



Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa

LÉVINAS AND THE SENSE OF EDUCATION: LEAVING TO FOR GOING TO: AN EDUCATIONAL WORK

Muriel Briançon, PhD¹.

Muriel.briancon@univ-amu.fr

Aix Marseille Université

1 PhD en Educación de Aix Marseille Université, especializada en Filosofía de la Educación. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Aix de Marsella (Francia). Áreas de interés en investigación: filosofía de la educación, epistemología, metodología clínica, formación docente profesional, otredad y alteridad en la educación. Actualmente es responsable pedagógica de la Universidad Católica de I'Ouest à La Réunion.

Resumen

Emmanuel Lévinas, filósofo de la ética y la otredad, casi no escribió nada explícito sobre la educación en sus numerosas obras filosóficas. Nuestra hipótesis es que el autor de *Totalidad e Infinito* podría haber concebido la educación en el sentido de “dirigir afuera” y que su trabajo filosófico enmascara una obra educativa. Éste podría describirse como un movimiento de “salida de” para “ir hacia” en cinco planos diferentes (relacional, ontológico, filosófico, epistemológico, temporal) pero interdependiente, formando una unidad cíclica: el Trabajo o la liturgia. La transferencia y la operacionalización del trabajo educativo de Lévinas en el campo de la educación y la formación siguen siendo problemáticas.

Palabras clave: Alteridad, Educación, Ética, Lévinas, Trabajo.

Abstract

Emmanuel Lévinas, philosopher of the ethics and the otherness, almost wrote nothing of explicit on the education in his numerous philosophic works. Our hypothesis is that the author of *Totality and Infinity* would could have conceived the education in the sense ‘to lead outside’ and that its philosophic work masks an educational Work. This one could be described as a movement of ‘exit of’ for ‘to go towards’ on five different plans (relational, ontological, philosophic, epistemological, temporal) but interdependent, forming a cyclic unit: the Work or the liturgy. The transfer and the operationalization of the educational Lévinas’ Work in the field of the education and the training remain problematic.

Keywords: Education, Ethics, Lévinas, Otherness, Work.

Résumé

Emmanuel Lévinas, philosophe de l'éthique et de l'altérité, n'a presque rien écrit d'explicite sur l'éducation dans ses nombreux ouvrages philosophiques. Notre hypothèse est que l'auteur de *Totalité et Infini* aurait pu concevoir l'éducation au sens de ‘conduire hors de’ et que son œuvre philosophique

masque une Œuvre éducative. Celle-ci pourrait être décrite comme un mouvement de ‘sortie de’ pour ‘aller vers’ sur cinq plans différents (relationnel, ontologique, philosophique, épistémologique, temporel) mais interdépendants, formant une unité cyclique : l’Œuvre ou *liturgie*. Le transfert et l’opérationnalisation de l’Œuvre éducative lévinassienne dans le champ de l’éducation et de la formation restent problématiques.

Mots clés : Altérité, Education, Ethique, Lévinas, Œuvre.

Introducción

¿Qué sentido Emmanuel Lévinas, filósofo de la ética y de la alteridad, habría podido dar a la educación, él quien –sorprendentemente– casi no escribió nada explícito sobre la educación en sus numerosas obras filosóficas? Nuestra hipótesis es que el autor de *Totalidad e infinito* (1961) habría podido concebir la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’ y que su obra filosófica, vasta, rica y de difícil acceso, esconde una obra educativa hasta ahora ignorada por la filosofía de la educación. Trataremos de demostrar que esta podría describirse como un movimiento de ‘salida de’ para ‘ir hacia’ determinadas etapas, sucesivamente relacional, ontológica, filosófica, epistemológica y temporal. Estos cinco pasos interdependientes formarían entonces una unidad cíclica: la *obra* o *liturgia*. El objetivo de esta contribución, que se asemeja a un ensayo libre, se limita aquí a interpretar el vínculo invisible entre el pensamiento filosófico de uno de los más grandes pensadores del siglo XX y la educación.

Problemática

Lévinas ocupa ahora en lugar destacado en la filosofía de la educación para ilustrar su dimensión ética y considerar un nuevo humanismo basado en la alteridad (Morandi, 2000). Cada vez más investigadores en Ciencias de la Educación usan ahora la referencia levinasiana (Briançon, 2010, 2012; Descarpentries, 2008; Fabre, 1994, 2005; Hétier, 2013; Lamarre, 2006, 2010; Lerbet-Séréni, 1998; Peyron-Bonjan, 2010). Sin embargo, filósofo atípico de

origen lituano, autor prolífico con 441 referencias definidas por el Instituto de Estudios Levinasianos², Lévinas (1906-1995) es especialmente famoso por haber introducido la fenomenología husserliana en Francia y en modo alguno por sus reflexiones sobre la educación. A pesar de que sus antiguos alumnos subrayan el hecho de que Lévinas era al mismo tiempo “filósofo, talmudista, pedagogo y maestro” (Bouganim, 1998 b, p. 75), su experiencia como profesor de filosofía y director de escuela no aparece nunca en sus obras filosóficas. Ninguno de los 21 libros registrados por François Poirié (1987) tiene un título relacionado, de cerca o de lejos, con la educación. Sus dos obras filosóficas más conocidas, *Totalidad e infinito* (1961) y *De otro modo de ser o más allá de la esencia* (1974), no hablan de educación. Ahora bien, qué sentido (en sus dos acepciones de significado y dirección) el discípulo de Husserl y Heidegger habría podido dar a la educación?

Recordemos que los significados de este término polisémico son múltiples en función de su historia³ y de los diccionarios consultados: educar, instruir pero también llevar hacia sí, conducir, realizar (Rey, 2010), etimológicamente conducir fuera de, aplicar los medios adecuados para obtener el desarrollo del hombre, de sus facultades morales o de determinadas capacidades, costumbre de los usos de la buena sociedad (Foulquié, 1969), proceso que consiste en que una o varias funciones se desarrollan gradualmente por el ejercicio y se perfeccionan por resultado de este proceso (Lalande, 1968). Cabe señalar que O. Reboul subraya cuán engañosa es la etimología: “Se ha alegado que educar procedía del latín *educere*, ‘hacer salir’, ‘Expulsar’. Es inexacto. El término viene de otro verbo *educare*, que significa criar animales o plantas y, por extensión, tener cuidado de niños” (Reboul, 1989, p. 15). El proyecto de educar, vinculado durante mucho tiempo a una definición del hombre refiriéndose a una naturaleza, solo adquiere su acepción moderna en el siglo XVIII, con la publicación de *Emilio o De la educación* de Rousseau,

2 El Instituto de Estudios Levinasianos inventaría todos los escritos de Emmanuel Lévinas (bibliografía principal), así como todos los escritos sobre el pensamiento y los textos de Emmanuel Lévinas (bibliografía secundaria).

3 *Diccionario histórico de la Lengua Francesa* (Rey, 2010). En el siglo XIV, del latín clásico *educare*, criar-instruir y de *dux, ducis*, jefe y *ducere*, liderar; de ahí que se derive conducir, llevar. Educar, que se ha sustituido a alimentar sigue siendo raro antes del siglo XVIII y mal recibido hasta el XIX. En el siglo XV, del latín *educatio*, acción de criar a los animales, plantas) y *educatum*, educación, instrucción, formación del espíritu.

en armonía con la libertad e identificándose con el deber de humanización: “Nada de lo humano escapa ya a la educación” (Soëtard, 1994, p. 319).

La mayoría de los grandes filósofos han reflexionado sobre la educación⁴. Sería extraño que tan destacado filósofo como Lévinas, maestro y director de escuela por si fuera poco, no se hubiese interesado en la educación. Y, si reflexionó sobre la educación, ¿cuál habría sido su teoría educativa? Teniendo en cuenta que la historia de las teorías educativas trata de reflejar el sentido de los actos educativos y las corrientes pedagógicas optando por “hacer que nazca algún tipo de hombre y de sociedad”, demostrando que “en total, el sentido de la educación sigue siendo, por lo tanto, sujeto a interpretaciones y proyectos” (Houssaye, 1994, p. 321-323), ¿cómo Lévinas habría interpretado el acto educativo?

Tres frases extraídas de *Totalidad e infinito* (1961), presentadas en su orden de aparición representan excepciones:

« la retórica que no está ausente de ningún discurso y que el discurso filosófico intenta superar, resiste al discurso (o conlleva: pedagogía, demagogia, psichagogia). [...] Es por esto que es violencia por excelencia, es decir injusticia” (p. 66-67).

« La escuela, sin la cual ningún pensamiento se hace explícito, condiciona la ciencia » (p. 102).

« Para luchar desde una libertad interior contra el absurdo y su violencia, hace falta haber recibido una educación» (p. 270).

Entonces, si la educación es tan esencial para desarrollar una libertad interior, si la escuela es la condición del pensamiento, si la pedagogía es violencia, nos preguntamos con sorpresa por qué este filósofo-maestro-director de escuela no ha desarrollado de manera explícita y concreta los temas de la educación, de la escuela, y propuso otra pedagogía en sus obras filosóficas.

4 Es inútil precisar que los grandes filósofos del pasado han abordado el problema de la educación. Platón, Aristóteles, los estoicos, Agustín, Santo Tomás de Aquino, Erasmo, Hobbes, Locke, Hume, Helvétius, Rousseau, Kant, Fichte, Hegel, Nietzsche... han hecho de la educación un tema central de su pensamiento. Descartes mismo, poco deseoso de enseñar, ¿no abrió por si acaso su Discurso cuestionando de manera radical la educación que había recibido?” (Reboul, 1989, p. 6).

Las preocupaciones educativas de Lévinas han sido poco estudiadas en filosofía de la educación. Sólo dos referencias se han encontrado sobre la relación de Lévinas con la educación. La obra colectiva - *E. Lévinas, filósofo y pedagogo* (Hansson & Grynberg, 1998), no ha sido reeditada, difícil de obtener, de corta extensión y barata. Solo reúne cinco breves textos, entre ellos el homenaje de dos alumnos franceses de Lévinas, A. Bouganim y C. Chalier, que lo presentan como pedagogo y maestro. El epílogo insiste en la función de dirección de l'ENIO⁵ que asumía Emmanuel Lévinas, su implicación pedagógica y sus preocupaciones referentes a la educación judía. Diez años más tarde, una obra colectiva en lengua inglesa, *Levinas and Education: At the intersection of Faith and reason* (Egée-Kuehne, 2008), accesible en línea aunque bastante caro, reúne 18 textos cuyo objetivo no radica para nada en dar una lista de normas y principios aplicables en materia de educación. Este libro no trata por tanto del sentido que Lévinas daba a la educación, sino de la transferencia en el ámbito educativo de los principales temas y conceptos levinasianos: ética, justicia, encuentro, cara a cara, rostro, el Otro, responsabilidad, relación, maestro, infinito, totalidad, alteridad, perdón, hospitalidad, pasividad.

Además, hemos demostrado en otro escrito que las preocupaciones educativas de Lévinas se centraban en una dialéctica de la implícita filosófica y de la explícita confesional (Briançon, 2014). En efecto, Lévinas solo escribió real y explícitamente sobre educación en sus escritos talmúdicos y en sus artículos publicados en revistas judías. Las lecturas talmúdicas (Lévinas, 1968, 1996) dan testimonio en algunos fragmentos de la obra de la importancia de tener un maestro auténtico para comprender el Talmud. Los artículos (Lévinas, 1949, 1957, 1960, 1962, 1963) muestran claramente que “Monsieur Lévinas era especialmente sensible a la problemática de la educación judía de diáspora” (Bouganim, 1998, p. 62) y ofrecen orientaciones concretas: estudio de los textos, dominio de la lengua hebrea, respeto a los ritos, formación religiosa, reestructuración de la escuela judía en Francia. De la confrontación entre el pensamiento filosófico inexistente sobre la cuestión de la educación y un proyecto educativo político-religioso explicitado en la práctica religiosa, una dialéctica emergía. Esta nos llevó a poner de relieve, sobre el tema específico

5 Escuela Normal Israelita Oriental.

de la educación, los puntos comunes y las diferencias entre los dos registros escritos de la obra levinasiana.

Quisiéramos volver sobre una de las diferencias mencionadas con demasiada prisa (Briançon, 2014): mientras que el proyecto confesional levinasiano para la educación judía es explícito y parece alinearse con la instrucción⁶ y educación de sí mismo por la práctica de los ritos⁷, su obra filosófica nos invita al contrario de forma implícita a imaginar una educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’. Es este último sentido que quisiéramos tratar ampliamente en esta contribución.

La educación levinasiana: salir de para ir hacia

Mostraremos a continuación como Lévinas concebía –quizá inconscientemente – la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’. La idea recurrente de la transición (movimiento, orientación, impulso), muy presente en la obra filosófica, nos orienta hacia la temática de la salida (de sí mismo, del ser, del Semejante totalitario, de la representación y del saber, del presente) y de un ir hacia (hacia el Otro, el otro modo de ser, el Absolutamente Otro infinito, el sentido y el deseo, el futuro y la muerte). Nuestra hipótesis es que la obra filosófica levinasiana esbozaría así, a la manera de los impresionistas, un movimiento global de *salida* y de *ir hacia*, lo que supondría un verdadero acto educativo en el sentido de que el primero (el filósofo, el autor, el educador, el otro, el maestro) lleva un segundo (el discípulo, el lector, el educado, el tema, el alumno) fuera de lo que este conoce para ir hacia algo que le es desconocido.

La obra filosófica parece describir el *paso* de un estado a otro, un *encauzamiento*, una *vía*, como señala acertadamente este conocedor de Lévinas: “es que hay paso a un nivel superior de la ética, que se concibe en su totalidad en el encauzamiento del ser del Dasein al otro modo de ser’. Es el paso de la immanencia a la trascendencia, de la ontología a la ética, que puede honrarse de

6 «¡La educación para el judío se confunde con la instrucción y el ignorante no puede ser realmente piadoso!» (Lévinas, 1963, p. 33).

7 “El camino que conduce a Dios lleva [...] hacia el hombre; y el camino hacia el hombre nos retrotrae a la disciplina ritual, a la educación de sí mismo” (p. 38).

ser una de las Vías hacia la santidad” (Santo Chéron, 2006, p. 68). Lévinas, por su parte, habla de *orientación, sentido, impulso, movimiento*: “El sentido, como orientación, hace referencia a un impulso, un fuera de sí mismo hacia el otro mientras que la filosofía se centra en neutralizar cualquier Otro en un Semejante para acabar con la alteridad” (Lévinas, 1972, p. 42);” las condiciones de dicha orientación. No puede ser planteada solo como un movimiento que se aleja de lo idéntico, hacia un Otro que es absolutamente otro” (*Ibid.*, p. 43). El filósofo califica incluso esta dirección de *obra*: “una orientación que va libremente del Mismo al Otro es una *obra*” (ídem) y “La obra como orientación absoluta del Mismo hacia el Otro es como una juventud radical del impulso generoso” (*Ibid.*, p. 45). ¿De qué movimiento habla entonces Lévinas y por qué esta orientación vendría a ser una *obra*?

Para la claridad didáctica de nuestra exposición, describiremos sucesivamente cinco movimientos, impulsos o pasos - que son niveles de comprensión, de la orientación levinasiana, al mismo tiempo que formularemos la hipótesis de que todos estos pasos constituyen un solo ciclo de la obra educativa.

Primera descripción : un movimiento relacional.

El primer movimiento - el más accesible del pensamiento levinasiano - se plantea en el plano relacional: es una salida de sí mismo para ir hacia los demás, conduciendo *in fine* a la ética e incluso a la santidad. En efecto, “cualquier diálogo con Emmanuel Lévinas es un nuevo intento, una nueva oportunidad de plantear, de pensar la conciencia del siglo XX inseparablemente de mi responsabilidad respecto del otro [...], es decir, un salir de sí mismo, un ir hacia el otro - no sólo un pensar en sino un ir hacia. Una salida hacia el otro” (Saint-Chéron, 1991, p. 29). Este movimiento de salida de sí mismo, es decir de exteriorización del sujeto (Saint Chéron, 2006, p. 139), incluiría tres momentos esenciales: «la afirmación de una subjetividad responsable, la irreductibilidad de la alteridad ajena, la primacía de la ética» (Poirié, 1987, p. 16). Dejemos provisionalmente de lado el primer momento sobre el que volveremos más tarde y vayamos a la alteridad, heterogeneidad radical, que se expresa a través de la epifanía del *Rostro*. Salir de mí mismo para tratar de comprender (tomar

consigo) la alteridad que el *Rostro* de los demás encarna en toda su magnitud y que me supera, aquí está una de las facetas de este primer movimiento.

Faceta doblemente paradójica, ya que el tema levinasiano se caracteriza por su pasividad a la vez que va hacia el otro y trata de contener lo que le supera. Este ir hacia la alteridad, ese impulso reprimido hacia un contacto imposible, lleva a la ética cuando “el otro, que le es ajeno e indiferente, que no forma parte ni de sus intereses ni de sus afecciones, sin embargo le mira. Su alteridad le concierne” (*Ibid.*, p. 106). La ética es “probablemente la espiritualidad misma del alma”, “la filosofía primera” (Lévinas, 1992, p. 104), basada en el Bien, valor platónico situado « por encima de cualquier gasolina » (Saint-Chéron, 2006, p. 148), “que no se oferta nunca como tema, ni presente ni representado [...] que, por abuso de lenguaje, se llama Valor que se llama Dios” (Lévinas, 1972, p. 87). El acceso al Bien en el encuentro con los demás sería la garantía de la humanidad: “El bien, es el paso al otro, es decir, una manera de liberar mi tensión sobre mi existir a modo de preocupación para mí mismo, donde el existir del otro me es más importante que el mío” (Poirié, 1987, p. 118). Se podría distinguir una ‘primera ética’ (la de *Totalidad e infinito*) y una ‘segunda ética’, más radical, excesiva, al límite del estancamiento (la de *De otro modo de ser*) (Rogozinski, 2011).

En efecto, la ética levinasiana llega primero a una sabiduría del don y una filosofía del amor: “y si esta sabiduría amada y esperada de los filósofos no era, más allá de la sabiduría del conocimiento, la sabiduría del amor o la sabiduría a modo de amor. Filosofía como amor del amor” (Lévinas, 1961, p. 64). Pero, en sus entrevistas posteriores, Lévinas matizará su pensamiento: “Dudo a menudo en emplear la palabra ‘Amor’, estoy muy receloso, digo a menudo que nunca he empleado la palabra ‘Amor’; la palabra ‘responsabilidad’, tal como la uso, es el nombre serio del amor” (Lévinas, 1998, p. 16). En efecto, es la responsabilidad del sujeto que Lévinas destaca en su segunda ética, y nos encontramos de nuevo entonces con el primer momento que habíamos provisionalmente descartado. El filósofo insiste en la suprema *responsabilidad*⁸ del sujeto *elegido* para ser responsable de todos⁹, al mismo tiempo que sufre

8 Una responsabilidad « inmemorial » (Lévinas, 1998, p. 25).

9 Lévinas recupera una frase central de los hermanos Karamazov de Dostoievski: «Cada uno de nosotros es culpable ante todos y por todo, y yo más que los demás» (Poirié, 1987, p. 120).

pasivamente su persecución, hasta la *sustitución* de otro hombre¹⁰, hasta tal punto de ser un rehén (Lévinas, 1974, 1992). La salida de sí mismo para ir hacia el otro representa un movimiento de expiación de la subjetividad rehén y de la trascendencia del ego. Este resultado, estado final y extremo al que lleva este primer movimiento, es –para la subjetividad– la santidad. Este es el resultado del pensamiento de Lévinas¹¹. La santidad levinasiana debe pensarse fuera de toda religión: “Una santidad fuera de toda idea de fe religiosa, de trascendencia ‘resultado’ [...]” (Saint Chéron, 2006, p. 13). Lévinas no tenía miedo de repetir que “el cielo está vacío pero que la Misericordia de un ser para otro está llena de Dios. Dios no está en el cielo, [...] sino en el sacrificio y la responsabilidad de los hombres los unos para los otros” (*Ibid.*, p. 19, p. 28). Se evidencia entonces que el ir hacia los demás lleva al ser verdaderamente humano a la relación ética e incluso a la “posibilidad de santidad” (Poirié, 1987, p. 118–119), una transformación radical que conduce el sujeto a ser de otra manera.

Segunda descripción : un movimiento ontológico.

Consecuentemente, se deriva un segundo movimiento, que – en el plano ontológico – es una salida del sujeto del ser en el sentido de un «hay» para acceder a *Otro modo de ser* (Lévinas, 1974). La novedad fenomenológica de Emmanuel Lévinas es una resistencia, una oposición feroz a esta preeminencia de la ontología que domina la filosofía occidental, un arrancamiento y una ruptura con el concepto de ser (Saint Chéron, 2006), una “liberación respecto del existir” (Lévinas, 1946/47, p. 51). A un « hay » neutro, heideggeriano, “existir sin existente” (*Ibid.*, p. 24–30), ser impersonal y anónimo, sin generosidad, insoportable en su indiferencia, monótono y carente de sentido, Lévinas opone una subjetividad que se arranca de ese ser neutral para convertirse en un ente más allá de la esencia: se trata de “salir del anonimato del ser, del hay, por los entes ; por el sujeto portador y maestro del ser, del ser

10 Substituirse a los demás no significa solamente tomar su sitio sino ser responsable de todos, hasta de su propio perseguidor, sacrificarse sin heroísmo, estar realmente para el otro (Poirié, 1987, p. 35).

11 « De alguna manera, la fractura con el santo y la santidad en su discurso, esta es la gran novedad que acaba por configurar su pensamiento, su obra » (Saint Chéron, 2006, p. 62).

suyo [...] la verdadera salida del hay está en la obligación – en el ‘para el otro’ que introduce un sentido en el sinsentido del hay” (Poirié, 1987, p. 102). ¿Cómo nombrar esta modalidad tan diferente al ser? En este punto, Lévinas vacila: “¿La palabra *más allá* no sería acaso aquí adecuada?” (Lévinas, 1976, p. 14). La radicalidad levinasiana puede ser considerada por algunos como violenta: “Violencia hiperbólica, única capaz de apoyar todo el exceso, toda la desmesura de un pensamiento que pretende llevarnos más allá del ser” (Rogozinski, 2011, p. 120). Si Lévinas duda sobre el sentido de la ontología, no se aleja de ella sin embargo y no habría, pues, dos períodos levinasianos¹², en primer lugar la anterior que *precede Totalidad e infinito*, en la que Lévinas habría aceptado la ontología, y luego la de *De otro modo de ser* en la que la hubiese rechazado (David, 2011). La cuestión ya no es Ser o no ser¹³, sino acceder a un “más que ser, mejor que la felicidad de la relación social” (Lévinas, 1963, p. 439). Así, el otro modo de ser levinasiano es, a diferencia de algunas interpretaciones, un suplemento de ser, que no deja de alinearse con la ontología y la metafísica: “Esta forma de añadirle una responsabilidad al ser que no pide nada, esa es la singularidad de la metafísica radical de Lévinas” (Cohen & al., 2011, p. 189).

En efecto, el enfoque de *Otro modo de ser* se puede definir como una hipérbole de hipérbole: “El desafío de esta hipérbole donde se revela ‘más ontológica que la ontología, un énfasis de la ontología’ “ (Rogozinski, 2011, p. 124). Se demuestra que es en el seno de la ontología que se produce esta “competencia que afecta al ser” (ídem) que le permite salir del pensamiento del Semejante para acoger el Otro hiperbólico, el Absolutamente Otro.

Tercera descripción : un movimiento filosófico.

El tercer movimiento es – en el plano filosófico – una salida del Semejante (pensamiento de la Totalidad) para avanzar hacia el Absolutamente Otro (idea de infinito). En efecto, “Lévinas rompe con una tradición filosófica que, de

12 Como piensa, por ejemplo, Michaël de Saint-Chéron: « a través de un lenguaje aun ontológico – que ya no será así el ser Absolutamente Otro o más allá de la esencia –» (Saint Chéron, 2006, p. 138).

13 « Pregunta por excelencia o la pregunta de la filosofía. No se preguntan por qué ser en lugar de la nada, sino cómo se justifica el ser» (Lévinas, 1992, p. 109).

Platón a Hegel, asemejaba el Otro al Semejante en el saber-poder del pensamiento. Estas filosofías, pensando el Otro, querían neutralizar su alteridad. ¿Pensamientos de la totalidad, pensamientos totalitarios?” (Poirié, 1987, p. 57). Para Lévinas, el trabajo del pensamiento elimina la alteridad de cualquier cosa porque intenta explicar todo, reducir lo desconocido a lo conocido, por lo tanto, a absorber el Otro en el Semejante. Al contrario, la experiencia Levinasiana es la de un desbordamiento del pensamiento, del Absolutamente Otro, del infinito, de Dios. Pero a través de este último término tan connotado, Lévinas expresa una “transcendencia” (Lévinas, 1961, p. 24), una trascendencia agnóstica, a-religiosa, desacralizada (Saint Chéron, 2006): la idea de infinito, heredada de Descartes (Saint Chéron, 2006, p. 137), que consiste en “pensar más que de lo que se piensa” (Lévinas, 1963, p. 438), a “pensar más allá de lo que se cree” (Lévinas, 1972, p. 54), que incluye “la trascendencia misma, el desbordamiento de una idea adecuada¹⁴” (Lévinas, 1961, p. 78). Se ve que esta salida del pensamiento del Semejante totalitario es también un abandono de la representación¹⁵.

Cuarta descripción: un movimiento epistemológico.

Un cuarto movimiento se produce con una salida de la representación y del saber para ir hacia el sentido y el deseo.

Lévinas se distingue de Husserl (que mantuvo la representación, acto objetivante, en la base de la conciencia) al defender la pasividad de la conciencia pre-reflexiva, conciencia confusa e implícita, no intencional: “Ella no es acto pero pasividad pura” (Lévinas, 1992, p. 85). Esta pasividad lleva a un modo de ser particular basado en la huella: “Ser en tanto que uno deja una huella es pasar, partir, absolverse” (Lévinas, 1972, p. 66). Se trata pues de salir de la representación objetiva de la filosofía clásica y de la fenomenología husserliana para dedicarse a la huella y su sentido que requiere un acto interpretativo. Al

14 Una idea adecuada es una idea que representa perfecta y completamente su objeto. En Spinoza, una idea es adecuada cuando posee todas las propiedades o denominaciones intrínsecas de la idea verdadera. En Leibniz, un conocimiento adecuado es un conocimiento singular cuyos elementos propios son distintos, es decir, un concepto totalmente analizado en conceptos simples (Lalande, 1968, p. 26).

15 Lo que está presente en el espíritu, lo que uno se representa, lo que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento (Lalande, 1968, p. 921).

contrario de lo Dicho, ese otro signo definitivo y estático, la huella no es, en efecto, un signo como los demás, ya que significa sin rastro evidente: “La huella es la presencia de lo que, a propiamente dicho, nunca ha estado allí, lo que sigue siendo pasado” (*Ibid.*, p. 68). La hermenéutica es convocada para interpretar las huellas del Otro y encontrar el sentido de su presencia en la ausencia.

Pero como “el conocimiento es re-presentación “ (Lévinas, 1992, p. 71), el paso de la representación al sentido es también un rechazo del saber y del conocimiento. Toda la vida humana se convierte en nuestros días en términos de experiencias, lecciones, experiencias, conocimientos. Sin embargo, “el conocimiento es re-presentación, retorno a la presencia, nada pudiese escapar a la otredad” (Lévinas, 1992, p. 71). El saber elimina toda la alteridad: “Conocer equivale a entender el ser desde la nada o a llevarlo a la nada, quitarle su alteridad” (Lévinas, 1961, p. 34). Fiel a la filosofía primera de Aristóteles, que se refiere a una causalidad primera, Dios, definido por el ser como ser, el pensamiento intelectual occidental da prioridad al conocimiento. Pero, esta correlación de la ontología y del conocimiento significa “una diferencia y, a la vez, una diferencia superada en lo verdadero donde lo conocido es entendido y, así, apropiado por el saber y como liberado de su alteridad (Lévinas, 1992, p. 68). Sin embargo, “el más allá es precisamente más allá del ‘mundo’, es decir, más allá de cualquier revelación, [...] trascendiendo cualquier conocimiento aunque sea simbólico o significado” (Lévinas, 1972, p. 62). No existe ningún saber trascendiendo el saber. Lévinas se pregunta “si, por detrás del saber y su influencia en el ser, no surge una sabiduría más urgente” (Lévinas, 1992, p. 77). Propone salir del saber para ir hacia el Deseo, deseo metafísico de lo invisible, “deseo absoluto, de absoluto” (Poirié, 1987, p. 26), deseo de Infinito: “Lévinas plantea desde un principio que la idea de la relación hasta el infinito ‘no es un saber, sino un deseo’” (Santo Chéron, 2006, p. 141). Este deseo se opone a la necesidad¹⁶ y se manifiesta por un modo de ser que es la caricia que por sí mismo es un no-saber: “La caricia es un modo de ser del sujeto, donde el sujeto, gracias al contacto de otro, va más allá de ese contacto. [...] La caricia no sabe lo que busca. Este ‘no saber’, este desorden fundamental,

16 « Esto es el Deseo: arder por otro fuego que no sea el de la necesidad que la saturación apaga [...] » (Lévinas, 1972, p. 54).

es lo esencial. Es como un juego con algo que se desvanece, y un juego absolutamente sin proyecto ni plan, no con lo que puede volverse nuestro y representarnos a nosotros, pero con otra cosa, siempre otro, siempre inaccesible, siempre por venir. La caricia se vuelve espera de ese futuro puro, sin contenido” (Lévinas, 1946/47, p. 82). La caricia, indudablemente, conduce a una reflexión sobre el tiempo.

Quinta descripción : un movimiento temporal.

El quinto y último movimiento será entonces temporal con una salida del presente para ir hacia el futuro, lo que conducirá necesariamente a un análisis ontológico de la muerte. El término ‘tiempo’ es empleado por Lévinas para referirse por un lado al tiempo presente, el ahora, “limitación del propio ser acabado “ (Lévinas, 1946/47, p. 8), “degradación de la eternidad” (p. 9), ya que se caracteriza por “la falta de cualquier influencia sobre el futuro” (p. 71) y, por otro lado, - precisamente - el futuro, “nuevo nacimiento” (p. 72), “relación que no compromete la alteridad del otro” (ídem), “esta constancia de la no-coincidencia, pero también este siempre de la relación” (p. 10), “relación a lo que, por supuesto inasimilable, absolutamente otro, no se dejaría asimilar por la experiencia o a lo que por sí mismo infinito no se dejaría comprender” (ídem), “relación del sujeto con los demás” (p. 17), “la relación del ser acabado con Dios?” (P. 8). Tener una relación con el otro, es salir del presente para proyectarse hacia un futuro “absolutamente sorprendente” (p. 64), ya que “el futuro, es lo otro” (ídem). El otro, para Lévinas, es en primer lugar los demás tan esquivos en su ausencia que el futuro: “La relación con el futuro, la presencia del futuro en el presente parece aún cumplirse en el cara a cara con los demás. La situación cara a cara sería la propia realización del tiempo; la expansión del presente sobre el futuro no es el hecho de uno solo, sino la relación intersubjetiva” (p. 68-69) y “La relación con los demás, es la ausencia del otro; no ausencia pura y simple, no ausencia de la nada, pero ausencia en un horizonte de futuro, una ausencia que es el tiempo” (p. 83). Pero el otro, para Lévinas, es también la muerte por venir, nunca presente pero relación única con el futuro (p. 59), “la imposibilidad de tener un proyecto” (p. 62), un “misterio” (p. 73), una “alteridad total” (p.

74). Lévinas concibe la muerte como un incognoscible: “lo desconocido de la muerte [...] no significa que la muerte es una región de la que nadie ha vuelto y que por lo tanto sigue siendo, de hecho, desconocida; lo desconocido de la muerte significa que la relación misma con la muerte no puede hacerse en la luz; que el sujeto está en relación con lo que no viene de él. Podríamos decir que el sujeto está en relación con el misterio” (p. 56) y “Me pregunto incluso cómo el rasgo principal de nuestra relación con la muerte pudo escapar a la atención de los filósofos. No es precisamente de la nada de la muerte de la que no sabemos nada de la que el análisis debe partir, sino de una situación donde algo absolutamente incognoscible aparece ; absolutamente incognoscible, es decir, ajeno a toda luz, lo que imposibilita cualquier asunción de posibilidad, pero donde nosotros mismos estamos sobrecogidos” (p. 58). Lo incognoscible se encarna, por tanto, para Lévinas no sólo en los demás sino también en el tiempo y la muerte (Ricoeur, 1995). En efecto, es la alteridad de la Muerte, “su incognoscibilidad”, que afecta a Lévinas (Poirié, 1987, p. 39). Se encuentra en la relación con la muerte, la experiencia de la pasividad ya mencionada. En efecto, mientras que en el ahora « soy maestro, maestro de lo posible, maestro de aprovechar lo posible”, “cuando la muerte acaece, ya no estoy allí, no porque ya no soy nada, sino porque ya no soy capaz de aprovechar” (p. 59). La pasividad llega cuando no hay más esperanza, cuando el sujeto ya no puede emprender, cuando pierde el control de las cosas y su propio dominio de sujeto: “El yo está en frente de ella absolutamente sin iniciativa” (p. 73).

De este paralelismo entre la relación con los demás y la relación con la muerte, estos dos acontecimientos conducentes a un sujeto que no los asume, que no puede hacer nada, pero a los cuales debe hacer frente durante un encuentro que da y quita a la vez, Lévinas saca una conclusión original: para el sujeto, aprender a morir pasa por su relación con los demás: « vencer la muerte, es mantener con la alteridad del acontecimiento una relación que debe ser aún más personal. [...] Si la encontramos, es en ella, en esta relación, que será el lugar mismo del tiempo. Dije la última vez que esta relación, es la relación con los demás” (p. 73). Este quinto movimiento, temporal, nos devuelve al primero, el relacional. El círculo se ha cerrado.

De la obra educativa a la problemática de su transferencia a la educación

Los movimientos que acabamos de describir forman una obra educativa, cuya implementación en educación no es tan obvia ni lógica.

Una obra educativa.

Los cinco pasos anteriormente descritos (*salida* de sí mismo para *ir hacia* los demás, del ser hacia el otro modo de ser, del Semejante hacia el Absolutamente Otro, de la representación y del conocimiento hacia el sentido y el deseo, del presente hacia el futuro) representan los niveles de comprensión interdependientes y cíclicos de la orientación levinasiana. Todos son educativos en el sentido etimológico del término educación (conducir fuera de) y constituyen la obra, en el sentido que le da Lévinas (1972, p. 42-47).

Lejos de ser una agitación, una producción, una técnica, un pensamiento de sí mismo o un pensamiento del pensamiento, la obra es pensamiento radical, como un movimiento hacia el Otro que se acerca al Semejante sin regresar a él. Exige una *generosidad* radical del movimiento que del Semejante se dirige hacia el otro, pero también una *ingratitude* del otro, que es regreso del movimiento en su origen. La obra solo es posible en la paciencia y la renuncia. Sin embargo, la obra no es una empresa en pura pérdida, ya que el Otro se alcanza aunque nunca se muestra tocado. La obra, es la posibilidad del sacrificio, el Ser-para-más allá-de-MI-muerte, la “liberación respecto de mi tiempo”, el vislumbramiento de “un tiempo sin mí”, un “ser para la muerte con el fin de ser para lo que vendrá después de mí” (*Ibid.*, p. 45). Lévinas fija el concepto de obra con la ayuda de un término griego que « indica el ejercicio de una labor no sólo totalmente gratis, sino que requiere de parte de quien la ejerce una inversión total: liturgia¹⁷» (Ídem). No religiosa, “la liturgia no se sitúa como culto al lado de las ‘obras’ y de la ética. Es la ética” (*Ibid.*, p. 46). La cumbre de la nobleza se alcanza, - para Lévinas - cuando se actúa de forma gratuita para cosas lejanas y para un futuro donde ya no se estará.

17 Liturgia proviene del griego helenístico *leitourgia* (de *leitos*, “público”, palabra antigua y rara, y *ourgia*, sufijo que se une a *ergon*, “Trabajo, obra”), designando un servicio prestado al bien común por los ciudadanos acomodados (Rey, 2010, p. 1216).

La problemática de una operacionalización educativa.

La cuestión que ahora se plantea ahora es la de la transferencia de esta obra educativa en el ámbito de la formación y de la educación.

Por un lado, no cabe duda de la utilidad y potencia de esta obra. Entonces, la formación profesional del profesorado (pero también de los educadores, formadores...) se vería beneficiada sin duda encontrando en el pensamiento levinasiano algunos fundamentos teóricos y filosóficos pertinentes para aclarar las misiones que recaen sobre estos agentes.

Después de haber sido ellos mismos sensibilizados y formados a esta obra educativa, los profesores podrían luego - en un segundo momento - enseñar mejor a los alumnos, educar mejor a los niños, invitándolos a *salir de para ir hacia*. El pensamiento de Lévinas nos aparece así como un recurso muy rico que podría ser más comprendido, puesto en valor y explotado en educación. Pero, por otro lado, buscando siempre un más allá del saber, el filósofo que nos legó esta obra siempre se ha opuesto a una filosofía clásica de la enseñanza. Para él, el saber queda del lado de la inmanencia, de lo Dicho, del Ser, mientras que Lévinas apuntaba claramente a la trascendencia, el Decir, el Ser de otro modo, que son del orden de lo que no se puede transmitir. Según Egéa-Kuehne (2008), el intento de sacar provecho de las aplicaciones educativas específicas no hace justicia a su obra, sino que iría precisamente en contra de la afirmación repetida del filósofo de no suministrar programa. Porque se utilizaría el lenguaje racional, toda puesta en práctica incurre, en efecto, el riesgo de reducir el decir a lo dicho, haciendo perder enseguida el pensamiento levinasiano su carácter subversivo. Toda realización llevaría a recomendaciones demasiado amplias y generales, contrarias a la exigencia -terrible- de esta filosofía de la trascendencia. No es de extrañar que el pensamiento de Emmanuel Lévinas, en lugar de suscitar una filosofía de la educación, haya dado lugar al desarrollo de una filosofía de la transmisión que pasa por el testimonio de lo que no se puede transmitir a través de la poesía y de los versículos del Libro (Chalier, 2008) o por la interpretación colectiva y el comentario infinito de las huellas de Dios en la Sagrada Escritura (Demouge, 2009).

Conclusiones

En este artículo, hemos querido demostrar que Emmanuel Lévinas no era un ‘filósofo de la educación’ a propiamente dicho¹⁸, pero el pensador de una gran obra¹⁹ filosófica implícitamente y por su naturaleza educativa, para quién opte por seguir sus cinco movimientos de *salida de* para *ir hacia*. Pero recordemos que el aspecto filosófico debe ponerse en dialéctica con el aspecto confesional de los escritos de Lévinas (Briançon, 2014), porque la instrucción y educación de sí mismo en el segundo aspecto son inseparables y completan la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’ del primero, único objeto de la presente contribución. Esta se materializa en una nueva problemática asociada a la operacionalización del pensamiento levinasiano en educación y formación.

Referencias

- Bouganim, A. (1998 a). Lévinas pédagogue. In N. Hansson & A. Grynberg (dir.) (1998). *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l’Alliance Israélite Universelle, 57-64.
- Bouganim, A. (1998 b). Postface. In *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l’Alliance Israélite Universelle, 71-75.
- Briançon, M. (2014). Lévinas et l’éducation : dialectique de l’implicite philosophique et de l’explicite confessionnel, *Rassegna di Pedagogia*, n° Anno LXXII 1-2, 37-54.
- Briançon, M. (2012). *L’Altérité enseignante. D’un penser sur l’autre à l’Autre de la pensée*. Préface de Michel Fabre. Paris : Publibook.
- Briançon, M. (2010). *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d’abord curieux du maître. D’un penser sur l’autre à l’Autre de la pensée*. Thèse de doctorat sous la direction de C. Peyron-Bonjan et J. Mallet, Université d’Aix-Marseille.
- Chalier, C. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Paris : Buchet/Chastel.
- Cohen, J., Habib, S. et Zagury-Orly, R. (2011). Emmanuel Lévinas : la métaphysique radicale. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 170-193.
- David, A. (2011). Lévinas et la phénoménologie. L’enjeu de la sainteté. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 94-118.

18 En el sentido de que habría filosofado explícitamente sobre educación.

19 Según las dos acepciones del término: la obra filosófica escrita compuesta de las obras de Lévinas y la obra escrita en este artículo y entendida como el conjunto cíclico de los seis movimientos levinasianos de *salida* para *ir hacia*.

- Demouge, G. (2009). Dieu seul enseigne. In *Figures de la magistralité, Maître, élève et culture* (coord. P. Billouet), Paris, L'Harmattan, 127-140.
- Descarpentries, J. (2008). L'éducation pour la santé est-elle encore éthique ? In *Education Permanente*, Dossier La Question éthique (coord. M. Beauvais et J. Clénet), n°175, 47-56.
- Egée-Kuehne, D. (dir.) (2008). *Lévinas and Education. At the intersection of Faith and Reason*. New York : Denise Egée-Kuehne.
- Fabre, M. (2005). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative. In C. Gohier & D. Jeffrey (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Saint-Nicolas (Québec) : Presses de l'Université de Laval, 23-40.
- Fabre, M. (1994), *Penser la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Foulquié, P. (1969). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : PUF.
- Hansel, J. (2011). Ethique et enseignement : la figure du maître dans *Totalité et Infini*. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 151-169.
- Hansson, N. & Grynberg, A. (dir.) (1998). *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l'Alliance Israélite Universelle.
- Hétier, R. (dir.) (2013). *Vertus et limites des usages de la parole en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, M. (1994). Education - Les théories éducatives aujourd'hui. In P. Champy et C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 320-323.
- Lalande, A (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.
- Lerbet-Séréni, F. (1998). Relation et éthique de la responsabilité. Université de Tours.
- Lévinas, E. (1949). Quand les mots reviennent de l'exil. *Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle*, n°32, p. 4, réédition *Cahiers d'Etudes Lévinassiennes*, 2006, n°5, 213-215.
- Lamarre, J.-M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, n°29, 69-78.
- Lamarre, J.-M. (2010). Lévinas : seule l'altérité enseigne. In *Figures de l'autre* (dir. J. Ardoino et G. Bertin) Paris : Téraèdre, 185-194.
- Lévinas, E. (1998). Entretien Lévinas-Ricœur. In *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l'Alliance Israélite Universelle, 13-28.
- Lévinas, E. (1996). *Nouvelles lectures talmudiques*. Paris : Les Editions de Minuit, 2005.
- Lévinas, E. (1992). *Ethique comme philosophie première*. Paris : Payot, 1998.
- Lévinas, E. (1976). *Noms propres*. Saint Clément de rivière : Fata Morgana.
- Lévinas, E. (1974), *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1978.
- Lévinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Saint Clément de rivière : Fata Morgana.
- Lévinas, E. (1968). *Quatre lectures talmudiques*. Paris : Les Editions de Minuit, 2005.
- Lévinas, E. (1963). *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*. Paris : LGF, 1984.
- Lévinas, E. (1962). Enseignement juif et culture contemporaine, entretiens avec J. Mosel, dans *L'Arche*, n°65, juin, 22-25, réédité sous formes d'extraits sous le titre « Les

- idées et les concepts, ce sont nos cathédrales intérieures », *L'Arche*, n°543, 2003, 116-121.
- Lévinas, E. (1961), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1971.
- Lévinas, E. (1960). Le problème scolaire est nous, *L'Arche*, n°37, réédité sous formes d'extraits sous le titre « Les aspirations à la sagesse juive », *L'Arche*, n°543, 2003, 110-116.
- Lévinas, E. (1957). La crise de l'enseignement (juif) en France, *L'Arche*, n°1, 19-20, réédité sous formes d'extraits sous le titre « Présenter le judaïsme comme valeur moderne », *L'Arche*, n°543, 2003, 109-110.
- Lévinas, E. (1949). Entretien avec François Poirié. *Cahiers d'Etudes Lévinassiennes*, 2006, n°5, 229-236.
- Lévinas, E. (1946/47), *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, 2004 (Conférences de 1946/47 - Collège Philosophique).
- Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'Education*. Paris : Nathan Université.
- Peyron-Bonjan, C. (2010). "Vers une éthique improbable. L'Histoire de la philosophie comme démythologisation du concept de sujet ". *Actes du colloque: AFIRSE : déontologie, éthique et valeurs dans l'éducation, utopie et réalité*, L'AFIRSE, Lisbonne.
- Poirié, F. (1987). *Emmanuel Lévinas. Essai et entretiens*. Arles : Actes Sud, 1996.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Rey, A. (dir.) (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Ricœur, P. (1995). « Emmanuel Lévinas parle de la mort. Hommage de Paul Ricœur à son ami Emmanuel Lévinas par une relecture de son cours 'Dieu, la mort et le temps ' donné il y a vingt ans ». *La Croix*. Quotidien 1995, n°34295, 30 décembre, 4.
- Rogozinski, J. (2011). De la caresse à la blessure. Outrance de Lévinas. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 119-136.
- Saint Chéron (De), M. (2006). *Entretiens avec Emmanuel Lévinas 1983-1994*. Paris : LGB Livre de Poche, 2010.
- Saint-Chéron (De), M. (1991). Emmanuel Lévinas. Ne suis-je pas toujours le gardien de mon frère ? *Tribune juive*, printemps 1991.
- Soëtard, M. (1994). Education – Education, culture. In P. Champy et C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 317-320.