



## **Oralidad, escritura y escuela: una lectura pedagógica de los inéditos de Emmanuel Levinas\***

**Natalia Rodríguez Martín**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, México

ORCID: [0009-0004-0875-7224](https://orcid.org/0009-0004-0875-7224)

[nataliarodriguez@filos.unam.mx](mailto:nataliarodriguez@filos.unam.mx)

Recibido: 18/06/2025 | Aprobado: 29/07/2025

Online first: 15/08/2025

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ef.361225>

This manuscript has been accepted for publication in *Estudios de Filosofía* and is provisionally published on our website. The manuscript will undergo typesetting and design review before final publication.

Este manuscrito ha sido aceptado para su futura publicación en *Estudios de Filosofía* y se publica provisionalmente en nuestro sitio web. Se someterá a corrección de estilo, composición tipográfica y revisión de galeras antes de su publicación final. Esta versión puede diferir de la versión final.

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0 International



---

\* Este trabajo es producto de la estancia posdoctoral realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de agosto de 2024 a julio de 2025, gracias al Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC). El proceso de investigación fue acompañado por el asesor de mi estancia, el Dr. Pedro Enrique García Ruiz.

## **Oralidad, escritura y escuela: una lectura pedagógica de los inéditos de Emmanuel Levinas**

**Natalia Rodríguez Martín**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, México

ORCID: [0009-0004-0875-7224](https://orcid.org/0009-0004-0875-7224)

[nataliarodriguez@filos.unam.mx](mailto:nataliarodriguez@filos.unam.mx)

### **Resumen:**

Este artículo examina la distinción entre oralidad y escritura en la obra de Emmanuel Levinas como una clave interpretativa para comprender la génesis de su noción de enseñanza. El análisis busca sentar las bases para una lectura pedagógica de su pensamiento, argumentando que esta exige ir más allá de *Totalidad e infinito*, donde la enseñanza queda despojada de su contenido pedagógico. La exploración de los escritos inéditos y de los textos dedicados a la educación judía permite reconstruir las ideas de Levinas sobre la escuela y la lectura, así como examinar la influencia de la tradición talmúdica en su concepción de la interpretación de lo escrito. A partir de ello, se concluye que las reflexiones sobre los fines pedagógicos de la *École Normale Israélite Orientale* y sobre la tradición de lectura de la Torá impregnan sus textos inéditos y ofrecen así un marco que contextualiza y justifica la aparición de ciertos términos pedagógicos en ellos. En este sentido, el artículo abre una nueva vía de interpretación de los inéditos de Levinas en clave educativa y muestra que, si bien es posible recuperar una dimensión pedagógica en su obra, esta se configura con anterioridad a la redacción de *Totalidad e infinito*.

**Palabras clave:** enseñanza, oralidad, escritura, escuela, fenomenología

### **Cómo citar este artículo:**

Rodríguez Martín, N. (2026). Oralidad, escritura y escuela: una lectura pedagógica de los inéditos de Emmanuel Levinas. *Estudios de Filosofía*, 73.

<https://doi.org/10.17533/udea.ef.361225>

## **Orality, writing, and school: a pedagogical reading of Emmanuel Levinas' unpublished works**

### **Abstract:**

This article examines the distinction between orality and writing in the work of Emmanuel Levinas as a key to understanding the genesis of his notion of teaching. The analysis seeks to lay the groundwork for a pedagogical reading of his thought, arguing that this requires reading beyond *Totality and Infinity*, where teaching is stripped of its pedagogical content. The exploration of unpublished writings and Levinas' texts devoted to Jewish education enables the reconstruction of his ideas on school and reading, as well as an examination of the influence of the Talmudic tradition upon his conception of scriptural interpretation. From this foundation, it is concluded that reflections on the pedagogical aims of the *École Normale Israélite Orientale* and on the tradition of Torah reading permeate his unpublished texts, thereby offering a framework that contextualises and justifies the appearance of certain pedagogical terms within them. In this regard, the article opens a new avenue for interpreting Levinas' unpublished works through an educational lens and demonstrates that, whilst it is possible to recover a pedagogical dimension in his work, this dimension was configured prior to the writing of *Totality and Infinity*.

**Key words:** teaching, orality, writing, school, phenomenology

### **Natalia Rodríguez Martín**

Doctora en Filosofía por la Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Husserl-Archiv), Alemania, Lehramt en Filosofía e Hispanística por la misma universidad y Licenciada en Filosofía por la Universitat de Barcelona. Actualmente es investigadora posdoctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0875-7224>

## **1. Introducción: El lugar de Levinas en la pedagogía**

Al referirse al otro como maestro y a la relación con él como enseñanza, Levinas abrió la posibilidad de hacer una lectura pedagógica de la ética presentada en *Totalidad e infinito*. Especialmente en los últimos años ha crecido el número de artículos y libros dedicados a la cuestión de la educación en Emmanuel Levinas, casi todos ellos inspirados por el uso de términos del ámbito pedagógico para referir la relación ética con el otro. Gran parte de estas investigaciones han apostado por hacer una apropiación original de los términos propuestos por Levinas, seguramente debido a la falta de una tematización explícita de la pedagogía en sus escritos filosóficos.

En el ámbito hispanohablante destaca el aporte de Joan-Carles Mèlich, que, a partir de la lectura de Levinas, ha apostado por comprender la enseñanza como acogida hospitalaria del otro (Bárcena Orbe & Mèlich Sangrà, 2000, p. 125) o como un aprender a cuidar del otro (Mèlich Sangrà, 2014, p. 135). Si bien esta interpretación está inspirada en los textos de Levinas y responde a un intento creativo de pensar la educación a partir de su propuesta ética, cabe señalar algunos riesgos de asociar la relectura de Mèlich a la filosofía de Levinas olvidando algunos puntos diferenciales. Por un lado, partir de una enseñanza entendida como acogida hospitalaria del otro ha llevado a algunos intérpretes a denegarle la agencia principal al educador o a la educadora en el acto de la enseñanza (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2024, pp. 324-325), cuando, muy al contrario, en *Totalidad e infinito* se insiste en la importancia del maestro y se critica a la mayéutica precisamente por ser un modelo en el que el rol de la persona educadora es intrascendente. Por otro lado, la insistencia en el cuidado del otro asociado a la figura de quien está aprendiendo y no de quien enseña (Garrison, 2008; Jaramillo Ocampo et al., 2018; Mèlich Sangrà, 2014, p. 140; Paredes Oviedo, 2018, p. 144) contradice el discurso de *Totalidad e infinito*, donde se insiste en la maestría del otro y en la irreversibilidad de la relación con el otro como maestro.

A partir de su lectura de Levinas, otros intérpretes han intentado sentar las bases de una pedagogía que pone en el centro la relación educativa y la responsabilidad por el otro. Aunque esta intuición responde a los principios de la ética levinasiana, se encuentran casos en los que ha derivado hacia discursos que incluso hablan de empatía (Ortega-Ruiz & Romero-Sánchez, 2025) y asumen un reconocimiento del sí mismo en la experiencia del otro

(MacKay et al., 2025, p. 94), ideas lejanas a la propuesta de Levinas. Igualmente desviada de la filosofía de Levinas es la propuesta de una educación en valores que insiste en el contexto particular de cada educando (Romero Sánchez & Pérez Morales, 2012, p. 106), puesto que la referencia a la exterioridad del otro no radica en su concretización histórica o social, sino en su trascendencia ética.

Los límites de estas interpretaciones ya han sido mostrados por Rocha de la Torre (2021), quien ha señalado el riesgo de traicionar la profundidad filosófica de la obra levinasiana con ellas. Fuera del ámbito hispanohablante encontramos críticas que van en el mismo sentido. Michael Wimmer (2011) advierte sobre el peligro de instrumentalizar la filosofía de Levinas para aplicarla a la educación, puesto que con ello se puede llevar a la negación de su propio sentido, en tanto que *Totalidad e infinito* no presenta una idea de enseñanza que se pueda traducir a propuestas pedagógicas concretas. En la misma dirección apunta Vase Frandsen (2012), quien claramente insiste en la falta de contenido pedagógico del concepto de enseñanza en esa obra, por lo que propone circunscribirlo a un término ético y a una metáfora de la figura del otro. En este sentido, cabe destacar también el artículo de Matanky (2018), que hace una recopilación de las principales interpretaciones pedagógicas de la obra de Levinas y tiene una posición crítica ante aquellas que asumen literalmente la propuesta ética de entender al otro como maestro y proponen una ética pedagógica en la que el maestro es inspirador por su vulnerabilidad y su trascendencia, como en el caso de Strhan y Joldersma. Al igual que Rocha de la Torre (2021), Matanky (2018) acusa a estos intérpretes de no asumir la profundidad filosófica del concepto de enseñanza en *Totalidad e infinito*, crítica con la que coincido plenamente.

El problema de intentar fundamentar una filosofía de la educación en la lectura e interpretación de *Totalidad e infinito* estriba principalmente en que el sentido de la enseñanza en esa obra es de carácter ético y no pedagógico. No obstante, esto no implica renunciar a la búsqueda de una reflexión sobre la educación en la obra de Emmanuel Levinas. Esta se puede reconstruir tomando como punto de partida otras obras de Levinas, principalmente sus conferencias y textos inéditos, así como los trabajos relativos a la *École Normale Israélite Orientale* (ENIO), entidad que dirigió durante más de 30 años. Especialmente en los dos últimos *corpus* encontramos un análisis sobre la educación judía y su futuro y algunas

propuestas pedagógicas concretas que Levinas articula para reestructurar la ENIO en su periodo como director. Por lo tanto, ambas fuentes permiten un pequeño acercamiento a las preocupaciones pedagógicas de este filósofo.

Ya Katz (2013) ha mostrado qué tan enriquecedor puede ser leer estas obras junto a los escritos filosóficos de Levinas. Según su interpretación, la presencia de conceptos del ámbito pedagógico en la obra filosófica de Levinas responde a la voluntad de dar cuenta de la importancia de la formación ética del sujeto en el judaísmo y de compartir esta intuición con un público no judío. Si bien esta lectura puede pecar de cierto reduccionismo, puesto que no podemos limitar el contenido de la obra filosófica de Levinas a la formación ética del sujeto, Katz sigue una intuición correcta, en tanto que ciertamente hay un hilo común entre los documentos de la dirección de la ENIO, los textos sobre educación judía y *Totalidad e infinito*, a saber: la preocupación por la práctica de la enseñanza y una interpretación filosófica de este concepto. Además, es factible defender que Levinas quería acercar el pensamiento judío a personas no pertenecientes a esta tradición, precisamente partiendo de su insistencia en que la ENIO estuviera abierta a personas no pertenecientes a esta cultura (Levinas, 1946). Si bien en los escritos dedicados a la ENIO se destaca el carácter judío de esta institución, también se insiste en que precisamente la educación en la tradición hebrea es un camino hacia el humanismo judío y el universalismo (Levinas, 1956b). Con esto se reafirma su voluntad de desarrollar un pensamiento hebreo orientado a un público universal.

La enseñanza no es el único concepto asociado a la educación que aparece tanto los textos filosóficos como en los que podríamos llamar judío-pedagógicos. Otro caso es el par escritura-oralidad, hasta ahora muy poco trabajado entre quienes se dedican a la obra de Levinas. Recuperar la discusión de ambos conceptos permite, por un lado, mostrar su proceso de construcción a partir, especialmente, del segundo tomo de los inéditos y así profundizar en la noción de enseñanza tal como es presentada en *Totalidad e infinito*. Por otro lado, la tematización de lo escrito llevará necesariamente, en los textos de Levinas, al concepto de escuela, por lo que será posible establecer en este artículo una clara relación entre un elemento de sus escritos filosóficos y una reflexión propiamente pedagógica.

Para poder cumplir estos objetivos, el artículo inicia con una recuperación del término “enseñanza” en *Totalidad e infinito*, puesto que es indispensable partir de la profundidad

filosófica de este concepto para entender que este no puede ser simplemente trasladado al contexto pedagógico y reducido a una pedagogía responsable o que atienda a la vulnerabilidad del alumnado. La noción de enseñanza en Levinas está atravesada por la importancia de la manifestación del otro como maestro, que es específica de la oralidad. Por lo tanto, aclarar este concepto y oponerlo a la escritura es el segundo paso de esta propuesta, en tanto que en esa diferencia se juega la comprensión de la temporalidad de la enseñanza y del encuentro con el otro. Tras esto, el artículo dirige su foco hacia la escritura y analiza su relación con la escuela para pensar esta institución no solo desde su función pedagógica, sino civilizatoria y, por lo tanto, política. Con esto, se recupera una de las pocas piezas que encontramos en Levinas para pensar lo político, más allá de su inicial reflexión sobre la fraternidad, de sus análisis de la figura del tercero y de la noción de justicia tal como se presentan en *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Por último, el artículo se dirige a la noción de lectura para preguntarse por la posibilidad de construir una alternativa a la interpretación filológica de los textos, ya que Levinas se opone a ella de forma directa. Para resolver esto, es necesario partir de la tradición talmúdica para así mostrar que esta es la referencia implícita de Levinas a la hora de proponer que la lectura esté siempre acompañada por un maestro y que, por lo tanto, sea realmente enseñante.

## **2. La enseñanza y la presencia del maestro como oralidad**

Partir de la enseñanza tal como la presenta *Totalidad e infinito* implica entenderla como un concepto ético: para llegar al término de enseñanza, Levinas primero debe afirmar que el otro es quien enseña y esto implica tanto su altura ética como su trascendencia<sup>1</sup>. En este sentido, desde su misma formulación, Levinas no presenta la enseñanza como un concepto pedagógico, sino que con ella se refiere a la posibilidad de que alguien exterior me traiga algo que me trasciende, concretamente, la idea de infinito (Levinas, 2012, p. 49). Por lo tanto, lo que enseña el otro es su trascendencia (Levinas, 2012, p. 190), de manera que, cuando habla de enseñanza, Levinas se refiere al hecho de que el otro pone en mí algo que yo no podría tener por mí mismo (Levinas, 2012, p. 71). En otras palabras, la enseñanza

---

<sup>1</sup> El apartado titulado “La trascendencia como idea de lo infinito” muestra claramente esta relación entre altura ética y trascendencia (Levinas, 2024, pp. 45-50).



corresponde a la condición magistral del otro, que está más allá de aquello que puedo captar, por lo que me enseña su misma maestría, es decir, su altura ética. Levinas aclara que el maestro solo necesita de su manifestación para enseñar, en tanto que la enseñanza está en su propio rostro, en su expresión, que es manifestación inmediata de su alteridad (Levinas, 2012, p. 71).

Si bien hasta este punto se hace patente la singularidad del significado de la enseñanza en *Totalidad e infinito*, es cierto que hay una asociación que puede invitar a una lectura pedagógica de dicho término. Esto se debe a que, al introducir su noción de enseñanza, el mismo Levinas la opone a la mayéutica. Esta referencia a la mayéutica, no obstante, tiene una función concreta: es un recurso para insistir en que, a diferencia del método socrático, la enseñanza “viene de lo exterior y me aporta más de lo que yo contengo” (Levinas, 2012, p. 49). Con esto se subraya su carácter trascendente, en tanto que el otro como maestro me enseña algo que no se puede haber encontrado antes en mí, algo que me supera de la misma manera como la idea de infinito supera su *ideatum* (Levinas, 2012, p. 21).

Al contrario de la mayéutica, que despierta ideas que ya se encontraban en mí, la enseñanza levinasiana apunta a una relación con lo exterior. El otro, en tanto que exterior, es rostro; concretamente, un rostro que no se reduce a su forma plástica, sino que consiste en ser manifestación de sí mismo por sí mismo.<sup>2</sup> Al contrario del fenómeno, que remite a un aparecer de algo, el rostro es epifanía, vale decir, es pura expresión; se presenta a sí mismo en su manifestación y no remite a nada más que a sí mismo (Levinas, 2012, p. 66). De esta manera, no hay mediación en él, sino que el propio rostro habla. Así, el rostro se manifiesta en su discurso y, como comenta Moati (2012), aparece como presencia expresiva y no como fenómeno.

La comprensión del rostro desde su presencia y su manifestación no mediada – en palabras de Levinas, καθ’αυτό– es la base para la introducción de la oralidad como modo propio del discurso del rostro. Si bien en *Totalidad e infinito* solo se menciona una vez el discurso oral al hablar de la presencia del otro (Levinas, 2012, p. 103), en el texto

---

<sup>2</sup> Dado que el tema de este artículo no es propiamente el rostro, no es posible profundizar en este concepto tan rico y clave para la primera gran obra de Emmanuel Levinas. Para una aclaración detallada de este término se recomienda la lectura de: Moati, 2012; Romano, 2011 y Wenzler, 1988.



encontramos otras referencias implícitas, todas en relación con la manifestación del otro y su presencia (Levinas, 2024, p. 66, 73, 104, 202, 203, 336). ¿Cómo habla Levinas de la oralidad sin nombrarla directamente en esta obra? Concretamente se refiere al *Fedro* de Platón y al pasaje en el que la oralidad se define, en oposición a lo escrito, como aquel discurso que es capaz de defenderse a sí mismo (*Fedro*, 276a).

Las múltiples referencias a este pasaje del *Fedro* son una prueba fehaciente de que la diferencia entre escritura y oralidad es una de las claves para comprender con mayor profundidad el concepto de enseñanza en *Totalidad e infinito*. Concretamente, Levinas quiere subrayar la presencia viva del maestro en el discurso. Con esto, no solamente insiste en que la presencia del rostro tiene sentido por sí misma, sino que apunta a la capacidad de esta presencia de actualizarse continuamente, de manera que nunca queda atrás (Levinas, 2012). Por lo tanto, si el discurso oral consiste en esta posibilidad de socorrerse a sí mismo, añadiendo algo nuevo gracias a una presencia que sigue actualizándose, la temporalidad de la enseñanza pareciera ubicarse en un presente absoluto. Esto se debe a que el diálogo con el maestro puede continuar perpetuamente, en tanto que siempre está abierto a una nueva respuesta. Se trataría, por lo tanto, de una relación infinita en la que el otro siempre puede añadir algo nuevo, por lo que el discurso tiene constantemente la posibilidad de actualizarse sumando algo más a lo ya dicho.

Para profundizar en esto es necesario recurrir a los textos inéditos de Levinas, concretamente a la conferencia titulada “Lo escrito y lo oral”, de 1952. En ella se explicita la relación entre la presencia viva del maestro y la oralidad, por lo que es posible deducir que esta conferencia fundamenta y especifica algunas de las propiedades de la enseñanza que posteriormente quedan asumidas en *Totalidad e infinito*. Desde el inicio del texto, Levinas asocia la oralidad a un maestro que está expuesto a las preguntas del discípulo (Levinas, 2015), por lo que la relación entre oralidad y enseñanza es evidente. De hecho, la oralidad se presentará constantemente en la conferencia como la forma propia de la enseñanza, por lo que la duda por resolver más adelante en este artículo será, más bien, si lo escrito también puede tener este carácter magistral. No obstante, primero es necesario profundizar en esta comprensión de la enseñanza oral.

Levinas une la oralidad a la presencia del maestro, en tanto que solo aquel que está actualmente presente puede dar respuesta a las preguntas que se le plantean. Para insistir en ella, Levinas (2015) habla de una palabra viva que siempre está dirigida a alguien. Por lo tanto, la oralidad contiene tanto a quien habla como a quien escucha, puesto que implica un dirigirse a alguien que puede hacer preguntas. En este sentido, la oralidad está inscrita en un diálogo que se actualiza con cada cuestionamiento o crítica y precisamente por eso está estrechamente asociada a la presencia. Strasser (1978) retoma esta idea con las siguientes palabras:

La expresión necesita del otro, al que se dirige y al que llama. Quien es llamado no es en absoluto algo imaginado o pensado. Por eso la palabra oral erige una relación que no puede remontarse a la relación sujeto-objeto: revela al otro. Solo a partir de esta revelación originaria se puede constituir el lenguaje como un sistema de signos. La palabra oral implica una pluralidad de hablantes; y el diálogo no presupone la universalidad y la generalidad, sino que más bien los hace posibles ( Strasser, 1978, p. 46).

Son pocos los intérpretes de Levinas que han observado el papel de la oralidad, pero este breve comentario de Strasser deja claro cómo bajo esta clave se puede entender mucho mejor el carácter dialógico de la ética de Levinas ya desde *Totalidad e infinito*. En tanto que la oralidad presupone no solamente el habla, sino también la escucha, se evidencia que el discurso del rostro se sostiene sobre una concepción plural del lenguaje.

De lo anterior se sigue que la manifestación del otro se enmarca en un discurso oral. La oralidad indica sobre todo apertura del diálogo, esto es, señala el hecho de que siempre se puede añadir una palabra nueva, puesto que el otro está presente y se expresa. Por lo tanto, la palabra oral es viva porque es actual, en el sentido de que se actualiza en cada momento de enseñanza.

### **1. La escritura, una forma limitada de enseñanza**

Ya desde el diálogo del *Fedro* se reivindicaba la oralidad en oposición a la escritura, puesto que lo escrito necesita la ayuda del padre —es decir, su autor—, ya que sus palabras no pueden ayudarse a sí mismas (*Fedro*, 276a). Levinas retoma esta idea, por lo que es necesario preguntarse si un discurso como el escrito, que no es palabra viva, se puede considerar enseñanza.

Por lo expuesto anteriormente, pareciera que *Totalidad e infinito* nos invita a responder negativamente a esta pregunta, especialmente si entendemos el escrito como obra y, por lo tanto, como palabra ya juzgada en ausencia de su autor (Levinas, 2012). El rechazo de Levinas a ver el rostro del otro en su obra reside sobre todo en que esta se puede reducir a contenido (Levinas, 2012), mientras que la relación con el otro es radicalmente distinta de la que tenemos con cualquier contenido. No obstante, el hecho de que no se tematice explícitamente la escritura en *Totalidad e infinito* hace que quede abierta la duda de si, para Levinas, todo texto se reduce a obra y, por lo tanto, no presenta maestría.

No obstante, esto contradeciría el contenido de su conferencia de 1952. En “Lo escrito y lo oral”, Levinas (2015) afirma que lo escrito abre una situación de diálogo y, por lo tanto, permite el contacto con una exterioridad, si bien este contacto no tiene la misma calidad del contacto que se da en la oralidad. A pesar de que la escritura queda, desde un primer momento, claramente subordinada a la oralidad, no se le niega su capacidad de dirigirse a alguien y, por lo tanto, de estar abierta a la exterioridad.

Aun cuando lo escrito se diferencia del producto y de la obra de arte porque se dirige a alguien y, por lo tanto, abre la situación del diálogo; este genera, no obstante, un diálogo decepcionante:

Que este diálogo sea decepcionante, que el escrito me hable sin responder {que no sepa ayudarse a sí mismo}, es una particularidad que debe incitarnos a subordinar lo escrito y el mundo que instituye a otra relación {al discurso oral}. Pero importa ante todo insistir en la existencia de semejante diálogo con una realidad que es un producto humano, y en las condiciones particulares en las que se desarrolla y en la forma en la que parece dar al mundo de los fenómenos la consistencia de la cosa en sí <¿superando?> la fenomenalidad de lo conocible {y de la habitación}. Como la palabra misma, nos aborda a partir de un centro que está absolutamente fuera de nosotros (Levinas, 2015, p. 143).

Si bien este fragmento inicia con un demérito de lo escrito respecto de lo oral, la última oración reafirma la idea de que la escritura también permite un contacto con lo exterior y, por lo tanto, con el otro. Así como el maestro habla, el texto también “me habla” (Levinas, 2015, p. 144). Además, afirma Levinas, el escrito suscita preguntas, aunque el autor no esté ahí para escucharlas. Por ambos motivos, es decir, por su posibilidad de hablar y de generar preguntas, el escrito es considerado palabra, según el lenguaje levinasiano, puesto que apela al lector y, por lo tanto, trae algún modo de presencia que se manifiesta en lo escrito.

No obstante, es evidente que la calidad de esta presencia es distinta a la del maestro oral, puesto que el autor está ausente. Cabe preguntarse, por lo tanto, si hay presencia del otro en lo escrito, para ver exactamente qué se pierde en él con respecto a la oralidad. La respuesta a esta cuestión la encontramos en una distinción que el mismo Levinas propone en “Lo escrito y lo oral”:

En la pregunta no importa sólo lo que se pregunta; esto sólo es cierto respecto del pensamiento filológico, en el que uno está solo preguntando y respondiendo. Lo que cuenta en la pregunta es el hecho de que se le hace a alguien. Por otra parte, no es lo mismo que interrogar a una experiencia, donde lo interrogado es también lo que está en cuestión. Interrogar a una experiencia es interrogarse sobre ella. En mi pregunta al maestro, llamo al maestro, apelo a él. La pregunta es posible porque la presencia misma del maestro frente a mí no puede traducirse en términos de conocimiento. Porque yo no conozco al maestro, sino que tengo trato con él (Levinas, 2015, p. 148).

Para comprender este pasaje es útil recurrir a dos conceptos que Bernhard Waldenfels elabora a partir de los análisis de Husserl de la estructura de la pregunta en los tomos XI y XIX de *Husserliana*. En ellos, Husserl muestra lo que Waldenfels (2016) calificará como una polaridad intrínseca de la pregunta: por un lado, esta va a la búsqueda de cierto saber; por otro lado, remite a una petición que está dirigida a alguien. Siguiendo esto, se puede distinguir entre el polo de la *Sachfrage*, que podríamos traducir como la pregunta por una cuestión específica, y la *Anfrage*, que sería el polo que implica interpelar a otro para que nos dé una respuesta, es decir, dirigirse a alguien al preguntarle algo (Waldenfels, 2016).

Levinas está distinguiendo entre estos mismos polos en la cita anterior, puesto que separa aquello que es cuestionado de aquel que es puesto en cuestión. El segundo elemento, el carácter apelativo de la pregunta, es el que tiene más relevancia para su planteamiento, puesto que implica dirigirse a otro, relacionarse con él o, como dice el fragmento citado, tratar con él. La oralidad posibilita este trato, ya que en ella las preguntas están dirigidas a un maestro presente que puede respondernos. El texto, en cambio, nos mantiene en el pensamiento filológico, en el que uno puede formular preguntas específicas sobre algo (*Sachfragen*), pero estas pierden su carácter interpelativo (*Anfrage*), puesto que no hay nadie que pueda responderlas.

Por lo tanto, la lectura de un texto remite a cierta soledad, en tanto que obliga al lector a responderse a sí mismo (Levinas, 2015). Este será el principal problema del escrito y de la

filología para Levinas: la falta de acceso al autor y, por lo tanto, la imposibilidad de dirigirse a él. De lo anterior, además, se deriva la necesidad del lector de responderse en soledad las preguntas que él mismo se plantea. En este sentido, en el texto no hay presencia viva de un maestro, aunque sí haya una palabra que se dirige a mí (Levinas, 2015, p. 145). Llegamos con esto a uno de los puntos más problemáticos de “Lo escrito y lo oral”: el carácter apelativo de la palabra y la distinción en francés entre *parole* y *mot*.<sup>3</sup>

Como ya se había mencionado, para que lo escrito tenga un valor propio en el discurso de Levinas (2015), es necesario que pueda dirigirse al lector, es decir, que le hable. Esto le da al texto un valor superior al que tiene un utensilio o una obra de arte, que no pueden suscitar preguntas. Por lo tanto, un texto se dirige a su lector, abre un diálogo con él y, por esto mismo, se puede considerar palabra (*parole*) (Levinas, 2015, p. 144). Sin embargo, es esencial notar que existe una distinción entre la comprensión del texto como dirigido a alguien, esto es, como hablándole al lector, y una posible apelación. Este punto es especialmente enigmático, puesto que Levinas (2015) no aclara esta diferencia y solo la da por hecho al afirmar que el texto es palabra (*parole*), pero palabra sin apelación.

Para comprender esto es necesario mostrar que la apelación no refiere a la capacidad del texto de dirigirse a un interlocutor-lector, sino más bien a la posibilidad de este lector de interpelar al texto y, por lo tanto, de apelar a lo escrito. Por eso, Levinas (2015) afirma que lo escrito “habla sin escuchar, es ley” (p. 145), en tanto que no existe la posibilidad de cuestionar al texto esperando una respuesta de su parte. En otras palabras, si bien lo escrito me habla, yo no puedo hablarle de vuelta.

Además, también existe la posibilidad de que en el texto las palabras se reduzcan a *mots*, es decir, a palabras escritas que pueden ser interpretadas filológicamente, en tanto que son reducidas a signos (Levinas, 2015, p. 151). En este caso, las palabras no tienen actualidad,

---

<sup>3</sup> Siguiendo la propuesta de García Baró y Huarte en la traducción de esta conferencia, la distinción entre estos dos conceptos se va a marcar con la palabra francesa entre paréntesis, ya que en español es muy difícil hacer una traducción diferenciada de estos dos conceptos, que remiten a la palabra escrita (*mot*) y la palabra hablada (*parole*). Véase la nota de los traductores en la edición española del texto (Levinas, 2015, p. 151). Es importante notar que esta distinción conceptual entre *mot* y *parole* no se mantiene de forma consecuente en el resto de conferencias que conforman el segundo volumen de escritos inéditos de Levinas. Habrá conferencias en las que *mot* también refiera a aquella palabra que posibilita la enseñanza, y, por lo tanto, la relación con el otro, como sucede en “Poderes y origen” (Levinas, 2015, p. 104).

sino que remiten a un pasado ya caduco. Se trataría, pues, de esos casos en los que el lenguaje queda reducido a su valor representacional y pierde su carácter apelativo. En relación a esto, puede ser interesante usar un elemento del análisis de Chardel (2002) respecto a la escritura, si bien tomando en cuenta que su interpretación es anterior a los inéditos y, por lo tanto, tiene algunos déficits. A pesar de ello, hay una intuición muy buena en su propuesta: Chardel (2002) propone que la distinción entre oralidad y escritura descubre otra diferencia más esencial, a saber, la que se da entre Decir y Dicho.

Siguiendo esta interpretación, el texto escrito remitiría al carácter objetivable y representativo —en fin, apofántico— de lo Dicho, lo cual encaja perfectamente con el hecho de que Levinas (2015) señale la palabra escrita como palabra caduca, pasada. La palabra interpretada del escrito corresponde a la palabra del Dicho, donde el lenguaje ya es esclavo de la representación (Levinas, 2003). En contraste con esto, el Decir se asocia a la oralidad por su carácter expresivo, si bien este ya no se sostiene sobre la presencia del maestro. A pesar de que la asociación entre Decir y oralidad no se explicita en ningún momento, en el caso del par escritura y Dicho sí es posible remitir a ciertos pasajes de *De otro modo que ser* en los que se muestra claramente la unión entre ambos conceptos (Levinas, 2003, pp. 180, 247, 250), por ejemplo:

Al totalizar el ser, el discurso en tanto que Discurso aporta un desmentido a la misma pretensión de totalización. Retorno que se asemeja a aquel que pone en evidencia la refutación del escepticismo. Ciertamente en el escrito el decir se convierte en puro dicho, simultaneidad del decir y de sus condiciones (Levinas, 2003, p. 252).

A partir de fragmentos como este se puede observar que escrito y dicho actúan como sinónimos o elementos equivalentes, a pesar de que nunca se argumenta de forma elaborada cómo se llegó a su asociación. Por este motivo, faltan elementos para reconstruir el camino que llevó del escrito de los textos inéditos al escrito asociado al Dicho en *De otro modo que ser*. No obstante, es evidente la estrecha relación entre ambos, por lo que es posible pensar que el par escritura-oralidad fue una preconcepción de la dupla dicho-decir elaborada posteriormente.

Regresando al análisis de lo escrito en las conferencias publicadas póstumamente, es necesario notar que el texto no está condenado a mantenerse en el ámbito de la interpretación y del lenguaje apofántico, puesto que contiene dos posibilidades. Lo escrito puede o bien dar

lugar a la palabra entendida como palabra viva y auténtica (*parole*), o bien quedarse en mera palabra filológica o literaria (*mot*), abierta a una interpretación monológica del lector. En el segundo caso, como comentaba Levinas en la penúltima cita, lo único que importa es el contenido de la pregunta y no a quién está dirigida, por lo que no hay un apuntar a la exterioridad o la trascendencia. Esto queda claro cuando Levinas, al hablar de lo escrito, afirma lo siguiente:

El que pregunta coincide con el que es preguntado. Aunque sea a través de la civilización. El lector se hace una pregunta a la que no puede hallar respuestas más que en otros escritos. Se llama a esto interpretar. Interpretar es ser más inteligente que el texto y, por consiguiente, reducirlo a los signos, haberlo superado. Las palabras (*mots*) aparecen como palabras (*mots*) y esta búsqueda de la verdad a través de las palabras (*mots*) es precisamente la filología (Levinas, 2015, p. 151).

Este pasaje es clave para comprender el paso argumentativo de la escritura a la civilización, que será tematizado en el siguiente punto de este artículo. Si bien el lector puede dirigirle sus preguntas al texto, este es un gesto sin sentido, puesto que no va a obtener una respuesta externa a sí mismo, ya que en este caso coinciden quien pregunta y a quien va dirigida la pregunta.

A pesar de que Levinas reconoce que quien lee, en su esfuerzo por interpretar, puede buscar respuestas en el *corpus* escrito de la tradición, tampoco en este caso habría una relación con lo exterior ni una posibilidad de apelar al texto. Esto se explica porque la civilización a la que pertenecemos es parte de nosotros, por lo que preguntarle a la tradición sería equivalente a dirigirnos la pregunta a nosotros mismos. Remitir a la propia cultura no es referirse a ninguna exterioridad, puesto que la segunda exigiría un encuentro con el otro que no se da en la primera. Por lo tanto, leer los textos de la civilización a la que pertenezco es equivalente a seguir en un monólogo, en tanto que no hay relación con el otro y, por lo tanto, tampoco puede haber enseñanza. En este sentido, interpretar implica seguir inmersos en un soliloquio histórico que Levinas caracteriza con el concepto de filología. Adentrarse en este será útil para comprender la función de la escuela y lo escrito para el pensamiento de Emmanuel Levinas.

## **2. El valor civilizatorio de la escuela**



Uno de los momentos en los que Levinas se dedica explícitamente a la cuestión pedagógica en su obra filosófica es en las contadas alusiones a la escuela y a lo escrito en los textos inéditos. Existe una clara correspondencia entre esta tematización de la institución educativa y la biografía de Emmanuel Levinas, que en esos momentos era director de la *École Normale Israélite Orientale (ENIO)*<sup>4</sup>. En la interpretación que propone este artículo, este detalle no es casual, sino elemental para comprender la reflexión sobre la escuela y la civilización que Levinas va a proponer en sus escritos filosóficos. Por este motivo, es necesario leerlos junto a sus textos pedagógicos sobre la *ENIO* y tener en cuenta la tradición hebrea para su comprensión.

El punto de partida de esta reflexión son las repetidas alusiones a la escuela como el lugar donde aprendemos a leer (Levinas, 2015, pp. 104, 140; 2013, pp. 97, 178, 198). Levinas retoma esta idea de Thomas Carlyle, quien, en la quinta conferencia de *On heroes, hero worship, and the heroic in history*, defiende que todo lo que la universidad puede hacer por nosotros es lo que ya hizo la escuela primaria: enseñarnos a leer (Carlyle, 2001). En el primer tomo de inéditos, Levinas (2013) recupera esta propuesta para definir la escuela como el lugar de aprendizaje de la lectura, desde la escuela comunal hasta la facultad. No obstante, muy pronto Levinas añadirá un matiz: la relación oral aparece, para él, como condición de los escritos. En tanto que no aprendemos a leer solos, la posibilidad de la lectura se basa en la relación con un maestro con el que hablamos. Con esto, vuelve a afirmar la prioridad de la oralidad respecto de la escritura.

En relación con lo anterior, es esencial notar que, en el primer tomo de sus escritos inéditos, Levinas (2013), por primera y única vez, situará la relación con el maestro en la escuela:

La afirmación del maestro provoca la pregunta del alumno; el alumno no busca explicitar. La palabra del maestro es ya explícita. El paso de lo implícito a lo explícito no es tampoco un acontecimiento subjetivo del maestro, sino lo que él realiza como maestro, es decir, como hallándose en la institución de la escuela. La pregunta del alumno es absoluta; pide ayuda, se dirige al otro. Apunta al carácter inacabado de lo explícito, a su carácter problemático (Levinas, 2013, p. 221).

---

<sup>4</sup> Para un análisis más profundo del trabajo de Levinas en la ENIO y su relevancia y relación con su pensamiento filosófico: Rodríguez Martín (2024). Referencias biográficas generales sobre el trabajo de Levinas como director de la ENIO: Malka (2006) y Lescouret (1996).

Cabe notar que, en los inéditos, la relación maestro-alumno se enmarca en la escuela y que esta servirá de fundamento para poder hablar de la lectura y de lo escrito. Estos fugaces momentos de los inéditos indican la génesis del concepto de maestro, una de las figuras del otro en *Totalidad e infinito*, a pesar de que el mismo Levinas va depurando esta noción hasta disociarla de la institución-escuela y de este intercambio de preguntas y respuestas al que señalan los inéditos.

El pasaje anterior, por un lado, indica la asociación de la enseñanza y la escuela y, por otro lado, abre la posibilidad de interpretar la escuela en un doble sentido. Si bien en los inéditos el papel institucional de la escuela es predominante y esto se sustenta sobre su relación con la lectura, esta referencia muestra que la escuela también es el lugar propio de la relación con el maestro (Rodríguez Martín, 2024). Desgraciadamente, Levinas no desarrolla esta segunda idea; sin embargo, esta puede ser una de las claves para explicitar que el concepto del maestro tiene cierta huella pedagógica. El trabajo de reconstruir esta lectura está en manos de quienes interpretamos la obra levinasiana.

Otro indicio que apunta en esta misma dirección se encuentra, de nuevo, en el primer tomo de los inéditos, en el que, al hablar de la escuela, Levinas sitúa la relación con el maestro “en la base de la sociedad” (Levinas, 2013, p. 178). Este pasaje confirma, al menos en esta época del pensamiento de Levinas, la asociación entre la relación de enseñanza, que en estos textos se sitúa en la escuela, y la relación ética con el otro-maestro. Para entender la cercanía entre ambas ideas es necesario trazar un arco argumentativo que Levinas no explicita en este punto, probablemente debido al carácter fragmentario de los escritos inéditos.

Cuando considera la relación con el maestro en el marco de la escuela, Levinas parte de la idea de que la lectura es su eje central. Por lo tanto, lo escrito marca esta relación, puesto que el objetivo de la escuela es que los alumnos aprendan a leer. No obstante, el camino para llegar a esta meta es el contacto con el maestro, puesto que es a él a quien se le dirigen las preguntas que surgen en el proceso de aprendizaje. En este sentido, en la escuela se da el puente entre la escritura y la oralidad: aprendemos a leer y a escribir porque nos acompaña un maestro en ese camino. Precisamente por eso, Levinas escribirá: “[l]a relación con el maestro en la base de la sociedad. Relación con aquel al que se puede preguntar. De lo Escrito a lo Oral. Insuficiencia de γράφοι λόγοι” (Levinas, 2013, p. 178).

La misma insuficiencia de lo escrito se resuelve por la presencia del maestro. El maestro acompaña la enseñanza de la lectura desde la alfabetización hasta el comentario de textos en la universidad. Esto muestra que en cada etapa de aprendizaje existe un interlocutor al que dirigir preguntas y críticas. La escuela sería, entonces, ese lugar donde nos encontramos con un maestro que, en el camino de adquirir la lectura y la escritura, aporta mucho más que el texto, puesto que su palabra es viva.

La escuela, además, presenta una estructura de fundamentación semejante a la de la escritura. De la misma manera que la escritura se sostiene sobre la relación con el maestro, la institución escolar se sostiene sobre los escritos. Levinas (2013) señala en este punto cómo la sociedad descansa sobre distintos tipos de textos (literarios, científicos, legislativos), de manera que tener acceso a estos textos implica también poder tener conocimiento de un mundo compartido. Por lo tanto, la escuela, en tanto que institución donde aprendemos a leer, se interpreta aquí como lo que posibilita el acceso a la civilización.

Los escritos, además, hacen posible la historia como remisión a un pasado que nunca fue nuestro presente (Levinas, 2013).<sup>5</sup> La materialidad de lo escrito desempeña un papel esencial en esto: “en el escrito, la palabra descansa en una cosa” (Levinas, 2015, p. 144), mientras que la palabra oral desaparece y se convierte en pensamiento. Con esto, Levinas (2006) subraya que la escritura es inscripción y que su soporte material le confiere una característica propia, esto es, la posibilidad de resistir al paso del tiempo. Precisamente por eso, el escrito tiene un carácter civilizatorio, ya que, como obra, se puede sumar a un acervo histórico y cultural transmitible a futuras generaciones.

Esto enlaza muy bien con las ideas que Levinas presenta sobre el lenguaje en *Totalidad e infinito*, especialmente en el capítulo dedicado a la morada. Allí Levinas (2012) afirma que el lenguaje es lo que permite poner en común el mundo. Hablarle al otro, por lo tanto, es ya poner en común mi mundo. En este sentido, el escrito guarda la posibilidad de universalizar mi mundo: en tanto que queda fijado y, por su materialidad, soporta mejor el paso del tiempo que la palabra oral, el escrito hace que mi mundo sea accesible a muchos más, no solo a mis contemporáneos, sino también a aquellos que todavía no han nacido.

---

<sup>5</sup> Es de interés notar que este mismo argumento seguirá presente en *De otro modo que ser*, donde se afirmará que el escrito sobrevive a los interlocutores (Levinas, 2003).

La civilización tiene, por lo tanto, un carácter histórico para Levinas, en tanto que representa un pasado que se vuelve accesible a través de sus escritos. Por eso mismo, la civilización no es un concepto ético, puesto que no contiene la relación con el otro. ¿Cómo es esto posible si se ha afirmado que el escrito permite dejar un testimonio para el futuro? La clave para comprender esto ya se había adelantado en este artículo: la civilización no representa exterioridad, no hay otredad en ella, puesto que es una historia a la que pertenezco. Por lo tanto, la civilización se podría entender como una extensión de mi morada, de mi interioridad: dialogar con ella es, en realidad, seguir en un monólogo conmigo mismo. Claramente, Levinas sitúa a la civilización en el mundo de los alimentos y las cosas (Levinas, 2015, p. 124), puesto que se constituye a partir de obras y utensilios que tienen su propia historia, pero con las que nos relacionamos a partir de su uso. La civilización, en este sentido, es accesible, está a nuestra disposición y, como se acaba de mostrar, pertenece a nuestra propia historia. Para Levinas, donde no hay exterioridad, no hay ética ni encuentro con el otro, por lo que la civilización será un concepto estrictamente político e histórico.

No obstante, que la civilización no tenga un valor ético no implica que no tenga una función positiva. Especialmente en los textos sobre la *ENIO*, Levinas destaca la relevancia del contacto con la civilización judía y la civilización francesa en la formación de su alumnado (Levinas, 1957; 1961b). De forma paralela, en “*Pour un humanisme hebraïque*”, Levinas (1984) afirma que el conjunto de textos del judaísmo rabínico refleja un mundo en el que hay que penetrar pacientemente y que los libros son el camino para continuar con esa tradición. En esas mismas páginas, Levinas afirma el valor de la civilización y la literatura rabínicas para la construcción de un humanismo hebraico que posibilite una existencia judía incluso dentro de otras civilizaciones.

La convivencia entre diferentes civilizaciones es una cuestión que aparece repetidamente en los escritos sobre la *ENIO*, ya que se trataba de una institución judía que formaba a jóvenes pertenecientes a comunidades de la diáspora —especialmente en el norte de África y el Medio Oriente— en un entorno particular: París. Por lo tanto, en esta institución coincidían la cultura árabe y la judía y, además, Levinas hacía especial hincapié en que esos jóvenes se empaparan de la vida francesa asistiendo a eventos culturales o invitando a la *ENIO* a personalidades judías relevantes en la vida parisina (Levinas, 1951a; 1955).

Desde esa perspectiva biográfica, quizá es más sencillo entender por qué en los textos inéditos se da esa insistencia en la escuela como lugar donde se aprende a leer y, por lo tanto, se tiene contacto con los textos. Uno de los principales objetivos pedagógicos de la *ENIO* era la enseñanza de la literatura y la cultura hebrea a través de sus textos, que además era complementada por las lecturas y traducciones de los textos talmúdicos que Levinas compartía con sus alumnos y alumnas los fines de semana (Malka, 2006). La lectura se convertía, pues, en un modo de contacto y de asimilación de la cultura y la civilización judía, por lo que la escuela cumplía claramente ese rol civilizatorio al que apuntan los escritos inéditos comentados.

### **3. El problema de la interpretación y la filología**

Surge ahora la pregunta de si este interés por la lectura no implica caer en la filología que tanto critica Levinas (2015) en “El escrito y lo oral”. En este sentido, hay que distinguir entre la interpretación de lo escrito como monólogo con uno mismo y el diálogo vivo con los textos, que, como ya se había mencionado en este artículo, requiere la asistencia de un maestro. El problema de la filología, según Levinas (2015), es que actúa como “el arqueólogo que exhuma un hacha prehistórica pero no piensa ni por un instante en utilizarla. Para el filólogo todo está caducado” (p. 147). El lector filólogo, dice Levinas unas líneas antes, se cree más inteligente que el texto, no cree en sus verdades, lo juzga. Con su insistencia en la oralidad, Levinas aboga por un estudio conjunto de los textos o por una lectura que no se dé en soledad. Handelman (1994) ha mostrado la coincidencia entre esta postura y la tradicional interpretación del Talmud como diálogo y debate de maestros. Apoyándose en la obra de Fraade (1991), Handelman (1994) afirma que “la propia forma literaria del Talmud nos enseña cómo debe de ser enseñado” (p. 366): en un diálogo con el maestro. Dado que es habitual encontrar comentarios y discusiones entre maestros en el propio Talmud, Handelman (1994) ve en ello una huella de lo que denomina una “hermenéutica pedagógica” (p. 365). También Rabinovich (2005) señala el carácter dialógico del propio texto talmúdico, fijándose sobre todo en su forma, puesto que en ella se da una “explícita polifonía” (p. 105) en la que no queda claro a quién se le adjudica cada afirmación o dicho.

Fraade (1991), además, afirma que el uso del comentario rabínico como forma de interpretación talmúdica es ya una forma de vincular dialógicamente el texto escrito con el presente de aquellos que lo leen. El comentario, por lo tanto, tiene la función de originar una relación entre el texto y la comunidad que lo lee, de modo que esa misma comunidad se involucre también en la interpretación (Fraade, 1991). A los ojos de Levinas, esta forma de interpretación no sería filológica, puesto que al contrario que la arqueología, sí le da un uso a aquello que está exhumando. De hecho, el mismo Levinas (1951b) aboga claramente por una interpretación así: especialmente en los textos sobre la *ENIO* insiste en la necesidad de traer los textos al presente y hablar de las cosas judías como realidades y no solo como recuerdos conmovedores.

De las afirmaciones de Fraade puede concluirse que una interpretación del Talmud significativa para el presente depende de que esta se realice en forma de diálogo. Es a través del debate y la confrontación del texto en una discusión oral como este adquiere nuevos sentidos e interpreta la realidad de quienes lo leen. En esta línea, Fraade (1991) considera que el texto talmúdico puede entenderse como un medio performativo, en tanto que, al suscitar una confrontación en forma de diálogo-comentario, transforma a quienes lo leen.

Es evidente la cercanía entre esta posición y la de Levinas (1984, pp. 245, 374, 399), que en diversos de los artículos dedicados a la educación judía —publicados primero principalmente en la revista de la *Alliance Israélite Universelle* y después en *Difficile liberté*— insistía en la posibilidad de una lectura no arqueológica ni histórica del Talmud al proponer que se lo tratara como un texto enseñante. Para lograrlo, Levinas (1984) considera indispensable asumir que los textos de la tradición hebrea abren “un diálogo aún inacabado con todo un mundo puesto en cuestión” (p. 399). Por lo tanto, el valor del texto no reside meramente en formar parte de una tradición profundamente antigua, sino en ser capaz de generar un diálogo que siga cuestionando el presente.

La lectura obtiene así una nueva guía: no se trata tanto de desentrañar los testimonios e influencias que aparecen en el texto talmúdico, sino, como propone Levinas (1956a) en una

carta de 1956 a Vidal Modiano<sup>6</sup>, de leerlo como “humanistas y pensadores, ávidos de enseñanzas”. La búsqueda de una enseñanza en el texto implica un diálogo con él en el que se le dirijen preguntas y críticas, tal como ya se afirmaba en “Lo escrito y lo oral” (Levinas, 2015). Si bien Levinas se refiere varias veces a una lectura alternativa a la filológica, es cierto que estas menciones no son suficientes para reconstruir su propuesta. No obstante, una interpretación de Chalier (2008) puede ser la base para desentrañar la interpretación de esta lectura enseñante.

A partir de la distinción que Levinas hace entre documento y libro en el prefacio que escribe a *Alma de la vida* de Jaim de Volozhin, Chalier (2008) distingue el documento del libro. El documento respondería a una lectura filológica, en tanto que ni les habla a los hombres de hoy en día ni habla de su vida, mientras que el libro requiere de “un estudio (*limoud*) que pone en juego la vida y el pensamiento de la persona en aquello que ella tiene de único, así como en su relación con las generaciones de lectores que la han precedido” (Chalier, 2008, p. 36). En su análisis, Chalier (2008) señala que a través de las preguntas y críticas que el texto suscita se renueva su “poder decir” (p. 36), es decir, el texto tiene la potencialidad de ir más allá de sí mismo, con lo que se apunta a cierta trascendencia.

Concretamente, Levinas (1982) ve en el Libro de libros la posibilidad de la trascendencia, esto es, de contener más de lo que contiene, puesto que su poder-decir supera su querer-decir. Rabinovich (2005) señala que esta afirmación muestra que la lectura es inspiración, eso sí, siempre entendida como *bejavruta*. Leer la Torá *bejavruta* implica, según Rabinovich (2005), que no se lea a solas, sino junto a otro, y que se le pregunte al texto.<sup>7</sup> La consonancia de esta interpretación y la postura de Levinas ante lo escrito y la lectura es incuestionable, quizá por eso Katz (2004) y Handelman (1994) hayan apostado por reivindicar este método judío de enseñanza y lectura para su uso en las escuelas, vinculándolo además al pensamiento de Levinas.

---

<sup>6</sup> Vidal Modiano era en esos momentos presidente del CRIF (Consejo Representativo de las Instituciones Judías de Francia) y miembro del Comité central de la *Alliance Israélite Universelle*, organización a la que pertenecía la ENIO que dirigía Levinas.

<sup>7</sup> En el texto, Rabinovich (2005) señala como la palabra *bejavruta* está compuesta por dos términos extranjeros: el primero es hebreo y literalmente significa enseñanza, el segundo es arameo y refiere a una situación que podríamos traducir como “en compañía” o incluso “en amistad” (pp. 95-96).



## **Conclusiones**

A pesar de que no es posible reducir la propuesta filosófica de Levinas en *Totalidad e infinito* a una traducción de la *bejavruta* a un lenguaje occidental, sí es cierto que se puede trazar un arco argumentativo que relaciona la forma propia del texto talmúdico y su tradición de lectura e interpretación con el análisis de la escritura y la oralidad que Levinas propone en sus textos filosóficos anteriores a *Totalidad e infinito*. La coincidencia entre las temáticas y las perspectivas de los escritos filosóficos y los judío-pedagógicos indican, al menos, una clara cercanía entre ambos, de manera que es posible afirmar que su obra filosófica está permeada por estas reflexiones. Esto llega hasta el punto de que en *Totalidad e infinito* se recupera la noción de enseñanza y se relaciona con la oralidad, al menos de forma implícita a través de las referencias a la escritura y sus limitaciones, aunque esto ya no se desarrolle tan profundamente como en sus anteriores conferencias.

La propuesta de este artículo consiste en leer las diversas producciones textuales de Levinas para así identificar ideas paralelas y aclarar las relaciones entre ellas. En este sentido, es posible observar cómo se gesta la noción de enseñanza a partir de sus textos inéditos y cómo este concepto es enriquecido por su biografía y su formación judía. A pesar de que la enseñanza se va vaciando de su contenido pedagógico hasta quedar reducida a un concepto ético, es posible encontrar pasajes anteriores a *Totalidad e infinito* en los que la enseñanza se relaciona explícitamente con la escuela, con la relación con un alumno y con el diálogo y la crítica dirigidos hacia un maestro. Recuperar estos elementos permite reconstruir el camino desde una enseñanza pensada pedagógicamente hasta su conceptualización ética, para así establecer comparaciones dentro de la obra levinasiana, como la indicación que se dio en el artículo sobre la escritura y la oralidad como posible preconfiguración de la diferencia entre lo Dicho y el Decir.

La pretensión de iluminar la gestación y el desarrollo del concepto de enseñanza no es caer en el error de reducir su ética a una propuesta pedagógica, sino más bien indicar que la preocupación de Levinas por la educación responde, sobre todo, a cuestiones biográficas y religiosas. Sin duda, dirigir una institución educativa judía hizo que Levinas desarrollara ideas propias sobre cómo esta debía organizarse y reestructurarse tras la persecución y el

asesinato de millones de personas de origen judío en Europa. La dirección de Levinas fue muy presente, hasta el punto de que vivía en el internado y redactaba los informes de cada una de las personas que pasaba por esa institución para formarse. Precisamente por eso es posible encontrar en los archivos de la *ENIO* documentos en los que traslucen algunas de sus ideas sobre la institución, como aquellos en los que insiste en la necesidad de tener una educación exigente (Levinas, 1961a) y de buscar docentes que motiven (Fleischmann, 1958).

No obstante, la presencia de estas pequeñas huellas en los documentos de la *ENIO* escritos por Levinas no es suficiente para desarrollar a partir de ellos una filosofía de la educación y aún menos para sostener sobre ella el gran edificio filosófico que representa *Totalidad e infinito*. Si bien sería posible construir una pedagogía —probablemente mínima— a partir de las ideas de Levinas, como la relevancia de la presencia del maestro en la forma de la oralidad, su papel inspirador o motivador y la relevancia de la lectura e interpretación conjunta de los textos, esta es una tarea que queda pendiente para sus intérpretes. En este sentido, lo más fructífero sería partir de las propuestas concretas que Levinas quiso aplicar a la *ENIO* y desde ahí intentar tender puentes hacia algunas de las ideas presentadas en este artículo.

Uno de los objetivos de este artículo era mostrar que los documentos y los textos dedicados a la tradición judía son un punto de partida para la introducción del concepto de enseñanza en su filosofía. Así, se observa desde los inéditos una insistencia en la exterioridad de la enseñanza que está asociada a la comprensión del maestro como interlocutor. Además, la referencia a las preguntas y las críticas dirigidas al docente se puede leer como una primera referencia a un pensamiento dialógico en Levinas, por lo que se puede observar una continuidad que iría hasta *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, a pesar de que en esta obra desaparezcan la referencias a la enseñanza y al maestro.

La referencia a los textos judío-pedagógicos permite, además, recuperar elementos que hasta ahora no han sido trabajados en la recepción de Levinas, como son el papel de la escuela como institución y el valor político e histórico de la civilización. Por un lado, entender la civilización como una extensión de la interioridad o de la morada posibilita mostrar su carácter político y, con ello, diferenciarla del ámbito ético, en tanto que queda igualada al monólogo de quien, al interpretar un texto, solo puede hacerse las preguntas a sí

mismo y responderlas en soledad. Por otro lado, pensar la escuela como una institución que sostiene la civilización permite ver el sentido histórico y político de la lectura para Levinas, puesto que es la principal herramienta para poder heredar una tradición y hacerla propia.

Por último, la insistencia en el rol del maestro como aquel que acompaña la lectura puede ser una idea propia de Levinas que sí pueda trasladarse sin forzamientos al debate pedagógico, puesto que sus textos inéditos hablan explícitamente de la escuela como el lugar donde se da esa relación e insisten en la importancia de este diálogo interpretativo. Por lo tanto, desde esta referencia sí se podría hablar de la relevancia del maestro en el proceso de aprendizaje y reivindicar una interpretación dialógica de los textos, especialmente tomando como inspiración la tradición talmúdica, puesto que posiblemente esta sea la fuente de Levinas a la hora de formular esta propuesta. Con esto último, este artículo muestra que no es imposible pensar conceptos pedagógicos a partir de los textos filosóficos de Levinas, si bien hay que ir a buscarlos más allá de *Totalidad e infinito*.

## Referencias

Bárcena Orbe, F., & Mèlich Sangrà, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético:*

*Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

Carlyle, T. (2001). *On heroes, hero worship, and the heroic in history*. Electric Book Co.

Chalier, C. (2008). Il est écrit dans les livres: Catouv Basefarim. En M. Abensour & A.

Kupiec (Eds.), *Emmanuel Levinas, la question du livre*. IMEC Éditeur.

Chardel, Pierre-Antoine. (2002). Du primat du visage aux richesses inattendues de

l'écriture. *Revue Philosophique de Louvain*, 1, 186-211.

<https://doi.org/10.2143/RPL.100.1.679>

Fleischmann, J. (1958, enero 2). *Extrait de la lettre de M. Jacob Fleischmann à M. Levinas*

(AM France E010). Archives de l'Alliance Israélite Universelle.

Fraade, S. D. (Ed.). (1991). *From tradition to commentary: Torah and its interpretation in the Midrash Sifre to Deuteronomy*. State University of New York Press.

<https://doi.org/10.1353/book10752>

Garrison, J. (2008). Ethical Obligation in Caring for the Other: Reflections on Levinas. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education: At the intersection of faith and reason*. Routledge.

Handelman, S. (1994). The «Torah» of Criticism and the Criticism of Torah: Recuperating the Pedagogical Moment. *The Journal of Religion*, 74(3), 356-371.

<https://doi.org/10.1086/489395>

Jaramillo Ocampo, D. A., Jaramillo Echeverri, L. G., & Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>

Katz, C. E. (2004). Teaching Our Children Well: Pedagogy, Religion, and the Future of Philosophy. *CrossCurrents*, 53(4), 530-547. <https://doi.org/10.2979/6594.0>

Katz, C. E. (2013). *Levinas and the crisis of humanism*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2979/6594.0>

Lescourret, M.-A. (1996). *Emmanuel Levinas*. Flammarion.

Levinas, E. (1946, enero). La réouverture de l'École Normale Israélite Orientale. *Les Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle. Paix et Droit*, 11, 2-3.

Levinas, E. (1951a, mayo 16). *Quelques principes du Règlement Intérieur de l'École* (AM France E002c). Archives de l'Alliance Israélite Universelle.

Levinas, E. (1951b, julio). Deux promotions. *Les Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle. Paix et Droit*, 54-55, 25.

<https://doi.org/10.17533/udea.ef.361225>

- Levinas, E. (1955, julio). Le rôle de l'École Normale Israélite Orientale. *Les Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle. Paix et Droit*, 91, 32-37.
- Levinas, E. (1956a, julio 12). *Lettre à Dr. Modiano* (AM France E010). Archives de l'Alliance Israélite Universelle.
- Levinas, E. (1956b, noviembre). Pour un humanisme hébraïque. *Les Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle. Paix et Droit*, 103, 36.
- Levinas, E. (1957, agosto). M. Lévinas: L'École Normale Israélite Orientale. *Les Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle. Paix et Droit*, 110, 15-18.
- Levinas, E. (1961a). L'École Normale Israélite Orientale. Perspectives d'avenir. En Alliance Israélite Universelle (Ed.), *Les Droits de l'homme et l'éducation: Actes du Congrès du centenaire* (Alliance Israélite Universelle). Presses universitaires de France.
- Levinas, E. (1961b, junio 23). *Développement de l'École Normale Israélite Orientale* (AM France E012a). Archives de l'Alliance Israélite Universelle.
- Levinas, E. (1982). *L'au-delà du verset: Lectures et discours talmudiques*. Editions du Minuit.
- Levinas, E. (1984). *Difficile liberté: Essais sur le judaïsme* (3. éd.). Le Livre de Poche.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. (Jesús M. Ayuso, Trad.). Sígueme.
- Levinas, E. (2006). *Difícil libertad: Ensayos sobre el judaísmo* (2a ed). (Nilda Prados, Trad.). Lilmod; Editorial Fineo.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. (Miguel Baró, Trad.). Sígueme.

- Levinas, E. (2013). *Escritos inéditos 1. Cuadernos del cautiverio, seguidos por Escritos sobre el cautiverio y Notas filosóficas diversas* (R. Calin & C. Chaliier, Eds.; M. García-Baró & M. Huarte Luxán, Trads.). Trotta.
- Levinas, E. (2015). *Escritos inéditos. 2. Palabra y silencio y otros escritos* (M. García-Baró, Trad.). Trotta.
- MacKay, M. H., McDonald, J., & Reed, A. C. (2025). Designing for Relational Ethics in Online and Blended Learning: Levinas, Buber, and Teaching Interfaith Ethics. *Studies in Philosophy and Education*, 44(1), 85-107.  
<https://doi.org/10.1007/s11217-024-09971-2>
- Malka, S. (2006). *Emmanuel Lévinas: La vida y la huella* (A. Sucasas, Trad.). Editorial Trotta.
- Matanky, E. D. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings: The Temptation of Pedagogy. *Journal of Philosophy of Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- Mèlich Sangrà, J.-C. (2014, enero 1). Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, VIII, 123-141.
- Moati, R. (2012). *Événements nocturnes: Essai sur Totalité et Infini*. Hermann.
- Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2024). La educación como acogida: Una propuesta desde la ética de Levinas. *Areté*, 36(2), 312-338.  
<https://doi.org/10.18800/arete.202402.005>
- Ortega-Ruiz, P., & Romero-Sánchez, E. (2025). Pensarnos de nuevo: Una exigencia de la antropología y ética de Levinas para la educación. *Perfiles Educativos*, 47.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2025.47.61551>

- Paredes Oviedo, D. (2018). La formación desde la perspectiva anárquica de Emmanuel Levinas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 132-145.
- Rabinovich, S. (2005). Gestos de la letra: Aproximación a la lectura y escritura en la tradición judía. *Acta Poetica*, 26(1-2), 93-120.  
<https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2005.1-2.165>
- Rocha De La Torre, A. (2021). La perspectiva ética levinasiana: Su sentido para la educación. *Praxis & Saber*, 12(30), e11218.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11218>
- Rodríguez Martín, N. (2024). *Lehren Als Begegnung: Levinas' Beitrag Zur Philosophie der Erziehung*. Verlag Karl Alber.  
<https://doi.org/10.5771/9783495992364>
- Romano, C. (2011). Signification et phénomène. Comment lire Levinas? En D. Cohen-Lévinas (Ed.), *Lire Totalité et infini d'Emmanuel Levinas: Études et interprétations*. Hermann.
- Romero Sánchez, E., & Pérez Morales, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(4), 99-110.
- Strasser, S. (1978). *Jenseits von Sein und Zeit: Eine Einführung in Emmanuel Levinas' Philosophie*. M. Nijhoff. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-9721-9>
- Vase Frandsen, H. (2012). L'enseignement et soi. *Au-delà du visible. Études sur les inédits de Levinas: des Carnets de captivité à Totalité et Infini*, 49, 303-314.  
<https://doi.org/10.4000/cpuc.908>
- Waldenfels, B. (2016). *Antwortregister* (2. Aufl). Suhrkamp.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ef.361225>



- Wenzler, L. (1988). Zeichen und Antlitz. Ontologische Destruktion und ethische Einsetzung des Subjekts nach Emmanuel Levinas. *Wissenschaft und Glaube. Vierteljahresschrift der Wiener Katholischen Akademie*, 1, 138-152.
- Wimmer, M. (2011). Thinking the Other–The Other Thinking: Remarks on the Relevance of the Philosophy of Emmanuel Levinas for the Philosophy of Education. En D. Egea-Kuehne (Ed.), *Levinas and education: At the intersection of faith and reason* (pp. 115-136). Routledge.