

COLECCIÓN
EDUCACIÓN:
OTROS LENGUAJES



Directores de la colección:

Jorge Larrosa
(Universidad de Barcelona, España)

Carlos Skliar
(FLACSO, Área Educación, Buenos, Argentina)

Edición: Segunda. Abril de 2014

Tirada: 500 ejemplares

ISBN: 978-84-15295-68-6

Copyright: © 2014, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl
Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra.

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Dirección postal: En Argentina:
Tacuarí 540. Tel. 011 4331-1565
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina

En España:
P.I. Camporroso. Montevideo 5, nave 15
(28806) Alcalá de Henares, Madrid.

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com



LA EDUCACIÓN COMO
ACONTECIMIENTO ÉTICO

NATALIDAD, NARRACIÓN
Y HOSPITALIDAD

(nueva edición revisada y aumentada)

Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich

ÍNDICE

Prólogo a esta edición. Quince años después.....	11
Introducción. Una pedagogía de la radical novedad	19
CAPÍTULO 1	
La condición humana en la época moderna.....	43
1. La cultura de la formación después del totalitarismo	44
2. Sobre la civilidad: el territorio de la memoria	57
3. El descubrimiento del otro: la alteridad	63
CAPÍTULO 2	
Hannah Arendt: educación y natalidad	71
1. Fenomenología de la acción.....	72
2. La educación como fabricación.....	80
3. La educación como acción imprevisible.....	84
4. La educación como relato de formación.....	89
5. El cuidado de la educación.....	93
CAPÍTULO 3	
Paul Ricoeur: educación y narración.....	99
1. Formarse en un mundo narrado.....	102
2. La imaginación narrativa.....	113
3. La identidad narrativa.....	127

CAPÍTULO 4

Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad.....	135
1. El destino de la educación.....	137
2. Una libertad sin rostro.....	141
3. La palabra del otro: la difícil heteronomía.....	146
4. La educación como hospitalidad.....	154

CAPÍTULO 5

El aprendizaje extraviado: exposición, decepción y relación.....	159
1. La relación de aprendizaje: del tiempo y la tradición.....	160
2. Aprendizaje y acontecimiento.....	170
3. El aprendizaje como exposición: la experiencia vivida..	174
4. El aprendizaje como decepción: la interpretación de los signos.....	182
5. El aprendizaje como relación: pedagogía de la caricia..	188

TELÓN

Educar desde la compasión.....	201
--------------------------------	-----

ANEXOS..... 209

1. Poética de la espera (sobre Proust y Pizarnik), <i>Fernando Bárcena</i>	211
2. Disonancias (sobre ética y literatura), <i>Joan-Carles Melich</i>	245

HOMENAJE BIBLIOGRÁFICO:

Lecturas íntimas.....	269
-----------------------	-----

*Importa poco no saber
orientarse en una ciudad.
Perderse, en cambio, en una
ciudad como quien se pierde en
un bosque, requiere aprendizaje.*

*Walter Benjamin,
Infancia en Berlín hacia 1900.*

PRÓLOGO
A ESTA EDICIÓN
QUINCE AÑOS DESPUÉS



*Old friends, winter companions, the old men
Lost in their overcoats, waiting for the sun
The sounds of the city sifting through trees
Settles like dust on the shoulders
of the old friends.*

Paul Simon, Old Friends.

La educación como acontecimiento ético vio la luz hace quince años.¹ Desde entonces, este ensayo ha tenido una vida larga para un libro de estas características, cuya vocación primera fue ser un *ensayo* pedagógico. Lo escribimos bajo el impulso de la pasión de la juventud que entonces disfrutábamos, y probablemente también con esa parte de inmodestia que toda juventud posee. Lo escribimos inmersos, como estábamos entonces, en un proyecto de investigación sobre el estado del pensamiento después de la experiencia de los modernos totalitarismos y con la conciencia, todavía no muy madura, de que aquello de lo que hablábamos era importante, aunque nos sobrepasaba.

Han pasado quince años y seguimos pensando que, en sustancia, lo que este ensayo trata de decir es importante, no porque lo digamos nosotros, sino porque la historia ha mostrado que lo

1. Barcelona, Paidós, 2000. Tiene traducción al italiano: *L'Educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*, Roma, Editrice LAS, 2009.

es, aunque no siempre se haya entendido correctamente. Seguramente si tuviéramos que volver a escribirlo lo haríamos de una manera tal vez muy distinta, porque nuestros estilos de escritura han cambiado, las lecturas se han incrementado, quizá nos hemos serenado más y, sobre todo, muchas cosas les han pasado a quienes entonces escribimos lo que ahora ve la luz de nuevo.

Quizá lo primero que tenemos que decir es que nos sentimos profundamente agradecidos a los lectores, que son los legítimos dueños de este libro, porque es gracias a ellos que este ensayo sigue teniendo algo de vida. Si un libro es como una conversación entre quienes lo escriben y quienes lo leen, podemos decir que a lo largo de estos quince años no hemos dejado de conversar, y es a esta conversación prolongada en el tiempo a la que nos sentimos profundamente agradecidos. Y es que toda educación es una especie de iniciación en una conversación que se prolonga en el tiempo. A menudo, en esta conversación quienes intervienen en ella solo desean subrayar los momentos luminosos; nosotros aspirábamos, además, intentar pensar los momentos sombríos, como habría dicho Hannah Arendt.

Sí, muchas de las cosas que escribimos en el momento en el que el libro vio la luz ahora querríamos decirlas de otro modo y escribirlas de otra manera. A medida que nos hemos ido haciendo mayores estamos menos seguros que lo que en aquél tiempo creíamos estar. Pero como en este libro hablamos de la experiencia y del acontecimiento, consideramos que no debíamos despreciar lo que entonces sostuvimos (aunque ahora lo pensemos de otros modos); uno está compuesto de lo que ha pensado, visto, tocado y experimentado. Ahí están, a disposición de quienes deseen acercarse a ellos, los ensayos y artículos que, conjunta o separadamente, los autores de este breve ensayo han escrito después.²

2. Nuestros últimos ensayos son: Bárcena, F. (2012): *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores y Mèlich, J.-C. (2014): *Lógica de la crueldad*, Barcelona, Herder.

Pero ¿qué aportó entonces este libro y qué sigue aportando ahora? A finales de los años 90, al menos en España, la ética se entendía como una finalidad de la educación, como algo deseable que, en todo caso, debía alcanzarse al término del proceso educativo. A nosotros algo así nos parecía poco interesante. Por eso, a partir de la lectura de algunos filósofos contemporáneos (Levinas, Ricoeur y Arendt), intentamos pensar la ética como la condición de posibilidad de la relación educativa. En otras palabras, la ética ya no era algo que estaba al final sino al *principio*. Digámoslo todavía de otro modo: sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento.

Ahora bien, quedaba por precisar algo sumamente importante para poder seguir avanzando en esta línea, a saber, ¿qué es la ética? ¿cómo definirla? La respuesta a esta pregunta no es fácil. Lo que pensamos entonces, y todavía seguimos pensando, es que la ética no es la moral. Siguiendo a Foucault, diríamos que la moral es un conjunto de procedimientos, de normas, de costumbres, de hábitos o de valores, propios de una cultura concreta en un momento determinado de su historia. La familia, la escuela, las iglesias o los medios de comunicación son instituciones que se han atribuido la tarea de transmitir a las nuevas generaciones este universo moral. Es evidente, pues, que en toda educación hay moral, pero no debería olvidarse que también la hay en todo adoctrinamiento. Por tanto, lo que es propio de la educación no es la moral sino la *ética*. A diferencia de la moral, la ética es un *acontecimiento*, es la respuesta a la demanda del otro en una situación inaudita e imprevisible. Por eso no hay normas éticas, ni principios éticos, ni códigos éticos. Todo esto forma parte de la moral. La ética es, ante todo y sobre todo, una *respuesta*. Antes y después del encuentro cara a cara con el otro, un encuentro absolutamente singular y único, puede que existan deberes y obligaciones morales, pero en ese encuentro lo que existe, o puede llegar a existir, es la posibilidad de una llamada y una respuesta *ética*, que lo seguirá siendo aunque rompa con marcos legales o morales previamente instituidos. Así, la ética es una fisura, una quiebra, una herida de lo legislado, de

los marcos públicos (legales, jurídicos, morales) instituidos. La respuesta ética tiene algo de gesto de resistencia.

Definir la ética de este modo resulta de lo más incómodo, en un mundo, y en unos entornos –institucionales, sociales, políticos– que no soportan la contingencia y que están demasiado seguros de poder explicar los acontecimientos del pasado según una cadena de causas y efectos. En estos últimos años, tras la publicación de este ensayo, cada uno de nosotros ha seguido pensando sobre muchas de las cosas que, de un modo seguramente insuficientemente y precario, ya se encontraban en él. Hemos precisado, ampliado y reformulado nuestras ideas sobre los discursos contemporáneos de la ciudadanía, sobre la educación como una experiencia de natalidad y como comienzo, acerca de la *filosofía de la finitud* y la *ética de la compasión*, sobre la enigmática experiencia en que consiste el aprender, sobre la *lógica de la crueldad* imperante en nuestros discursos morales. Hemos vuelto, en fin, sobre algunas de aquellas figuras que entonces nos inspiraron y hemos tratado de problematizar algunas categorías que, insistimos, ya se encontraban en este ensayo nuestro. Y lo hemos hecho bajo el convencimiento de que escribir, como leer, un libro –pensarlo y volcarlo en la escritura– es siempre “una experiencia que uno hace solo, pero que no puede hacer plenamente sino en la medida en que ella escape a la pura subjetividad y otros puedan, no digo retomarla con exactitud, pero sí al menos cruzarse con ella y volver a atravesarla”.³ Si una parte de los lectores de este libro, al leerlo y al criticarlo, ha conseguido realizar alguna clase de experiencia con él, nos daremos por satisfechos.

A la hora de plantearnos qué decisión tomar acerca de una posible reedición de esta obra, llegamos a la conclusión de que los libros tienen la vida que sus lectores deseen darles. Esto parece bastante elemental, pero muy a menudo se olvida, y por eso quisimos recordarnos esa verdad. Hasta donde sabemos,

3. Foucault, M. (2001): *Dits et écrits*, vol II, París, Quarto-Gallimard, pág. 866.

este ensayo sigue reclamándose, y de ahí la iniciativa de volver a editarlo, gracias a la generosidad de Gerardo Miño, que le da una nueva oportunidad, y a los directores de la colección “Educación: otros lenguajes” Jorge Larrosa y Carlos Skliar. Pero también tuvimos claro que el libro debía editarse de forma que fuese reconocido por sus antiguos lectores. Otra cosa nos hubiera llevado a escribir un ensayo enteramente diferente, cosa que nos descartamos hacer, aunque quizá no es ahora el momento.

Así pues, la obra que el lector tiene en sus manos es aquél mismo ensayo, pero sometido a un proceso de aseo, por así decir. Hemos procurado reescribir lo que ahora nos parece confuso, aliviar el texto de algunas referencias, hoy innecesarias, y le hemos añadido este nuevo prólogo y, en un anexo, dos textos recientes nuestros que dan cuenta de lo que hoy pensamos acerca de algunas cuestiones que en la versión original ya se encontraban.

El primero de ellos (*Poética de la espera*, de Fernando Bárcena) recoge una reflexión a partir de los textos de dos de los escritores que más han influido en la filosofía de la educación de Bárcena y a los que, tarde o temprano, siempre regresa: Marcel Proust y Alejandra Pizarnik; el segundo (*Disonancias*, de Joan-Carles Mèlich) es un buen resumen para conocer los caminos que en los últimos años ha recorrido su autor: la crítica al pensamiento metafísico y la relación entre ética y literatura. Finalmente, pensamos que puesto que los lectores ya tienen las referencias de las obras citadas a pie de página, no tenía demasiado sentido, tratándose de un ensayo, recopilar una bibliografía ortodoxa. Por eso, lo que hemos hecho es compilar una serie de obras que para nosotros, de forma explícita o implícita, constituyen algunos de nuestros principales referentes. En otras palabras, la bibliografía que el lector encontrará en las últimas páginas de este ensayo es un homenaje a nuestros maestros intelectuales. Confiamos que los lectores agradezcan este trabajo de aseo y las nuevas incorporaciones.

Cuando, avanzada la edad, recuperamos alguna fotografía nuestra de niños o adolescentes, todo un mundo, aparentemente perdido, regresa a nosotros complaciéndonos y dejando, tam-

bién, un gesto melancólico en la mirada. Al volver a mirarnos, el tiempo que parecía definitivamente perdido regresa a nosotros y en ese mismo acto algo toca lo más profundo de nuestro ser: la conciencia exacta, y también poética, de nuestra rotunda finitud. Nos reconocemos como seres mortales, y en esa conciencia llegamos a alcanzar cierta comprensión, aunque sea fugaz, de nuestros límites, de todo lo que hicimos y de todo lo que dejamos atrás, de todo lo que logramos y de todo lo que perdimos, de los amigos que nos dejaron y de los que permanecen a nuestro lado. El lector que se acerque hoy a este ensayo no puede imaginarse cuántos mundos contiene, por cuántos momentos, que ya pasaron, están atravesadas sus páginas. Cuánta alegría y cuánto dolor late en sus líneas. Los autores de este ensayo se conocen desde hace mucho, muchísimo tiempo ya. Este fue nuestro primer libro escrito a cuatro manos, y vernos en él es como sacar de lo más recóndito de un cajón una antigua fotografía que nos mira con cierta ternura y nos dice: “Mereció la pena hacerlo; estamos vivos”.

Se ha dicho —y es muy cierto— que la filosofía es la única disciplina que tiene en su propia denominación un sentimiento, un afecto, un impulso amoroso. Este sentimiento es, al mismo tiempo, una búsqueda de la única verdad que quizá merece la pena ser buscada amorosamente, aquella que nos concierne personalmente, la que da sentido a nuestra existencia y a nuestra finitud. En este sentido, no es posible filosofar, lo que significa pensar y seguir pensando, si se carece de amigos, y es por eso que, para poder vivir la vida lo más necesario de todo es dejarse acompañar, mientras la vida dura, por los mejores amigos: entre los hombres, entre las mujeres, entre los libros. Y es eso lo que hemos tenido la fortuna de poder compartir.

Seguramente nadie que no lo haya experimentado de verdad podrá entender plenamente en qué consiste la experiencia de leer, en espacios diferentes, pero en una misma intensidad temporal y pasional, una misma obra. Recordamos aquí, por ejemplo, nuestra lectura de *Las olas*, de Virginia Woolf. Uno de nosotros, sólo al segundo intento logró entrar de lleno en sus

páginas, empujado por el otro. No es que se hubiera producido ningún milagro, o que hubiera sido más disciplinado en esa segunda ocasión. Conectó con las bellísimas páginas del libro de Woolf en un momento en el que la amistad parecía, en aquel momento, más necesaria que nunca. Una venda cayó de sus ojos, y por momentos pareció que —cada uno a su manera—, entendía lo que nadie le explicó ni interpretó por él. Y así, adquirió todo el sentido leer, una y otra vez, en un estado de extraña conmoción, fragmentos como el siguiente:

Y ahora pregunto: ‘¿Quién soy?’. He hablado de Bernard, Neville, Jinny, Susan, Rhoda y Louis. ¿Soy todos ellos? ¿Soy uno y diferenciado? No lo sé. Aquí estamos sentados, juntos. Pero Percival ha muerto, y Rhoda ha muerto; estamos divididos; no estamos aquí. Sin embargo, no puedo encontrar ningún obstáculo que nos separe. No hay división entre ellos y yo. Mientras hablaba, pensaba: ‘Soy tú’. Esa diferencia a la que tanta importancia damos, esa identidad que tan febrilmente ansiamos, quedó superada.

Por eso, este es un ensayo fruto de una amistad, de una verdadera amistad, de unas interminables conversaciones, como lo son las auténticas conversaciones. Este es un ensayo nacido de coincidencias y de disidencias, pero sobre todo de la *philia* que toda educación digna de ese nombre debería contemplar.

A nuestro amigo Jorge Larrosa —imposible pensarnos sin su compañía—, le hemos escuchado decir muchas veces que llega un momento en la vida en el que uno ya no se define por lo que le falta, y ni siquiera por lo que le sobra, sino por los espacios que desea habitar, y por las gentes con las que quiere compartir, por sus gestos amables, el tiempo que le esté destinado a vivir aquí. Se trata de algo que una palabra, desafortunadamente desgastada y maltratada tantas veces, nombra cuando se dice limpiamente: amor. Fue por amor a las ideas, y no a las verdades que algunos se empeñan en defender como únicas, por lo que un día decidimos dedicarnos a pensar y escribir filosóficamente sobre educación; fue por amor por lo que insistimos en leer y en

escribir, en decirnos lo que nos costó decir, pero necesitábamos hacerlo, y escuchar lo que no queríamos oír una noche cualquiera de verano, en la terraza de la casa de un amigo, que logró dar la medida exacta, con sus palabras, de una verdad que, al ser aceptada sin reservas, permitió transformar la vida del otro.

Cada uno de nosotros sabe lo que al otro le debe amorosamente: la deuda, por ser infinita, y ser amable, ya no rinde ninguna cuenta. Cada uno sabe de sus temores y sus debilidades, de sus noches intranquilas y de las complicidades compartidas. Pensamos porque los amigos que nos acompañan pensaron antes y nos ayudaron, con su gesto, a hacerlo mejor; porque ellos leyeron y ampliaron nuestra biblioteca, porque ellos escribieron y nos inspiraron. Son los amigos que están a nuestro lado —gracias Jorge, gracias Carlos— y también los amigos, que aunque no conocimos, quisimos convertir en nuestros maestros: filósofos y filósofas, poetas, novelistas, dramaturgos, músicos, pintores. Es algo que tiene que ver con el arte. Es algo que tiene que ver con los sentidos: con el oír, con el escuchar, con el tocar y ser tocado. Es algo que tiene que ver con la belleza. Así que no queremos terminar este prólogo sin citar las bellísimas palabras con las que Marcel Proust termina *À la recherche du temps perdu* —obra amiga que nos ha acompañado largas horas de lectura conmovida y sosegada— en el volumen “Le temps retrouvé”, pues en ellas nos reconocemos:

Por eso, si llegaba a disponer de bastante tiempo para realizar mi obra, no dejaría de describir en primer lugar a los hombres, aunque con ello los hiciera parecer monstruosos, como ocupantes de un lugar tan considerable, junto al —tan limitado— que les está reservado en el espacio, un lugar, al contrario, prolongado sin medida, ya que tocan simultáneamente, como gigantes sumergidos en los años, épocas tan distantes, entre las cuales tantos días han ido a situarse...en el tiempo.⁴

4. Proust, M. (1989): *Le temps retrouvé, en À la recherche du temps perdu*, vol. IV, París, La Pléiade, pág. 628.

INTRODUCCIÓN

UNA PEDAGOGÍA DE LA RADICAL NOVEDAD



*¿Cómo se puede conjurar el riesgo de olvido
que todo cambio generacional supone?*

Harald Weinrich

La vida de un ser humano puede ser experimentada como una aventura en un grado mayor o menor de intensidad. Muchas de las cosas que pueden llegar a ocurrirnos podemos anticiparlas y, en ese sentido, intentar controlar sus consecuencias más penosas. Pero no siempre ocurre así. No se puede *programar* lo que nos va a pasar, como tampoco predecir los efectos que el mundo tiene en nosotros.

A veces nos sobrevienen determinados *acontecimientos* (pero solo después que ocurrieron sabemos que fueron tales) que abren una brecha en nuestra existencia cotidiana, marcando una distancia entre un *antes* y un *después*, entre un pasado y un futuro, y nos instalan en un *presente* que podemos experimentar como angustia. Tratándose de nosotros —seres de una frágil condición— dichos acontecimientos resquebrajan la idea que tenemos de la historia como *continuidad* y como *progreso*.

Los acontecimientos son de diversas clases. Hay acontecimientos que vivimos de modo indiscutiblemente personal, porque las cosas que nos pasan, nos conciernen de forma estrictamente individual, tienen un carácter constructor de humanidad. Pero también existen acontecimientos que tienen un impacto en nosotros como partícipes de una *humanidad común*

junto a otros seres humanos. Esta segunda categoría de acontecimientos pueden suponer, o bien un punto en el que algo nuevo se funda o un momento de radical destrucción de lo que ya conocíamos o creíamos saber.

La experiencia de los modernos totalitarismos constituye una clase especialmente terrible de acontecimientos destructores. ¿Destruyentes de qué?, podemos preguntarnos. Destruyentes de una *humanidad* que ya no es simplemente un concepto amable o una mera abstracción. En este ensayo deseamos partir de esta característica intrínsecamente destructiva de los modernos totalitarismos –cuyas figuras más expresivas quizá sean Auschwitz y Kolyma– con el fin de explorar algunas de sus implicaciones para un pensamiento de la educación, entendida esta palabra como una experiencia existencial. Partimos de la idea de que en pedagogía se necesita llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura y concepto normativo de educación que sostiene. Para ello, vamos a presentar –con la ayuda de tres filósofos contemporáneos: Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas– una visión de *la educación como acontecimiento ético*.

Entender la educación desde esta perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como *radical novedad*. Queremos referirnos a la educación como *acontecimiento ético* frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnocientífica –donde lo único que cuenta son los resultados que se “espera” que alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo–, y también porque pensamos que es importante tomarse en serio el hecho de que *el ser humano es un ser histórico*, impensable al margen del *aquí* y del *ahora*. Las ideas no nacen por generación espontánea, y la historia del pensamiento –y, sobre todo, la historia de la filosofía y de la razón– no es una historia que se pueda pretender “pura”:

No creo que los grandes debates filosóficos puedan ser completamente separados del contexto histórico en que

se han desarrollado. Las dos guerras mundiales, la revolución de 1917, el nazismo y el comunismo, Auschwitz e Hiroshima, la guerra fría, el final de los imperios coloniales, la lucha de los pueblos oprimidos del Tercer Mundo y otros tantos fenómenos demasiado cargados de consecuencias, en todos los dominios, para que una gran parte de la filosofía contemporánea no se haya visto afectada por ellos, de una forma u otra.¹

Nuestra historia tiene un rostro doble: civilización y barbarie. En este sentido, la historia de lo humano, y la concepción del hombre como ser histórico, implica aceptar que nuestra historia es también la de los totalitarismos. Mediante la terrible invención de los campos de concentración y de exterminio, la moderna experiencia totalitaria ideó el “milagro” de experimentar con la naturaleza humana y rompió con la idea clásica de la ciudad como espacio para el aprendizaje de la civilidad, con la idea de la ciudad como recuerdo organizado y espacio de formación.

Cuenta el Génesis que una vez expulsado Caín, tras el asesinato de Abel, del seno familiar, fundó la primera ciudad. La ciudad que construyó con sus propias manos podría simbolizar el deseo de restañar, con un gesto de soberbia, la herida de una expulsión percibida como injusta. Pero la construcción de la ciudad cainita expresa también “la invención de la historia”, y ésta, a su vez, la partición del habla en las múltiples lenguas de Babel. Hay una suerte de *continuum* entre la muerte por asesinato, la invención de la ciudad y el desorden lingüístico de Babel. Caín pudo ser expulsado, por asesinato, del orden en el que se encontraba², pero construyó la primera ciudad fundando con ello un espacio en el que podemos consolarnos creyendo que vivimos según nuestras propias leyes –sin dioses ni bestias

-
1. Delacampagne, C. (1999): *Historia de la filosofía en el siglo XX*, Barcelona, Península, pág. 15.
 2. Azúa, F. (1999): *La invención de Caín*, Madrid, Alfaguara, págs. 23-24.

que nos vigilen o nos acechen—, y protegidos también en un espacio destinado a organizar el recuerdo de los muertos, quizá también para formar nuestra conciencia de la muerte como *destino*. Pero la pregunta es si aquellos otros asesinos —los verdugos y funcionarios de la muerte, ciudadanos obedientes de una ley que dictaba el asesinato— han sido definitivamente expulsados de nuestras ciudades.

Este ensayo defiende una suerte de *pedagogía crítica* de nuestras sociedades modernas, las cuales necesitan olvidar lo que ha ocurrido en el pasado reciente para avanzar en el cumplimiento de sus expectativas de progreso, y en su vocación democrática, que se articula sobre un pasado plagado de víctimas. Nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema totalizador. Una sociedad en la que “educar” constituye una tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está socialmente destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos.

Una *pedagogía de la radical novedad* no puede, por otra parte, repensar la humanidad sin examinar ese viejo proyecto ilustrado que cifra toda la autoridad en la Razón, ¡*Sapere aude!* Más bien busca tomar como punto de referencia precisamente *el deshecho de la Ilustración*, sus *márgenes*. Por eso una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la *exterioridad* y de la *alteridad* —una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema— y, por esta razón, para una pedagogía así la educación es un *acontecimiento ético*, porque es en el seno de la relación educativa donde el *rostro* del otro, por decirlo con Levinas, irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una nueva idea de la *responsabilidad*. Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad*

precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

El principal reto de *la educación como acontecimiento ético* es, entonces, pensar un mundo no totalitario. Y para pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del *nacimiento*, del *comienzo* y de la *esperanza*. Se trata pues de pensar la educación a la luz del trasfondo totalitario que aún dibuja el mapa del mundo, pues aunque es cierto que los sistemas democráticos poseen instrumentos para acabar con los regímenes totalitarios, es mucho más difícil asegurar que puedan acabar tan fácilmente con las *soluciones totalitarias*, los cuales suelen sobrevivir a sus propios regímenes, como el bacilo de la peste sobrevive a la epidemia.

Hablamos del *nacimiento*, porque la educación tiene que ver con el acompañamiento a los que acaban de llegar a nuestro mundo, aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Y también del *comienzo*, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona en formación cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa. Y de la *esperanza*, porque todo lo que nace tiene ese *duro deseo de durar* que es afín a quien se inserta en las derivas del tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el porvenir. Hablaremos, pues, de una *pedagogía poética* —porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad— y de una *pedagogía utópica*.

Sin embargo, una propuesta de estas características, para ser comprendida adecuadamente en todos sus términos, requiere llevar a cabo algunas reflexiones relacionadas con el modo en que se ha orientado la práctica del pensamiento y la actividad filosófica en la modernidad. En concreto, vamos a referirnos en esta introducción a dos cuestiones que serán centrales en el resto de los capítulos: la formación de la *identidad* y la educación de la *memoria*.



El ser humano es un ser contingente: nacemos, vivimos, nos enamoramos, nos desenamoramos, enfermamos, nos curamos, y, al final, siempre morimos. No deja de sorprender, entonces, que uno de los rasgos característicos de la filosofía occidental haya sido la *ocultación de la muerte*. La filosofía ha rodeado a la muerte de una niebla. El Ser, el Alma, el Absoluto, no mueren. La filosofía, escribió Franz Rosenzweig, “pretende haber sumido a la muerte en la noche de la nada, pero no ha podido romperle su venenoso agujijón, y la angustia del hombre que tiembla ante la picadura de este agujijón desmiente siempre acerbamente la mentira piadosa, compasiva, de la filosofía.”³ Pero la muerte nos hace únicos e insustituibles. Solo el sujeto singular puede morir. Por lo tanto, olvidar la muerte supone apartar la mirada de uno de los aspectos constitutivos de la naturaleza humana, de la contingencia, un aspecto que –insistimos–, nos hace únicos e insustituibles.

Ahora bien, el siglo XX ha sido roto por un acontecimiento que nos obliga a repensarlo todo, incluso la contingencia humana: *Auschwitz*. Auschwitz no es solamente el nombre de uno de los campos de concentración más importantes del régimen nazi; Auschwitz es el *símbolo* del mal radical, del exterminio más absoluto, de la crueldad sin límites. Auschwitz cambia radicalmente nuestra visión del género humano, de la cultura, del pensamiento y de la educación. La pregunta ahora no es la clásica que se formuló Kant: ¿qué el hombre?, sino ¿qué es el hombre *después* de Auschwitz?

Después de Auschwitz la singularidad de la subjetividad humana aparece como indiscutible. No “se muere” en Auschwitz, sino que cada muerte allí es única e irrepetible, cada sufrimiento, el sufrimiento de un rostro; y, por ello, también cada identidad frustrada, cada biografía no escrita, es la biografía de alguien, de un hombre, de una mujer, de un niño, que tenían un nombre propio convertidos en una cifra, en un nú-

3. Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, Salamanca, Sígueme, págs. 44-45.

mero, a su llegada al campo de concentración. En este sentido, el recuerdo de Auschwitz nos hace pensar en la singularidad como la prohibición de comparar. Después de Auschwitz, el sujeto se constituye como respuesta a la pregunta *¿quién sufre?* y no como respuesta al interrogante *¿quién habla o razona?* La autoridad del sufrimiento⁴ —en vez de la autoridad de la Razón— se convierte en el principio de individuación, en el juicio de la historia.⁵ Desde el recuerdo no pervertido del holocausto y la tragedia de este siglo es posible decir “no” a la historia científica u objetiva, a la facticidad, a la pastosidad de los hechos.

Podemos decir que la *subjetividad* se convierte en *humana* no solamente cuando el sujeto es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino cuando es capaz de *dar cuenta* de la vida del otro, cuando *responde* del otro; de su sufrimiento y de su muerte. Esta decisión —responder del otro—, no se basa en un principio de autonomía o de libertad personal, sino de responsabilidad. La decisión es *heterónoma*: depende de una responsabilidad radical y originaria. *Solo siendo responsables del otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad.* Por eso la pregunta *ética* no es *¿qué es el hombre?* sino *“¿dónde está tu hermano?”* (Gn. 4, 9-10). Y la respuesta *inhumana* sería: “No soy el guardián de mi hermano”. *¿Por qué he de sentirme responsable en presencia del rostro?*

Tal es la respuesta de Caín cuando Dios le pregunta dónde está su hermano. En la respuesta de Caín, el rostro del otro se toma por una imagen entre otras imágenes. La palabra de Dios, inscrita en el Rostro, es ignorada. No hemos de interpretar la respuesta de Caín como si él se burlara de Dios, o como si respondiera como un niño: “No he sido yo, sino otro”. La respuesta de Caín es *sincera*, pero es una respuesta en la que falta la *ética*. Solo hay ontología: “Yo soy yo. Él es él”. Somos

4. Bárcena, F.; Chalier, C., y otros (2004): *La autoridad del sufrimiento*, Barcelona, Anthropos.

5. Metz, J. B. (1989): “Anamnetische Vernunft”, en *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung*, Frankfurt, Suhrkamp, pág. 737.

seres ontológicamente separados.⁶ En su *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Emmanuel Levinas dirá que la pregunta “¿por qué me concierne el otro?” (“¿acaso soy yo el guardián de mi hermano?”) únicamente tiene sentido “si se ha supuesto ya que el yo solo tiene cuidado de sí, solo es cuidado de sí. En efecto, en tal hipótesis resulta incomprensible el absoluto fuera-de-Mí, el otro que me concierne”.⁷ Para Levinas, *yo soy rehén del otro antes que ser yo*, soy responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser: “Yo soy yo y él es él”, sino “yo soy tú cuando yo soy yo” (como escribió el poeta Paul Celan). Levinas, pues, va más lejos que Rosenzweig, que no vivió lo suficiente como para conocer los horrores de los campos de concentración. Para éste, frente a la “totalidad” que supone la guerra y la amenaza de la muerte en los campos de batalla de la primera guerra mundial, el sujeto aún puede salvarse replegándose sobre sí mismo, cuidando de sí. Para Levinas, en cambio, el sujeto es sujeto humano, *ético*, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte.

En Rosenzweig, este lugar desde el cual nos enfrentarnos a la Totalidad, al Sistema, al Ser, es el Yo, el lugar de la irreductible singularidad; pero esto es precisamente lo que Levinas no admite. Es la “exterioridad” lo que se halla en fuera de la Totalidad, “exterioridad” que Levinas denomina *infinito*, inspirándose en un célebre pasaje de las *Meditaciones metafísicas* de Descartes. Después de Auschwitz, entonces, la subjetividad se (con)forma a partir la alteridad radical, del otro que sucumbió víctima del holocausto, de la memoria que nos ha sido legada a través de los libros del recuerdo.⁸ Es precisamente mediante el *recuerdo* de lo

6. Levinas, E. (1993): *Entre nosotros*, Valencia, Pre-Textos, pág. 136.

7. Levinas, E. (1987): *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, pág. 187.

8. “A través de documentos y por medio de la prueba documental, el historiador se somete a lo que en determinado momento sucedió. Tiene una deuda con el pasado, una deuda de reconocimiento con los muertos que hacen de él un deudor insolvente.” [Ricoeur,

que no hemos directamente experimentado, pero que podemos reconstruir (imaginativamente) a través de los testimonios que nos han llegado, como se puede *romper* la historia y mostrar que los *derechos de los vencidos* siguen vigentes.⁹

Para el pueblo judío, el pasado es un recuerdo que siempre se encuentra a la misma distancia. Por eso es posible vivir la experiencia de un pasado del que no se ha tenido experiencia directa; para el judío, “el recuerdo histórico no es ningún punto fijo en el pasado que vaya estando cada año un año más pasado, sino que es un recuerdo siempre igual de cercano, que propiamente no ha pasado, sino que es recuerdo eternamente presente. Cada uno en particular debe ver la salida de Egipto como si él mismo hubiera participado en ella”.¹⁰

Una cultura y una subjetividad amnésica es cómplice de los vencedores de la historia. No hay, después de Auschwitz, siquiera lugar para una razón comunicativa que no tenga presente una *razón anamnética*, una razón instalada en la memoria. Para ésta, y a diferencia de la razón comunicativa, los recuerdos no pueden solamente avivar los discursos, sino también interrumpirlos y disiparlos.¹¹ Nuestra ética democrática contemporánea, asentada en esa razón comunicativa, no deja paso a la razón anamnética, a la memoria como rememoración y conmemoración inspirada, no en la venganza, sino en una nueva idea de la justicia.

La historia de la cultura, de la filosofía y de la ciencia occidental es la historia del desarrollo de un *Logos* que no se contempla más que a sí mismo. *De Jonia a Jena*, de Parménides a

P. (1987): “El tiempo contado”, *Revista de Occidente*, Núm. 76, Madrid, pág. 53]. Ver además Wieviorka, A. y Niborski, I. (1983): *Les livres du souvenir*. París, Gallimard; Yerushalmi, Y. H. (1984): *Zakhor. Histoire juive et mémoire juive*, París, Gallimard.

9. Bárcena, F. (2001): *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos; Mèlich, J.-C. (2001): *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del holocausto*, Barcelona, Anthropos.
10. Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, Salamanca, Sígueme, págs. 361-362.
11. Metz, J. B. (1996): *Esperar a pesar de todo*, Madrid, Trotta, pág. 42.

Hegel, se halla oculto un presupuesto: el de la inteligibilidad del mundo. Por eso escribe Rosenzweig que “es la unidad del pensamiento la que aquí, en la afirmación de la totalidad del mundo, impone sus derechos a la pluralidad del saber. La unidad del Logos funda la unidad del mundo como una totalidad. [...] Por ello, una rebelión con buen éxito contra la totalidad del mundo significa al mismo tiempo negar la unidad del pensamiento”.¹² La idea de la totalidad del pensamiento occidental, que gira alrededor de la categoría de lo Mismo, y que se impone como único y como negación de la pluralidad y de la diferencia, es recogida por Levinas en *Totalidad e Infinito*, al señalar que la filosofía occidental ha sido muy a menudo una *ontología*, esto es, *una reducción de lo otro a lo Mismo*. Primado de lo Mismo que tiene lugar también en la mayéutica socrática hasta llegar, incluso más allá de Hegel, a la ontología de Heidegger. La ontología es una “filosofía del poder” porque no cuestiona el imperialismo de lo Mismo. Por eso la ontología es una filosofía de la injusticia, ya que la justicia solo puede aparecer como derivada de la ausencia/presencia del otro, y porque la justicia ética es una justicia que cede el paso a la alteridad. Así, para Levinas el pensamiento de Heidegger es un pensamiento imperialista, una “tiranía”.¹³

Después de Auschwitz *la historia se ha quebrado*. Ya no podemos pensar como antes, no podemos ser como antes, no podemos vivir como antes, *no podemos educar como antes*. Ahora es urgente pensar *lo otro del concepto*, la alteridad radical. Después de Auschwitz ya no es suficiente con una construcción “social” de la subjetividad; la subjetividad se forma también *anamnéticamente*. Somos lo que recordamos. De ahí que el filósofo Paul Ricoeur distinga entre “imaginación” y “memoria”. Ambas se refieren a “cosas ausentes”, pero mientras que la primera hace referencia al ámbito de lo posible, la segunda

12. Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, ob. cit., pág. 52.

13. Levinas, E. (1977): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, pág. 70.

siempre se encuentra vinculada “con lo que verdaderamente sucedió”. La formación anamnética de la subjetividad consiste en darse cuenta de que no hay verdadera realidad, ni posibilidad de “justicia”, sin restitución de lo que ha tenido lugar. La imaginación no necesita quedar inscrita en la huella del tiempo, pero la memoria sí.¹⁴

Si es cierto que la cuestión de la identidad gira alrededor de la pregunta “¿quién soy?”, y para contestarla necesito *narrar* o contar una historia (Arendt/Ricoeur), también es verdad que después de Auschwitz la pregunta por la identidad es *inevitablemente una pregunta ética*, para cuya respuesta no puedo remitirme a la razón *pura* práctica. La razón práctica es la que indica lo que se debe hacer aquí y ahora. Pero la *razón práctica no puede, después de Auschwitz, ser pura*. Necesariamente debe basarse en la *experiencia*, aunque no ya en la experiencia que yo personalmente he vivido, sino en la de aquellos que, por centrarlo en el asunto que nos ocupa, vivieron el holocausto y sucumbieron víctimas de él. La razón, después de Auschwitz, es “impura” porque está comprometida con la experiencia de los vencidos. El relato de mi identidad no puedo edificarlo sobre el vacío, o sobre la sola imaginación, sino sobre la memoria. Por ello, la formación debe ser una *formación anamnética*.



El hombre es, por de pronto, *memoria*, un ser capaz de recordar selectivamente. El conocimiento del pasado satisface, en primer término, la necesidad humana fundamental de comprender, de organizar el mundo y de dar sentido al caos de acontecimientos que en él se provocan. Estamos hechos de pasado, y volverlo inteligible es también tratar de conocernos mejor.¹⁵

14. Ricoeur, P. (1997): “Paul Ricoeur: memoria, olvido, melancolía”, *Revista de Occidente*, Núm. 198, Madrid, pág. 107.

15. Ver Todorov, T. (1999): *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*, Barcelona, Paidós, pág. 319.

La memoria, según explica Jean-Pierre Vernant, representa la progresiva conquista por parte del hombre de su pasado individual, del mismo modo que la historia constituye para el grupo social la conquista de su pasado colectivo. Constituye, en esencia, una función muy elaborada que se refiere a importantes categorías psicológicas, como el *tiempo* y el *yo*.¹⁶

Es significativo considerar que, desde el punto de vista de la mitología griega, como relata Hesíodo en la *Teogonía*, la memoria, *Mnemosyne*, hermana de Cronos y Océanos y madre de las musas, presida la función poética. La poesía constituye una de las formas típicas de “posesión” y el “delirio” divinos, el estado de “entusiasmo”. Poseído de las musas, y bajo el don de *Mnemosyne*, el poeta es el intérprete del pasado. El saber que al poeta le dispensa *Mnemosyne* es algo así como una omnisciencia adivinatoria que le permite cantar y contar todo lo que ha sido y será. El poeta inspirado por la memoria se orienta del lado del pasado. Así, la memoria del poeta narra lo que aconteció. Pero no se trata tanto de un relato sobre lo que al mismo poeta le ocurrió, como de la narración del pasado del tiempo original, del tiempo mítico, de la edad heroica o primordial. Por la memoria, el poeta puede relatar los acontecimientos del pasado porque tiene el poder de estar en el pasado o, dicho de otro modo, de hacer presente lo pasado, de hacer presente lo ausente. Según esto, acordarse, saber y ver son términos que se corresponden hasta cierto punto.

La función de la memoria consiste según esto en desvelar el pasado como fuente del presente. Remontándose hasta ese pasado, la rememoración busca alcanzar el fondo mismo del ser, descubrir el original, la realidad primordial de la que ha salido el cosmos y que permite entender el devenir en su conjunto. Ese curso no se desarrolla, sin embargo, según un tiempo único. No hay tanto cronología como *genealogías*. El tiempo está incluido en las relaciones de filiación y cada generación tiene su propio tiempo, su propia edad y ordenación específica.

16. Seguimos aquí a Vernant, J-P. (1993): *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel, págs. 89 y ss.

La memoria, entonces, tiende un puente entre el pasado y el presente, desde el propio instante actual, entre el mundo de los muertos y el de los vivos. La memoria, como puente temporal, es interpretativa, y por eso su función es reflexiva. Otorga al poeta el privilegio de ponerse en contacto con ese más allá que es el tiempo pasado, el tiempo en el que se encuentran los que en el presente ya no están. Por eso, la narración es el recurso del que dispone la memoria para contar la historia de los que se fueron. Así, como dice Claudio Magris en *Microcosmos*: “Narrar es guerrilla contra el olvido y connivencia con él; si la muerte no existiera, tal vez nadie relataría nada. Cuanto más humilde –cercano físicamente a la tierra, *humus*– es el sujeto de una historia, más se advierte la relación con la muerte.”¹⁷

Desde el punto de vista griego, la memoria es una divinidad que merece suma admiración. Este hecho puede suponer dos cosas: a) que a la memoria siempre le acompaña un cierto riesgo de idolatría, es decir, que la memoria siempre corre el peligro que conlleva toda *museización* del pasado; y b) que el afán de recuerdo es síntoma de una suerte de un *pensamiento agradecido* que tal vez no sería deseable eliminar de las comunidades y de los individuos. El cultivo de la memoria y del recuerdo nos acerca a los otros, permitiéndonos ir más allá de nuestro *yo silencio-so*, y descubrir así la radical alteridad del *otro* en tanto que otro.

Dentro del marco explicativo griego, la memoria está relacionada con una suerte de pensamiento mítico, es decir, se vincula al tiempo mítico, al tiempo que determina el origen de todo. Aunque el concepto de “mito” es muy complejo, no es desacertado poner en relación las ideas de “mito” y “narración” y afirmar que la tendencia humana hacia la narración procede del hecho que, mejor que las representaciones discursivas, son las narraciones y los relatos lo que expresan más plásticamente la verdad de la vida.¹⁸ El mito es así un relato o narración: “El

17. Magris, C. (1999): *Microcosmos*, Barcelona, Anagrama, pág. 248.

18. Ver Duch, Ll. (1998): *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, pág. 165. Ver también Jamme, C. (1998): *Introducción a la filosofía del mito*, Barcelona, Paidós.