

Igualdad educativa *de otro modo*.
Una lectura desde los aportes de Emmanuel Lévinas.

Déborah Andrea Schachter^{*}
(IICE-FFyL-UBA/CONICET)
schachter2@gmail.com

“C’est un « Après vous, Monsieur ! » originel que j’ai essayé de décrire”
Emmanuel Lévinas

Resumen:

En el presente artículo se propone una lectura del ideal de igualdad educativa en tensión con la problemática de la diferencia, desde una inscripción en el campo problemático de la Filosofía de la Educación. Se exploran los modos en que la pretensión igualadora se ha vinculado con la cuestión de la alteridad, desde los orígenes de los sistemas educativos modernos hasta el contexto contemporáneo en el que la diversidad parece celebrarse como valor en el ámbito educativo. En este marco, se retoman los aportes del pensamiento de Emmanuel Lévinas, para hallar nuevos sentidos en torno a la igualdad educativa, pensada ya de otro modo, a partir de una consideración de la Ética como filosofía primera.

Abstract:

In this paper we propose an interpretation of the ideal of educational equality in tension with the problem of difference, from a Philosophy of Education approach. It explores the ways in which the claim of equalizing has been linked with the question of otherness, from the origins of modern educational systems to the contemporary context in which diversity appears to be held as a value in education. In this framework, we take the input from the thought of Emmanuel Levinas, to find new

^{*} Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Doctoranda en Educación por la misma Universidad, con dirección del Profesor Carlos Cullen. Becaria de Postgrado Tipo I del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Docente de la asignatura “Filosofía de la Educación” del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

ways around educational equality, thinking it otherwise, from a consideration of ethics as first philosophy.

Palabras clave:

Alteridad, Ética, Igualdad, Justicia

Equality, Ethics, Justice, Otherness.

La cuestión de la igualdad constituye una cara aspiración de los sistemas educativos modernos. Desde sus orígenes, la Escuela se ha propuesto brindar una educación para todos orientada a la formación de la ciudadanía y al cultivo de una identidad común, siguiendo principios igualitarios de acceso y ante la ley. Este propósito puede entreverse en el contexto contemporáneo, incluso cuando se señala -desde diferentes puntos de vista- que el dispositivo escolar se encuentra en crisis. La aspiración de igualdad, pues, parece ser un tópico porfiado en el discurso pedagógico. Sin embargo, resulta preciso realizar un análisis tanto conceptual como histórico para reponer la multiplicidad de sentidos que rodea a la noción de igualdad. El análisis de los supuestos y concepciones en que se apoyan los modos de postular y realizar este ideal, ofrece una pista para reflexionar en torno a las consecuencias ético-políticas de los discursos sobre la igualdad educativa.

Siguiendo estas consideraciones, el presente trabajo apunta a proponer una clave de análisis desde el campo problemático de la Filosofía de la Educación en general, introduciendo un discurrir sobre la cuestión del Otro en particular. Esto es, se realizará una lectura de la noción de igualdad educativa a la luz de ciertos desarrollos teóricos sobre el problema de la alteridad para desplegar nuevos sentidos posibles para este ideal que insiste y persiste en la pedagogía. En tal dirección, las derivas histórico-conceptuales sobre la igualdad permiten emplazar la hipótesis heurística según la cual la noción misma de *igualdad* se definiría conforme al tipo de relación que establece con la *diferencia*. En consonancia con esta idea, nos encontraremos con sentidos distintos sobre la igualdad educativa, según resuelvan la *tensión* con la diferencia a partir de operaciones de homogeneización en favor de una identidad común, con discursos de celebración de la diversidad y apelaciones a la tolerancia, con políticas compensatorias que proponen deslizamientos conceptuales hacia la equidad, entre otros. Frente a estos modos de *resolver* las tensiones entre igualdad y diferencia en el campo educativo, pues, este

trabajo se propone realizar una lectura de la cuestión a partir de los aportes filosóficos de Emmanuel Lévinas, acaso para hallar una forma de *responder* a estas tensiones y abrir nuevos sentidos para la igualdad educativa, pensada ya *de otro modo*.

Derivas de la igualdad en tensión con la diferencia

Es posible afirmar que la aspiración de igualdad ha sido una marca fundacional de los sistemas educativos. Siguiendo la traza iluminista de las instituciones pedagógicas perfiladas por la modernidad, la Escuela asomó como un espacio en el cual inscribir la igualdad en cada niño a partir de una tarea de disciplina e instrucción. Asumiendo que *“tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”* (Kant, 2003: 32), tal como lo señala uno de los mayores referentes del pensamiento moderno-ilustrado, el trabajo pedagógico debía estar orientado a generar uniformidad entre los hombres exhortándolos a valerse de su propio entendimiento en tanto seres racionales capaces de abandonar la minoría de edad y, con ello, de realizar el proceso de Ilustración (Kant, 2009: 25-37). Es importante señalar que el sentido de igualdad que subyace a esta concepción se sostiene bajo un principio formal, perfilado por el *constructum* moderno que encuentra su punto de apoyo *firme e inmóvil* en el sujeto como conciencia: un sujeto racional, abstracto, *a priori*. Este propósito *igualador* de inspiración ilustrada es postulado por los planes educativos de la Revolución Francesa y tal es su peso que hasta las propias escuelas eran denominadas “Casas de Igualdad” (Dussel; Southwell, 2004). El énfasis en la cuestión de la igualdad puede asimismo observarse en los escritos de Condorcet cuando apunta como una de las finalidades de la instrucción nacional:

“Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de comprender y cumplir sus deberes [...] y establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por la ley”. (citado en: Luzuriaga, 1971: 173)

Resulta interesante señalar que en esta alocución de uno de los inspiradores de los planes educativos de la Revolución Francesa, se habilita otro sentido posible respecto del ideal de igualdad que introduce la distinción entre una igualdad *formal* y una supuesta igualdad *de hecho*. De algún modo, esta distinción habilita el problema con que se encuentra la pretensión igualadora ante las diferencias fácticas entre los hombres.

Por su parte, la conformación de los sistemas educativos latinoamericanos – en tanto correlato del proceso de institucionalización de la modernidad europea (Braslavsky: 2005:16)- también permite distinguir la impronta ilustrada a la vez que ofrece ciertas peculiaridades para pensar la problemática del ideal de igualdad en tensión con las diferencias de hecho. El proyecto de formar al ciudadano de los nuevos Estados, implicaba el cultivo de una identidad nacional común, dejando a un lado –o procesando en el mentado crisol- toda marca de diversidad. Cualquier impronta cultural previa debía ser ignorada o conjurada en la “totalidad” de la empresa pedagógica, haciendo del sujeto educativo un mejor vacío a llenar. De esta suerte, la pretensión igualadora asumió una equivalencia con la homogeneidad. Es decir, la traducción pedagógica efectiva del ideal de igualdad se dio en términos de la exclusión de la diferencia y a partir de una fuerte operación de homogeneización. La matriz sarmientina postuló una igualdad que figuró al otro como fuente de todo mal y, por tanto, como algo a ser regulado y controlado en favor de una identidad deseable y legítima (Duschatsky; Skliar, 2000).

Ahora bien, si ponemos el foco en el escenario educativo contemporáneo, nos encontraremos con que esta igualdad análoga a la identidad y a la homogeneidad se halla cuestionada y resignificada. En contraposición a esta lógica, la heterogeneidad es celebrada como valor y, de algún modo, esto obliga a pensar la pretensión igualadora de una manera que ya no se condice con las fórmulas que remiten a los orígenes de los sistemas educativos modernos. En la actualidad, buena parte de los programas de formación, de los textos especializados y de las prácticas escolares cotidianas incluyen exhortaciones al “respeto hacia el otro” (Skliar, 2007: 19). La “atención a la diversidad” parece haberse instalado como una preocupación pedagógica inexorable que llama a la Escuela a “hacerse cargo de las diferencias”.

En todo caso, el sentido de igualdad que asoma en este contexto pareciera asociarse a –y sostenerse a través de- la idea de tolerancia.

Sin embargo, más allá de estas retóricas que parecen dar respuestas políticamente correctas (Duschatsky; Skliar, 2000: 33), la Escuela contemporánea se enfrenta a diario con la desigualdad social *de hecho*, asociada a múltiples formas de exclusión que se dan por injusticias socio-económicas, por procesos migratorios, por la emergencia de nuevas subjetividades, entre tantas otras problemáticas. En este sentido, deviene necesaria una revisión crítica de los modos en que la igualdad compone sus vínculos con la diferencia, en pos de encontrar respuestas a tales situaciones en términos de justicia.

Siguiendo esta moción, es interesante señalar la distinción que realiza Carlos Cullen respecto de las ambiguas marcas de la alteridad en el discurso pedagógico, para avanzar posibles líneas de reflexión en torno a las tensiones entre igualdad y diferencia. Este autor señala tres modos diferentes de plantearse el problema del otro en el campo de la educación, a saber: el otro como “diverso”, el otro como “diferente” y el otro como “alteridad propiamente dicha” (Cullen, 2004: 131). En estos tres casos, apunta el autor, aparecen concepciones distintas en relación a la constitución del sujeto moral y, por tanto, comportan también planteos disímiles en lo que respecta al modelo de educación. Las concepciones ligadas a la “diversidad” persisten en la lógica de la identidad moderna: en todo caso, a partir de la idea del “contrato social”, los sujetos son “iguales” en su libertad y autonomía, sólo que *numéricamente diversos*. Vale decir, entender al otro como “diverso” no es sino una forma de permanecer en la lógica de la identidad que subsume todo Otro a lo Mismo. Retomando lo apuntado más arriba, este modo de plantearse la cuestión del Otro puede observarse en la huella moderno-ilustrada del pensamiento kantiano, en la materialización de los planes educativos de Condorcet, en la matriz de origen de nuestros propios sistemas educativos e, incluso, en las retóricas que apelan a la tolerancia del otro que –aunque diverso- es potencialmente un igual.

Desde otro punto de vista, indica Cullen, comprender al otro como “diferencia” implica la tarea de la deconstrucción, esto es, deshacer el sistema de pensamiento que se nos revela como hegemónico y dominante para atender al acontecimiento y a la singularidad que se emplaza en los bordes del orden simbólico. En lo que

respecta a la tercera forma de abordar la cuestión del otro en educación, Cullen señala la peculiaridad de este enfoque en relación a los anteriores: siguiendo los aportes de Emmanuel Lévinas, abrirse a la interpelación de la alteridad en cuanto tal, implica situarse en una exterioridad respecto de la totalidad o del mapa del Mismo. Ya no se trataría ni de sostener las ideas de libertad y autonomía en el diálogo racional del modelo educativo ilustrado, ni tampoco de situarse en una crítica a la metafísica de la identidad para liberar la diferencia en un modelo pedagógico de sabor romántico: la interpelación del Otro, en este caso, desborda la totalidad y obliga a pensar la educación en términos de responsabilidad y justicia.

Si bien -como se ha mencionado antes-, el trabajo de Cullen se dirige a considerar la formación del sujeto moral y las consecuencias que tiene respecto del modo en que se plantea la cuestión del otro, sus reflexiones pueden convidar a pensar el problema de la igualdad desde aquella tercera forma que se abre a la interpelación de la alteridad. Se trataría de uno de los desafíos a pensar para dar lugar al *modelo pedagógico inédito* (Cullen, 2004: 133) al que invita esta perspectiva de fuerte inspiración levinasiana.

La Ética precede a la igualdad educativa

En este contexto general que presenta al par igualdad y diferencia en tensión, y recogiendo las consideraciones de C. Cullen en lo que respecta al modelo pedagógico que se abre a la interpelación de la alteridad propiamente dicha, se intentarán entrever los aportes que pueden realizarse a la cuestión a partir del pensamiento de Emmanuel Lévinas. Es importante aclarar que este autor no ofrece un pensamiento pedagógico de carácter sistemático sino que su obra constituye una empresa filosófica de cariz conmovedor, en la tradición de la fenomenología y la hermenéutica. Asimismo, es preciso señalar que el problema de la igualdad no constituye una tematización explícita del autor, sino que es la fecundidad de su pensamiento la que posibilita una significación-otra para pensar estas cuestiones. En este sentido, se perfila una lectura de E. Lévinas que pueda contribuir a revisar las temáticas señaladas en el presente trabajo, desde el campo problemático de la Filosofía de la Educación y haciéndose cargo de la cuestión del Otro.

Precisamente, la honda consideración que realiza E. Lévinas sobre el problema del Otro puede ofrecer una forma distinta para volver a pensar la cuestión de la igualdad en relación con la diferencia. En sus dos obras más importantes – *Totalidad e Infinito*, de 1961, y *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, de 1974-, este filósofo lituano-francés emplaza una fuerte crítica a la tradición filosófica occidental a quien carga de ser la “historia del olvido del Otro”. El esfuerzo de la obra de Lévinas, en todo caso, consiste en sostener la primacía de la ética respecto de la ontología, denunciando la nota egológica de esta tradición filosófica (Lévinas, 2006: 68): desde sus orígenes griegos, la filosofía ha pensado en el Ser y ha neutralizado todo aquello que se le revela al Mismo como exterioridad, esto es, como alteridad en cuanto tal. De aquí que el Mismo –también bajo la forma del “Yo, el Homónimo”- siga una gramática total: “[...] *identidad universal en la que lo heterogéneo puede ser abarcado*” (Lévinas, 2006:60) y, por ende, totalizado. Frente a esto, la idea de infinito será un pilar desde la cual postular una trascendencia no-englobable con relación a la totalidad, en cuanto realiza el “*hecho asombroso de contener más de lo que es posible contener*” (Lévinas, 2006:52). Se trata de provocar una desgarradura en el Mismo, de hacer declinar la persistencia en el ser y habilitar un movimiento hacia el Otro, esto es, una posibilidad que se abre *más allá* del ser tematizado o totalizado (Lévinas, 2003:63) pero no como *ser de otro modo* sino, ciertamente, como *de otro modo que ser*.

Si bien estas dos obras reflejan el carácter más sistemático -si es válido el mote- del pensamiento de Lévinas, resulta curioso observar cómo en sus escritos tempranos, el pensador anticipa el decurso de su camino filosófico, dando cuenta de una preocupación que lo acompaña desde sus primeras exploraciones fenomenológicas. El final de *De la evasión*, publicado en el año 1935, dispone la tarea:

“*Se trata de salir del ser por una nueva vía corriendo el riesgo de invertir algunas nociones¹ que al sentido común y a la sabiduría de las naciones les parecen las más evidentes*”. (Lévinas, 2011:80).

A propósito de esta enunciación concluyente, Jacques Rolland (Lévinas, 2011:93) comenta que tal “sentido común” del que habla Lévinas no es sino aquél que se corresponde con el “buen sentido” al modo cartesiano, de suerte que *invertir las nociones* evidentes para la razón consiste en salir del pensamiento de lo Mismo, del pensamiento que –a partir de Grecia- piensa a su medida presumiendo la identidad del ser y el sentido². Pues bien, como se mencionaba antes, se trata de encontrar una salida a la violencia de la Totalidad que es posible sólo a partir de la exterioridad, del traumatismo que supone el encuentro con el Otro.

Sin intención de reponer la propuesta levinasiana en su complejidad y exhaustividad, es importante realizar una mención a la idea de Rostro que traza el autor en tanto, a partir de la misma, considera el modo por el cual se presenta el Otro. En cuanto exterioridad no reductible, lo que introduce el rostro es el desafío al *poder de poder* del Yo, vale decir, no cuestiona la debilidad de los poderes sino que suspende cabalmente la violencia del Mismo que intenta apresararlo. La expresión del rostro propone un acceso que, según Lévinas, es de entrada ético: significación sin contexto que invita a una relación que se sustrae al saber, que va más allá de lo que nuestro pensamiento abarcaría (Lévinas, 1991:80). En esta línea, el filósofo pone en duda la posibilidad de considerar una mirada vuelta al rostro dado que no se trataría de un fenómeno que aparece y se da a la percepción. En un apartado de *Totalidad e Infinito* señala:

“En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión. Esta mutación sólo es posible por la apertura de una dimensión nueva” (Lévinas, 2006:211).

Aquí puede verse cómo Lévinas insiste -a la manera de un oleaje³- con aquél señalamiento temprano que invita a pensar los viejos temas *de otro modo*. Tomarse en serio la cuestión del Otro, entonces, será acoger su llamado: responder a él y ya responder de él (Lévinas, 1991:83).

Con estos aportes del pensamiento de Lévinas nos encontramos frente a una consideración peculiar del tema de la diferencia, que se distancia críticamente de la gramática de la filosofía occidental en la cual la alteridad aparece como una

distinción puramente formal. Es decir, en tanto un individuo pertenece a un género, recíprocamente es otro para otro individuo, de suerte que “*el otro no es el otro, sea cual sea su contenido*” (Lévinas, 2001:221). Lévinas cita una y otra vez el ejemplo de la Odisea como símbolo de esta tradición de pensamiento: la relación con el otro – incluso como aventura de “atención a la diversidad” podríamos agregar en nuestro caso particular- es apenas el accidente de un retorno a lo Mismo (Lévinas, 2006:194). En contraposición a la metáfora de Ulises, Lévinas aboga por un movimiento radical de apertura hacia el Otro, que no busca la complacencia y que por tanto exige *ingratitude* del Otro, pues la gratitud sería un gesto de retorno del movimiento a su origen (Lévinas, 2006b: 50). Desde esta perspectiva, el otro nunca puede ser un *igual*, porque siempre está más allá de mí, sobrepasando incluso la idea del Otro en mí. Al volverse inasible, y en su resistencia a ser conjurada como tema, la alteridad instauro otro modo de vincularme con ella: ya no será a través del conocimiento el modo en que se establecerá un vínculo con el Otro sino que ante lo que está fuera de mí sólo puedo *responder*. De aquí que la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad sea, para Lévinas, la *responsabilidad* (Lévinas, 1991: 89). Este momento en que me encuentro con el Otro y respondo a su llamado -la relación ética para Lévinas⁴- constituye una instancia pre-ontológica, de modo que así se comprende la sentencia del autor cuando sostiene que la Ética precede a la ontología y, por tanto, a toda atribución de la subjetividad, a toda institución o ley -ámbito en que podemos inscribir a la igualdad tal como se ha considerado en el inicio de este trabajo-. La Ética, así, resulta filosofía primera.

A partir de las líneas anteriores, podría figurarse sucintamente cómo Lévinas ofrece una honda consideración sobre el problema de la diferencia, pensado ya desde un horizonte de exterioridad o, como proponía Cullen, como una alteridad propiamente dicha. Sin embargo, el esfuerzo de lectura convida a seguir explorando el pensamiento de Lévinas para avanzar sobre la cuestión de la igualdad, entreviendo qué nuevos sentidos se abren al *resolver* sus relaciones con la diferencia o, dicho de otro modo -lo que sería más correcto desde este punto de vista filosófico- qué sentidos se abren cuando el vínculo asoma como *respuesta* a la cuestión de la alteridad. Para ello, resulta necesario aventurar una consideración en torno al concepto de igualdad en la deriva levinasiana. En una primera instancia, podría pensarse que el “sentido común” en torno a la noción de igualdad es visto por

Lévinas como parte de la gramática occidental que absorbe al Otro en el Mismo. Vale decir, la aspiración de igualdad aparecería como una de las verdades ideales – ora del género, ora de la Ley- que asimilan y unifican violentamente a las personas diferentes o extrañas las unas a las otras (Lévinas, 2001:222). A propósito de esta consideración, y al preguntarse por el problema de la unicidad, Lévinas señala:

“...es ésta una igualdad a la que el Estado aspira a lo largo de toda su historia, y en la que promete a los Individuos humanos, mediante la Razón, la igualdad formal de todos los Individuos –por muy desigualmente que la Naturaleza los haya dotado- de su género.”
(Lévinas, 2001:222)

Desde esta perspectiva, la política que postula este ideal de igualdad es vista como una modalidad de lo Mismo. Lévinas señala que la política constituye el *“arte de prever y ganar por todos los medios la guerra”* y que, en cuanto tal, se opone a la moral (Lévinas, 2006:47). En este sentido, si afirmábamos que para Lévinas la historia de la filosofía occidental ha sido el dominio del Mismo sobre el Otro, podríamos también decir que se ha caracterizado por la primacía de la Política sobre la Ética y, si se quiere, de la Libertad sobre la Responsabilidad. De suerte que para abordar el problema político a partir de los aportes de este filósofo deba realizarse el camino inverso: es sobre el fondo ético pre-originario que debe pensarse la mediación de las instituciones y la justificación del Estado, para considerar –desde allí- la articulación entre diferencia e igualdad. Para comprender más cabalmente esta cuestión, es preciso indagar en torno a lo que Lévinas propone como la “presencia del tercero”. En efecto, es la aparición del prójimo del prójimo la que interrumpe la relación del uno con el otro y abre la necesidad del juicio. Dicho de otra manera: la multiplicidad humana se encuentra presente en el rostro ajeno y los que ora eran incomparables requieren ser comparados, abriendo una dimensión de objetivación o tematización que, en el planteo general de Lévinas, aparecía como violenta. Sin embargo, el autor sostendrá la necesidad de esta mínima medida de violencia para vivir como ciudadanos, pues no es posible vivir meramente en el orden del “cara a cara” (Lévinas, 2009:3). La presencia del tercero, entonces, invita a considerar cuestiones tales como la política, la necesidad de la mediación, las

instituciones y, en este sentido, a la relación entre los hombres o lo que podría denominarse el “Nosotros”:

“En la medida en que el rostro del Otro nos relaciona con el tercero, la relación metafísica del Yo con el Otro se desliza hacia la forma del Nosotros, aspira a un Estado, a las instituciones, a las leyes que son la fuente de la universalidad” (Lévinas, 2006:304)

Ser *nosotros*, para Lévinas, no es *“atropellarse’ o darse codazos en torno de una tarea común”* (Lévinas, 2006:226) sino que es derivación que se remonta a la presentación del Otro al Mismo: la comunidad humana no se explica, así, por la semejanza que reúne a los individuos en un género sino por la fraternidad original en la que un otro aparece como solidario de todos los otros (Lévinas, 2006:287). Lévinas recurre numerosas veces a la sentencia de *Los hermanos Karamazov* de Dostoievski, según la cual *“cada uno de nosotros es culpable ante todos por todos y por todo, y yo más que los otros”* (Poirié, 2009: 27): si esto se acepta, se comprende que el otro concierne a uno incluso cuando un tercero le hace daño y se está ante la necesidad de justicia. Vale decir, la injusticia aparece como un problema frente al cual somos todos responsables. Y es sólo a partir del derecho del otro hombre que debe fundarse el Estado.

En síntesis, podríamos afirmar que la *igualdad* –como categoría que aspira a la universalidad posible- sólo resulta viable si se antepone la relación primera con la *alteridad*. La política que se desprenderá a partir del fondo ético será entonces una llamada permanente a la justicia. Pensar el problema de la diferencia y la igualdad bajo esta nueva forma de articulación, entonces, no se haría sino a partir de tal llamada, que posibilita la apertura de un tiempo en el que somos siempre responsables –y responsivos- por las injusticias.

La igualdad educativa “después de Usted”

Las múltiples formas de exclusión a las que se enfrenta la Escuela -que insisten y persisten-, parecen poner en jaque tanto a aquella equivalencia entre

igualdad y homogeneidad, como a los discursos de “celebración de las diferencias” que no ofrecen un horizonte justicia. De aquí que, como se ha considerado, devenga preciso pensar *de otro modo* el vínculo que la igualdad establece con la diferencia. Los aportes de Lévinas han ofrecido un camino para invertir ciertas nociones sedimentadas en el campo educativo: frente a un ideal de igualdad que se promueve dentro de los márgenes del Mismo y que por tanto conjura la diferencia, pensar la educación a partir de la primacía de la ética permite a la vez una verdadera apertura hacia el Otro y una respuesta (responsabilidad de todos) ante las injusticias.

La justicia, en este marco, parece ofrecer un nuevo horizonte de articulación del par en cuestión. No se trata ya de una justicia entendida desde la gramática de la filosofía occidental como un conjunto de acciones recíprocas orientadas a compensar fuerzas o reestablecer un equilibrio (Lévinas, 2009:10). La justicia a la que convida Lévinas, en contraposición a esta *visión*, es precisamente un *llamado*, un despertar que sólo es posible a partir de la relación con el Otro. Esta justicia que –a partir de la presencia del tercero- funda y exige el Estado, también se distancia de la noción de igualdad que -como ideal y como ley- instaura un orden de seguridad que garantiza a cada cual su posición en la dimensión de lo social; muy por el contrario –o valdría más decir: muy *de otro modo*-, se orienta hacia la paz ética que sólo es posible a partir de la relación interpersonal, esto es, de la proximidad humana (Lévinas, 2001: 226).

Siguiendo la palabra de Lévinas: “*en la relación interpersonal no se trata de pensar juntos al otro y a mí*” (Lévinas, 1991: 72). La igualdad educativa debe entonces deponerse en un « *Après vous, Monsieur !* », gesto original que dice a la Ética -tal como Lévinas la ha renovado-: “*después de Usted*”. Se trata, en definitiva, de suscitar un “escándalo en la pedagogía”⁵ que posibilite tensar fecundamente la igualdad con la diferencia, bajo el nuevo nombre de justicia.

Referencias bibliográficas:

Braslavsky, C. (2005) “Presentación” En: Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M., **La Escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós. Buenos Aires. pp. 15-19

Cullen, C. (2004) **Perfiles ético-políticos de la educación**. Paidós. Argentina.

Derrida, J. (1989) **La escritura o la diferencia**. Anthropos. Barcelona.

Duschatsky, S.; Skliar, C. (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas" En: **Cuaderno de Pedagogía Rosario**, Año IV, N° 7. pp. 33-53

Dussel, I.; Southwell, M. (2004) "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta". En: **El monitor de la educación** N°1. Oct. 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm> (Acceso: 12 de abril, 2013)

Kant, I. (2003) **Pedagogía**. Akal. Madrid.

_____ (2009) "¿Qué es la Ilustración?" En: **Filosofía de la historia**. FCE. México. pp. 25-38

Lévinas, E. (1991) **Ética e Infinito**. Visor. Madrid.

_____ (2001) **Entre nosotros**. Pre-textos. Valencia.

_____ (2003) **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Sígueme. Salamanca.

_____ (2006) **Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad**. Sígueme. Salamanca.

_____ (2006b) **Humanismo del otro hombre**. Siglo XXI. México.

_____ (2008) **Difícil libertad**. Lilmod. Buenos Aires.

_____ (2009) "Filosofía, justicia y amor" En: **Revista Topologik** N°6

_____ (2011) **De la evasión**, Introducción y notas de Jacques Rolland. Arena. Madrid.

Luzuriaga, L. (1971) **Historia de la educación y de la pedagogía**. Losada. Buenos Aires.

Poirié, F. (2009) **Emmanuel Lévinas: ensayo y conversaciones**. Arena. Madrid.

Skliar, C. (2007) **La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos**. Noveduc. Buenos Aires.

NOTAS

¹ El destacado no pertenece al autor, sino que se subraya en el marco del presente trabajo.

² Resulta interesante reponer el comentario de J. Rolland que ve en esta proposición la recuperación que realiza Lévinas de la “sabiduría de Israel” como otra fuente significativa para posibilitar la salida del sentido evidente de la “sabiduría de las naciones”. (cfr. Rolland, J., “Introducción y notas” a Lévinas, 2011)

³ A propósito de *Totalidad e Infinito*, Derrida (1989:114) señala que la obra –y las puertas de entrada a los temas que aborda– se despliegan “*con la insistencia infinita de las aguas contra una playa*” que, aunque operan una repetición, retornan siempre renovadas y enriquecidas.

⁴ A este respecto explica Lévinas que la ética no viene a modo de suplemento de una base existencial previa, sino que está dada por la responsabilidad, esto es, por la respuesta pre-originaria a la interpelación del otro (Cfr. Lévinas, 1991: 89-90)

⁵ En la entrevista que lleva por título “Filosofía, justicia y amor”, Lévinas sostiene que lo humano consiste en un “escándalo en el ser” en tanto abre la posibilidad de la interpelación del Otro (Cfr. Lévinas, 2009:11).