de la pandèmia.

Paraules clau: rostre, pandèmia, filosofia de l'educació, antropologia, ètica

La disparition du visage en temps de pandémie : une approche philosophique face à une nouvelle réalité éducative

Résumé: La situation éducationnelle résultant du COVID-19 a donné lieu à différents scénarios éducatifs dans lesquels une hybridation est envisagée entre le modèle éducatif en ligne et celui en présentiel, avec un masque. En outre, l'émergence de la pandémie a modifié la dynamique habituelle de la relation entre l'enseignant et l'étudiant, et a suscité diverses formes de distanciation personnelle entre ces deux acteurs, résultant en une dépersonnalisation de l'éducation. À la lumière de la pensée d'Emmanuel Levinas et de Byung Chul-Han, cet article s'intéresse aux effets anthropologiques de cette nouvelle dynamique éducative induite par la pandémie. Il tente de mettre en lumière l'importance d'une véritable relation de face-à-face entre l'élève et l'enseignant comme condition de possibilité d'une éducation véritablement humaine. La dernière partie de l'article met en avant un regard sur l'éducation dans la perspective de la philosophie de Levinas en guise d'horizon pour l'enseignement dans un contexte postpandémique.

Mots-clés: visage, pandémie, philosophie de l'éducation, anthropologie, éthique

The facelessness of education in times of pandemic: a philosophical approach to a new educational reality

Abstract: Covid-19 educational disruption has brought about a hybrid model of learning that combines online and in-person attendance with masks. In addition, the pandemic has challenged traditional teacher-student interactions by reducing the quality and frequency of meaningful communication, and thus depersonalising the "classroom" environment. With the aid of Emmanuel Levinas and Byung Chul-Han, the article seeks to gain a deeper understanding of the anthropological effects of this pandemic-driven educational shift and tries to shed light on the need to foster real *face-to-face* learning to achieve valuable, human-centred education. The final part of the article proposes an approach to education from the perspective of Levinas' philosophy as a horizon for the understanding of teaching in a post-pandemic context.

Keywords: face, pandemic, philosophy of education, anthropology, ethics