

## ARTÍCULOS

**ENMANUEL LEVINAS  
O LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD**
**ENMANUEL LEVINAS  
OR THE PEDAGOGY OF ALTERITY**
**Temístocles Salazar Rodríguez<sup>1</sup>**

Recepción: 07/10/2019 / Evaluación: 12/11/2019 / Aceptación: 19/12/2019

**Resumen**

Enmanuel Levinas es uno de los pensadores más originales del siglo veinte, no bien valorado sin embargo por la Historia de la Educación. Más que un filósofo, más que un letrado (fue Doctor en Letras), Levinas fue un poeta y un pedagogo insig- nes. Después de leer sus anotaciones sobre Maurice Blanchot y sobre sus lecciones tal- múdicas, que hemos visto en citas de otros autores, sin olvidar por supuesto su enfoque de la soledad en la obra *El tiempo y el Otro*, nadie podrá negar que estemos en presen- cia de un soberbio poeta. Y ser poeta no es mirar de reojo a la pedagogía. Poeta y pe- dagogo es simbiosis de alteridad. Levinas fue un pedagogo cabal, en el manejo de la teoría y la praxis pedagógica, avalado por su largo magisterio en la Escuela Normal Israelita Oriental en París y en las cátedras universitarias que regentó en respetadas instituciones francesas, sin olvidar sus re- flexiones sobre la pedagogía y algunas de sus categorías fundamentales.

**Palabras claves:** Pedagogía de la alte- ridad, heteronomía, diferencia, categorías levinasianas.

**Abstract**

Enmanuel Levinas is one of the most original thinkers of the twentieth century, however not well appreciated by the His- tory of Education. More than a philosopher, more than a lawyer (he was a Doctor of Letters), Levinas was a distinguished poet and pedagogue. After reading his notes on Maurice Blanchot and his Talmudic les- sons, which we have seen in quotes from other authors, without forgetting of course his approach to loneliness in the work *Time and the Other*, no one can deny that we are in the presence of a Superb Poet. And to be a poet is not to look askance at pedagogy. Poet and pedagogue is a symbiosis of other- ness. Levinas was a thorough pedagogue, in the management of pedagogical theory and praxis, endorsed by his long teaching at the Eastern Israelite Normal School in Paris and in the university professorships that he ruled in respected French institu- tions, without forgetting his reflections on pedagogy and some of its fundamental ca- tegories.

**Key words:** Pedagogy of otherness, heteronomy, difference, Levinasian cate- gories.

<sup>1</sup> Profesor jubilado de la Universidad de Los Andes- Táchira. El Museo Pedagógico lleva su epónimo, y ha sido fiel defensor de la construcción de la his- toria de los maestros, desde abajo, desde los más olvidados. temorai@yahoo.es

**Introducción**

Debemos reconocer que las ideas de Levinas conforman una estructura nada fácil de comprender y asimilar, pero tienen

una vitalidad y originalidad que se acrecientan cada día en la medida en que se expanden y profundizan en la humanidad, las ideas y relaciones democráticas en cada pueblo, con fuerzas y rostros nuevos como es el caso de la democracia participativa y protagónica, fundada en categorías como la solidaridad, la heteronomía, la diferencia y la alteridad (categorías levinasianas por supuesto) y lo que ellas conllevan para su reconstrucción o reproducción o transmisión a través de la praxis pedagógica. La pedagogía siempre ha estado vinculada a una relación de poder, vinculación que se ha enervado con la modernidad. Levinas, cuyo único deber fue ser moderno, no perdió de vista esta vinculación, aun en medio de la soledad y la catástrofe por él vivida como llamaba al Holocausto Judío.

Aproximarnos a la proyección pedagógica del pensamiento de Levinas no es una audacia desmedida, sino el encuentro con una propuesta innovadora que estamos seguros enriquecerá el debate teórico – pedagógico contemporáneo. El pensamiento de Levinas ya pertenece a la historia de la pedagogía. Por eso, aspiramos que el presente trabajo se interprete como un aporte histórico – pedagógico al proceso de revalorización de un hombre y un nombre que no puede continuar marcado por el estigma de Sastre, quien al recibir una carta de Levinas en la década de los años cincuenta del siglo veinte, preguntó medio en burla: “Pero ¿quién es ese tal Levinas?” (Duque Félix, 1993, p.55) Ese tal Levinas fue quien supo llegar al “misterio del porvenir”, la tolerancia del Otro decimos nosotros, venciendo la muerte como “la alteridad de ese misterio” (Levinas, 1993, 123). “Ese tal Levinas” fue Emmanuel Levinas.

### -I-

La tarea crucial de toda pedagogía es la búsqueda y hechura del hombre, por lo cual su presupuesto fundamental es antropológico-

co. Por aquí vamos a comenzar el estudio, aunque de manera apretada, de la cosmovisión pedagógica de Levinas.

Toda percepción, reflexión o praxis en pedagogía contiene necesariamente ideas antropológicas en torno a la capacidad de ser formado el ser humano. “Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre”, afirmó Kant (citado por Manganiello, 1975, p.12), es decir, el hombre llega a resolver su drama existencial y trascendental. Esta afirmación se condensa en la frase: *homo educandus y educabilis*.

En tal sentido, la pedagogía de Levinas puede definirse ex antes, como antropología pedagógica. Su inquietud fundamental fue antropológica y de allí sus derivaciones pedagógicas (Díaz Cuesta, 1998, 35). Levinas se resistió aceptar que la filosofía estuviese por encima de la antropología. “Desde Hegel – decía Levinas – estamos acostumbrados a pensar que la filosofía excede al marco de la antropología”. (Levinas, 2001, 87). No trató Levinas de describir la naturaleza humana sino de estudiar la comprensión del ser, sus modos de existir donde el hombre pone a prueba su destino. Quiso diferenciarse de la visión del idealismo, visión unilateralizada, ontologizante, que privilegia la mismidad del ser marginando al Otro, en otras palabras, el hombre no es una conciencia o subjetividad desbordada o tiránica, es más que eso.

*“El acontecimiento ontológico que se realiza en la filosofía consiste en suprimir o en transmutar la alteridad de todo Otro, en universalizar la inmanencia del Mismo o la libertad, en borrar las fronteras, en expulsar la violencia del ser”* (Levinas, 2001, 87).

El crisol de tal transmutación no es otro que el “Yo cognoscente, en otros términos, “es el Mismo por excelencia. Cuando el otro entra en el horizonte del conocimiento, ya renuncia a la alteridad” (Ibidem). En este camino, Levinas lanza sus dardos acusado-

res contra el idealismo, cuyo eterno retorno “reposa sobre sólidas razones que fundan el privilegio del Mismo respecto al Otro”, y remata anatematizándolo. “El idealismo es un egoísmo” (Ibidem), porque concibe al hombre como un Yo y “nunca en la originalidad irreductible de su alteridad” (Ibidem, 92). De esta afirmación se desprende que el derecho del hombre que se aspire reconocer es más bien “el derecho de un Yo”. Levinas llama a impugnar esta posición de que la humanidad del hombre resida en su posición de Yo y opone a ella la tesis fundamental de su antropología pedagógica. “El hombre por excelencia – la fuente de la humanidad – es tal vez el *Otro*”, como lo recoge la crítica pedagógica contemporánea. Para los estudios antropológicos se ha descubierto en las últimas décadas el significado del Otro. “La ciencia de la educación, sostiene Christoph Wolf, empieza a comprender el significado del *Otro* para la ontogénesis. Antes se partía de que lo que estaba en juego era comprender tanto sobre el niño como sea posible; ahora cambia la perspectiva mediante el recurso del concepto del *Otro*” (Wolf, 1996, 91). Este es uno de los aportes del pensamiento de Levinas a la pedagogía contemporánea, lo cual conlleva a replantear las tesis del constructivismo piagetiano, del interaccionismo. En último caso, el pensamiento de Levinas se enlazaría con la tesis del socioconstructivismo del Vygotsky, en cuanto que fija el origen del desarrollo del pensamiento en la cultura que incluye necesariamente al *Otro*. El punto de partida es la visión del diferente modo de ser el niño, en su ineliminable alteridad, sostiene Wolf (Ibidem). Para el aprendizaje intercultural, este modo de ver que cada vez se incrementa, significa un cambio de perspectivas. Ahora se acepta que la autonomía y la alterabilidad de la *otra* cultura no se pueden cambiar. Comprender no sigue significando familiarizarse con lo *Otro*, sino también incorporar a la *otredad* la aceptación de la diferencia. Por

eso hay una posición relativa de una cultura, de la propia, como medida de comprensión de la *otra* cultura. Se busca ahora no la identidad sino la diferencia. “La meta, dice Wolf, es un trato mimético con la exterioridad del *Otro*, que evita el peligro de reducir lo extraño a lo propio” (Ibidem), que sería la muerte de la alteridad y con ello la muerte del *Otro*, y como dice Levinas, “la esencia de lo *Otro* es la alteridad” (1993, 131).

Así pues, esta idea del *Otro* adquiere una importancia central en el contexto de una antropología pedagógica de la modernidad que parte de la comprensión del ser humano, como un “hombre abierto a la enseñanza” como diría Levinas (1.999, 48), pero también por analogía con Dios, como un “homo abconditus”, misterioso, que permanece oculto todavía (el *Otro*). Por eso llegó a decir Levinas, remarcando un adverbio de duda, de que “el hombre es tal vez el *Otro*” pero siempre será el homo educandus y educabilis de la visión Kantiana. Vale la pena incorporar la afirmación de George Belandier: “es necesario repetir infatigablemente que la relación con el *Otro* no se constituye de una vez por todas: está siempre por construirse, por hacerse y rehacerse, y la antropología debe ser la pedagogía de esta construcción”. (1993, 42) Esperamos que así sea.

## -II-

Cómo formar ese hombre que está escindido, una cesura en sí mismo, abierto y escondido, el Mismo y el *Otro*, que se revela como un río infinito, como una “idea del infinito” (Levinas, 2001, 101) y esto es la humanidad. Una manera de descifrar a Levinas, es asomarnos al poema de Jorge Luis Borges, “El Otro, el mismo”, donde habla de esa alteridad maravillosa:

*“Mirar el río hecho de tiempo y agua  
y recordar que el tiempo es otro río,  
saber que nos perdemos como el río  
y que los rostros pasan como el agua”*,

“río interminable, que pasa y queda”, deben marchar juntos, deben revelarse en lo que llamó Levinas, en su *totalidad e infinito*, como “la epifanía del rostro” (Revista Estudios Filosóficos, N° 144, 2001, 265). En esa tarea de formar al hombre, de desvelar los rostros, “cara a cara”, Levinas se da cuenta que la enseñanza es un entramado semiótico: palabras (hablar y escribir), persuasión, “discurso coherente”, mito, alegoría, lectura...

La relación que se produce entre el Mismo y el Otro, se establece en términos de acogida, de hospitalidad, de bondad, de discurso hablado o escrito o de rechazo. El Yo, al hablar, sale de sí, se expresa y se enuncia, ello significa reconocerle al Otro un derecho sobre el Yo, derecho a estimarlo en su alteridad (Ayuso, 1999, 47), en el entendido de que ambos existentes, el Yo y el Otro, son seres pensantes, los une el cogito. Por eso dice Levinas que el pensamiento consiste en hablar” (Ayuso, 1999, 48), más aún, que “ser equivale a hablar”, simplemente, sin vocativo (*Sobre Maurice Blanchot*, 2001, 35), equivale a alcanzar la realidad última sin posibilidad de cobijarse en ninguna interioridad. Ese vuelco del Yo hacia el Otro, significa muchas veces un traumatismo, una locura, una obsesión para el Yo, pero no por eso lo limita porque el Yo es parte de una totalidad igual que el Otro. Por el contrario, lleva al Yo a descubrirse como “un alma capaz de contener más de lo que puede sacar de sí” como dijo Levinas (Ayuso, 1999, 48). Con ello daba la primacía al alma donde se revela el ser humano, y en esto Levinas es consecuente con su posición fenomenológica y con su prédica talmúdica. Hablar significa que no hay contradicción insalvable entre mismidad y otredad, pero se requiere una mediación que acerque esas contradicciones posibles, que las distienda. Levinas recurre a la argumentación pedagógica y señala que esa mediación no es otra que la *enseñanza*

*o discurso mediador según Levinas, mediador no sólo entre la gnosis y el Yo sino además entre el Yo y el Otro.*

Esta tesis de la mediación levinasiana está emparentada, históricamente, con las tesis de Vygotsky, pensador judío como Levinas, ambos vivieron los inicios de la revolución bolchevique rusa. Por cierto, los biógrafos de Levinas pasan por alto la fuente vigotskiana en pensamiento pedagógico. Esta tesis de la mediación levinasiana, como decir también comeniana o pestalozziana, desbanca la tesis constructivista piagetiana, la conductista y la russoniana, que asumen la subestimación o minervalización del papel del maestro como figura central del proceso de enseñanza, del “discurso mediador” y enervan en su lugar la figura del paidocentrismo.

Levinas asoma, con la mediación, su antropología pedagógica desarrollada fundamentalmente en su obra *Totalidad e infinito*: “La contradicción entre la interioridad libre y la exterioridad que debía limitarla, se concilia en el hombre abierto a la enseñanza (homo educandus y educabilis, agregamos nosotros). La enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe” (Ayuso, 1999, 48). Pero el aporte de la enseñanza no reside solamente en el contenido o gnosis de la misma, sino en lo que llamó Levinas “La desposesión del Yo” ante la interpelación del Otro (Ibidem), es decir, un fenómeno de “alienación” que da por culminada la identidad del Yo sin poder reponerse o volver al lugar desde donde emergió el discurso enseñante. Esta “desposesión” significa la afirmación de la socialidad del hombre concreto: el Yo y el Otro (Ibidem), y la socialidad es la humanización del Yo y del Otro, la gota de agua kantiana: “Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre”. Socialidad es educación en la concepción durkheimiana, que no tolera paralelismo del Mismo y el Otro.

Por muy dura o prominente que sea la “desposesión del Yo” en su búsqueda del otro, que conlleva a “introducir un sentido en el ser y a deshacer las estructuras del lenguaje” como dijo Levinas en su obra sobre Blanchot (2001, 60), no permite sin embargo esa “desposesión” que la palabra se pierda porque no existe enseñanza sin palabra, más bien hace que la “palabra se transforme en ser” (Ibidem, 52), reviva en ser, se haga “eco del ser” (Ibidem, 35) para vencer la soledad o incluso la muerte en el Mismo y en el Otro, como lo planteó Levinas en su obra *El tiempo y el otro*. El se refiere a la *palabra escrita* que exaltó de manera particular, la ontologizó, le otorgó vocativo. Ya el hablar no es suficiente. Por eso Levinas se pregunta como lo hizo Platón en la primera parte de su libro *La República* para no quedarnos en la pura oralidad: “¿Serías capaz de convencer a la gente que no quiere escuchar?” (Levinas, *Libertad y mandato*, 2001, 74). Es el caso cuando la palabra se desprecia en la mediación. Sin embargo, Levinas se contestó a sí mismo esperanzador: “Hay una necesidad de persuasión a favor de un discurso coherente. Y es tal vez esta persuasión lo que hace humanos (Ibidem), persuasión por supuesto estructurada en el “discurso coherente”.

Este “discurso coherente” es lo que permite la mediación pedagógica, es el que desempeña un papel fundamental en el proceso de la memorización. Coherente, porque no puede quedarse en la construcción exclusiva de la mismidad en desmedro del otro; coherente, porque tiene que superar la asimetría entre ambos de manera sistemática y no a saltos; coherente, porque debe lanzarse a superar el traumatismo que esa relación produce. La coherencia permite transmitir una voluntad para romper el aislamiento o sordera del Mismo y del Otro, y esa voluntad viene a constituirse en uno de los supuestos axiológicos de la educación: es mejor saber que ser ignorante. Esa

voluntad otorga poder de convencer o por lo menos de que lo escuchen, ateniéndonos al supuesto epistemológico de que el conocimiento es posible, y por tanto, es posible enseñar y aprender.

El “discurso coherente” constituye a descifrar el misterio del Otro. (homo absconditus) porque supone lo que llamó Levinas “La trascendencia”, es decir, cuando se identifica con *el otro*, cuando el Otro desborda la medida del conocimiento. Es coherente el discurso porque no es unidireccional, en otras palabras, no sabe del Yo solamente sino que también viene del Otro, el Otro se expresa. Por lo tanto, se “trata, dice Delgado González, de una enseñanza que viene del exterior” (2001, 265).

La “desposesión del Yo” es la condición esencial del “discurso coherente” que sabe enseñar aún en medio del extrañamiento de sus pasiones sin dejar de ser el Mismo. Eso lo sabe muy bien un maestro. El “desgarraimiento” del cual habla Levinas, no mata al maestro, más bien lo acerca más al Otro. El poema de Antonio Machado es aleccionador sobre la “desposesión del Yo”:

*“En el corazón tenía  
la espina de una pasión,  
logré arrancármela un día  
ya no siento el corazón*

.....  
*Mi cantar vuelve a plañir:  
aguda espina dorada  
quien te pudiera sentir  
en el corazón clavada”*

Ese “discurso coherente” no es oralidad plena, lo habíamos dicho, ni tampoco falsa persuasión, más bien es persuasión legítima en sentido platónico. En otros términos, no es un mero bregar verbalmente con el oyente para convencerlo de que quiera escuchar, sino un intento de conducir su alma por la vía de la verdad. Esto es una técnica pedagógica apreciada y multiplicada que incorpora al MITO como un modo de

expresar ciertas verdades que escapan al razonamiento.

El “discurso coherente” se compone de lecturas y escrituras, es decir, rescuita el libro, en el entendido que el hombre también es un ser dotado de LOGOS, lenguaje y razón, es un ser que requiere el LOGOS, incluso el LOGOS que corresponde al discurso poético (Sobre Maurice Blanchot, p. 53). El LOGOS sin memoria no existe, pero el mero hablar y repetir tampoco refuerza la memoria. Ella requiere de herramientas semióticas, como el texto escrito, y de un proceso de construcción social para utilizar los conocimientos ya aprendidos y conservados en la memoria. Nos volvemos a encontrar con la sombra de Vygotsky. El aprendizaje es un acto de memorización, pero no debemos olvidar que la enseñanza es de naturaleza escrituraria que no puede ser despreciada cuando se busca al Otro. La palabra escrita “es el modo de revelar lo que permanece Otro” (Ibidem, 36). La palabra escrita es volver al lenguaje esencial que corta el lazo que une “a la palabra a mi Mismo” (Ibidem) y eterniza la figura del maestro. “Las palabras miran al que escribe” dice Levinas (Ibidem); y el libro es un gran espejo del ser. Así pues, “la palabra coherente (la escrita) es la que se despliega el ser es toda ella memoria, toda previsión, toda eternidad” diría Levinas en tono poético (Ibidem, 62). La “palabra coherente” es la “última palabra”, la contaminada de lógica, “la que nunca se entrega al enigma”, “la que dice la verdad y dice amar la sabiduría” y remata Levinas en expresión talmúdica: “es la que guarda las llaves de las puertas destruidas y rechaza la existencia de secretas cerraduras” (Ibidem). No se cansa Levinas de enaltecer la palabra escrita que constituye la “inteligibilidad misma” que de por sí “exige el libro (Ibidem, 75). Esto demuestra la necesidad de la lectura en la pedagogía de la alteridad, de la lectura para el Yo y para el Otro. El logos se ma-

nifiesta a través de la lectura, convertida en una necesidad para el “discurso coherente” que se abre paso hacia la alteridad. No hay pedagogía de la alteridad son el “discurso coherente”. Concluye Levinas afirmando que como el *logos* es parte de lo humano, la lectura humaniza, es decir, la lectura es un ser desparramado en el Yo y en el Otro. Por eso *el libro* es una metáfora de la alteridad. El libro tiene una relación esencial con la humana condición, el libro “es una modalidad de nuestro ser” dice Levinas. (tomado de Chalier, c. 1993, 14), contrario a la tesis de Platón, Descartes y otros filósofos y literatos que desdeñaron el texto escrito porque, según ellos, hacía descuidar la memoria y la atención por el aprendizaje verdadero.

Levinas y otros filósofos y literatos que desdeñaron el texto escrito porque, según ellos, hacía descuidar la memoria y la atención por el aprendizaje verdadero.

Levinas reivindica el libro como recurso didáctico y lo hace instrumento liberador del espíritu encadenado en la ignorancia y la barbarie: “el espíritu es libre en la letra” (Ibidem, 17) dice Levinas, contrariando la tesis del *Fedro* platónico, y llama con fuerza y coraje a “dejarse educar por el libro” en momentos en que se pregonaba la muerte del libro”. En esto, Levinas se aferra a la fe judía y su creencia desesperada en el “libro de libros” que es la Biblia. Volver al libro, dice, es “salvar la vida interior” del Yo y del Otro (Ibidem, 20).

Levinas vuelve a lo talmúdico, y enarbolaba la idea de que “lo que se escribe en las almas primero está escrito en los libros” (Ibidem, 17). El libro es metáfora del alma y a él debe recurrir preferentemente el maestro para construir su “discurso coherente” frente a la alteridad.

El concepto y manejo del alma es parte esencial de la visión fenomenológica en la cual la educación es un intenso contacto entre almas, es un encuentro espiritual e in-

tencional entre dos seres (el Yo y el Otro) que perdura toda la vida. Enseñar no es solamente llenar de saberes las cabezas de sus alumnos o de sus interlocutores (el Yo y el Otro) sino también busca lograr una accésis al alma del alumno, al interior del mundo del educando para formar su personalidad, para llevarlo a la salvación. El libro permite esa accésis y esa salvación.

El libro es un modelo o representación simbólica de la pedagogía de la alteridad. El libro garantiza la pedagogización de las relaciones sociales de aprendizaje que se establecen entre el Mismo y el Otro. La alteridad sería entonces un proceso de escriturización que le sirvió de base a Levinas para resucitar el libro.

El mito tampoco fue obliterado por Levinas en su pedagogía de la alteridad. Siempre valoró al mito en la construcción del “discurso coherente”. El mito no lo puede obviar un maestro o enseñante que se aprecie de tal. Al margen de su empeño por desmasificar la lectura talmúdica, desmasificar el “discurso coherente”, de desbrujarlo, Levinas incorpora el mito a su concepción pedagógica. Comparto el criterio de Félix Duque en su Introducción a la obra de Levinas *El tiempo y el otro*, que “toda la terminología y estructura filosófica (levinasianas) no son sino el revestimiento de una narración mítica... cuyo tema es la lucha entre la luz y las tinieblas, entre el Día y la Noche (entre la realidad y la sombra) (es decir) un nuevo mazdeísmo de tintes románticos, cuyo final es obviamente la Redención del Mal, la Muerte de la Muerte, del mal encarnado en el ser” (Levinas, 1993, 42 – 43). Más aún, Duque compara a Levinas con Schelling, “otro espléndido narrador de mitos travestido de filósofo”. En todo y sin ahondar en la materia del mito, interesante por demás para el mundo de lo pedagógico, sostenemos que la propia defensa que hace Levinas del Lenguaje poético de Maurice Blanchot es suficiente para

ratificar el manejo pedagógico del mito. El mito también es esencial en la construcción del “discurso coherente”. Mucha son las alusiones míticas de Levinas en sus obras, referidos sobre todo a Platón, tales como el mito de Er en Panfilia, el de los libros II y III de *La República*, los mitos contenidos en el *Fedro*, en el *Felón*, en el *Menón*, etc. (libertad y mandato, 2001, p 55, 83). Sin contar los que obtiene de la Biblia como el de “la torre de Babel”. Esto lo llevó a afirmar que “Toda obra (artística, poética, pedagógica) puede y debe ser tratada como un mito” (Levinas, *La realidad y la sombra*, 2001, 65) en el entendido que “el mito es a la vez la no-verdad y la fuente de la verdad filosófica” (Ibidem). Incluso más, en su acercamiento al mito, Levinas toma en cuenta la ALEGORÍA en lo que comporta al relato mítico, no tanto en su aspecto ficticio sino real, es decir, que de alguna manera lo que dice el relato mítico responde a la realidad: “La realidad entera -dice Levinas- lleva en su cara su propia alegoría aparte de su revelación y de su verdad (Ibidem, 54). Pero el mito que más asoma Levinas en sus escritos es el “de la caverna” contenido en el Libro VII de *La República* de Platón, y todo su cuadro de sombra y luz, de imágenes que dicen mucho del Yo y del Otro, mito platónico esencialmente pedagógico. En su obra *El tiempo y el otro*, Levinas hace muchas referencias al mito platónico, incluso plasma su inquietud en un interrogante que incorpora la tesis de Platón de ver al mito como un modo de expresar el reino del devenir, y alteridad es devenir del Yo al Otro y viceversa: “¿Existe alguna situación –se pregunta Levinas- en lo que el Otro no posea la alteridad como simple reverso de su identidad, que no obedezca a la ley platónica de la participación en lo que todo término contiene mismo, y por ello, contiene lo otro?” (1993, 128). El mito, pues, ayuda a la razón y comprensión del otro y de sí mismo, a darle coherencia

al discurso pedagógico que permita enseñar el camino de desvelar la alteridad, de interpretar-la y comprenderla.

Con el mito platónico, Levinas incorpora también el DIÁLOGO en su pedagogía de la alteridad, por cuanto el mito contiene una tensión dialéctica, elicitativa, dialogada. Levinas incorpora en el entramado semiótico de su pedagogía, *la técnica del diálogo*, la misma del mito platónico, “diálogo con la alteridad” diría Chalier (1993, 72), diálogo que anuncia el encuentro con el Otro, que permite robustecer la mediación pedagógica entre el Yo y el Otro y aportar al alumno lo que el alumno no sabe. Diálogo que enseña a vivir con entendimiento, a compartir conocimientos, a superar y apaciguar las contradicciones y hasta las violentas opiniones que surjan necesariamente en el encuentro del Yo con el Otro.

El diálogo impulsa y autoriza una determinada forma de socializar, un reconocimiento del hombre por el hombre que es una de las ideas matrices de la pedagogía de la alteridad de Levinas.

### -III-

Otro elemento digno de estudiar en lo que hemos denominado *la pedagogía de la alteridad*, es el *juego de las antinomias*, particularmente la referida a la *autonomía – heteronomía*. Nos han enseñado que la educación es un proceso autónomo y también heterónimo. *Autónomo* en el sentido de considerar la actividad creadora libre del sujeto (del Yo, del Mismo), de considerar la espontaneidad activa del educando como ser individual. *Heterónimo* si consideramos que el ser que se educa está sometido a influencias exteriores, a coacciones del medio humano y natural, a la presión de los valores que han de modificar inevitablemente su desenvolvimiento; repaso las ideas de Ethel Manganiello (ob. Cit. 14). Es heterónimo cuando la persona, el Yo, el Mismo, está sometida a un poder ajeno que

le impide el libre desenvolvimiento de su naturaleza.

Ambos conceptos (autónomo y heterónimo) se manejan en el contexto de *la subjetividad*, donde Levinas se adentra con una nueva visión de la misma cuya razón de ser no está en la conciencia dominadora del todopoderoso Yo, sino en el reconocimiento del Otro como realidad que no puede ser reducido al Yo y con primacía sobre el mismo, a quien el otro exige una actitud de reconocimiento y responsabilidad que da lugar a una relación ética (Delgado González, ob. Cit. P. 262).

Según Levinas, la filosofía del Yo, del Ser y del Sí – Mismo, que compendian el mundo de la subjetividad, debe cambiar su rumbo y adoptar el paradigma metafísico del Otro, manifestando así un verdadero sentido de lo humano. En esto le hace Levinas una crítica aguda a toda la filosofía clásica, al igual que los clásicos enfoques pedagógicos, filosofía “entendida como una gigantomaquia en torno al sujeto y a la posibilidad de intersubjetividad en las sociedades modernas”, a decir de Helmut Peukert (1994, 29). Y propone a su vez Levinas un nuevo modelo filosófico, de antropología pedagógica diríamos, que conlleva a plantear una concepción distinta, de nuevo tipo, de la subjetividad, de una subjetividad recibiendo al Otro, como hospitalidad, según lo expone en su obra *Totalidad e infinito*, de una subjetividad que es receptividad del Otro y no imposición al Otro, de una subjetividad que no está antes que el Otro sino que recibe y acoge al Otro. En fin, Levinas “desbanca la primacía de la autonomía” como dice González Arnaiz, “sustituyéndola por la constitución ética de la subjetividad realizada desde el otro” (González Delgado, ob. Cit. P. 262).

Esta sustitución conlleva un replanteamiento de la autonomía como concepto y finalidad esencial de la educación kantiana y ello va a producir cambios en los paradig-



mas pedagógicos clásicos que hoy abruma los espacios de la educación contemporánea. Sobre “la autonomía de la voluntad como único principio de la moral” a decir de Kant, se levantó toda una arquitectura modélica de prácticas pedagógicas: desde el paidocentrismo hasta la llamada “Pedagogía de la libertad”, desde la “Escuela Nueva” hasta el constructivismo piagetiano, el conductismo y las experiencias de O’Neill, Montessori o Carl Rogers. Esta arquitectura pedagógica fue cuestionada por la visión levinasiana, y no solamente por ella, sino también por pensadores como Ana Arendt, quien en sus análisis sobre la crisis de la educación norteamericana de hoy, señaló como una de las determinaciones de la misma, precisamente, el exceso del Yo, del Mismo, el exceso de autonomía: “Lo que tendría que preparar al niño –decía- para el mundo de los adultos, adquirido poco a poco, se deja a un lado a favor de la autonomía del mundo de la infancia” (Arendt, 1993, 195) con el argumento de preservar su interioridad y hasta su inocencia.

Levinas recurrió a un nuevo desplazamiento del centro de gravedad de la subjetividad: ella pasará ahora de la autonomía a la heteronomía (Mendez Sanz, 1999, 78), gracias a la alteridad que dota de un nuevo sentido a la subjetividad, un sentido no ontológico, no totalitario, no violento.

Heteronomía para Levinas, en esto se contraponen radicalmente a Kant, significa que lo que me constituye es la responsabilidad para con el Otro (Ibidem), es la bondad para con el Otro. El hecho de que para Levinas la heteronomía tenga primacía sobre la autonomía, primacía del bien sobre el ser, que el Otro sea más valioso que el Mismo, equivale a decir que la ética no aplasta la alteridad, la acoge más bien, la soporta (Ibidem). Creo con Levinas que no hay posibilidad de moral afectiva sin un fundamento ajeno a la voluntad, ya sea en el mundo inteligible o en el de los valores o en

el mismo Dios. “La fuente de la moralidad como afirmación de la autonomía (como sostuvo Kant). La moralidad no se funda en la autoridad soberana del Yo, sino en el reconocimiento y acogida del Otro que ejerce la primacía sobre mí”, pensamiento levinasiano que recoge muy bien Delgado González (2001, 275).

Lo cierto es que *la heteronomía se convierte en uno de los pilares de la pedagogía de la alteridad*, cambia los parámetros éticos de la educación como proceso de sustitución del aprender por el hacer, cambia el supuesto básico de que sólo puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y todo con el pretexto de respetar la independencia del niño, su autonomía, como decir, la reafirmación de la mismidad del niño, de su Yo, de su individualismo en desmedro del Otro. Se creyó que aprender a hacer y hacer aprendiendo iba a emancipar y liberar a los niños de las normas provenientes del mundo adulto, del mundo de la heteromía, pero hemos despertado, dice Arendt, de la tragedia de la falta de autoridad o de heteronomía. Los niños no pueden ni deben desechar la autoridad educativa para darle primacía a su autonomía como si constituyesen un estado humano autónomo. El llamado a restaurar la heteronomía, a que la enseñanza vuelva a impartirse con autoridad, es la angustia de Arendt y de Levinas, pero no se entienda una autoridad a sangre y fuego, una heteronomía que extrañe al Yo, sino que no enjuicie ni cuestione mi libertad. Comparto el arranque mítico de Arendt para justificar la heteronomía, la bruna sombra pedagógica o la sobra acogedora: “todo lo vivo... nace de la oscuridad, y por muy fuerte que sea su tendencia natural hacia la luz, a pesar de todo, para crecer necesita seguridad que da la sombra” (Arendt, 1996, 198).

Nos conformamos con asomar esta temática sobre la antinomia – heteronimia, tal controversial y decisiva en la poiesis peda-

gógica, sin ahondar por supuesto en otros aspectos en ella contenidos sobre todo relacionados con la antropología pedagógica (homo educandus y educabilis). Pero lo cierto es que Levinas afrontó el asunto de la heteronomía con espíritu renovador que la historia de la educación deberá reconocerle: es un auténtico paradigma su oferta de la primacía de lo heterónimo. En todo caso, recorro al Levinas poeta cuando nos enseña que la heteronomía no es castigo, ni es herida, ni es Ley que constriñe el diálogo. Es bondad más bien, es amor incluso, es alma liberada de miedo: “la verdadera heteronomía, nos dice, comienza cuando la obediencia cesa de ser consciente obediente, cuando se convierte en propensión (probabilidad). La violencia suprema está en esta suprema dulzura. Tener un alma de esclavo es no poder ser ofendido, no poder mandarlo. El amor del amo colma el alma hasta el punto que no guarda más distancia. El temor inunda el alma hasta tal punto que ya no se le ve más, sino que se ve a partir de él”. (Levinas, *Libertad y mandato*, 2001, 72)

En resumidas cuentas, la heteronomía es parte del “discurso coherente” levinasiano para humaniza la alteridad y no deshumanizarla como se cree. La heteronomía refuerza la palabra escrita, la mediación tan necesaria que debe desempeñar un pedagogo entre la mismidad y la otredad. La heteronomía no hace al maestro dueño del aula, palmeta en mano para corregir conocimientos y corazones. La heteronomía es de los conductores invisibles de la formación del hombre. La educación no se puede conformar con la mera autonomía, porque lo que crecería sería una gran soledad y la ecuación se convertiría en un nihilismo insondable y no en lo que ha sido históricamente: la formación de las nuevas generaciones por las generaciones adultas. La heteronomía es humanidad. Quizás Levinas, sin decirlo explícitamente, recoge en su tesis de la he-

teronomía, la tradición pedagógica contenida en el libro *El Eclesiástico* de La Biblia.

Pero lo heterónimo jamás significa la muerte de la autonomía ni de la libertad.

#### -IV-

Las tesis de Levinas sobre la construcción de lo Otro del pensamiento y de la otredad del otro pensamiento, realizando los conceptos de subjetividad y libertad, tan caros a las ciencias de la educación de la modernidad, como lo señala Peukert, y los planteamientos levinasianos desde la filosofía de la educación y fundados en la experiencia ética de la vida, permiten buscar alternativas o nuevas formas de vida capaces de salvar al individuo de la disgregación y exclusión sociales, y por supuesto, de la alienación (privación de libertad e iniciativa, impotencia real, pérdida de los valores...), álgidos problemas surgidos con fuerza después de la Segunda Guerra Mundial y al calor del impulso tecnológico que generó dicho conflicto. A esto se agrega el proceso de descolonización cada vez más expansivo, la intensificación de la llamada “Guerra Fría” y posteriormente el proceso de globalización económica impulsado por el neoliberalismo agresivo y ahora la emergente y dominante unipolaridad mundial ante la caída del llamado “socialismo real”, todo esto acompañado de una cada vez creciente pobreza y marginalidad de vastos sectores de la población mundial, sobre todo la ubicada en la denominada periferia o “tercer mundo” o “países subdesarrollados” o “en desarrollo”. Estos procesos postbélicos llevaron consigo la expansión también de los sistemas de educación y el replanteamiento de concepciones pedagógicas contenidas en reformas educativas en diferentes países, con opciones como las de Dewey, Makarenko, Freinet, Piaget, Vygotsky, Milani, incluso Freire, concepciones que han permitido aportar soluciones o problemáticas sociales concretas a

través de una sociedad justa y menos excluyente y en medio de la concreción del derecho fundamental a la educación. Todas estas manifestaciones históricas produjeron el impulso de la reflexión crítica sobre sus determinaciones, en particular sobre el Holocausto de los Judíos cometido por el nazismo hitleriano. A esta reflexión contribuyeron pensadores de la llamada “teoría crítica” como Benjamín y Adorno, y posteriormente Levinas desde su cosmovisión talmúdica. Lamentablemente las ideas de estos pensadores no fueron tomadas en cuenta ni siquiera por el pensamiento marxista dominante entonces en medio planeta. Es ahora cuando se revalorizan esas ideas, particularmente las de Levinas y su tesis de la otredad, la diferencia y la solidaridad. Jacques Derrida, otrora militante comunista francés, ha contribuido a la revalorización de Levinas.

Uno de los perfiles más significativos de la pedagogía de la alteridad es *educar para evitar la repetición de ese Holocausto*, es decir evitar la educación que produjo esa catástrofe, prevenir aquella experiencia histórica del horror, impedir un nuevo ensañamiento programado y calculado contra la presencia de la otredad, sea judío o sea quien sea. Ese es uno de los mayores aportes de Levinas a la pedagogía contemporánea: *enseñar que la otredad es legítima*, que no puede ser reducida al anonimato, ni cosificada ni indiferenciada, y por lo tanto, salvarla del exterminio, del exterminio “sin memoria del Otro”, como llegó a decir Dónoan (Revista *Antrophos*, 1998, N° 176, p. 91). La educación que propone Levinas se mantiene en guardia “sobre la locura de los hombres impacientes por dominar y conquistar” y no vuelva a repetirse aquella tragedia por la inconsistencia del mundo y de la educación, aquella “locura del ahora, locura del día, locura de Auwitz que no llega a pasar lo infernal, lo infernal que se agazapa en la temporalidad del tiempo y la

mantiene en vilo”. (Levinas, *Sobre Maurice Blanchot*, 2001, 80). Para Levinas, la educación no puede convertirse en una “maravillosa hipócrita que ama la locura que vigila” (Ibidem, 62). La educación debe mantener vivo el discurso coherente”, la palabra coherente en lo que se despliega el ser, y toda ella es memoria, toda previsión, toda eternidad” dice Levinas (Ibidem).

Ante esta reflexión crítica en torno a la catástrofe, Levinas se aferra a la otredad, como un Quijote, se aferra a “la relación con otro que es una relación con un Misterio, con su exterioridad, o mejor dicho, con su alteridad que reduce el sujeto a sí mismo mediante la luz que constituye todo su ser”. (*El tiempo y el Otro*, 1993, 116).

Levinas, que vivió en carne propia el Holocausto, puede hablar y clamar por el *Otro*. Sus palabras son aleccionadoras: “Solo un ser que haya alcanzado la exasperación de su soledad mediante el sufrimiento y su relación con la muerte, dice Levinas, puede situarse en el terreno en el que se hace posible la relación con otro” (Ibidem, p. 117). La otredad nos descubre y nos salva de volver al infierno. Por eso en su obra *Humanismo del otro hombre*, Levinas recoge su angustia cuando cita una frase del *Talmud de Babilonia*: “Si no respondo por mí, ¿Quién responderá de mí?. Pero si sólo respondo de mí, ¿aún soy yo?” (citado por Manuel Cruz, 1993, 259).

#### -V-

En esta aproximación de lo que hemos denominado *pedagogía de la alteridad*, no podemos obviar el enfoque clasista y el ético-político de las ideas educativas de Levinas.

*La otredad* no es un mero término metafísico o antropológico, también tiene raizal clasista. Lo reconoció el mismo Levinas luego de su experiencia en la revuelta del “Mayo francés” de 1968 que él justificó pero tuvo divergencias con las formas de

lucha de la revuelta. En entrevista concedida a S. Malka, expresó Levinas: “En 1968 tenía el sentimiento que todos los valores eran cuestionados como burgueses (en la revuelta susodicha) (...) Salvo uno \_ el OTRO. Nadie dijo nunca que el derecho del otro hombre... quedaba impronunciable. Incluso, para el otro”. (Citado por Carballada, R. L. 1996, 196). En otra parte de sus anotaciones, Levinas es irónico contra los burgueses, quizás porque la burguesía (específicamente la de Alemania) fue la que ejecutó, a través de la mano perversa de Hitler, el Holocausto contra los Judíos. Al respecto dice Levinas: “En medio de las energías pascalianas, Kierkegardianas, nietzscheanas y heideggarianas, nos conducimos como burgueses ansiosos. O bien como locos. Y nadie defendería la locura como vía de salvación” (Levinas, 1993, 98)

Incluso Levinas, se dirige a la clase obrera con un mensaje respetuoso y alentador, optimista. Al respecto, dejó escritas estas líneas tan bellas y sabias: “En el desafío con que las masas responden a las élites cuando se preocupan más del pan que de la angustia hay algo más que ingenuidad. De ahí los acentos de conmovedora grandeza que proceden del humanismo que poseen las reivindicaciones de la clase obrera” (Ibidem, 99 – 100). El pan y la angustia son parte insustituible de la alteridad en la búsqueda de ese poder cuando es la clase obrera que se lo plantea en términos de posibilidad histórica. Para llegar al Paraíso, el poder no debe esconderse. Levinas se abraza a la lucha de la clase obrera sin temor a perjuicios clasistas ni políticos. Por eso pudo escribir estas líneas que lo reivindican como uno de los pensadores que supo interpretar la nueva palabra y la nueva salvación:

*“La inquietud por la salvación no surge (...) del dolor de la necesidad que sería su causa ocasional, como si la pobreza o la condición de proletario fuese la ocasión para entrever las*

*puertas del Reino de los cielos. No pensamos en absoluto -dice Levinas- que la opresión que aplasta a la clase obrera la obliga a hacer la experiencia pura de la explotación únicamente para despertar en ella, más allá de la liberación económica, la nostalgia de una liberación metafísica. Despojamos a la lucha revolucionaria de su verdadera significación y de su intención real cuando la consideramos simplemente como base de la vida espiritual o cuando esperamos que, merced a sus crisis, despierte vocaciones. La lucha económica es ya plenamente una lucha por la salvación”. (Ibidem, 101).*

En consecuencia, el *otro* es un valor de los desposeídos, del proletariado en tanto que el *otro* no fue atacado como valor burgués. El *otro* es la presencia silenciosa de los “humillados y ofendidos de una tierra herida por la injusticia y el desprecio, la angustia y la muerte solitaria”, como dijo Chaliar (1993, 75).

En varias ocasiones, Levinas tuvo para el socialismo frases generosas y profundo respeto, se refería a él como “el propio constructivismo optimista del socialismo”, o el “humanismo socialista” (Levinas, 1993, 101). En otra parte de sus escritos, Levinas llegó a concebir la alteridad como la gran meta del socialismo:

*“Si la historia tiende a reducir los conflictos -decía- que oponen al hombre consigo mismo, el hombre con los hombres y con las cosas, esa reducción significa de inmediato el dominio del hombre sobre lo que, desde luego, lo ofendía. Toda alteridad se alza. En la sociedad homogénea o socialista se trata de conferir al otro el estatus del Yo y de liberar al Yo mismo de la alienación que le viene de la injusticia que cometa”. (Levinas, 2001 – Transcendencia y altura, 92).*

Todas estas anotaciones nos ayudan a comprender el humanismo ético de Levinas, a captar dónde está el *Otro*, quien es el *Otro*, cómo es el *Otro*, le pone nombre al *Otro*, y esto va a tener una incidencia decisiva en la historia de la educación contemporánea, en sentido ético-político, e incluso clasista: “El *Otro* es el pobre y el despojado”, el extranjero (Ibidem, 100). En fin, el otro hombre es el huérfano, la viuda, el pobre, el forastero, el loco mismo hasta el outsider. La historia no perdonará al maestro que rehuya de la alteridad de lo semejante, este es un camino que debe enseñarse. Debemos aprender a salvar distancias y superar antagonismos entre nosotros, debemos aprender a escuchar al otro como verdadero camino de la solidaridad. En este mundo de hoy tan necesitado de respeto al pluralismo cultural, político e ideológico, la historia nos encadena a la alteridad, a la pedagogía de la alteridad, donde nos reconocemos en lo otro de los hombres, en el otro del acontecer (Gadamer, 1997, 105). Hegel escribió estas palabras que revelan a la alteridad como esencia de la educación: “formación significa poder contemplar las cosas desde la posición del otro”. (Ibidem, 125). El maestro pues que rehuye de su alteridad, se rehuye a sí mismo.

Para Levinas, el otro es el prójimo, su gerencia que hace con una nueva lectura de la frase levítica “amarás al prójimo como a ti mismo”, ahora debe leerse: “amarás a tu prójimo: él es tu mismo” (Citado por Chaliier, 1993, 89). Ese es el humanismo levinasiano, ese que llama a volcarse al otro sin reticencia ni resistencia, con desgarradura si es posible: “el Yo está llamado -dice Levinas- a arrancarse el pan de la boca y a entregar su pellejo” (Ibidem, 78). En esto Levinas fue consecuente con su antropología pedagógica cuyo centro es el *Otro*, cuando el hombre es el *Otro*, y hacia allá, hacia el pobre, el desvalido, el derrotado, en fin, los seres invisibles, van dirigidos to-

dos los recursos y afanes de su pedagogía de la alteridad.

Según Levinas, el *Otro* exige una actitud de reconocimiento y de responsabilidad que da lugar a una estrecha relación ética más que ontológica, entre el Yo y el Otro. Esto ha obligado a repensar el problema pedagógico como una relación ética, de justicia social para derrotar la exclusión y la segregación a que son sometidos los sectores más empobrecidos de la población, incluso los excluidos de los sistemas educativos. En tal sentido, cuando se habla de *participación*, tan de moda hoy en día, cuando el Otro da un gran salto histórico, quiérase o no se habla de Levinas, se habla de toda esa existencia de la otredad silenciosa, humillada, ofendida, despreciada: “mediante la participación -decía- el sujeto no solamente ve al otro, sino que *es* lo otro. [...] La actualización de la idea de participación, en la medida en que fuera posible, coincidiría con la fusión extática” (Levinas, 1993, 81), es decir, con la fusión que permite que el estado del alma lo embargue la alegría o el goce. Esta fusión no es una función ontológica sino mística, referida a la unión mística con Dios mediante la contemplación y el amor. Pienso que los lineamientos de la democracia participativa y protagónica, además de roussonianos, son levinasianos. Estas ideas de la participación resuenan con fuerza en el mundo de la educación de hoy.

El ideario de Levinas -es mi tesis- impulsa la profundización de la participación (del otro) en los programas de educación, impulsa la lucha por “la democratización de la educación” que hoy es una consigna y objetivo de carácter universal, incluso lo recoge y alienta, como programa, la misma UNESCO, lo cual permitirá reducir los niveles de marginalidad y exclusión sociales de millones de seres humanos que no tienen acceso al sistema educativo acceso a la letra, al hablar, a la mirada de la palabra que se transforma en ser, desde el analfabe-

ta hasta el bachiller sin cupo universitario, incluyendo al estudiante que deserta y no puede culminar su bachillerato.

Levinas cuando se refiere al excluido, al otro, al huérfano, al perseguido, al despreciado, al pobre, al obrero, al mendigo, a la viuda, al loco, no solamente los llama “Seres invisibles” (pero están allí) sino también seres “que han perdido la palabra” (Levinas, 2001, *La sierra y su amo*, 52). El fin último de la pedagogía de la alteridad es recuperar esa palabra del LOGOS para el “discurso coherente”, es recuperar la “transparencia del saber”, superar “la crisis del saber” y sus “formas inasimilables” (“la muerte que el mismo siembra) que se delatan en el proceso donde se afirma la materia intelectualizada, matematizada y dominada, y que acosan al intelecto pidiéndole cuentas que al mo poder dar” (Levinas, 2001, *Sobre Maurice Blanchot*, 85), proceso que no es otro que la enseñanza, proceso de afirmación del ser. ¡Qué canto mas bello de la pedagogía!. Hasta el concepto de libertad revive con Levinas, se enriquece, no de la libertad que surge de la autonomía (adios Kant) sino de la *otredad*.

La otredad se ha convertido en una de las categorías fundamentales de las llamadas *ciencias de la educación de la modernidad*, repitiendo al pedagogo Helmut Peuker. La vivencia de la otredad es parte esencial de la tesis de Levinas, de su pedagogía de la alteridad.

## -VI-

De manera conclusiva derechos que está por explorarse la obra de Levinas en el campo de la educación, lo que hemos denominado su pedagogía de la alteridad; que está por descifrarse su pensamiento y aprender a mirar con él los rostros de millones de seres humanos que reclaman solidaridad y justicia para sus penas y angustias, y aprender además un *nuevo humanismo* que reivindica los derechos de los desheredados, despojados o derrotados por la

historia, que reivindica a la otredad, a la *alteridad de lo otro*, que implica la solidaridad emancipadora, la bondad humana, la “conciencia altruista” de la inmensidad del OTRO. Levinas deja su angustia para que la pedagogía la multiplique y reivindique: “Ante la inmensidad del ser –decía- y las masas que se han estado matando sobre la tierra, ¿qué es entonces el movimiento incierto de aquel que os cede el paso? ¡Tal reflexión es un tópico indigno de un espíritu distinguido, pero que repica incesantemente en el silencio que lo desprecia y reprime” (Ibidem, 88 – 89). Y Levinas fue un espíritu distinguido para quien la pedagogía es metáfora de la alteridad.

## Fuentes consultadas

- ARENDRT, Hannah. 1996. *Entre el pasado y el futuro* Ed. Península, España.
- AYUSO DIEZ, J. M.- 1999. “Arrostrar la idolatría. Convertir las miradas del Yo”. *Revista Anthropos*, N° 140, España.
- BERLANDIER, Georg.- 1993. “La aprehensión del otro” *Revista de Occidente*, N° 140, España.
- BORGES, Jorge Luis. 1975. *Obra poética*. Ed. Alianza, España.
- CARBALLADA, Ricardo L. 1996. “Enmanuel Levinas in memoriam: la biografía de un testigo”. *Revista Estudios Filosóficos*. N° 128. Instituto Superior de Filosofía de Valladolid, España.
- CHALIER, Catherine. 1993. *Levinas, la utopía de lo humano*. Ed. Ríos Piedras, España.
- CRUZ, Manuel.- 1993. “Narrativismo”, en *Filosofía de la historia*, recopilación de Reyes Mate. Edit. Trotta, España.
- DELGADO GONZALEZ, Ignacio. 2001. “Enmanuel Levinas: una metafísica Para la solidaridad”. *Revista Estudios Filosóficos*, N° 144, Instituto de Filosofía de Valladolid, España.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*, 1995. Ed. Trotta. España.

- DIEZ CUESTA, Margarita. 1998. "E. Levinas. Precedentes filosóficos". *Revista Anthropos*, N° 140, España
- DUQUE, Félix.- 1993.- "Introducción" a la obra de Levinas. *El tiempo y el otro*, Paidós, España
- KANT, Immanuel. 1998. *Fundamento de la metafísica de las costumbres*. Colección Austral. Espasa Calpe, España.
- KOSELLECK, R. y GADAMER, H. G. 1997. *Historia y hermenéutica*. Paidós, España.
- LEVINAS, Emmanuel.- 1993. *El tiempo y el otro*. Paidós, España. 1999.
- \_\_\_\_\_ 1999 - *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme. España
- \_\_\_\_\_ 2001 - *Trascendencia y altura*. Editorial Trotta, España
- \_\_\_\_\_ 2001 - *Sobre Maurice Blanchot*. Ed. Trotta, España.
- \_\_\_\_\_ 2001 - *La realidad y la sombra*. Ed. Trotta, España
- \_\_\_\_\_ 2001 - *La sierva y su amo*. Ed. Trotta, España
- MANGANIELLO, Ethel. 1975. *La educación y sus fundamentos*, Edic. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- MENDEZ SANZ, José. 1999. "No hay física en metafísica. Ubicación del mal En Levinas". *Revista Anthropos*, N° 176, España.
- MORA GARCIA, Pascual. 2001. La gerencia y educación postmoderna crítica CDCHT, Ula Mérida.
- PUKERT, Helmut. 1994. "Las ciencias de la educación de la modernidad" *Revista Educación*, N° 49 – 50. Instituto de colaboración científica, Tubingen, Alemania.
- RICOEUR, Paul. 1999. *De otro modo*. Lectura de De otro modo que ser o más allá de la esencia" de Emmanuel Levinas. Edit. Anthropos. España.
- URABAYEN, Julia.- 2004. "La crítica de E. Levinas a la filosofía occidental: *Revista Filosóficos*. Instituto Superior de Filosofía de Valladolid. España
- WULF, Christoph.- 1996. "Antropología histórica y ciencia de la educación" *Revista Educación*, N° 54. Instituto de Colaboración científica, Tubingen, Alemania.