

COLECCIÓN
EDUCACIÓN:
OTROS LENGUAJES



Directores de la colección:

Jorge Larrosa
(Universidad de Barcelona, España)

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

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),
Fernando Bárcena..... 211
2. Disonancias (sobre ética y literatura),
Joan-Carles Melich..... 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.*

educación pensada contra lo que Auschwitz expresa debería hacer un elogio del *milagro del comienzo*.

Así pues, pensada desde el concepto arendtiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del "otro", desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la "empatía".⁵⁷ Ello nos conducirá a entender *la educación como acontecimiento ético*, como respuesta a la demanda del *rostro* del otro. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la *intersubjetividad*, "a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que solo podemos vivir 'fuera' de nosotros mismos, en la sociedad".⁵⁸

57. De todos modos, este concepto es muy importante, y la lectura de algunas obras de Martha C. Nussbaum, que nos han llevado a ver desde otra perspectiva la Teoría de los sentimientos morales de Adam Smith, resulta muy sugerente para poner en relación la capacidad de juicio político y la imaginación narrativa. Sobre esto ver: Nussbaum, M.C. (1997): *Justicia poética*, Barcelona, Andrés Bello.

58. Masschelein, J. (1990): "L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance", *Orientamenti Pedagogici*, 37, pág. 762.

CAPÍTULO 2

HANNAH ARENDT: EDUCACIÓN Y NATALIDAD



El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable.

Hannah Arendt

La filosofía de la educación de Hannah Arendt es una *filosofía de la natalidad* y de ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente que no estaba previsto.¹ Arendt insistía en la idea que aunque los hombres tenemos de morir, sin embargo hemos venido a este mundo a iniciar algo nuevo. La filosofía arendtiana es un elogio de la natalidad, pero no una alabanza sin más del progreso, del *pathos* progresista de la novedad.

La tesis central que resume la filosofía de la educación de Arendt es que "la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos".² Con el nacimiento, el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer es estar en proceso de llegar a

1. Bárcena, F. (2006): *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona, Herder.

2. Arendt, H. (1996): "La crisis en la educación", en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, pág. 186.

ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad —del nacimiento a la muerte— en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades. En suma, es capaz de acción. En este capítulo vamos a explorar esta idea para tratar de comprender, desde la novedosa perspectiva que el pensamiento arendtiano nos ofrece, la tesis de que la educación es, esencialmente, acción y creación de una radical novedad.

1. Fenomenología de la acción

Es en *La condición humana* donde Arendt desarrolla sus ideas sobre la naturaleza de la acción humana. En esta importante obra encontramos una arquitectura y fenomenología de la acción humana —como algo distinto de la actividad propia de la *labor* y de del *trabajo* o fabricación— y de la capacidad, que toda acción entraña, de iniciar lo que no estaba previsto.

Distingue, así, Arendt entre “labor”, “trabajo” y “acción”. La primera es una actividad que corresponde a los procesos biológicos del cuerpo. Por medio de la labor, los seres humanos producen todo lo que necesitan para alimentar su organismo vivo, su “cuerpo”. La labor abarca toda la existencia humana. Mientras el hombre vive necesita “laborar”. No sucede lo mismo con el *trabajo*. En este caso se trata de la fabricación de uno o varios objetos. Cuando el objeto está terminado, el trabajo llega a su término. El fin de la labor es la muerte del organismo vivo. El fin del trabajo, en cambio, nada tiene que ver con el final de la existencia humana. Para Arendt, sin embargo, la diferencia más significativa entre *labor* y *trabajo* radica en que la primera produce bienes de consumo, mientras que el segundo crea objetos de uso, y su utilización no causa necesariamente su desaparición.

En el examen fenomenológico que Arendt ofrece habla de las condiciones de la existencia humana, de las actividades humanas y de los espacios en que tienen lugar estas actividades. Las condiciones son: vida, natalidad, mortalidad, pluralidad, mundanidad, Tierra; las actividades —específicas de la *vita ac-*

tiva— labor trabajo y acción; y los espacios la vida privada y la vida pública. Los diferentes conceptos que integran estas tres estructuras conceptuales están interconectadas.

Así, los hombres nacen, viven y mueren. Se reúnen con otros hombres creando espacios públicos y ámbitos de privacidad para establecer relaciones más estrechas en círculos más íntimos (como la familia y los amigos). Ahora bien, es característico que los hombres, que habitan la Tierra, la pueblen en condiciones de pluralidad humana. Viven en la Tierra y en un mundo que se ha desarrollado por medios de sus actividades específicas, las cuales dependen de condiciones distintas y muy específicas para cada una de las actividades que despliegan.

Como ser capaz de acción el hombre es *homo politicus*, mientras que su capacidad para laborar expresa su condición de *homo laborans* y su tendencia al trabajo y a la fabricación su condición de *homo faber*. Mientras que la “labor” es la actividad que se corresponde con el proceso biológico del cuerpo humano y cuya condición de posibilidad es la misma vida (en el sentido de *zoé*), el “trabajo” es la actividad correspondiente a lo no natural de la exigencia del hombre: la actividad que proporciona un artificial mundo de cosas y su condición de posibilidad es lo que Arendt llama la “mundanidad”.

La *acción*, en cambio, es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad a través del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: *¿quién eres tú?*: “Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ‘¿Quién eres tú?’ Ese descubrimiento de *quién* es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos”.³

Debido a su intrínseco desvalimiento, todo lo humano, además de frágil, parece llamado a una ruina que le es “natural”,

3. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., págs. 202.

y cuya expresión más clara es la figura de la muerte. Hannah Arendt no es ajena a esta característica de nuestra condición, pero su pensamiento parece negarse a elaborar una filosofía de la muerte. O dicho en otros términos, a diferencia de su maestro Martin Heidegger, Hannah Arendt parece sugerir que la experiencia de la muerte es siempre la de la muerte del otro. Habrá que esperar a la filosofía de Levinas para entender esta tesis en toda su amplitud. De todos modos, según Arendt, a pesar de nuestro destino mortal, el hombre encuentra su salvación en el simple hecho del nacimiento, tal y como lo expresa en el siguiente texto: "El milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina 'natural' es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraíza ontológicamente la facultad de la acción".⁴

Alain Finkielkraut, parafraseando a Hannah Arendt, ha dejado muy claro lo que esta tesis entraña: "El hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio. En suma, el hombre es el ser en el cual la existencia precede a la ciencia".⁵ Para Arendt, la acción es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y su condición humana básica es la *pluralidad*. La acción se inscribe en una esfera de pluralidad humana y es así la condición esencial de toda vida política, esa esfera pública de encuentro entre los hombres en la que estos aparecen ante los demás y confirman el hecho biológico de su propio nacimiento.⁶ La acción es *reveladora* de *quién* uno es. Muestra quiénes somos ante los demás. Nos expresa. Por la acción *aparecemos* ante los demás.

4. Arendt, H. (1988): *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza, pág. 266.

5. Finkielkraut, A. (1998): *La humanidad perdida*, ob. cit., pág. 44.

6. "La esfera política surge del actuar juntos, de 'compartir palabras y actos'", escribe Hannah Arendt. Esto es, surge "como un espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita" [Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 221].

Por su poder revelador, la acción crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia,⁷ y además mantiene una estrecha relación con la condición humana de la natalidad, del nuevo comienzo que es inherente al nacimiento y al poder de iniciar algo nuevo de todo recién llegado.⁸

El auténtico actuar humano es entonces posible solo en un escenario de pluralidad, esto es, de igualdad y distinción entre los hombres. Necesitamos que los demás vean nuestro actuar y lo nombren. Porque podemos entendernos con los demás, somos sus iguales; y porque podemos ser capaces de acción y discurso para llegar a entendernos, somos también distintos. Pero este ser "distintos" los unos de los otros no equivale al fenómeno de la *alteridad*.

Somos distintos, más bien, porque podemos expresar nuestra distinción porque podemos comunicar nuestro yo.⁹ No solo decimos "algo", sino que *decimos de algo*. No solo expresamos un contenido, sino que somos capaces de atribuir estados intencionales tanto a nosotros mismos como a los demás. Poseemos una radical capacidad atributiva de asignar intenciones, deseos, creencias a los demás como base de su vida mental y espiritual, y a través de esta vía nos hacemos capaces de entenderlos y de *comunicarnos*. Nuestras capacidades mentalistas básicas parecen tener su origen en esta distinción que nos distingue y nos iguala a través de la acción y del discurso.

7. Paul Ricoeur ha destacado la importancia de esta tesis de Hannah Arendt, señalando que "responder a la pregunta ¿quién? (...) es contar la historia de su vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa. Ver *Tiempo y narración*. Vol. III: *El tiempo narrado*, ob. cit., pág. 997. Además, véase del mismo autor: "Préface à La condition de l'homme moderne", en *Lectures I: Autour du politique*, París, Seuil, págs. 43-66.

8. "La natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico" [Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 23].

9. "El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian, en vez de ser meramente distintos" (*Ibid.*, pág. 200).

La acción, por su carácter revelador del propio yo, es ventana mental que nos abre al mundo y a las mentes de los otros. Nuestra capacidad para actuar en un escenario público de pluralidad se asienta, pues, en el fenómeno de la *apariencia*, sobre el que tan reiteradamente insiste Arendt. Actuar es mostrarse ante los demás, es aparecer. El ser que se expresa a través de la acción lo hace a través de su *forma*, de su *figura*, de su *apariencia*. Necesita hacerse visible. En el ámbito de los asuntos humanos, *ser y aparecer* coinciden.¹⁰ Por eso, una vida sin acción y sin discurso es una vida muerta para un mundo que constantemente se nos “aparece”. Lo verdaderamente importante es lo externo, la forma de las cosas y de los seres, su visibilidad.¹¹

Es la acción, pues, en estrecha relación al discurso, al poder de la palabra y del lenguaje, el modo a través de la cual nos insertamos en un *mundo común*, y esa inserción es como un segundo nacimiento cuyo impulso es el *comienzo*, la capacidad de comenzar, de iniciar, de poner algo en movimiento.¹²

La capacidad humana para la acción no es una capacidad que pueda ejercitarse en el aislamiento. Estar aislado equivale a ser incapaz de acción. Para privar al hombre de acción, basta con aislarle, con dejarle solo, o bien privarle de su distinción frente a otros hombres vinculándole a una masa. Impidiendo

10. Arendt expresa esta idea en *La vida del espíritu*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1984, págs. 32 y ss.

11. La importancia conferida a la “visibilidad”, al hecho de “aparecer” ante los demás, en suma, a la “exterioridad”, podría interpretarse también en el sentido de que vivir, no como el mero dejar transcurrir la propia vida, sino en la dimensión más aguda de “existir”, significa “estar expuesto”, vivir desde el riesgo que entraña la propia existencia. Ver Bárcena, F. (1997): “El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida”, en P. Ortega (ed.): *Educación moral*, Murcia, Caja Murcia, págs. 193-203. Volvemos sobre esta cuestión en el capítulo 5.

12. “Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano.” [Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 203]. Como posibilidad de un nuevo y radical comienzo, la acción es acción libre, basada en la libertad.

que los hombres tengan tanto vida pública como intimidad o vida privada, logramos privarlos de la capacidad de acción.

Por eso insiste Arendt que la presencia de “otros” —otros que ven y son vistos, que perciben y son percibidos— es fundamental para actuar, pues nuestras acciones impactan en ellos y a ellos se dirigen para mostrar quiénes somos. Así toda acción tiene un comienzo, un inicio —*archeim*— y un término —*prattein*— en el que otros muchos colaboran con su ayuda. La acción la inicia uno, o unos pocos, pero la terminan muchos, si es que es una auténtica acción, en el sentido arendtiano del término. La auténtica acción trasciende por tanto a su autor, va más allá incluso de su existencia. Y si es así, el acabamiento de la acción es siempre una *hazaña*.

Pero todo agente —o actor— es al mismo tiempo *paciente*. Al mismo tiempo que hace, sufre o padece. Lo que un actor hace o comienza como agente, conforma una historia, un relato que incluye sus consecuencias. Estas consecuencias, ilimitadas, las sufre tanto él como los demás, pero su narrativa no le pertenece. O mejor dicho, le pertenece como *personaje*, aunque no como *autor*, de una actuación que otros —el historiador y el poeta, básicamente— se encargan de contar.

Dicho de otro modo: el agente de la acción —el actor— muestra quién es porque existen otros que lo nombran y relatan su historia, una vez que ha desaparecido. La auténtica identidad se desvela, entonces, finalmente, como identidad del personaje en una biografía que él no escribe, en tanto que es su personaje. No es el autor, sino el personaje. Pero su actuación siempre exige una cierta relevación pública. Lo que, por contraste, no resulta igual en el ejemplo del “hombre bueno” que relata Arendt.

La bondad de la acción debe ocultarse al autor, y no debe desvelarse en público. El hombre “bueno” no puede revelarse a sí mismo ante los demás como ejecutando la acción buena, pues toda acción buena que se hace pública y se muestra a esa luz como tal acción buena pierde su bondad. La bondad de la acción es anónima. Lo mismo le ocurre al ejecutor de la acción calificada como mala. El delincuente se ve obligado a ocultar

la identidad de su acción, para no traicionarse. Por eso, hombre bueno y hombre malo son figuras solitarias, anónimas. Agentes que, por razones distintas, se mueven en las sombras.

Toda genuina acción va más allá de sí misma. Se sale, por así decir, de sus casillas, de sus fronteras asignadas. Teniendo su inicio en un espacio "entre-hombres" —*inter homines esse*¹³— lo rebasa por sus consecuencias ilimitadas y porque la trama narrativa que construye el actor-personaje de algún modo no le pertenece, y necesita ser re-creada con la historia que los otros relatan. Y es que la acción, más que espacial, es *temporal*. La acción se vincula al tiempo, porque impacta y tiene siempre como referente a "otros". Y mira tanto al pasado como al futuro.

En este sentido, toda acción es intrínsecamente frágil. Su producto es la historia. La conclusión de la acción solo se desvela en su final, cuando el actor ha desaparecido dando lugar a la aparición del personaje. El agente se transforma en personaje de su historia. La acción es frágil, primero, porque es impredecible en sus resultados y, además, porque no se puede deshacer lo ya realizado: es irreversible. Pues toda acción desencadena otras acciones o re-acciones. Por eso, por paradójico que nos parezca, en la acción no sabemos lo que hacemos. Segundo, en su proceso es irreversible. La acción deja sus rastros, lo ya hecho. Y no hay manera de deshacerlo.

Pero Arendt se resiste a no remediar esta intrínseca fragilidad de la acción humana. Por la facultad de "perdonar", lo que en otros textos llama *comprensión*,¹⁴ el hombre es capaz de

13. La acción que nos revela se encaja, dice Arendt, "entre los hombres", es la esfera de los asuntos humanos formada por "la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos". Véase *La condición humana*, ob. cit., pág. 207.

14. "Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política, es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción, esto es, de aquella forma de cognición, distinta de muchas otras, por la que los hombres que actúan (...) pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe" [Arendt, H. (1995): "Comprensión y política", en *De la historia a la acción*, ob. cit., pág. 44].

remediar en parte el carácter irreversible de la acción humana. El perdón, o la comprensión, nos relaciona con el pasado y sirve para deshacer lo hecho. A través de la capacidad de prometer —y toda promesa mantiene una vinculación esencial con el futuro— establecemos en el horizonte de la acción futura pequeñas señales de seguridad y de estabilidad. La comprensión y la promesa o fidelidad a la palabra dada, son los remedios de la fragilidad que le es inherente a la acción.

De este modo la acción se tensa entre el pasado y el futuro. La acción es *temporal* y no meramente espacial. Y es debido a este carácter temporal por lo que todo actuar requiere el complemento del relato, de la narración. La acción es entonces *acción narrada*. Pues si toda acción deja rastros, y además sus consecuencias son ilimitadas, se necesita un relato que reinterprete el argumento. A través de este relato el narrador ayuda a elaborar el sentido de lo ya realizado, a configurar su significado, indicando en qué aspectos debemos reconciliarnos (y comprender) con el pasado y en qué fallamos en nuestros compromisos o nuestras promesas.

La acción es narrativa y es narrable; "un acontecimiento en busca de un autor", escribe Hugo Mujica,¹⁵ porque toda acción se encarna y parte de una vida que se entrelaza en las vidas de otras personas, en ese espacio de pluralidad y de aparición del que habla Arendt. Como la vida, la acción —en su narratividad— necesita formas en las que presentarse, en y por las que aparecer ante los demás en ese espacio de aparición. Es un *impulso a la forma*; es formación de sí. La acción necesita de ese impulso —que conecta con la educación, como experiencia original de formación— para lograr la *figura* apropiada para verse y mostrarse. Y en tanto que vinculada a la idea de las formas, a la misma idea de la imagen que se ve y que figura ante los demás, la acción es también objeto de un juicio estético. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es

15. Mujica, H. (1997): *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendi-dura*, Madrid, Trotta, pág. 90.

estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad; creadora de una radical novedad.

Pero para que la acción sea creadora de una novedad tal que impulse siempre un nuevo comienzo perdurable y, por tanto, comunicable a otros, debe poder ser objeto de un aprendizaje y, por tanto, de una cierta imitación. Esta imitación no quedaría bien expresada —si la acción ha de ser aprendida verdaderamente, como se aprende de una experiencia— bajo la figura de la más simples de las imitaciones, como si dijésemos: “hazlo como yo”. Se trata más bien de aprender del actor-personaje mientras éste ejecuta la acción, y responder solícitos a esta otra hipotética invitación suya: “hazlo conmigo”. Entonces no nos limitaríamos a re-producir la originalidad ajena. Más bien, la recrearíamos, y al mismo tiempo seríamos creadores de una nueva novedad, de un nuevo y original comienzo.

Nuestra capacidad para actuar —para *desplegarnos*, para *extendernos y prolongarnos* en la acción— coincide así con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa. Por eso —como veremos más adelante—, concebida en este sentido arendtiano de la acción, la educación, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una *acción ética*. Una ética que no cabe ya reducir al *comportamiento*, “al gesto repetido —dice Ouaknin— que imita un gesto ya hecho sin tener la fuerza de la innovación”.¹⁶ Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace.

2. La educación como fabricación

Centrémonos ahora en la cuestión del *trabajo*. Sobre todo desde el positivismo y la pedagogía tecnológica (así como también en la vida cotidiana colonizada por este “espíritu”), el pro-

16. Ouaknin, M.-A. (1992): *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, París, Quai Voltaire, pág. 262.

ceso educativo se ha entendido como un proceso de fabricación, esto es, como “trabajo”, en lugar de como “acción”. ¿Qué significa esto? Apoyándonos en Arendt, sostenemos que *la educación como fabricación se caracteriza por cinco aspectos fundamentales*:

- La educación es una acción violenta.
- La educación es una relación medios/fines.
- La educación es un proceso que se acaba en el tiempo.
- La educación tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio.
- La educación es un proceso reversible.

Desde el momento en que el *homo faber* fabrica, aparece un elemento de violencia, de violación del mundo, una manipulación de la naturaleza. En tanto que creador del artificio humano, el hombre ha sido siempre un destructor de la naturaleza.¹⁷ El trabajo se caracteriza por la “reificación”. El objeto producido es un “producto” que el ser humano “ha sacado de su lugar natural”. El *homo faber* “se comporta como amo y señor de toda la tierra”. Esta experiencia de la violencia es la más elemental de la fuerza humana, dice Arendt.¹⁸

En segundo lugar, la fabricación funciona según la lógica de la racionalidad instrumental, esto es a partir de la relación medios/fines. “La cosa fabricada es un producto final en el doble sentido de que el proceso de producción termina allí [...], y que solo es un medio para producir este fin”.¹⁹ No vamos a entrar a criticar esta cuestión en detalle. Para ello puede verse la *Crítica de la razón instrumental* de Max Horkheimer.²⁰ Pero está claro que la pedagogía tecnológica funciona según esta lógica. Para Arendt, lo verdaderamente importante no es tanto saber si somos dueños o esclavos de nuestras máquinas, sino “si dichas

17. Arendt, H. (1995): “Labor, trabajo, acción. Una conferencia”, en *De la historia a la acción*, ob. cit., pág. 98.

18. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 160-161.

19. *Ibid.*, pág. 163.

20. Horkheimer, M. (1973): *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur, págs. 34 y 42.

máquinas y el movimiento automático de sus procesos han comenzado a dominar e incluso a destruir el mundo y las cosas".²¹ O, en otras palabras, si hay una colonización instrumental de todos y de cada uno de los aspectos de la existencia humana.

La fabricación posee, además, un término. El proceso de fabricación tiene un fin en el tiempo. Si la educación es fabricación no acompañará toda la vida al ser humano. Se considera, en la fabricación, que el objeto llega un momento en que está ya terminado. El individuo está ya educado, fabricado. La formación ha finalizado. "Tener un comienzo definido y un fin definido 'predictible' es el rasgo propio de la fabricación, que mediante esta sola característica se diferencia de las restantes actividades humanas".²² Pero si la educación es fabricación y, por lo tanto, finaliza, entonces la identidad deja de construirse. Aparece el sujeto orgulloso, que escapa al tiempo, surge el sujeto substancializado, totalitario.

Pero además el resultado final del proceso de fabricación está determinado desde el comienzo. Al inicio de la educación —entendida como trabajo— se posee una idea de ser humano que se llevará a feliz término en el proceso de fabricación. "El verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto".²³ Esto es típico del concepto clásico de educación. A partir de un modelo de ser humano se inicia un proceso de "manipulación" o de "represión" para conseguir un nuevo ser humano, de acuerdo con las finalidades que uno se había propuesto al principio.

Finalmente, la educación es, desde el punto de vista de la fabricación, un proceso reversible. Se puede volver atrás. Es posible rehacer lo que ya ha sido hecho, y el objeto fabricado se puede substituir por otro objeto fabricado, puesto que son idénticos. La fabricación es un proceso reproducible.²⁴

21. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 170.

22. *Ibid.*, pág. 163.

23. *Ibid.*, pág. 161.

24. Benjamin, W. (1993): *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibi-*

Como consecuencia de todo ello, Hannah Arendt sostiene que *el drama no radica en la fabricación en sí misma, sino en la exportación de la fabricación a todas las facetas de la existencia*, la generalización de la fabricación "donde el provecho y la utilidad son establecidos como las normas últimas para el mundo, así como para la vida activa de los hombres que en él se mueven".²⁵ Esta generalización es típica del *homo faber*, o, en otras palabras, forma parte de la esencia del trabajo entender todo lo que en la vida humana sucede bajo el prisma de los valores y los criterios de la fabricación. "En beneficio de" la utilidad en general juzga el *homo faber* y realiza todo "con el fin de".²⁶ El mundo de la fabricación no tolera la pregunta por la "razón de la utilidad". No se puede cuestionar su valor de "uso". En el universo del *homo faber*, todo tiene que servir para algo, todo debe ser útil, "es decir, debe prestarse como instrumento para realizar algo más".²⁷ El mundo de la fabricación funciona según la lógica de la razón instrumental, a saber, "resultado óptimo con el mínimo coste y esfuerzo posible", y su organización responde a la estructura burocrática.

La "fabricación" educativa aparece bajo distintos nombres en la literatura pedagógica. "Instrucción", "currículo"... son términos que sugieren el deseo de ser fiel a una forma sistemática, evaluable y mensurable de las interacciones e intervenciones educativas. Instrucción y currículo son aspectos de la "fabricación educativa" y, como ya advertía el pedagogo holandés Max van Manen, "suelen implicar una forma de educar niños como una producción planificada de enseñanza/aprendizaje".²⁸ Philippe Meirieu también ha puesto de manifiesto esta concepción

litat tècnica, Barcelona, Ed. 62. Véase también Agamben, G. (1998): *El hombre sin contenido*, Barcelona, Altera, pág. 101.

25. Arendt, H. (1995): "Labor, trabajo, acción. Una conferencia", ob. cit., págs. 101-102.

26. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 72.

27. *Ibid.*, pág. 173.

28. Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, pág. 44.

moderna de la educación como fabricación. La modernidad educativa, escribe Meirieu, se caracteriza

Por el potente auge del poder del educador: mientras que en otros tiempos había resignación ante el hecho de que las cosas se hicieran de modo aleatorio, en función de la riqueza del entorno del niño y de la oportunidad de lo que se fuese encontrando, hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto a educar de modo coherente, concertado y sistemático... para su máximo bien".²⁹

3. La educación como acción imprevisible

Hemos visto que no hay vida humana sin acción y sin discurso. Con la palabra y la acción nos insertamos en la existencia humana. Esto es como un segundo nacimiento. No hay ni utilidad ni necesidad de actuar. Actuar significa tomar la iniciativa, comenzar.³⁰ Desde el momento de nacer, el ser humano se presta a la acción. Pero el verdadero nacimiento conlleva la *novedad*, la imprevisibilidad y la irreversibilidad. Esta es, a nuestro juicio, la gran aportación de la teoría arendtiana de la acción:

Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. *El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable.*³¹

Las consecuencias que tiene el texto anterior para la acción educativa son inmensas. A menudo, la educación, en la vida cotidiana, se comprende como la eliminación de la novedad, de la

29. Meirieu, P. (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, pág. 29.

30. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 201.

31. *Ibid.*, pág. 202. El subrayado es nuestro.

improbabilidad, de la sorpresa. Ya hemos visto que la educación es, desde esta perspectiva, un proceso de fabricación: uno se propone unos objetivos, y la acción educativa, se dice, consiste en la realización de tales objetivos. El control y la evaluación final del proceso son fundamentales en toda acción pedagógica, se dice. Pero entender así la educación significa comprenderla como *trabajo*, pero no como *acción*.

La educación es *acción* si rompe lo previsto, si sorprende. Por ello, la figura que mejor expresa la "acción" es la "natalidad" o el "nacimiento", figura que ya aparecía en *La estrella de la Redención* (1921) de Franz Rosenzweig. Escribe Rosenzweig que "el nacimiento irrumpe, sin embargo, en su resultado, como un pleno milagro, con la avasalladora fuerza de lo imprevisto e imprevisible".³²

Precisamente por esta capacidad radical de sorpresa e innovación el ser humano es insustituible, único e irrepetible. Si entendiéramos la educación como un proceso controlado y controlable, evaluable, el sujeto de la educación nunca aparecería como una persona diferente e incomparable.

Pero, al mismo tiempo, la acción como novedad radical está ligada al *discurso*, al *relato*. Cabe insistir en ello, la acción educativa depende de la pregunta planteada a todo recién llegado: "¿quién eres tú?".³³ Sin el discurso, dice Arendt, la acción no solamente perdería su carácter revelador, sino también su sujeto. Por eso, *la crisis de la narración lleva consigo una crisis de subjetividad*. El ser humano, entonces, sería un robot, y la educación adoctrinamiento. La acción, pues, necesita de la narración, del relato.

La subjetividad que se forma en el cruce entre la acción y el relato, muestra el *quién* y no solamente el *qué* soy, aunque en la sociedad moderna, en la *máquina burocrática*, el *qué* soy haya desplazado cada vez más al *quién* soy. La figura del *funcionario*

32. Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, Salamanca, Sígueme, pág. 89.

33. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 202.

magistralmente descrita en las obras de Kafka (*El proceso*, *El castillo*) es ahora paradigmática.

El funcionario no es responsable de nada ni de nadie, no tiene la culpa de nada, se limita a cumplir órdenes, las órdenes de la organización, de la cúpula del poder. *El proceso* de Kafka es la prefiguración del funcionario nazi, que hace oídos sordos a los gritos de las víctimas, y el *Lager* (el campo de concentración), es el símbolo de la sociedad totalmente administrada.³⁴ Como ejemplo de lo dicho puede verse el siguiente fragmento de *El proceso*: “Usted no puede marcharse, está arrestado”. ‘Así parece’, dijo K. ‘¿Y por qué?’, preguntó a continuación. ‘No nos han encargado que se lo digamos. Vaya a su habitación y espere. El proceso acaba de iniciarse y se enterará de todo a su debido tiempo’.³⁵

Compárese este texto de Kafka con la siguiente observación de Primo Levi: “Los monstruos existen pero son demasiado pocos para ser realmente peligrosos; más peligrosos son los hombres comunes, los funcionarios listos a creer y obedecer sin rechistar”.³⁶ En el funcionario, el *quién* aparece subordinado al *qué*.³⁷ El funcionario es el hombre común, que nada tiene de particular. Padre de familia, acude cada día puntualmente a su trabajo, vuelve a casa, lee, ve la televisión, juega con sus hijos... y sobre todo *cumple órdenes sin rechistar*. La identidad del *funcionario* está completamente determinada por el lugar —por la *función*— que ocupa en la máquina burocrática. El funcionario no es nada más que una pieza de la trama social. El funcionario es el “sujeto” del proceso de fabricación. Al mismo tiempo, el objeto de este proceso es la creación de nuevos y devotos fun-

34. González García, J.M. (1989): *La máquina burocrática. Afinidades electivas entre Max Weber y Kafka*, Madrid, Visor, pág. 179.

35. Kafka, F. (1989): *El proceso*, Madrid, Cátedra, pág. 67.

36. Levi, P. (1995): *Si esto es un hombre*, ob. cit., pág. 209. El subrayado es nuestro.

37. Sobre esta cuestión resulta iluminadora la novela de José Saramago *Todos los nombres*, Madrid, Alfaguara, 1998.

cionarios que se integren dentro del tejido social. Este parece ser el gran objetivo de la educación-fabricación.

La formación narrativa de la identidad hace posible que el ser humano descubra aquello que él es y consiga tramar más o menos coherentemente el relato de su existencia. Escribe Paul Ricoeur que “responder a la pregunta *¿quién?*, como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el *quién* de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del *quién* no es más que una identidad narrativa.”³⁸

La acción no es, desde esta perspectiva, un medio para alcanzar un fin. No hay una utilidad teleológica, intencional, en la acción. No tiene sentido la acción sin un sujeto humano, sin un *quién* que actúa. Esto es lo que hace diferente la acción educativa de la fabricación de un objeto. La acción es el medio; el medio puro, tal vez sin fin ni destino: es como el agua para el nadador que quiere ir a la otra orilla.

La confusión del *qué* con el *quién* supone enredarse en las cualidades de aquél por el que preguntamos, cualidades que puede compartir con otros, y que no lo hacen ni único ni insustituible, hasta el punto de que las “cualidades” acaban separándose e independizándose del hombre que las posee.³⁹ Nos hallamos ante un “tipo”. Un concepto de acción, como el que Arendt nos presenta, muestra “la imposibilidad de solidificar en palabras la esencia viva de la persona,”⁴⁰ que habla y que actúa.

Todo ser humano se inserta en la vida humana mediante la acción y el relato, pero eso no significa que sea el autor o el productor único de la historia de su propia vida. El relato de la vida de uno debe ser escrito por otros, por otras personas y por otros relatos que han tejido el universo simbólico en el que se vive.

Las historias de nuestra existencia, que son el resultado de la acción y del discurso, muestran y configuran una identidad, la

38. Ricoeur, P. (1996): *Tiempo y narración*. Vol. III, ob. cit., pág. 997.

39. Véase la descripción de Robert Musil en *El hombre sin atributos*, Vol. I, Barcelona, Seix Barral, 1988, pág. 181.

40. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 205.

nuestra, que no es el resultado de una decisión personal. La acción y el discurso se hallan, en su fluir, en un flujo de vivencias, experiencias, relatos (mitos, cuentos, alegorías), y solo existen en ellos y desde ellos. Somos los protagonistas de la historia de nuestra vida, pero no sus autores. A lo sumo co-autores.

Arendt distingue entre historia real e historia ficticia. Para ella, la segunda fue hecha, al contrario que la primera, que no la hizo nadie. "La historia real en la que estamos metidos mientras vivimos carece de autor visible o invisible porque no está hecha".⁴¹ Pero la cuestión que nos ocupa no sería tanto ésta, cuanto la siguiente: ¿en qué medida la acción se constituye realmente a partir de la ficción? O si se quiere, ¿qué lugar ocupa la historia ficticia en la edificación de una historia real?

Arendt insiste en una idea que Ricoeur retomará como la hipótesis que le sirve de punto de unión entre los tres volúmenes de *Tiempo y narración*: "Solo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras".⁴² Por lo tanto, la cuestión es ver cuál es el punto de encuentro entre la acción y el relato. Arendt, al igual que luego Ricoeur, recurre a Aristóteles: "...la cualidad específica y reveladora de la acción y del discurso [...] está tan indisolublemente ligada al flujo vivo del actuar y hablar que solo puede representarse y "reificarse" mediante una especie de repetición, la imitación o mimesis, que según Aristóteles, prevalece en todas las artes...".⁴³

La acción teatral o dramática implica necesariamente una repetición creativa, una relectura, una refiguración de la obra, del texto escrito. Lo mismo sucede en la acción en la vida cotidiana. Que el texto, el relato imaginario, condicione los papeles de los actores sociales no significa que los determine. Como veremos en el capítulo siguiente dedicado a Paul Ricoeur, actuar es una acción narrativa en el sentido en que

41. *Ibid.*, pág. 210.

42. *Ibid.*, pág. 210.

43. *Ibid.*, pág. 211.

reconfigura una trama, un relato, mediante la creación, la imaginación creadora (*mimesis*).

4. La educación como relato de formación

Característica común a la acción y al discurso es la *presencia del otro*. Esa necesaria relación con los otros provoca que el actor social (y, por lo mismo, el actor de la acción educativa), nunca puede ser meramente un agente, alguien activo que realiza la acción, sino al mismo tiempo un paciente. Y esto vale tanto para el maestro como para el discípulo: "Hacer y sufrir son las dos caras de una misma moneda".⁴⁴ La relación entre ambos (maestro y discípulo), aunque puede ser delimitada o institucionalizada, nunca pierde su *fragilidad*, una fragilidad que surge de la condición humana esencial del *nacimiento*, de la *natalidad*. Nada es capaz de acabar con la inherente falta de predicción de las acciones humanas. No se trata de una cuestión de variables, lo cual podría ser compensado por la ciencia y la técnica en un futuro.

Desde este punto de vista, el fenómeno educativo no es la *fabricación* de un ser nuevo, que es como se le suele contemplar. En la fabricación, como ya hemos visto, el fabricante ya sabe de antemano qué es lo que quiere fabricar y cómo lo va a fabricar. No. La educación no es "fabricación" sino "acción". Pero Hannah Arendt todavía va más allá. Falta otra figura esencial: el *narrador*. No es el "actor" el que es capaz de alcanzar el pleno sentido de su acción, sino el "narrador". Otro narra mi acción y yo narro la acción de otro. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y "hace" la historia.⁴⁵

Uno de los ejemplos más notables de lo expresado por Arendt lo encontramos sin duda en una de las mayores novelas de este siglo: *Doktor Faustus* de Thomas Mann, publicada originalmen-

44. *Ibid.*, pág. 213.

45. *Ibid.*, pág. 214.

te en el año 1947. Otro ejemplo más cercano a nosotros podría ser *Leviatán*, de Paul Auster. La acción se caracteriza por la narración que alguien que no pasa por ser necesariamente el actor realiza de una historia, y por la falta de predicción, por la radical novedad. En la acción se revela el yo, pero este revelado no puede calcularse de antemano. La identidad de una persona solo puede revelarse en la acción, en la historia de una vida, en el relato, en la narración, pero nunca la historia de una vida aparece en su totalidad hasta que ha concluido. Mientras el actor vive, la novedad y la imprevisibilidad de la acción sigue abierta. Pero ese "otro", el otro que me sobrevivirá (Serenus Zeitblom en *Doktor Faustus*), debe contar "mi vida" (Adrian Leverkühn).

Educación, por lo tanto, no puede entenderse como "trabajo" sino como "acción". Resumiento, pues, tenemos ya las características de la educación como acción: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida.

La acción tiene lugar en el presente. Por la acción se rompe el devenir incesante de la historia que solo conoce hechos y no acontecimientos. Por la acción descubrimos que la historia no posee un carácter lineal. La historia puede romperse, quebrarse. Este es el punto, como ya se verá, de enlace entre la "acción" y la "ética". No hay previsión en la acción, porque no puede preverse la cesura, la ruptura, el nacimiento. Es el *mesianismo* judío. El Mesías interrumpe la historia. El tiempo mesiánico es imprevisible. La verdad, como ha escrito G. Scholem, es que el Mesías no puede ser preparado. Viene de pronto, sin anunciarse, justo cuando menos se espera, o cuando se ha perdido ya toda esperanza.⁴⁶ Aquí parece obligada la referencia a Walter Benjamin, en concreto a sus *Tesis sobre filosofía de la historia*.⁴⁷

46. Scholem, G. (1998): *Conceptos básicos del judaísmo*, Madrid, Trotta, pág. 110.

47. La acción es revolucionaria, el trabajo no. El trabajo es repetitivo. La acción (en tanto que revolución) consiste en hacer saltar el continuum de la historia. La acción (revolucionaria) es la radical novedad,

El pasado, el presente y el futuro se entrelazan en el historicismo según la lógica de la fabricación. Todo previsto, ninguna novedad. El pasado siempre es causa del presente. Flujo del tiempo, progreso histórico. Franz Rosenzweig ya advirtió que lo particular siempre es sorpresa, novedad, por eso el idealismo (de Parménides a Hegel) no puede dar cuenta de ello. El idealismo no es capaz de entender la novedad de lo particular porque con ello habría negado el universal gobierno del Logos. La Unidad del Todo, de la Totalidad, no admite lo distinto, la ruptura del orden, lo no previsto, lo no evaluable o controlable. "El Todo, dice Rosenzweig, solo puede ser mantenido como un todo uno y universal por un pensar que posea fuerza activa y espontánea. Al atribuirse, así, la vitalidad al pensamiento, hay que negársela por las buenas o por las malas a la vida".⁴⁸ Esto es lo típico del proceso de fabricación. El trabajo funciona según el logos (la lógica) de la totalidad: evaluación final, control del proceso. No es posible aquí la acción, no puede darse aquí la revolución. El tiempo aparece como una entidad medible cuantitativamente, que, a la postre, es la negación del tiempo.

El tiempo (y, por lo tanto, la primacía del otro) es en lo que convierte precisamente la acción en *acción ética*. Entendemos la *ética* como un *acontecimiento*, como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical.⁴⁹ Dice Ouaknin que la acción ética se opone al compor-

la imprevisible e incomparable novedad. Nos encontramos, pues, en Benjamin, con dos conceptos de historia: el historicismo, que entiende que la historia es como un rodillo que avanza sin límite y siguiendo un patrón predeterminado (destino), y la historia mesiánica (materialismo histórico en Benjamin) que es capaz de acción, de ruptura, de ética. Es el concepto de historia desde el punto de vista de los vencedores, frente a la historia desde el punto de vista de los vencidos. El historicismo aplica a la historia el modelo de causalidad mecánica (la fabricación), "en la que la causa de un efecto debe ser inmediatamente anterior a éste (o al menos estar muy cerca de él) en la cadena temporal" [Mosès, S. (1997): *El Ángel de la Historia*, Madrid, Cátedra, pág. 136].

48. Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, ob. cit., pág. 87.

49. Seguimos a Ouaknin, M.-A. (1992): *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, ob. cit., págs. 262 y ss.

tamiento. También podría afirmarse que la acción ética, como toda verdadera acción, se opone a la fabricación. Ésta nada sabe de ética, porque desconoce la novedad. El comportamiento, la fabricación, el trabajo, es el gesto repetitivo que imita otro gesto ya hecho, pero no innova radicalmente. La ética de la acción es lo que hace posible que interrumpa el flujo vital que conduce a la muerte. La ética hace posible que la acción sea nacimiento. La acción ética subraya que el ser humano es un innovador, y que frente al *ser-para-la-muerte* de Heidegger, el ser humano, aunque debe morir, no ha nacido para eso sino para comenzar.⁵⁰ No hay ética sin novedad, sin ruptura, sin movimiento, sin innovación y sin irrepetibilidad. La ética es *palabra*, es discurso. Es el rechazo del discurso ya constituido e institucionalizado, es el rechazo del discurso del Poder.

La dimensión narrativa de la acción que será, a su vez, memoria, *espíritu anamnético*, puede presentar una resistencia con éxito a la *muerte del hombre* anunciada por la tecnociencia y promovida por buena parte de la filosofía del siglo XX. A la pedagogía tecnológica no le interesa el sujeto y mucho menos el "otro hombre". Solo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, puede la acción educativa ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico, así como oponerse a la lógica tiránica e imperialista de la razón instrumental.⁵¹ En la historia como narración, la clave la tiene el oyente (educando), y no tanto el narrador (educador). Pero, al mismo tiempo, el narrador original (educador) se convierte en oyente a partir de la escucha que realiza del oyente originario (educando). Así es como la palabra narrada va y viene. La ética es amor, es *eros*. Es tensión entre lo dicho y lo que queda por decir, entre lo visible y lo invisible. Y la ética también es negación, es crítica.

50. Arendt, H. (1993): *La condición humana*, ob. cit., pág. 265.

51. Seguimos a Metz, J.B. (1989): "Anamnétique Vernunft", ob. cit., pág. 738.

5. El cuidado de la educación

Así pues, la esencia de la educación es la natalidad, el acontecimiento que se expresa en el nacimiento. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, que trastorna, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos ya constituido. Y como tal acontecimiento, se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da qué pensar.

Es probable que tal acontecimiento sea esperado. Incluso muy deseado. Tanto que esté todo aparentemente preparado para el recién llegado. Pero no por menos esperado, un nacimiento deja de ser un acontecimiento que los humanos tendemos a celebrar, y con el paso de los años, a conmemorar. Así pues, el recién nacido es, al mismo tiempo, un recién llegado. Alguien a quien hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien a quien hay que acoger con hospitalidad. Podría decirse que se acoge a un recién llegado como se nos invita —desde un cierto talante de cortesía existencial, desde una cierta postura ética de bienvenida— a la recepción de un texto, tal y como lo ha expresado Steiner en *Presencias reales*.⁵²

De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe —como veremos en el capítulo dedicado a Levinas—, en términos de una *ética de la hospitalidad*, del acogimiento, de la *acogida*, del *recibimiento*. Y esta relación ética es una relación —cara a cara— inscrita también en una cierta textura ética de la donación. Cuando esta ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba, o simplemente se destruye, entonces asistimos a una profunda crisis del acogimiento. La crisis se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida.

Existen muchas estructuras de acogida. La familia, no importa cómo la pensemos, la comunidad política, la comunidad educativa, son estructuras de acogida que pueden funcionar o

52. Ver Steiner, G. (1991): *Presencias reales*, Barcelona, Destino.

no de acuerdo con esa ética de la hospitalidad, de una ética que siempre evoca la manifestación o la presencia real del "otro". Pero, ¿qué ocurre cuando la estructura de acogimiento que es la educación entra en crisis? Lo que sucede es que algo se pone al descubierto, algo muestra su insolente desnudez y reclama de nosotros una pregunta y un juicio directo sobre lo que vemos. La crisis de la educación, como fenómeno que contiene diferentes estructuras de acogimiento, pone al descubierto su esencia no cuestionada. Y tal desnudamiento nos coloca en una penosa situación.

Pues la esencia desvelada, que antes de la crisis no cuestionábamos, nos oculta su secreto, el signo que la singulariza. No podemos repensar la esencia del asunto desde los conceptos tradicionales, en tanto que tales conceptos. Debemos preguntar de nuevo y emitir un juicio directo y novedoso, huyendo de los prejuicios o juicios preestablecidos. Por eso, escribe Arendt que "una crisis se convierte en un desastre solo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda".⁵³

Arendt reclama un afrontamiento directo de la situación. Lo que toda crisis cuestiona precisamente es la creencia ya arraigada, el cúmulo de convicciones y de respuestas más asentadas. Lo que resultaba en su apariencia más incuestionable, eso precisamente es lo que una crisis viene a destrozar. El síntoma más llamativo, pues, de una situación de crisis —tanto en educación como en política— es la desaparición del *sentido común*. Y no está claro que esta afirmación de Arendt deba entenderse en el sentido de una queja, de un ejercicio que deplora lo que hemos perdido y debiéramos recuperar. Se trata más bien, quizá, de la constatación de un hecho singular: las crisis mueven los cimientos, las creencias compartidas, las convicciones comunes,

53. Arendt, H. (1996): "La crisis en la educación", en *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona, pág. 186.

esto es, el sentido arraigado en la comunidad, lo que se tenía por sabido. Arendt insiste en el carácter particularmente delicado de la crisis de la educación y en la agudeza de la misma. Se trata de una crisis que afecta al sujeto de la educación —el educando— bajo la forma de un abandono de la responsabilidad del educador —como adulto— ante su tarea.

El niño es un recién llegado, es nuevo ante un mundo ya constituido que le resulta extraño y que, en esa medida, por estar en proceso de transformación, precisa que se le acompañe en su tránsito hacia la madurez. Ante él el educador tiene una doble responsabilidad: es responsable de su desarrollo y es responsable también de una cierta perpetuación del mundo al cual hay que introducir, hospitalariamente, al educando. Tanto en niño como el mundo deben ser mutuamente protegidos.

En la medida que hay que proteger al niño frente al mundo, parece que su lugar propio de maduración es la esfera privada de la familia. Su ámbito de maduración no es la esfera de lo público. Quizá sea su destino, pero no su comienzo. Y sin embargo, la escuela, como institución educativa de acogida, no se encuentra inserta ni en lo privado ni en lo público. Está en esa zona intermedia de lo social cuyo auge Arendt interpreta como consecuencia negativa de la época moderna.

En efecto, la escuela se aviene a esa lógica híbrida del "auge de lo social" al ser la institución que interponemos entre el campo privativo del hogar y el mundo que está ahí afuera. Es por estar colocada en esa zona intermedia en la que lo privado llega a hacerse público y lo público privado, la razón por la cual según Arendt resultan más difíciles las cosas para los niños, que por naturaleza y en su condición de recién llegados necesitan de un espacio de seguridad y protección oculto a la intensa y cegadora luz del ámbito público.

Por su propia ubicación, la escuela se legitima como el genuino espacio formal de las transmisiones pedagógicas pero, al mismo tiempo, como la esfera donde más aguda se torna la *responsabilidad educadora* del mundo adulto. La cara visible de esta responsabilidad asumida es la *autoridad*. La autoridad del

educador —del mundo adulto— descansa en efecto en el hecho de que asume la “responsabilidad” con respecto al mundo al que hay que introducir al recién llegado. De cara a éste, el educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: “Este es nuestro mundo”.

Pero esta ética de recibimiento se pervierte cuando, por la híbrida posición en lo social que ocupa la escuela, las críticas a la autoridad vertidas en el terreno de lo político se traspasan intactas y como ya legitimadas al seno de la educación. Existe una crisis de autoridad en la política. Y a menudo la crítica a la autoridad en este terreno es la única vía que tenemos para impedir la petrificación de actitudes conservadoras en esa esfera. Sin embargo, como dice Arendt, los recién llegados no pueden desechar la autoridad educativa como si su situación fuese la de seres oprimidos por una mayoría adulta. Pero si fascinados por esta imagen —y la historia de la educación muestra que a menudo así ha sido— los educadores destierran sin mayor cuestionamiento crítico la autoridad en la educación, esto solo puede significar una cosa: “Que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos”.⁵⁴

El mantenimiento de la autoridad educativa depende, pues, del objeto de la responsabilidad educadora. Y ese objeto no puede ser otro que el doble movimiento de preservar al mundo de lo revolucionario y novedoso que cada recién llegado trae consigo —sus posibles innovaciones— y al niño ante el impacto del mundo. Por eso la esencia de la educación, según la interpretación de Arendt, pero solo en educación, no en la política, es el *conservadurismo*: “Me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la mimar y proteger algo: el niño, ante el mundo; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo”.⁵⁵

54. Arendt, H. (1996): “La crisis en la educación”, ob. cit., pág. 202.

55. *Ibid.*, pág. 204.

La actitud “conservadora” —en el sentido de Arendt—, indica la responsabilidad en la preservación del elemento de novedad que existe en todo recién llegado, es decir, su capacidad de iniciar algo nuevo, de comenzar, su disposición para “actuar”. Nuestra esperanza, dice Arendt, siempre está en lo nuevo que cada generación trae consigo. Y justo porque solo podemos basar nuestra esperanza en esta novedad corremos el riesgo permanente de destruirlo si tratamos de controlarlo empeñándonos en decir a los recién llegados cómo deben ser.

Sin embargo este carácter conservador de la actividad educativa hace de la empresa de la educación algo imposible para el educador en la época moderna. Pues la modernidad se caracteriza precisamente por hacer inevitable la crisis de la autoridad y la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Este aspecto de la crisis es bien difícil de llevar para el educador, debido a la posición mediadora que ocupa entre lo viejo y lo nuevo. Su profesión —recuerda Arendt— exige un respeto extraordinario hacia el pasado.

La única salida que tenemos para evitar que los aspectos de la crisis de la época moderna, que afectan de una forma especialmente fuerte a la esfera de la política, impacten a la educación es autonomizarla. Se trata de dotarla de una cierta autonomía, especialmente del campo de la política, para lograr aplicar solo a ella un concepto de autoridad y de pasado que le sean adecuados.

Se trata de un concepto de autoridad que privilegia un determinado tipo de actitud ante la relación entre educadores y educandos, una relación por cierto cuyo análisis debe trascender o ir más allá de los análisis que puede efectuar la ciencia pedagógica. Lo que nos interesa, en suma, es:

Nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través del nacimiento. La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabili-

dad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de la manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.⁵⁶

Pero esta tarea de renovar un mundo común, en el marco de unas relaciones que se pretenden educativas, tiene que afrontar un cierto obstáculo. Es el reto de no poder seguir manteniendo la identidad —de seguir siendo *yo*— en el marco de la *alteridad* en la que se encuadra la relación educativa en la que aprendemos a ser humanos. La cuestión es cómo seguir siendo un *yo* en la alteridad de un *tú* sin quedar, diluido, ese *tú*.

Una posible respuesta, de acuerdo con la idea de que la esencia de la educación es la natalidad, como expresión de todo comienzo y de todo nuevo inicio, puede ser la del filósofo Levinas: la *paternidad*. La “paternidad” expresa la idea de una relación con un extraño que, sin dejar de ser ajeno, también es un *yo*. Así, podemos decir, y ya para acabar: “El hijo no es simplemente obra mía, como un poema o un objeto fabricado; tampoco es una propiedad. Ni las categorías de poder ni las del tener son capaces de indicar la relación con el hijo. Ni la noción de causa ni la de propiedad permiten captar el hecho de la fecundidad. A mi hijo no lo *tengo* sino que, en cierto modo, lo *soy*”.⁵⁷

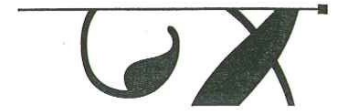
El hijo no es un objeto propiedad de los padres, una cosa con la que sus progenitores puedan hacer lo que quieran. Al contrario, entre padre/madre e hijo/hija existe una relación de transcendencia. Hay por tanto *exterioridad*, de uno ante el otro, y también una cierta *pluralidad*.

56. *Ibid.*, pág. 208.

57. Levinas, E. (1993): *El tiempo y el otro*, Barcelona, Paidós, pág. 135.

CAPÍTULO 3

PAUL RICOEUR: EDUCACIÓN Y NARRACIÓN



*La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro.
Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno.
Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato
de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos
como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así
como nos hacemos lectores de nuestra propia vida.*

Paul Ricoeur

Hemos comprobado que el sentido de una acción solo llega hasta nosotros después de que el agente ha dejado de actuar. Es entonces cuando podemos construir un relato sobre la acción. Por eso decía Hannah Arendt que la “acción” es creadora de historia. Pero esta “historia” ha de entenderse como crónica, como relato o como narración. Podríamos decir incluso que mientras actúa, el agente, propiamente no sabe lo que “hace”.

Por supuesto, es frecuente que los educadores —en el ámbito por ejemplo de la enseñanza formal— tengan previstas unas metas y unas finalidades, y en este sentido parece que sus “acciones” intentan conducir la actividad pedagógica hacia alguna parte. Se hacen una “imagen” de lo que pretenden conseguir o de lo que se supone que los aprendices deben lograr. Pero en el sentido arendtiano del término “acción” el educador que actúa no sabe lo que hace hasta que esa acción ha finalizado y