

# La identidad docente del profesorado universitario. Una aproximación desde la pedagogía de la alteridad<sup>1</sup>

**Eduardo Romero Sánchez**

Universidad de Murcia

**Alberto Gárate Rivera**

CETYS Universidad (México)

**Doris Becerra Polío**

CETYS Universidad (México)

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.96446>

Recibido: Septiembre 2024 • Evaluado: Abril 2025 • Aceptado: Mayo 2025

**Resumen:** La identidad docente del profesor<sup>2</sup> universitario ha sido un tema ampliamente estudiado y tratado desde diferentes posturas y enfoques teóricos, acentuando, en cada caso, una u otras de las dimensiones que influyen en su construcción y definición. El elemento novedoso de este artículo es su abordaje desde la filosofía de la educación y con una orientación marcadamente levinasiana. Se trata de un estudio de carácter teórico que se encuentra fundamentado en una revisión de la literatura más relevante y actual de la temática tratada. Los autores parten de un enfoque relacional y situacional de la identidad docente y defienden una ética responsiva y de la singularidad frente a la ética deontológico-profesional clásica. El trabajo profundiza en algunas formulaciones del pensamiento de Levinas relacionadas con el quehacer docente como son su propia concepción de la enseñanza y las nociones de subjetividad, transcendencia, heteronomía, y singularidad. Seguidamente se reflexiona sobre la influencia que pueden ejercer en la identidad docente algunos de los principales valores que se derivan de la ética levinasiana como son la responsabilidad, la acogida, el reconocimiento, la donación, y el testimonio. Se concluye con la pedagogía de la alteridad como propuesta alternativa que acentúa la dimensión ético-afectiva como un elemento inherente y consustancial en la construcción de la identidad docente. Desde este modelo, algunos de los atributos más apreciados para el ejercicio de la docencia son: el humanismo, el amor y el compromiso apasionado del docente.

**Palabras clave:** identidad, profesión docente, universidad, ética, pedagogía de la alteridad

## ENG The teaching identity of the university professors. An approach from the pedagogy of alterity

**ENG Abstract:** The teaching identity of the university professor has been a topic widely studied and treated from different theoretical positions and approaches, accentuating, in each case, one or other of the dimensions that influence its construction and definition. The novel element of this article is its approach from the philosophy of education and with a markedly Levinasian orientation. It is, therefore, a theoretical study that is based on a review of the most relevant and current literature on the subject matter. The authors start from a relational and situational approach to teaching identity and defend a responsive and unique ethics against classical professional ethics (deontology). The work delves into some formulations of Levinas' thought related to teaching, such as his own conception of teaching and the notions of subjectivity, transcendence, heteronomy, and singularity. Next, we reflect on the influence that some of the main values derived from levinasian ethics can exert on teaching identity, such as responsibility, acceptance, recognition, donation, and testimony. It concludes with the pedagogy of alterity as an alternative proposal that accentuates the ethical-affective dimension as an inherent and consubstantial element in the construction of teacher identity. From this model, some of the most appreciated attributes for teaching are: humanism, love and the passionate commitment of the teacher.

**Keywords:** identity, teaching profession, university, ethics, pedagogy of alterity

“Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. [...] Sólo por esa razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral” (Fenstermacher, 1990, p.133).

1 Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Identidad del Profesorado Universitario y Pedagogía de la Alteridad” desarrollado al amparo de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente (RIDIPD), vinculada como Red de Investigación de la AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado).

2 En el desarrollo de este artículo se han utilizado únicamente genéricos masculinos para evitar una excesiva reiteración que dificulte su lectura, sin que por ello deba interpretarse como una discriminación u olvido.

**Cómo citar:** Romero Sánchez E., Gárate Rivera A. y Becerra Polío D. (2026). La identidad docente del profesorado universitario. Una aproximación desde la pedagogía de la alteridad. *Revista Complutense de Educación*, 37(1). <https://doi.org/10.5209/rced.96446>

## 1. Introducción

La identidad docente del profesorado universitario ha sido un tema ampliamente estudiado (Alcalá del Olmo, 2019; Bain, 2007; Caballero y Bolívar, 2015; Cuadra-Martínez, Castro-Carrasco, Oyanadel, González-Palta, 2021; Falcón y Arraiz, 2020; Gewerc, 2001; Martín-Gutiérrez, 2014; Martínez, Quijano y Guillermo, 2022; Monereo, y Domínguez, 2014; y Zabalza, Zabalza y de Còrte, 2018). El elemento novedoso de este artículo es abordar la cuestión de la identidad docente en clave filosófica y con una orientación marcadamente levinasiana.

Para ello, se relaciona la identidad docente del profesorado universitario con la pedagogía de la alteridad, destacando la dimensión ética como un elemento inherente y consustancial en la construcción de dicha identidad. Sin esta dimensión no es posible que se produzca el reconocimiento del docente de sí mismo. Los valores éticos contribuyen a estructurar y cohesionar la identidad profesional, y representan un aspecto determinante en los procesos identitarios y formativos del profesorado. “La identidad moral es el soporte y fundamento de la identidad profesional del docente, porque los valores impregnan de sentido y significado el ser y el quehacer docente” (Cordero, 2018, p.52).

No es una tarea sencilla emparejar el estatuto profesional y docente del profesorado universitario (su biografía personal, la profesión que lo determina, el colectivo al que pertenece, sus condiciones laborales...), con los rasgos esenciales de la pedagogía de la alteridad. Su base discursiva y fundamentación teórica es clara: la relación educativa es un compromiso ético con otro modo de educar. Lo que no está tan claro es quién es hoy en día el profesorado universitario, ni cuál es su nivel de compromiso ético y de apasionamiento en el desempeño de su labor. Tampoco queda claro si la responsabilidad, inherente a la esencia de la profesión, se manifiesta en una educación de la hospitalidad y de servicio, que debería ser permitida y alentada por las propias instituciones y llevada a cabo por el profesorado (Ortega y Romero, 2024).

Este artículo tiene como objetivo iniciar una reflexión y discusión acerca de la influencia que ejercen sobre la identidad docente del profesorado algunos de los principales valores que se derivan de la ética levinasiana como son el sentido de responsabilidad, la acogida, la donación, el testimonio y la compasión. La idea, por tanto, es someter a consideración la actuación docente del profesor universitario desde la mirada que impone la pedagogía de la alteridad.

## 2. Una universidad y su profesorado sumergidos en un escenario de cambio

Son varios los autores que en distintos momentos de la historia se han ocupado de repensar, desde una perspectiva filosófica, la misión de la universidad y el lugar que ocupa como institución social y cultural (Ortega y Gasset, 1982; Morin, 1998; Llano, 2003; y Ortega, 2012). En la conformación de la identidad docente el contexto de actuación en el que este se desempeña profesionalmente juega un papel determinante. En este sentido, es clara la influencia que ejercen la política, las ideologías institucionales y el entorno socioeconómico.

“Las universidades están inmersas en profundos e imparables procesos de cambio, generándose nuevas demandas sobre estas instituciones y, evidentemente, sobre el profesorado universitario” (Mas-Torelló, 2011, p.197). Entre estas transformaciones se encuentran: la apuesta por nuevos modelos educativos más centrados en el aprendizaje y en el alumno que en la enseñanza y en la figura del profesor; una serie de transformaciones sustantivas relacionadas con la reformulación de los objetivos de aprendizaje en competencias, los cambios en la concepción docente y el abandono de determinadas culturas profesionales arraigadas; la revisión de las metodologías y de los modelos de evaluación empleados y el desarrollo de procesos de innovación en clara consonancia con la expansión de las nuevas tecnologías; y por último, cambios de tipo estructural que tienen que ver con la implementación de determinadas políticas educativas se reflejan en el diseño curricular de los planes de estudio y en el desarrollo de nuevos programas de evaluación y acreditación del profesorado.

Todos estos cambios han tenido una clara repercusión sobre las dinámicas internas de las universidades y se encuentran fuertemente condicionados por un entorno capitalista y globalizado. Distintos autores (Amigot y Martínez, 2013; Carrasco, 2021; Posca-Cohen, 2024) han coincidido en señalar que este contexto está caracterizado por una Educación Superior sometida a las demandas de una sociedad neoliberal. El resultado es la implementación de una serie de políticas educativas tanto a nivel nacional como comunitario que ahondan en la mercantilización y privatización de la universidad pública. Cuestiones como la medición y evidencia de los resultados educativos; la búsqueda de la calidad en base a una serie de estándares internacionales; la excelencia en materia de investigación científica y tecnológica; y la formación por competencias se convierten en los únicos objetivos importantes desplazando claramente a otros fines que pudieran ser planteados más en términos éticos, políticos y democráticos.

Estas políticas educativas de corte neoliberal están teniendo serias consecuencias en la construcción identitaria y formativa del profesorado. Estamos asistiendo a un preocupante proceso de reglamentación y “uniformización de las prácticas pedagógicas, cada vez más supeditadas a categorías homogeneizantes que terminan por tensionar los principios éticos modernos” (Moscoso y Castro, 2023, p.295).

En este escenario, el profesorado universitario construye su propia identidad empeñado en demostrar su capacidad y habilidad a través de una serie de logros y de certificaciones que son los que garantizan su permanencia y promoción en la institución. Y esto tiene claras implicaciones en su forma de concebir la enseñanza y en el tiempo que dedica a su desempeño docente y a sus alumnos. Los autores de este trabajo apostamos por la necesidad de llevar a cabo una reconstrucción profunda de la identidad del profesor universitario, que dé respuesta a las funciones impuestas por la naturaleza per se de la profesión y no a las demandas y exigencias mercantilistas del contexto al que se encuentra subsumido.

En las trayectorias docentes de los profesores universitarios de las últimas décadas del siglo XX aparece siempre un rasgo de identidad docente incontestable: el profesor orquestando el conocimiento, organizándolo y acercándolo al alumnado a través de dos instrumentos casi monopólicos: el lenguaje oral (la clase magistral sustentada en la oratoria), y los libros. El espacio más emblemático para ese encuentro, de diversos calados en sus intenciones, lo fue siempre el aula. Esta fue la herencia de una tradición universitaria que entendía la docencia como una profesión-oficio-arte y que perduró más de ocho siglos sin modificar esa triada sagrada: un profesor, su voz y sus libros; un estudiante, su cuaderno y sus preguntas encaminadas al aprendizaje; y un aula y la biblioteca como su extensión.

Sin embargo, acumular el saber para transmitirlo ha dejado de ser la tarea básica del profesorado universitario. Dominar los saberes propios de su disciplina y ser capaz de trasladárselos a sus estudiantes, ya no es considerada como su única función, ni siquiera, la más importante. Cuando hablamos del profesor universitario tenemos que hablar también de otros desempeños o atribuciones que en los últimos tiempos se le han asignado, y que se le unen a la tarea docente. El profesor de hoy, además de atender sus clases, debe también investigar (Caballero y Bolívar, 2015), realizar funciones de gestión y administración educativa, y ser capaz de transferir el conocimiento que haya obtenido a su entorno social más cercano.

En los últimos años, la docencia universitaria se ha vuelto más compleja en términos pedagógicos (Cantón y Tardif, 2018; Cuadra-Martínez, et al, 2021; Zabalza, Cid y Trillo, 2014), pasando el profesor de ser un mero enseñante a un facilitador, de un conversador del saber a un profesional que se ha llenado de técnicas y tecnicismos. Esta complejidad se refleja también en lo que respecta a las nuevas funciones atribuibles al profesorado como parte de las exigencias y requerimientos asociados a la carrera profesional académica.

Larrosa (2020), cuando aborda la docencia como un tipo de profesión-arte-oficio, impone una mirada crítica sobre la universidad y el propio profesorado fundamentada en una serie de elementos: un capitalismo cognitivo únicamente preocupado por el discurso de la calidad y las competencias; la conversión de la universidad en una especie de empresa buscadora de talentos para el mundo productivo, sin un mínimo de preocupación por la ciudadanía o la responsabilidad social; la reconversión de los profesores en meros facilitadores del aprendizaje y animadores de aula; la proletarianización y precarización de la profesión; y, por si fuera poco, la pérdida gradual de la autoridad simbólica y de la estima social de la profesión.

No obstante, el cambio más intimidante o disruptivo lo anticipa Agamben (2020, 23 de mayo, p.3) cuando desde una premonición carente de optimismo afirma que “forma parte de la barbarie tecnológica que estamos experimentando la cancelación de la vida de cada experiencia de los sentidos y la pérdida de la mirada, permanentemente aprisionada en una pantalla espectral”. En su opinión, los profesores parecen haber aceptado de manera acrítica someterse a la nueva dictadura telemática y la pandemia ha constituido la excusa perfecta para una inclusión cada vez más generalizada y totalizadora de las tecnologías digitales en el quehacer docente. Lo más preocupante es que con este ascenso irrefrenable de la tecnología y sus derivas -las diversas modalidades asíncronas y la inteligencia artificial- se ha abierto el debate de la sustitución de la presencia física y de la existencia misma y razón de ser del profesor.

### 3. Apuntes filosóficos al concepto de identidad desde un enfoque relacional

Las nociones de mismidad y de alteridad se encuentran muy presentes en el propio concepto de identidad. Paradójicamente, estas mismas nociones ocupan un lugar central en el pensamiento y la obra del filósofo lituano Emmanuel Levinas, aunque sea en un sentido muy distinto, casi contrario.

La identidad hace referencia a cómo las personas responden a la pregunta de quiénes son. Y la respuesta a esa pregunta se conforma a partir de un sistema de significados compartidos. Se trata, por tanto, de esa definición o idea autorreferencial que uno tiene de sí y que ha sido construida sobre la base de cualidades, valores, características y rasgos que reconoce como propios. “Todo proceso de construcción de la identidad se inicia con la necesidad de autorreflexión sobre sí mismo, la mismidad, que hace referencia a la imagen o representación de un sí mismo, que nos permite decir “yo soy esto” (Guerrero, 2002, p.101). Esta condición es imprescindible para poder desarrollar un sentido de adscripción y de pertenencia. Sin embargo, para entender el sentido último y completo de la noción de identidad es indispensable trascender de la mismidad a la alteridad. El reconocimiento de uno mismo pasa irremediabilmente por que exista un *alter ego*, un Otro que te reconozca como tal.

La identidad no se construye en el vacío, sino en una situación relacional, en una continua dialéctica de la alteridad (...). Al igual que la mismidad, la otredad es consubstancial a la construcción de la identidad, ya que esta solo es posible en la alteridad (Guerrero, 2002, p.102).

Levinas hace un uso y una interpretación muy particular del término identidad.

Ser yo es, [...] tener la identidad como contenido. El yo, no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le

acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación [...] El Yo es idéntico hasta en sus alteraciones (Levinas, 1977, p.60).

Desde el pensamiento levinasiano, la alteridad del Otro tiene primacía en la constitución del sí. Y, por tanto, entre el Yo y el Otro hay siempre una subordinación del primero frente al segundo. “La *ipseidad* dentro de la pasividad sin *arjé* de la identidad es rehén. El término Yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos (Levinas, 2011, p.183). De esta forma, establece una contradicción frontal entre el sí mismo y el Otro, y crea una tensión irreconciliable entre identidad y alteridad. Para él, “la identidad del yo no presenta dialéctica alguna con la alteridad, pues el yo es inalterable, cerrado sobre sí, incapaz de comunicarse con lo otro” (García-Ruiz, 2013, p.117).

El tema de la identidad y, por extensión, de la identidad docente ha sido tratado desde diferentes posturas y enfoques teóricos, acentuando, en cada caso, una u otras de las dimensiones que influyen en su construcción y definición. En este trabajo apostamos por un enfoque relacional y ético de la misma. Desde una orientación relacional, las identidades son entendidas “no como esencias inmutables y ahistóricas, sino como construcciones sociales y dialécticas, pues las identidades cambian, se transforman constantemente y están cargadas de historicidad” (Guerrero, 2002, p.101). La identidad nunca puede ser única ni puede ser impuesta. Por el contrario, las identidades siempre son múltiples, diferenciadas y están, en todo momento, sometidas al cambio, la contingencia y la transitoriedad. En este mismo sentido, se expresa Morin (2003): “Cada individuo se vive y se experimenta como sujeto singular, y esta subjetividad singular es la que hace diferente a cada uno del otro. Esa diferencia es común a todos” (p.66). En la antítesis de este planteamiento se encuentra un enfoque esencialista, según el cual, la identidad es concebida como una esencia suprahistórica y metafísica, como una especie de destino, inexorable e inamovible heredado, al que estamos obligados a mantenernos fieles.

La docencia es un quehacer que necesariamente se realiza en un tiempo y en un espacio. Lo que somos, tanto como seres humanos como docentes, solo puede entenderse desde la realidad sociohistórica que nos ha tocado vivir y esta determina, irremediamente, nuestra vida y nuestra práctica docente. La realidad concreta y situacional de los sujetos es condición indispensable para poder hablar de la pedagogía de la alteridad. (Ortega y Romero, 2022). No puede entenderse la identidad docente sin acudir a la propia historia de vida. Una historia personal que no viene determinada, sino que se construye a lo largo del tiempo y de las experiencias que nos han tocado vivir.

A lo largo de nuestra trayectoria de vida, la identidad se configura, reconfigura y puede transmutar. Si un profesor tuvo una identidad que lo caracterizó al inicio de su trayectoria como docente, es muy probable que tenga poco que ver con el docente que termina siendo después de varias décadas de actividad laboral. La identidad personal, como parte de la existencia humana, no se puede entender fuera del tiempo y del espacio. El irremediable paso del tiempo es una condición consustancial a la conformación de la historia y se convierte en un elemento condicionante de las identidades personales y profesionales. En este punto, es interesante hacer mención al concepto de identidad narrativa de Paul Ricoeur. Para él, nos conformamos como personas gracias a nuestra capacidad narrativa. En este sentido, la narración forma parte de nuestra condición humana y las historias que vivimos y que contamos nos forman y nos transforman. En su obra *Sí mismo como otro* (1996), hace una interesante diferenciación “entre *ídem* e *ipse*. El *ídem* es la identidad fija, mientras que la *ipse* es una identidad cambiante mediada por el dinamismo de la narración” (Moreno y Vila, 2022, p.129).

#### 4. De la ética profesional universal a una ética responsiva y de la singularidad

Desde una ética entendida como deontología profesional, los valores establecen cómo debe ser y cómo debe comportarse moralmente el docente en su desempeño profesional y como miembro de una determinada colectividad. Se trata de una moral prescriptiva que dicta ese código de lo que se debe hacer para ser un buen profesional. Para las morales deontológicas, inspiradas en la ética kantiana, “ser profesionalmente ético implica asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales y ser justo en la valoración de los demás” (Rodríguez, 2003, p.83).

Algunas propuestas teóricas (Cortina, 2013; Hirsch y Pérez-Castro, 2019) se han ocupado de definir el *bien intrínseco* de la docencia como profesión y la función social que debe cumplir. La ética así entendida sirve únicamente como una forma de legitimación moral que actúa validando un criterio de racionalidad práctica basado en la utilidad y la eficacia. Pero la ética no puede ser reducida a una moral normativa o a un manual de buenas prácticas. La actitud responsable es más que el mero cumplimiento de un código. Lo interesante no es la obligatoriedad externa sino la respuesta interna en forma de predisposición sincera y honesta del individuo a actuar conforme al bien. Una ética con más carga humanística y menos técnica-jurídica.

La responsabilidad no debe ser entendida solo como la expresión pública de las consecuencias o efectos de nuestras acciones y omisiones para nosotros mismos y para los demás. Reclama también, como propia, la distancia corta de la persona *que se hace cargo* de lo que ha llevado a cabo. (González-Arnaiz, 2021, p.83).

Nos distanciamos, por tanto, de esa noción de identidad universal en la que tiene protagonismo la ética profesional para promover una ética diferente. Una ética de las singularidades que debe presidir los discursos y las prácticas educativas en los que acontecen situaciones por definición únicas e intervenciones por definición irrepetibles. Es preciso conocer el papel que desempeña la profesión como espacio en el que se desarrolla la actitud responsable. “Educar, también en la universidad, exige, en primer lugar, *salir de sí*



*mismo*, ver el mundo desde la experiencia del Otro. Y, en segundo lugar, exige la respuesta responsable a las demandas del Otro” (Ortega, 2012, p.64). El profesor universitario ha venido prestando más atención a lo que tiene que enseñar que a la persona del alumno que tiene delante, a quien tiene que enseñar.

El docente universitario debe asumir el contexto, no pocas veces contradictorio y ambiguo, en el que se produce su acción profesional, y ejercer la crítica y la denuncia de aquello que no debe ser. Sin embargo, la mayor parte de las veces, lejos de ser un instrumento de vigilancia y de resistencia, se convierte en legitimador de un poder arbitrario (Ortega y Romero, 2019). Con esta forma de proceder, el profesorado está negando esa proyección política y ética inherente a toda acción educativa y traicionando la esencia misma de su encargo social. La consecuencia es la existencia de una universidad ciega y muda, indiferente ante lo que ocurre a su alrededor e impasible ante la actualidad y las injusticias que la circundan.

## 5. Formulaciones teóricas de Levinas relacionadas con el quehacer docente

Aunque Levinas nunca tuvo entre sus propósitos hacer de la educación un tema de estudio, su pensamiento representa una veta inagotable para profundizar en la educación desde una perspectiva novedosa. Esto explica que en los últimos años su obra haya venido recibiendo una atención considerable y creciente por parte de educadores y filósofos de la educación. Dentro de las formulaciones teóricas de Levinas se pueden extraer algunas reflexiones relacionadas, de manera específica, con el quehacer pedagógico del docente. Una especial atención merece su idea de “Maestro”, principalmente en su obra *Totalidad e Infinito* (1977). Sin embargo, a pesar del creciente interés que despierta el pensamiento y la obra de Levinas en la teoría y la práctica educativas, poco se ha profundizado en el hecho de que durante más de treinta años fue el director de una escuela de formación de maestros, la Escuela Normal Israelita, y que impartió clases allí durante más de cuarenta años. Ann Chinnery (2010) ha profundizado en cómo era su práctica docente y sus interacciones con los estudiantes.

Levinas nos ayuda a comprender que quien soy siempre ya es el resultado de una enseñanza (Strhan, 2007). Su concepción de la enseñanza lleva consigo la idea de trascendencia y de revelación al entenderse como algo que viene de fuera y que se ejerce siempre sin manipulación ni violencia. La enseñanza viene del exterior y el Otro “me trae más de lo que contengo” (Levinas, 1977, p.75). En este mismo sentido, Joldersma (2016) se sirve de las metáforas de la exterioridad y de la luz para explicar esa idea levinasiana del maestro como trascendente.

Otra de las nociones netamente levinasiana y de gran resonancia educativa es la *subjetividad* entendida como responsabilidad infinita. “El rostro del Otro significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 2011, p. 150). El maestro debe conseguir que el alumno asuma, en la práctica, esa “tensión ética” que supone el tener que hacerse cargo del Otro, no como una idea del bien, sino como un estilo de vida, que se traduce en la acogida y en el cuidado desinteresados (Castillo-López, 2024). Este es el verdadero sentido de la conducta ética: tener que responder del Otro, y hacerlo desde la compasión. El profesor se responsabiliza del Otro desde la escucha y el respeto como formas de *proximidad* y *reconocimiento*. “El proceso educativo se inicia con la mutua aceptación de maestro y alumno. Sin reconocimiento del Otro y compromiso con él no hay educación” (Ortega, 2004, pp.11-12).

Levinas defiende la prioridad de la *heteronomía* sobre la autonomía. Es decir, la dependencia y sujeción del Yo al Otro. Esta idea pone en cuestión la libertad en educación que se deriva de la autonomía. Libertad kantiana frente a responsabilidad levinasiana (Strhan, 2009). La enseñanza debe ser entendida más como un acto de responsabilidad hacia el Otro, que como un acto técnico e instrumental basado en la racionalidad del conocimiento. Lo extraño es que la mayoría de los profesores no perciban que su actuación como educadores se hace muy difícil desde un paradigma que los convierte en meros ejecutores de decisiones tomadas desde instancias ajenas a la realidad de cada alumno, y que no muestren signos de incomodidad ante esta situación.

En las últimas décadas, corrientes como el constructivismo han desplazado la educación hacia una comprensión más centrada en el alumno y en el aprendizaje, abogando por la desaparición de la enseñanza y minusvalorando el papel del maestro. Sin embargo, la alternativa válida no es la desaparición de la enseñanza en un giro hacia el aprendizaje. “Es preciso apostar por una concepción diferente de la enseñanza, un enfoque no egológico de la educación que tenga como objetivo hacer posible la subjetividad del alumno” (Biesta, 2016, p.374). Desde este planteamiento, el maestro debe ayudar a que el alumno se convierta en un sujeto propio, respetando su singularidad.

Para Levinas, toda persona es una *singularidad* única y somos insustituibles en nuestra responsabilidad por el Otro (Winter, 2011). Para él, “la relación educativa es entendida como una relación intersubjetiva irrepetible en la que el alumno es el Otro único para el docente; y el maestro es el Otro único para el alumno” (Romero y Ortega, 2024, p.175). La educación levinasiana es opuesta a toda generalización posible porque no puede eludir la singularidad como característica esencial de la misma. Desde este planteamiento, la educación es siempre una aventura arriesgada e incierta, porque donde hay educación, hay riesgo (Biesta, 2017). Sin embargo, actualmente existe una obsesión, casi enfermiza, de reducir la incertidumbre inherente a la propia acción educativa mediante el “supuesto control” de las variables que influyen en los procesos educativos (Biesta, 2009). El “desconocer” es un acto constitutivo de la alteridad. Es preciso “repensar la necesidad del valor educativo del desconocimiento y crear espacios que posibiliten el aprendizaje de lo inesperado” (Zembylas, 2005, p.139). Los docentes deben dejar de esconderse detrás del dominio de los conocimientos y asumir el riesgo y la imprevisibilidad que supone responsabilizarse del Otro desde la vulnerabilidad.

Para Levinas, es imprescindible que las relaciones interhumanas estén cimentadas en el encuentro y en la gratuidad. Por eso, la educación entendida como *donación* y entrega es otra de las derivadas de la ética levinasiana. La experiencia de ser enseñado por alguien, de recibir el don de la enseñanza, es una experiencia única. El *dar* educativo es un *darse* gratuito y desinteresado. “Implica entender y “hacer” educación como un acto ético de reconocimiento y de acogida, un hacerse cargo del Otro con todo” (Ortega, 2004, p.26). Y esto obliga a negar cualquier forma de poder. “Entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo” (Mèlich, 1998, p.149).

La verdadera educación propicia el encuentro no del que sabe con el que no sabe, en un simple ejercicio de transferencia de saberes, sino el encuentro del que se sabe y se siente responsable del Otro por su situación de especial vulnerabilidad y alteridad. Esta otra forma de entender la enseñanza se fundamenta en una crítica frontal a los planteamientos metafísicos que tratan a los estudiantes como objetos de conocimiento y refuerzan el ego del maestro (Säfström, 2003).

La experiencia pedagógica del encuentro requiere el establecimiento de un verdadero diálogo educativo que respete la alteridad del Otro. El diálogo levinasiano se desarrolla de acuerdo a la ética de la responsabilidad. El primer requisito para este diálogo es un respeto absoluto a la subjetividad del Otro, ejemplificado en la expresión “No matarás” que significa que no reducir al Otro a una totalidad. El segundo requisito del diálogo, para Levinas, es la responsabilidad hacia el Otro. Mientras que para Buber el diálogo se basa en la relación “yo-tú” y busca la inclusión, para Levinas lo importante es la diferencia y la alteridad como base del diálogo.

Por otra parte, el *testimonio* es una parte ineludible del ser docente y otra de las derivadas pedagógicas que se pueden encontrar en Levinas. En la tradición judía (Rosenzweig, Levinas, Levi, Grossman) el testimonio ocupa un lugar central como demostración de la veracidad de un hecho, habiendo sido testigo del mismo. La importancia del testimonio y del aprendizaje a través de la experiencia directa ha sido abordado por distintos autores (González, 2023; Joldersma, 2011; Standish, 2020 y Suissa, 2016). La tarea educativa consiste en hacer imaginable lo inimaginable para que el testimonio de las víctimas adquiera veracidad y legitimidad. El maestro es quien da testimonio y el alumno es quien lo recibe. Para que el testimonio sea sincero es preciso que exista una relación respetuosa y un clima de confianza. El profesor no es un autómatas que se limita a transmitir saberes, sino alguien que, desde su experiencia de vida, muestra un modo concreto y único de ser y de relacionarse con los demás. El testimonio del profesor es un recurso indispensable para la enseñanza de los valores éticos. “La mejor enseñanza es nuestro testimonio y nuestra manera de enseñar lleva a las aulas nuestro estilo de vida” (Ortega y Romero, 2019, p.29).

## 6. Enseñar de otra manera: Pedagogía de la alteridad e identidad docente

Este trabajo parte de la ética y de la antropología levinasianas como fuentes inspiradoras de un nuevo discurso pedagógico y praxis educativa en el ámbito de la educación moral que hemos denominado *pedagogía de la alteridad*. Esta nueva pedagogía se inspira en una antropología relacional (no metafísica) y en una ética material, representada por Schopenhauer, los filósofos de la primera generación de la Escuela de Fráncfort y, específicamente Levinas. La pedagogía de la alteridad nace como respuesta crítica contra esa educación ontológica propia del idealismo platónico y del racionalismo kantiano. “Proximidad, respuesta, vulnerabilidad, rostro y alteridad son sólo algunos de los términos que suplantán al bien, la virtud, la razón, y el razonamiento moral como condiciones de lo ético” (Todd, 2003, p.1). Esta nueva pedagogía representa un compromiso ético con otro modo de enseñar que implica a toda la comunidad educativa y, especialmente, al profesorado.

Hay una serie de interrogantes que surgen cuando se pretende aplicar directamente la ética de Levinas a la práctica docente: ¿Pueden los profesores hacer algo significativo con el pensamiento de Levinas, sin caer en la tentación de convertir su ética en manual de recetas para la práctica? ¿Qué conocimientos, habilidades y valores necesitarían los maestros para aprender a practicar la pedagogía levinasiana? ¿Qué experiencias necesitamos incorporar en los programas para que los docentes puedan realmente educar desde la responsabilidad y la compasión, no en abstracto, sino en sus interacciones diarias con los estudiantes? La pedagogía de la alteridad es contraria a todo tipo de prescripción y reglamentación. La respuesta ética sucede siempre de un modo imprevisto y esta circunstancia es precisamente la que explica el que no pueda programarse con detalle. El docente, a lo máximo a lo que puede aspirar, es a “promover un clima ético que favorezca la apertura al Otro, los sentimientos de afecto y la sensibilidad y proximidad entre los alumnos” (Ortega y Romero, 2022, p.246).

Si bien los modelos teóricos de la identidad docente centrados en la dimensión *cognitiva* (teorías) y en la dimensión *técnica* (didáctica y organización curricular), tratan de cultivar dimensiones teóricas-instructivas-instrumentales que son indiscutiblemente muy valiosas y necesarias, existe un claro déficit en los programas formativos de los docentes de la dimensión *afectiva-actitudinal-ética*. Esa dimensión que concibe la educación como acto de amor, de compromiso, de respeto, de aceptación, de diálogo y de encuentro con el Otro. Por tanto, estamos ante una relación ética y no sólo instructiva-técnica entre profesor y alumno. Para Esquirol, “todo maestro lleva consigo un propósito: acompañar al alumno en el descubrimiento de las cosas del mundo” (2024, p.45). Y para ese empeño debe reunir, al menos, tres condiciones: que sea capaz de educar con el corazón y desde el alma; que se preocupe por cultivar la bondad y la belleza de los demás y del mundo; y que toda su actuación se encamine hacia la no indiferencia.

Desde la pedagogía de la alteridad se proponen una serie de características apreciables para el desempeño docente. No se trata solo de atributos relacionados con lo que el profesor hace dentro del aula, sino también cualidades referidas a su talante personal. Por ejemplo, para Gárate y Ortega (2013) el perfil

del buen docente incluye que el educador sea “un experto en humanidad, un enamorado de la vida” (p.23). Esta concepción más humanista de la identidad docente apuesta por preparar mejor al profesorado en lo que a las dimensiones emocional, ética- y pedagógica se refiere. En este mismo sentido, es particularmente interesante el trabajo de Jordán (2011) sobre las actitudes ético-pedagógicas que caracterizan a los buenos profesores cuando en la práctica diaria se relacionan con sus alumnos.

Por su parte, Pennac (2008) defiende que “un buen docente no lo perfila únicamente un buen método, sino que ha de complementarse con “amor” (p.250). Los alumnos y alumnas aprenden de aquellos docentes a quienes aman. La escuela, y también la universidad, ha sido tradicionalmente el reino de lo cognitivo y no de lo afectivo. Debemos trabajar para eliminar de la universidad todas las formas de pedagogía de la irresponsabilidad y de la rigidez (la insensibilidad, la masificación, la indiferencia al dolor, ...) y reemplazarlas por una pedagogía del amor. El buen docente será el que sea capaz de integrar cabeza y corazón en sus prácticas pedagógicas de manera creativa e inteligente.

Son varios los autores (Carbonneau, Vallerand, Fernet, y Guay, 2008; Day, 2006; Fried, 2001; Jordan y Codana, 2019) que han destacado en sus trabajos la importancia del compromiso apasionado como parte de la identidad profesional del docente. La pasión se relaciona con la entrega, el entusiasmo y la esperanza. “Los maestros exhiben, a través de quienes son y de cómo actúan, un compromiso apasionado con su trabajo. En tales circunstancias y ante tales retos, es vital que mantengan su pasión por la enseñanza”. (Day, 2006, pp.20-21). De ello se concluye que la buena enseñanza no puede reducirse nunca a una cuestión de pura técnica pedagógica o de simple competencia científica.

## 7. Consideraciones finales

Este trabajo ha evidenciado la crisis de identidad que vive el profesorado universitario y la posibilidad real que existe de reorientar sus discursos y sus prácticas docentes tomando como referencia la pedagogía de la alteridad. Se concluye proponiendo con algunas pistas que pueden ayudar a resituar ciertos rasgos de la identidad del profesor universitario:

1. En el tiempo de hoy, es imperioso hacer pedagogía del *tiempo* y del *espacio*. Eso supone ayudar a formar a un docente que reconozca la época en la que vive, la interprete, sea capaz de llevarla al aula y busque transformarla, independientemente de si enseña contabilidad, historia o física cuántica.
2. Una exigencia primaria de la pedagogía de la alteridad es centrar la acción educativa en un sujeto concreto, en una *circunstancia*, porque cada propuesta y respuesta educativa se inscribe, necesariamente, en la singularidad de cada individuo, en una circunstancia también singular. Ello implica para el docente buscar las formas de conocer a su estudiante; más allá de la materia que enseña, desarrollar “estrategias”, modos, acciones para entrar en el mundo del Otro, y una vez que logra esto, modificar o incorporar ese conocimiento a lo que tiene planeado hacer dentro del aula.
3. Añade la pedagogía de la alteridad un componente de alta complejidad cuando sostiene que la apertura al Otro es la fuente misma de la que nace la *responsabilidad ética*. En un espacio de ejercicio educativo, la responsabilidad ética es como pelar una cebolla: se avanza de las primeras capas al centro, cumplir con un calendario escolar; preparar el programa de una materia; evaluar con transparencia y justicia. Al mismo tiempo que se cumplen esos deberes académicos, se va al otro plano, al relacional: el profesorado universitario se convierte en responsable del Otro cuando se hace cargo de su estudiante; cuando sabe quién es y cuáles son sus circunstancias; cuando lo ayuda, lo acoge, se compadece de él, de ella, de ellos.
4. Educar en un aula universitaria es saber que el aula es un sitio de *encuentro*, un espacio de diálogo. Un lugar *sagrado*, en palabras de Levinas, donde el clima de confianza hace posible el *reconocimiento* de los Otros. El docente puede crear un ambiente en el que se privilegie la tolerancia, la aceptación y la empatía a través de la conversación. En ese sentido, el diálogo se convierte en una herramienta pedagógica y, a su vez, el mejor vehículo para reconocer al Otro es la narrativa, el relato que recoge el testimonio, la historia personal y la trayectoria familiar y contextual.

## 8. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2020, 23 de mayo). Réquiem por los estudiantes. *Artillería inmanente*. <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514>
- Alcalá del Olmo, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 18-37. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>
- Amigot, P., y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374-392.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. y Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987 <https://doi.org/10.1037/a0012545>



- Carrasco, A. (2021). *Las políticas de corte neoliberal como procesos de privatización y mercantilización de la universidad pública en España. El papel de la Unión Europea y el caso español en el contexto europeo* [Tesis Doctoral, Universitat de València].
- Castillo-López, M. (2024). Being in tension: the dependent response in social education. *Ethics and Education*, 19(1), 76–92. <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2305104>
- Chinnery, A. (2010). Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas, *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1704–1709.
- Cordero, M.M. (2018). La ética y la identidad docente. *Revista Estudios Generales*, 2, 50–55.
- Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? Paidós.
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., y González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79–92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Esquirol, J.M. (2024). *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Acantilado.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329–340. <https://doi.org/10.5209/iced.63374>
- Fenstermacher, G.D. (1990). Some Moral Considerations on Teaching as a Profession. En J.I. Goodlad, R. Soder y K.A. Sirotnik (eds) *The Moral Dimensions of Teaching* (pp. 130–151). Jossey-Bass.
- Fried, R. L. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Beacon.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Cetys Universidad.
- García-Ruiz, P.E. (2013). Sí mismo para otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 55(159), 105–126.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 1–15.
- González, C. A. (2023). El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo. En R. Mínguez y L. Linares (coords.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 139–163). Octaedro.
- González-Arnaiz, Graciano (2021). Ética y responsabilidad. La condición responsiva del ser humano. Tecnos.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya Yala.
- Hirsch, A. y Pérez, J. (2019). Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM.
- Joldersma, C. (2011). Who Is the Teacher? Testimony, Uniqueness, and Responsibility. *Philosophy of education* 2010, 35–38.
- Joldersma, C. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 394–404.
- Jordán, J. A., (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XX1*, 14(1), 59–87. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.263>
- Jordán, J. A., y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31–51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme.
- Llano, A. (2003) *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141–160.
- Martínez, M. de L., Quijano, G. G., y Guillermo, M. J. (2022). Identidades docentes universitarias: entre lo instituido y el deseo. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 6, e1725. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1725>
- Mas-Torelló, O., (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195–211.
- Mèlich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad*. Anthropos.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83–104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Moreno, R. y Vila, E. (2021). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 125–138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En Porta, J. Llanodosa, M. (coords.) *La Universidad en el cambio de siglo* (pp.19–29). Alianza Editorial.
- Morin, E. (2003). *El método: la humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Moscote-Flores, P. y Castro-Serrano (2023). Subjetividad y cuerpo docente: tensiones entre una textualidad ética y una valorización capitalista. *Revista de Humanidades*, 48, 287–314. <https://doi.org/10.53382/issn.2452-445X.736>
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente- Alianza Editorial.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 62(227), 5–30.



- Ortega, P. (2012). Una universidad para nuestro tiempo. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 42, 53-74.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista española de pedagogía*, 80(282), 233-249. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>
- Ortega, P. y Romero, E. (2024). La educación como acogida: una propuesta desde la ética de Levinas. *Areté*, 36(2), 312-338. <https://doi.org/10.18800/arete.202402.005>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Posca-Cohen, M. (2024). Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 119-136. <https://doi.org/10.14201/teri.31383>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Romero, E. y Ortega, P. (2024). La influencia de la ética levinasiana en la educación moral. En J.M. Touriñan y S. Longueira, (coord.) *Pedagogía y educación, en perspectiva mexoaxiológica* (pp. 169-205). REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Säfström, C.A. (2003). Teaching Otherwise, *Studies in Philosophy and Education*, 22(1): 19-29.
- Standish, P. (2020). *Lines of Testimony*, *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 319-339, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12413>
- Strhan, A. (2007). 'Bringing Me More Than I Contain ...': Discourse, Subjectivity and the Scene of Teaching in *Totality and Infinity*, *Journal of Philosophy and Education*, 41(3), 411-430.
- Strhan, A. (2009). *The very subjection of the subject: Levinas, heteronomy and the philosophy of education*. PESGB, Oxford University.
- Suissa, J. (2016). Testimony, Holocaust Education and Making the Unthinkable Thinkable. *Journal of Philosophy and Education*, 50(2), 285-289. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12207>
- Todd, S. (2003). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 1-4.
- Winter, P. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5): 537-542.
- Zabalza, M.A., Cid, A., y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario: El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.
- Zabalza, M.A., Zabalza, A. y de Córte, M.I. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En Cantón, I. y Tardif, M. (Coords). *Identidad profesional docente* (pp. 141-157). Narcea.
- Zembylas, M. (2005). A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2): 139-160.