

El estado de la cuestión

Filosofía de la relación educativa

Joan-Carles Mèlich Sangrà

Resumen

Se presentan en este artículo algunos de los principales aspectos del estado actual de la cuestión en filosofía de la educación. Según el autor, tres son los temas más relevantes en el debate filosófico acerca de la relación educativa: la *metafísica*, la *memoria*, y la *posmodernidad*. A modo de telón, en un apartado final, se sugieren futuras líneas de investigación a partir de una visión de la educación basada en la experiencia de la *finitud*, como alternativa a la concepción metafísica dominante de la tradición filosófica occidental.

Abstract

This article focuses on some of the fundamental aspects of the current state of the art in philosophy of education. According to the author, three are the most important issues in the philosophical debate about the educational relationship: metaphysics, memory, and postmodernism. As a way of bringing the curtain down, the final section suggests the need of future research out of an approach to education based on the experience of finitude, as an alternative to the dominant metaphysical conception of Western philosophical tradition.

Palabras clave: finitud, ética, metafísica, memoria, posmodernidad.

Key words: Finitude, Ethics, Metaphysics, Memory, Postmodernism.

•La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en educación•
(Theodor W. ADORNO: *La educación después de Auschwitz*)

1. Pórtico

No es posible establecer un estado de la cuestión sin manifestar el punto de partida o los prejuicios del que se propone realizar esta tarea. Y no lo es porque la neutralidad y la objetividad están fuera del alcance de los seres finitos. No hay posibilidad alguna de poder

decir nada, de poder conocer nada, de poder hacer nada sin partir de presupuestos y de prejuicios, de horizontes y de perspectivas. Por eso es necesario, para empezar, dejar bien claro que toda clasificación y ordenación es también una forma de valoración y de crítica, sea implícita o explícita. En pocas palabras, es necesario desde el principio poner las cartas encima de la mesa. El presente artículo se fundamenta en la hipótesis de que *grosso modo* los principales problemas que se dirimen actualmente en educación son los que hacen referencia a la cuestión de los valores, de la ética, de la moral, de la política y de la ciudadanía, y que existen diversas concepciones pedagógicas que tratan de ellos y que son en muchos casos difíciles de reconciliar. En este artículo se presentará el estado de la cuestión en tres de ellos: la cuestión de la moral metafísica, la pedagogía de la memoria y la educación en la posmodernidad.

Por otro lado, quiero hacer notar desde ahora el hecho de que hablo de relación educativa, porque si hay algo que me parece que está fuera de toda duda es que la educación, se contemple como se contemple, es ante todo una relación antropológica. Toda filosofía de la educación parte de aquí. Evidentemente el significado de esta expresión variará en función de el modelo teórico en el que nos movamos, pero el hecho prácticamente indudable es que no hay educación sin relación (llámese maestro/alumno, educador/educando, docente/discente...). Si se acepta esta hipótesis preliminar, hipótesis que sin duda es un presupuesto de quien esto escribe, podemos considerar algunas de las maneras en que, en el momento presente, algunos filósofos relevantes han intentado comprender esta extraña relación que llamamos «educativa».

2. La metafísica o los principios de una moral universal

En la cultura occidental ha sido dominante la que podríamos llamar *concepción metafísica de la educación*. Esta podría resumirse con la acertada expresión que utiliza el filósofo alemán Peter Sloterdijk en uno de sus últimos libros, *Muerte aparente en el pensar*¹. Para ella, el sujeto que piensa lo educativo es irrelevante o, mejor todavía, es un sujeto sin cuerpo, sin tiempo ni espacio, sin historia. En términos generales, puede entenderse por metafísica un pensamiento que cree que existe algo que trasciende el flujo de las transforma-

¹ SLOTERDIJK, Peter: *Muerte aparente en el pensar*. Siruela, Madrid, 2013.

ciones, algo inmóvil, eterno, y que sirve de referencia y punto de apoyo para orientar la relación educativa. Para la visión metafísica, la moral es un punto fijo, absoluto, eterno, un punto que permite distinguir lo que es correcto de lo que no lo es, lo que debe hacerse de lo que debe censurarse. En una palabra, existe un «bien» o un «deber» que marca el camino a seguir a la educación y a los educadores. El educador, en el caso de la moral metafísica, es un guía, alguien que ya ha recorrido un camino, *el* camino, y que vuelve a la «caverna» a buscar al resto de los mortales y mostrarles cuál es la senda correcta de la vida. Hay que advertir, de entrada, no sólo que esta ha sido la visión dominante en Occidente durante más de dos mil años, sino también que todavía sigue muy presente en nuestros sistemas educativos y en nuestra vida cotidiana. Pero vayamos paso a paso y recordemos algunos de los autores que han marcado profundamente esta visión metafísico-moral de la pedagogía, porque si no realizamos este breve recorrido será imposible llegar al estado actual de la cuestión.

De hecho, la escena fundadora del pensamiento metafísico occidental viene de lejos. Podríamos situarla (simbólicamente) una mañana en Atenas. La nave con los jóvenes atenienses ha regresado y ya es la hora en la que Sócrates tiene que tomar la cicuta. El maestro se sienta con sus discípulos y se dispone a prepararse para morir. Este bellissimo diálogo platónico, el *Fedón*, es el lugar en el que leemos esta escena, la que narra el último día de la vida del filósofo. Si lo estudiamos con atención nos daremos cuenta de que el *Fedón* no solamente trata de lo que se podría llamar olvido del cuerpo, sino del pleno desprecio de éste, un desprecio que, como decía hace un momento, será omnipresente a lo largo de la historia de la pedagogía occidental. De clara influencia órfico-pitagórica, Platón, por medio de Sócrates, sostiene con radicalidad que «en tanto tengamos cuerpo y nuestra alma esté contaminada por la ruindad de éste, jamás conseguiremos suficientemente aquello que deseamos. Afirmamos desear lo que es verdad. Pues el cuerpo nos procura mil preocupaciones por la alimentación necesaria; y, además, si nos afligen algunas enfermedades, nos impide la caza de la verdad. [...] Porque, en efecto, guerras, revueltas y batallas ningún otro las origina sino el cuerpo y los deseos de éste»². Y concluye Platón categóricamente: «Por él (*el cuerpo*) no somos capaces de contemplar la verdad»³. Para Platón el cuerpo no es solamente un obstáculo antropológico sino

² PLATÓN: *Fedón* 66b-c.

³ PLATÓN: *Fedón* 66d.

epistemológico. Por eso, los filósofos –los que desean alcanzar la verdad– no pueden ser «amigos del cuerpo». Uno no puede ser *philosophos* y *philosomatos* al mismo tiempo. Es necesario liberarse del cuerpo para llegar al saber absoluto y a la vida plena, y esta liberación sólo se consigue con la muerte. Por eso Sócrates, ante la sorpresa de sus amigos y discípulos, no tiene miedo a morir, al contrario, se alegra de ello, y la recibe con gozo.

Platón tiene una concepción metafísica de la verdad, del conocimiento, de la moral y, por supuesto, de la educación, una concepción que ya se encontraba claramente establecida en el *Poema* de Parménides. La verdad, para Platón y para los metafísicos en general, tiene que ser inmutable, eterna, exclusiva, universal... No hay otra posibilidad: o bien hay Verdad (o Bien, o Bello), y posee estas características, o no la hay en absoluto y, en tal caso, la filosofía es imposible. La metafísica, así como la pedagogía que en ella se inspira, pone el acento en la identidad y en la inmutabilidad, en la resistencia al cambio, en la negación de las transformaciones. En *Fedón* 79c-d Platón insiste en la idea de identidad y la aplica a la distinción alma-cuerpo. Cuando el alma utiliza el cuerpo para observar algo es arrastrada por éste «hacia cosas que nunca se presentan idénticas, y ella se extravía, se perturba y se marea como si sufriera vértigos...» Inmediatamente después Platón contrapone la visión de la realidad del alma contaminada y extraviada por el contacto corporal con el alma pura (habrá que insistir en la idea de que la pureza posee un gran valor para los metafísicos). Escribe: «En cambio, siempre que ella las observa por sí misma, entonces se orienta hacia lo puro, lo siempre existente e inmortal, que se mantiene idéntico...»⁴.

Tomemos un ejemplo más. Escribe Platón: «El alma es lo más semejante a lo divino, inmortal, inteligible, uniforme, indisoluble, y que está siempre idéntico consigo mismo, mientras que, a su vez, el cuerpo es lo más semejante a lo humano, mortal, multiforme, irracional, soluble y que nunca está idéntico a sí mismo»⁵. La distinción substancial alma-cuerpo se establece en Platón a partir de la cuestión de la de la permanencia y de la inmovilidad. Lo divino –lo perfecto, lo inmortal– no cambia, lo humano –lo imperfecto, lo finito– sí. La radicalidad (y, en buena medida, actualidad) de la metafísica de Platón no se observa sólo en el hecho de separar radicalmente lo divino –el alma– de lo humano –el cuerpo– sino más bien de la

⁴ PLATÓN: *Fedón* 79d.

⁵ PLATÓN: *Fedón* 80b.

hipótesis que es posible para un humano prescindir de lo que precisamente le hace ser humano, de lo que le humaniza (y, claro está, deshumaniza), esto es, el cuerpo. Esta idea constituirá uno de los hilos determinantes de la antropología metafísica occidental. A partir de aquí la *paideia* –la educación– platónica no será más que un conjunto de reglas o ejercicios que, mediante el gobierno de las pasiones, pueden garantizar el acceso a la verdad.

En resumen, pues, tanto a nivel antropológico como epistemológico hay en Platón, y en el platonismo –así como en la tradición metafísica posterior– un horror al cambio, a las transformaciones, en una palabra, al tiempo. Por eso es necesario el rechazo del cuerpo, porque una antropología metafísica –una moral del alma– no soporta la transformación, porque, para una moral del alma, somos los hijos de Cronos y no queremos serlo. Está claro que si hay cuerpo hay tiempo. El tiempo está marcado en el cuerpo a sangre y fuego, y nada se puede hacer para evitar su paso, el paso del tiempo, esto es, la muerte⁶. En la medida en que expresa también la negativa a aceptar la condición temporal de la vida humana, el rechazo del cuerpo es una expresión de horror ante la finitud y la vulnerabilidad, ante la fragilidad y la contingencia de la vida. La consecuencia de todo esto está clara: sabemos que somos finitos porque tenemos cuerpo, pero necesitamos protegernos de este mal –el cuerpo– para seguir viviendo, para soportar la vida.

El segundo gran episodio en el que se observa la ansiedad por la inmovilidad y el horror a las transformaciones lo encontramos en la obra de René Descartes a principios del siglo XVII. Uno de los fragmentos en los que el filósofo francés nos ofrece su visión del cuerpo lo podemos leer inmediatamente después de la formulación del *co-gito*, en la parte IV del *Discurso del método*: «Examiné después atentamente lo que yo era, y viendo que podría fingir que no tenía cuerpo alguno y que no había mundo ni lugar alguno en el que yo me encontrase, pero que no podría fingir por ello que no fuese [...] conocí por ello que yo era una substancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar, y que no necesitaba, para ser, de lugar alguno, ni depende de cosa alguna material; de suerte que este yo, es decir, el alma por la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo, y hasta más fácil de conocer que éste, y aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es»⁷.

⁶ PLATÓN: *Fedón* 87d-e.

⁷ DESCARTES, René: *Discurso del método*. Espasa-Calpe, Madrid, 1980, p. 62.

Dejando al margen los elementos platónicos que todavía conserva el pensamiento metafísico de Descartes –como es el caso del dualismo (radical) de las dos sustancias– el filósofo francés lleva a cabo una especie de *epokhé* fenomenológica *avant la lettre*. Lo que esencialmente me constituye es el alma; el cuerpo es prescindible. Si la antropología platónica podría ser calificada de antropología de la liberación del alma para alcanzar la verdad, ahora, con Descartes, el pensamiento es lo que queda de una abstracción que prescinde de todo lo corpóreo y lo mundano. Se ha subrayado en demasía la cuestión metodológica, la de la certeza y la indudabilidad, obviando, tal vez, el hecho de que Descartes busca un punto de apoyo también antropológico y ético (aunque éste último no lo acaba encontrando y se queda en una «moral provisional»), un punto de apoyo firme e inmóvil. De nuevo nos encontramos con el horror al tiempo. Cronos produce temor, de eso no cabe la menor duda. Y ese temor surge en la epistemología bajo la amenaza del escepticismo; en la ética bajo la amenaza del relativismo; en la antropología bajo la amenaza de la vejez y de la muerte. Es propio de las visiones metafísicas del mundo configurar artefactos de inmunidad, de «protección absoluta» que detengan el flujo de las metamorfosis, y el *cogito* cartesiano es uno de ellos. Este es, en definitiva, el núcleo duro de la filosofía cartesiana: la *res cogitans*, la substancia pensante, ejerce la típica función metafísica: seguridad, universalidad, apodicticidad.

El tercer momento del recorrido metafísico lo encontramos en la obra de Immanuel Kant, ya en pleno siglo XVIII. Quizá pueda sorprender a algunos el hecho de situar aquí al filósofo de Königsberg por cuanto siempre se le suele considerar como un crítico de la metafísica (dogmática). Pero, en relación a la educación, se debería prestar atención a *otro* Kant, al de la *Crítica razón práctica* y al de la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, esto es, al «Kant moral». Kant es un metafísico de la moral, y lo es claramente, sin duda alguna. El horror a las transformaciones y el rechazo a las metamorfosis aparecen en muchos párrafos de las obras citadas.

Kant parte de dos axiomas que da por supuestos y, de no ser aceptados, resultaría imposible seguir avanzando en su razonamiento. En primer lugar que la ética se ocupa de dar respuesta a la pregunta: ¿qué debo hacer? Y, a continuación, que la respuesta ética, genuinamente ética a la pregunta anterior, sólo puede tener una forma incondicional. Por lo tanto, los dos axiomas pueden concretarse así: primero, que toda ética es normativa y segundo que la norma ética debe tener la forma de un imperativo categórico. Así las cosas,

no debería extrañarnos que Kant rechace repetidamente la antropología y la experiencia como fundamentos de la ética. Ni la primera ni la segunda pueden ser punto de apoyo para una ética normativa y categórica sin incurrir en la falacia naturalista (la falacia de fundamentar un imperativo en un indicativo, un *ought* en un *is*, como puso de manifiesto David Hume). La única solución radica en recurrir a la razón pura práctica. No es ahora el momento de explicar esta cuestión, de sobras conocida por otro lado. Bastará con insistir en una idea que ya aparecía en los dos metafísicos anteriores (Platón y Descartes): en el caso de Kant, el imperativo categórico está descorporeizado. La razón práctica pura es una máscara que otorga seguridad moral, es el punto de referencia fijo e inmutable que guía las acciones de los seres humanos. Tomemos un breve fragmento que Kant escribe al inicio de la *Fundamentación*: «Cualquiera ha de reconocer que una ley, cuando debe valer moralmente, o sea, como fundamento de una obligación, tendría que conllevar una necesidad absoluta [...], tendría que reconocer, por lo tanto, que el fundamento de la obligación no habría de ser buscado aquí en la naturaleza del hombre o en las circunstancias del mundo, sino exclusivamente a priori en los conceptos de la razón pura, y que cualquier otra prescripción que se funda sobre principios de la mera experiencia [...] ciertamente se la puede calificar de *regla práctica*, más nunca de *ley moral*»⁸. Ni la naturaleza humana, ni el mundo, ni la experiencia son fundamentos posibles para la ley moral. Por lo tanto, concluye Kant, hay que buscar su fundamento en otro lugar, en la razón, pero en una razón pura, libre de la contaminación del cuerpo y, por lo tanto, del tiempo y de las transformaciones, del género y de la sexualidad, del sufrimiento y de la finitud.

La influencia de la filosofía moral de Kant ha sido enorme y aquí y ahora no podemos ocuparnos en detalle de ella. Bastará con recordar que algunas de las más importantes filosofías políticas y morales del siglo XX se reconocen deudoras del kantismo. Es el caso, por ejemplo, de la «teoría de la justicia» de John Rawls o de la «ética discursiva» de Karl-Otto Apel y de Jürgen Habermas⁹, incluso de la «teoría de las capacidades» de Martha C. Nussbaum¹⁰. Que todos es-

⁸ KANT, Immanuel: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza, Madrid, 2002, A viii-ix.

⁹ Habermas, aunque adscrito a la segunda generación de la Teoría Crítica, todavía mantiene un retorno a Kant y un resto notable de metafísica en su perspectiva moral y pedagógica.

¹⁰ NUSSBAUM, Martha C.: *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder, Barcelona, 2002.

tos autores tengan una visión metafísica de la moral y de la educación significa que creen que es posible alcanzar un punto libre del espacio y del tiempo, de las circunstancias y de las situaciones, de las relaciones, de los adverbios. Algo así quiere decir que cabe alcanzar un punto de partida neutral desde donde poder decidir los principios morales, políticos o pedagógicos. El caso de John Rawls resulta del todo elocuente. Ya en las primeras páginas del prólogo de su obra más importante *Teoría de la justicia* se declara un seguidor de Kant: «Lo que he tratado de hacer es generalizar y llevar la teoría tradicional del contrato social representada por Locke, Rousseau y Kant a un nivel más elevado de abstracción. [...] La teoría resultante es de naturaleza altamente kantiana. De hecho no reclamo ninguna originalidad respecto a los puntos de vista que expongo. Las ideas fundamentales son clásicas y bien conocidas»¹¹.

El kantismo de la teoría de la justicia de Rawls no puede ser más evidente. Pero además, habría que recordar que en su conocida formulación de la hipótesis del velo de ignorancia, clave para poder formular los principios de la justicia, la crítica a la memoria desempeña un papel fundamental. Y en relación con esto hay además un rechazo al sujeto empírico, corpóreo, histórico, a favor de un sujeto trascendental, puro, descontextualizado. Es por esta razón que la moral y la política rawlsianas son neokantianas, como el propio Rawls admite explícitamente en el texto citado. Esto significa que, sin lugar a dudas, hoy por hoy la posición metafísica sigue viva en ética y en pedagogía. Por tanto, ahora la pregunta sería: ¿qué visión del educador y de la educación se deriva de aquí? Sin duda una capacidad de guiar, de que el educador es el que marca el camino a seguir, de que no existen, a diferencia de lo que dirá Heidegger, caminos que no conducen a ninguna parte o sendas perdidas, de que existen hechos libres de interpretaciones.

En una línea inspirada en parte en la obra de Rawls encontramos la ya extensísima obra de la filósofa americana Martha C. Nussbaum. Por ejemplo, en su libro *Las fronteras de la justicia*, Nussbaum dialoga y, al mismo tiempo, critica la *Teoría de la justicia* de Rawls por considerar que no puede dar respuesta a algunos de los problemas más importantes con los que tiene que lidiar la ética, como por ejemplo, el trato que dispensamos a los discapacitados, la imposibilidad de extender la justicia a todos los ciudadanos del mundo y la re-

¹¹ RAWLS, John: *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 10.

lación con los animales no humanos¹². Nussbaum sostiene que el enfoque de las capacidades aporta mejores ideas y soluciones que no las teorías clásicas del contrato social, como sería el caso de Rawls. Es verdad que Nussbaum intenta huir de posicionamientos metafísicos como los que todavía se encuentran en los teóricos del contrato social, pero otra cosa es que lo consiga. Por tomar sólo un ejemplo significativo, Nussbaum observa que el contrato social no puede extender sus principios más allá del reino de lo humano. Su imagen central, dice Nussbaum, es una idea de justicia ligada a un contrato entre seres adultos y racionales, pero una idea de justicia así no deja lugar a los animales no humanos. En conclusión, para Nussbaum la teoría rawlsiana no puede dar respuestas satisfactorias a determinados problemas básicos, pero al mismo tiempo Nussbaum se situará en una posición radicalmente anti-posmoderna, como la representada por Judith Butler, como vamos a ver en la última parte de este artículo.

3. El imperativo de la memoria o la educación después de Auschwitz

En la última de las *Tesis sobre Feuerbach* Marx advierte, como es de sobras conocido, que los filósofos no han hecho otra cosa que interpretar el mundo de maneras distintas y que lo que debe hacerse a partir de ahora es transformarlo. Los autores de la llamada Teoría Crítica, especialmente los de la primera generación (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Herbert Marcuse, etc...) tienen como objetivo de su reflexión la supresión de la injusticia social. Pero para ello será necesario comenzar por una destrucción de los postulados tanto de la metafísica como del positivismo (porque en el fondo el positivismo no deja de ser una forma de metafísica). Estas son las dos grandes críticas que los autores de la primera generación de la Escuela de Frankfurt van a llevar a cabo. El positivísimo acaba absolutizando los hechos, es una especie de fetichismo o idolatría de los hechos. Por eso Horkheimer defiende la tesis de que es una forma potente de metafísica. Pero aquí nos vamos a centrar en el aspecto moral de la Teoría Crítica como lo desarrollan especialmente Horkheimer y Adorno, porque es éste el que ha influido en mayor medida en filosofía de la educación.

¹² NUSSBAUM, Martha C.: *Las fronteras de la justicia*. Paidós, Barcelona, 2007, p. 23.

A diferencia de lo que sucede con Habermas, desde una perspectiva ética Max Horkheimer es un crítico de Kant y un defensor del pensamiento de Schopenhauer. Para él, el imperativo categórico kantiano es, en el fondo, una teología secularizada, porque si la moral tiene un fundamento absoluto, entonces necesariamente terminamos llegando a la idea de Dios. A diferencia de Kant, pues, para Horkheimer la moral no deriva de la razón sino del sufrimiento, y, más concretamente, de la *compasión*. En una palabra, el núcleo de la moral materialista de Horkheimer es la compasión. En este sentido es fundamental su breve opúsculo *Materialismo y moral*. Escribe aquí el filósofo de Frankfurt: «Mientras la moral tenga una razón de existir habita en ella la compasión»¹³. Esta frase es un buen resumen de la ética de Horkheimer. No obstante este filósofo no desarrolla una pedagogía, al menos de forma explícita, a diferencia de su compañero y amigo Theodor Adorno. Adorno escribió uno de los opúsculos más importantes que se conservan sobre filosofía de la educación, al menos desde el punto de vista de la Teoría Crítica. Su título es enormemente significativo: *La educación después de Auschwitz*. También, como en el caso de Horkheimer, las diferencias con la moral metafísica de Kant son notables, pero Adorno mantiene la necesidad de hablar de un imperativo categórico, ahora bien un imperativo que tiene que ser anamnético. Vamos a verlo.

En primer lugar, en *La educación después de Auschwitz* Adorno señala que no hay un fundamento de la moral, no hay un fundamento para el nuevo imperativo categórico que Hitler, como dirá al final de la *Dialéctica negativa*, ha impuesto a los hombres: ¡Que Auschwitz no se repita!: «Hitler ha impuesto a los hombres un nuevo imperativo categórico para su actual estado de esclavitud: el de orientar su pensamiento y acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante. Este imperativo es tan reacto a toda fundamentación como lo fue el carácter fáctico del imperativo kantiano. Tratarlo discursivamente sería un crimen»¹⁴. A diferencia de Kant, pues, no es la razón pura práctica la que dicta el imperativo categórico, sino la experiencia del mal. La moral nace de la historia del sufrimiento, de la experiencia histórica del horror. Por eso la moral adorniana no es metafísica sino todo lo contrario, es una moral negativa, histórica, corpórea, porque no podemos cono-

¹³ HORKHEIMER, Max: *Materialismo y moral*, en *Materialismo, metafísica y moral*. Tecnos, Madrid, 1999, p. 139.

¹⁴ ADORNO, Theodor W.: *Dialéctica negativa*. Taurus, Madrid, 1992, p. 365.

cer el Bien, no tenemos acceso al Bien, pero sí sabemos qué es el mal. Auschwitz, el símbolo del mal radical, del mal absoluto, nos lo ha enseñado. Auschwitz no es sólo el nombre de un campo de exterminio nazi situado en Polonia, sino el nombre que Adorno propone para la barbarie. Frente a términos como Holocausto o *Shoah*, Auschwitz muestra al mismo tiempo la singularidad, la historicidad y la experiencia del horror. Para Adorno la tarea básica de toda educación es establecer qué condiciones hicieron posible el mal absoluto para que algo así no vuelva a repetirse. Así, en el caso de Adorno, frente a la compasión de Schopenhauer y Horkheimer, la base de la ética y de la educación es la memoria¹⁵. La pedagogía adorniana puede calificarse como una pedagogía anamnética¹⁶. Después de los trágicos acontecimientos del siglo XX, la cuestión de la memoria se ha convertido en una de las más importantes actualmente en el debate sobre la relación educativa¹⁷. En educación es necesario, según Adorno, estudiar la psicología de los verdugos, debemos descubrir los mecanismos que hicieron posible su lógica. ¿Cómo pensaban, cómo argumentaban, cómo justificaban sus actos, cómo podían dormir tranquilos después de haber realizado sus crímenes?¹⁸. Es a los verdugos a los que hay que estudiar, no a las víctimas, porque éstas no habían hecho nada, eran inocentes. Pero todavía hay más. Es necesario también que una educación después de Auschwitz reflexione profundamente sobre la cuestión de la técnica. Este es un aspecto básico y, además, profundamente actual. La Teoría Crítica ve en la técnica algo excesivo, algo patológico. Hay, dice Adorno, un fetichismo de la técnica¹⁹. Y Auschwitz es el producto, es el resultado de

¹⁵ Una clara y excelente introducción al pensamiento de Adorno es el libro de TAFALLA, Marta: *T. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Herder, Barcelona, 2003.

¹⁶ En este punto coincide con autores como Walter Benjamin y con teólogos como J. B. Metz. Sobre esta cuestión pueden verse la mayoría de las obras de Reyes Mate.

¹⁷ Si hacemos caso de un gran estudioso del tema, H. Weinrich, toda la tradición filosófica y pedagógica occidental tenía a la memoria en su punto de apoyo. Esto es así hasta finales del siglo XVI. Sobre todo a partir de los siglos XVII y XVIII la memoria desaparece de la educación. Será necesario un acontecimiento como el que Adorno subraya para que vuelva a surgir y a descubrirse su importancia. Hay que educar para recordar el horror, porque sólo con la memoria puede evitarse una repetición de Auschwitz. (WEINRICH, Heinrich: *Leteo. Arte y crítica del olvido*. Siruela, Madrid, 1999.)

¹⁸ Me he ocupado de esta cuestión en MÈLICH, Joan-Carles: *Lógica de la crueldad*. Herder, Barcelona, 2014.

¹⁹ Cf. ADORNO, Theodor. W.: *La educación después de Auschwitz*. Amorrortu, Buenos Aires, 1993, p. 91.

este fetichismo. El hombre técnico es incapaz de amar, es un ser frío, totalmente racional. Porque el horror vivido en el siglo XX no es el resultado de un déficit de racionalidad sino de un exceso. En otras palabras, la frialdad es la indiferencia frente a los otros, a los que sufren, es ser capaz de inmunizarse frente a ese sufrimiento. Por eso para Adorno el amor es lo contrario de la indiferencia.

Estamos ya en condiciones, pues, de establecer las diferencias fundamentales entre Kant y Adorno. Ambos coinciden en la necesidad de un imperativo categórico, pero las formas que tienen de formularlo son bien distintas. Kant es un metafísico de la moral. Para él el imperativo categórico es ahistórico, no depende de la experiencia, es totalmente racional, fruto de la razón pura práctica, y, por último, mas no por ello menos importante, es formal. Para Adorno, en cambio, el imperativo categórico, el nuevo imperativo categórico, es el resultado de la experiencia histórica del mal. Es el sufrimiento el que da lugar a ese nuevo deber: «¡Que Auschwitz no se repita!». El nuevo imperativo que propone Adorno es negativo, porque no es el conocimiento del Bien el que la da fuerza, sino el rechazo del dolor. Por eso, es necesario insistir en esta idea, la memoria ocupa aquí un lugar fundamental. El recuerdo de la injusticia pasada es la condición de posibilidad de una justicia futura. Esta es una idea ausente en la visión metafísica, y más concretamente en sus epígonos kantianos, como ya hemos visto en el caso de la *Teoría de la justicia* de John Rawls. Si algo aporta, pues, la visión crítica de la educación, al menos en su primera generación (porque luego Habermas abandonará en gran medida esta visión) es en dar un lugar preponderante a la memoria. La pedagogía tiene que ser, desde esta perspectiva, una pedagogía de la memoria, una pedagogía anamnética.

4. Las disonancias o la educación desde la posmodernidad

No es fácil encontrar un título para los autores y temas que se van a tratar en este epígrafe. Es una especie de cajón de sastre en el que encontramos visiones tan distintas como las referentes a la fenomenología, a la hermenéutica, al postestructuralismo, a la deconstrucción, al neopragmatismo, la teoría queer... Un estudio en profundidad de todos los autores que aquí podrían tener cabida nos llevaría de Nietzsche a Heidegger, y tendría su continuación en Gadamer, Levinas, Foucault, Deleuze, Derrida, Vattimo, Rorty, Butler...

La palabra «posmodernidad» tiene ahora mala prensa. Después de algunos años de abuso, posmodernidad es un término en desuso. En un sentido amplio puede entenderse por posmodernas aquellas filosofías que rompen con la moral metafísica y que, en consecuencia, creen que ya no existe un punto de apoyo absoluto y trascendente que dé sentido y oriente nuestras acciones y decisiones en la vida cotidiana. Como consecuencia de ello es cada individuo el que tiene que inventar su propia vida, el que tiene que crear su existencia como una obra de arte. En otras palabras, ya no existe un punto arquimédico del conocimiento y de la acción. El primer autor que de una forma radical mostró la crisis de la modernidad fue Friedrich Nietzsche. En una de sus frases más citadas Nietzsche señala que ya no hay hechos, sólo interpretaciones²⁰. Esta frase de sus escritos póstumos se puede interpretar *grosso modo* como una variante de otra más conocida todavía que se encuentra en el parágrafo 125 de *La gaya ciencia*. En esta apartado titulado «El loco» Nietzsche habla de la muerte de Dios y formula la frase que luego será comentada hasta la saciedad, especialmente por Heidegger: «Dios ha muerto»²¹. Es en esta frase en la que Nietzsche expresa su convicción de que los valores últimos y supremos han llegado a su fin. Si Dios ha muerto ya no existe un Absoluto que nos guíe, y la educación queda sin punto de apoyo. La muerte de Dios, esto es, la desaparición del Absoluto, nos deja huérfanos de sentido. A partir de ahora ya no hay ni una única ni una última interpretación de la existencia y de la vida. Nietzsche denuncia el prejuicio metafísico que comienza en Parménides y Platón y se mantiene a lo largo de más de dos mil quinientos años en Occidente, el prejuicio que consiste en creer que existe, por una parte, un transmundo que es la auténtica realidad, y otro mundo, el sensible, el vital, el contingente, que es, a los ojos de la tradición metafísica, el mundo falso, un mundo que debe someterse al otro, al verdadero, al puro, al mundo real. Por eso, como dirá Heidegger, el filósofo que de forma radical va a reivindicar el pensamiento de Nietzsche, la filosofía del autor del *Zaratustra* es una reacción contra la metafísica, o, lo que es lo mismo, contra el platonismo²². Así pues, no debe interpretarse la frase de Nietzsche en un sentido meramente teológico. «Dios» no es el Dios de los teólogos o

²⁰ NIETZSCHE, Friedrich: *Fragmentos póstumos*. Abada, Madrid, 2004, p. 170.

²¹ NIETZSCHE, Friedrich: *La gaya ciencia*. Espasa Calpe, Madrid, 2000, p. 185.

²² Sobre el comentario de esta frase véase HEIDEGGER, Martin: *Camino del bosque*. Alianza, Madrid, 1995.

de los creyentes, sino el mundo de las ideas de Platón, el mundo suprasensible que para Nietzsche es una ilusión de los débiles.

Las consecuencias de la filosofía de Nietzsche encuentran una importante expresión en el pensamiento de Martin Heidegger, especialmente en su obra fundamental *Ser y tiempo*, publicada en 1927. Para la mayoría este es un libro difícil, con un lenguaje críptico, pero, en el fondo, su tesis está clara: el sentido del ser es el tiempo. De nuevo aparece aquí una crítica a la metafísica: no hay un ser inmóvil, una presencia metafísica que dé sentido a la existencia, sino que es la existencia humana en su vida fáctica, que Heidegger llamará en alemán *Dasein* (el existir humano), la que está arrojada al mundo y tiene que hacerse sí misma²³. Por eso, para Heidegger, la esencia del ser humano radica en su existencia. Ya no hay un proyecto de Hombre, o de ser humano, previo al existir fáctico sino que es cada uno quien no tiene más remedio que habérselas consigo mismo, con el mundo y con los demás. La vida es algo que está por hacer, algo que no está predeterminado.

Recapitulemos. Tradicionalmente se ha buscado la verdad del ser más allá de lo que aparece, en el reino de la atemporalidad, de la inmovilidad y de la eternidad. La tradición filosófica occidental ha ido a la búsqueda de lo constante, de lo que no cambia, de lo que escapa al tiempo, de lo fijo y de lo inmutable. Con Nietzsche y Heidegger se pone fin a este pensamiento metafísico y se proclama que el ser es tiempo, porque no existe ningún ser metafenoménico. Si aplicamos esta tesis a la vida humana, a la vida fáctica descubrimos que no hay una esencia humana sino que cada ser humano, en su facticidad, en su mundo, es el que decide lo que es²⁴.

Ser y tiempo es una analítica existencial de *Dasein*. No disponemos de suficiente espacio aquí para dar cuenta de ella. Nos vamos a limitar a ofrecer sólo algunos de sus aspectos más relevantes, de los que siguen estando presentes en el debate filosófico-educativo. El primero de ellos es el *ser-en-el-mundo*. Heidegger escribe la expresión entre guiones, como si fuera una sola palabra, para mostrar –frente a la metafísica cartesiana– la inseparabilidad entre el *Dasein* y el mundo. A

²³ Como es sabido la traducción del término *Dasein* ha generado ríos de tinta. José Gaos, en la primera edición castellana de *Sein und Zeit*, opta por la expresión *ser-abí*. Pero en los últimos años, y en la nueva de Jorge Eduardo Rivera, se ha optado por mantener el vocablo en su lengua original. Véase en este sentido ADRIÁN, Jesús: *El lenguaje de Heidegger*. Herder, Barcelona, 2009.

²⁴ El escritor checo Milan Kundera ha ilustrado muy bien esta tesis en su novela *La insoportable levedad del ser*. Tusquets, Barcelona, 2008.

diferencia de la tradición occidental que ha pensado el ser humano como una entidad que primero es, y más tarde es *en-el-mundo*, para Heidegger somos en el mundo *ab initio*. Y en la medida en que somos en el mundo también somos con los demás, con los otros. El *Dasein* es un *Mitsein*, un *ser-con*. Como vamos a ver dentro de un momento a propósito de la filosofía de Emmanuel Levinas, Heidegger no va a profundizar en esta idea de alteridad. Pero sin entrar ahora en la polémica, lo interesante es darse cuenta de que el ser humano, en la medida en que es un ser en el mundo, no puede evitar la angustia, la angustia ante la vida y la muerte. La angustia no es el miedo. Siempre que sentimos miedo lo sentimos ante algo o alguien. Sin embargo, la angustia es indeterminada. ¿Ante qué nos angustiamos? Por de pronto no nos angustiamos ante nada en concreto, sino ante el mundo mismo. Nos descubrimos finitos, sabemos que vamos a morir, que la muerte no es algo que se encuentra al final sino al principio. Tan pronto como un ser humano entra en la vida ya es bastante viejo como para morir²⁵. Pero la descripción que Heidegger lleva a cabo de la muerte hace referencia al propio *Dasein*, no al otro. La muerte del otro está por completo ausente en la hermenéutica de la vida fáctica. Este es el punto de discrepancia entre la fenomenología de Heidegger y la de Levinas, y esta es también la gran dificultad para pensar la filosofía de Heidegger desde el punto de vista pedagógico²⁶.

La obra fundamental del filósofo lituano Emmanuel Levinas es *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (publicada originariamente en 1961). En este bello libro, –bello en todos los sentidos, también por supuesto en el de su escritura–, Levinas pone en marcha una nueva crítica a la filosofía (metafísica) occidental desde una perspectiva distinta a la de su maestro Heidegger. De lo que se trata ahora no es del olvido del ser a favor de los entes, sino, por decirlo de algún modo, del olvido del otro, del sometimiento del otro a lo *mismo*, de la reducción de alteridad a la identidad. Y lo grave del asunto es que algo así no es sólo una cuestión teórica (o filosófica) sino práctica, esto es, ética y política. La filosofía se ha convertido en una ontología, aunque sea una ontología no metafísica, como es el caso de Heidegger,

²⁵ Cf. HEIDEGGER, Martin: *Ser y tiempo*. Trotta, Madrid, 2003.

²⁶ Véase LEVINAS, Emmanuel: *Ética del infinito*, en KEARNEY, Richard: *La paradoja europea*. Tusquets, Barcelona, 1998. Sobre la controvertida cuestión de situar a Levinas como un autor posmoderno, tenemos en cuenta la opinión de autores como Ouaknin o Bauman. Véase, por ejemplo, OUAKNIN, Marc-Alain: *Méditations érotiques. Essai sur Emmanuel Levinas*. Balland, París, 1992, o BAUMAN, Zygmunt: *Ética postmoderna*. Siglo XXI, Madrid, 2004.

pero ha olvidado lo más importante, la ética. Mientras que para Heidegger el *Dasein* es un ente en cuyo ser «le va su ser», para Levinas lo ético surge en el momento en el que al yo le va el ser del otro.

Pero vayamos paso a paso. En primer lugar habría que preguntarse: ¿qué es la ética para Levinas? Por de pronto hay que advertir que, para el pensador lituano, la ética no es la moral. Aunque Levinas no se prodigó en exceso en esta distinción sí que la podemos encontrar formulada con toda claridad en algunas de sus entrevistas, especialmente la que concedió a Richard Kearney. Según él, la moral es un conjunto de reglas y de normas establecidas a priori por una cultura concreta, mientras que la ética es la respuesta a una demanda, a la demanda del rostro del otro. Nos encontramos aquí con una de las palabras más importantes de la fenomenología de Levinas, el rostro, en francés *visage*.

No podremos comprender qué significa «rostro» en Levinas si no cambiamos el modelo de la visión por el de la escucha. El rostro no se ve. Vemos caras, pero no rostros. El rostro se escucha, es una demanda, un ruego, un imperativo: ¡No matarás! La ética es la respuesta a esta demanda del rostro del otro. En su entrevista ofrecida a Ph. Nemo y recogida en el libro titulado *Ética e infinito*, Levinas señala que no seremos capaces de acceder al rostro del otro si nos fijamos en el color de sus ojos. El rostro es significación sin contexto; no es un personaje en un contexto. Normalmente somos un personaje, pero la ética es la ruptura con esa condición de personaje: un profesor, un alumno, un padre o un hijo. «El rostro es, en él solo, sentido. Tú eres tú»²⁷. El rostro demanda desde su vulnerabilidad, desde su fragilidad. El «¡No matarás!» es la primera orden del rostro. Pero no es una orden de fuerza o de poder, sino de debilidad. El rostro del otro está desprotegido, es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo. La ontología ha intentado destruir al otro, acabar con su trascendencia y su extranjería. Pero en la ética, a diferencia de la ontología, el rostro me llama, me rompe, me cuestiona. Escribe Levinas: «La relación ética que sostiene el discurso no es, en efecto, una variedad de la conciencia cuyo radio parte del Yo. Cuestiona el yo. Este cuestionamiento parte del otro»²⁸.

Desde una perspectiva como la que desarrolla Levinas en sus libros, en muchos aspectos continuada por Jacques Derrida a partir de

²⁷ LEVINAS, Emmanuel: *Ética e infinito*. Visor, Madrid, 1991, p. 80.

²⁸ LEVINAS, Emmanuel: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme, Salamanca, 1977, p. 209.

nociones como donación, hospitalidad o perdón²⁹, la ética no es el resultado de la relación (o de la acción) educativa, sino todo lo contrario, es su condición de posibilidad. Sin ética no hay educación, sólo adoctrinamiento. Por lo tanto, la ética no se sitúa al final de la relación educativa, sino al comienzo. Es la relación ética (una relación de respuesta y de responsabilidad) entre maestro y alumno, la que hace posible que la educación se constituya como educación³⁰.

También en la línea de la ética posmoderna de Levinas encontramos planteado de forma sugerente otro de los temas importantes en educación, la cuestión del «género». Aquí habría que hacer referencia a la obra de la filósofa norteamericana Judith Butler. En algunas de sus obras Butler hará explícitamente referencias a la ética de Levinas para fundamentar su visión del género³¹. Uno de los aspectos más interesantes sin los que no se concibe lo que Butler quiere decirnos es su punto de partida antropológico. Para ella lo que caracteriza a la condición humana es la vulnerabilidad, el hecho de ser dependientes de los demás. Frente al ideal de autonomía dominante en la visión occidental, al menos desde la modernidad, Butler insiste en la precariedad de las vidas humanas. No es posible superar esta condición indigente de la existencia. Somos seres frágiles, siempre dependemos de los demás.

Vida precaria es, según dice la propia filósofa, un «intento de aproximación a la cuestión de una ética de la no violencia, basada en la comprensión de cuán fácil es eliminar la vida humana. Emmanuel Levinas –sigue diciendo Butler– ofrece una concepción de la ética basada en la aprehensión de la precariedad de la vida, que comienza con la vida precaria del otro. Levinas usa el *rostro* como figura que comunica tanto la precariedad de la vida como la interdicción de la violencia. De este modo, nos proporciona una vía para comprender cómo la agresión no es ajena a una ética de la no violencia; la agresión constituye la materia misma del debate ético»³². Judith Butler sostiene que detrás de la visión levinasiana de la ética se oculta una teología, pero añade que su punto de vista, a pesar de

²⁹ De la obra de Jacques Derrida no podremos ocuparnos aquí. En cualquier caso, sobre la temática que nos ocupa habría que tener muy presente algunos libros suyos, como por ejemplo: *Dar el tiempo*. Paidós, Barcelona, 1995; *Espectros de Marx*. Trotta, Madrid, 1995; *Adiós a Emmanuel Levinas*. Trotta, Madrid, 1998; *Fuerza de ley*. Tecnos, Madrid, 1997; *Pardonneur*. Galilée, París, 2013.

³⁰ Nos ocupamos de desarrollar esta cuestión en BÀRCENA, Fernando / MÈLICH, Joan-Carles: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Paidós, Barcelona, 2000.

³¹ Véase BUTLER, Judith: *Vida precaria*. Paidós, Buenos Aires, 2006.

³² BUTLER, Judith: *Vida precaria*, cit., p. 20.

ello, es útil para realizar un análisis cultural que tenga la intención de describir de la mejor manera posible lo humano, el dolor, el sufrimiento, de admitir y ser sensible a la demanda del rostro vulnerable. Porque esto es lo que hace el rostro, expresar la indigencia, la fragilidad de la vida, su precariedad. Leyendo a Levinas, Butler se da cuenta de que en toda cultura hay formas de representación que ocultan y justifican el dolor de algunos seres y colectivos. En otras palabras, que en todo «imaginario social» hay vidas que no merecen la pena que sean lloradas, hay seres desprovistos de rostro. «Lo que está privado de rostro o cuyo rostro se nos presenta como símbolo del mal, nos autoriza a volvernos insensibles ante las vidas que hemos eliminado y cuyo duelo resulta infinitamente postergado»³³.

¿Qué consecuencias tiene esta posición para la educación? Sin duda Emmanuel Levinas y especialmente Judith Butler –los dos son pensadores judíos– nos muestran algo inquietante que debería hacernos reflexionar, a saber, que en toda educación hay una moral implícita o explícita que tiene la función de tranquilizar conciencias, de justificar acciones violentas y crueles, de formar la insensibilidad hacia el sufrimiento de otros seres (humanos y no humanos). Esta idea reaparecerá en la que probablemente sea la obra fundamental de Butler, *Desbacer el género*³⁴. El género es una categoría histórica, una forma cultural de configurar el cuerpo, una forma abierta a continuas reformas. La tesis de Butler es, en este sentido, radical: la anatomía y el sexo no existen sin un marco cultural³⁵. Lo masculino y lo femenino tienen una historia social, y sus significados varían en función y en dependencia de la política y la moral en los que se desarrollan. Esto es inevitable. Pero lo más interesante de la aportación de Butler para el tema que nos ocupa es su idea de lo humano. ¿Qué es lo que hace que lo humano sea humano? Y responde: «Para que lo humano sea humano debe relacionarse con lo no humano, con lo que está fuera de sí mismo pero que es continuo consigo mismo en virtud de su interimplicación en la vida. Esta relación con lo que no es uno mismo constituye al ser humano en su existencia, de manera que lo humano excede sus límites en el momento mismo de establecerlos»³⁶. Esta cita posee una importancia excepcional por-

³³ BUTLER, Judith: *Vida precaria*, cit., p. 21.

³⁴ BUTLER, Judith: *Desbacer el género*. Paidós, Barcelona, 2006. Especialmente la introducción y el primer capítulo de este libro son básicos desde la perspectiva de una filosofía antropológica de la relación educativa.

³⁵ BUTLER, Judith: *Desbacer el género*, cit., p. 25.

³⁶ BUTLER, Judith: *Desbacer el género*, cit., p. 29.

que, mientras que para las filosofías metafísicas, como hemos comprobado al principio de este escrito, lo humano puede establecerse de forma apriorística, más allá del espacio, del tiempo y de manera esencial, para el pensamiento posmoderno de Butler lo humano se constituye *in situ*, en relación no solamente con los demás humanos, sino con aquéllos que han sido excluidos de la condición humana. El rostro que demanda una respuesta, una responsabilidad, no es un rostro humano. Puede ser y suele ser un rostro que ha sido privado de humanidad, privado de derechos, privado de respeto social, cultural, político, moral o religioso. Ahí, en esa respuesta responsable a la demanda del rostro del que sufre, de un rostro no humano, de un infrahumano o subhumano, es donde aparece la ética.

5. Telón: una filosofía antropológica de la finitud

Hemos estado viendo, a lo largo de este ensayo, algunos de los temas fundamentales del estado de la cuestión en el debate actual en educación desde una perspectiva filosófico-antropológica. Cada uno de ellos está en relación con determinadas obras y autores. En filosofía el texto es el punto de referencia. Las preguntas «¿quién lo dice?» y «¿dónde lo dice?» son esenciales. Por eso la filosofía de la educación no puede constituirse al margen de los grandes pensadores que, aunque no hablen explícitamente de lo pedagógico, tienen evidentes preocupaciones educativas en sus obras. Me gustaría para terminar ofrecer un balance y sugerir algunas líneas de investigación.

En primer lugar habría que recordar que lo que aquí se ha llamado pensamiento metafísico sigue vigente en educación. No me refiero a las preguntas metafísicas, sino a las respuestas. Que somos animales metafísicos, esto es, que no podemos vivir sin hacer frente a las preguntas fundacionales, a las preguntas primeras y últimas, es evidente. Pero la gravedad y peligrosidad del pensamiento metafísico no está en las preguntas sino en las respuestas³⁷. Las respuestas metafísicas son peligrosas porque pretenden ser eternas, inmóviles, inmutables, porque quieren ser verdaderas, con mayúsculas, incontestables. Pero esas respuestas atentan contra algo que el ser humano, cada ser humano, no puede eludir, la finitud³⁸. Por esta razón uno de los grandes desafíos de la pedagogía actual es

³⁷ Me he ocupado en detalle de esta cuestión en MÈLICH, Joan-Carles: *Ética de la compasión*. Herder, Barcelona, 2010.

³⁸ Véase MÈLICH, Joan-Carles: *Filosofía de la finitud*. Herder, Barcelona, 2012 (segunda edición corregida y aumentada).

la crítica a toda forma de pensamiento metafísico, porque es una forma solapada de pensamiento totalitario.

En relación con esta temática aparece, como ya se ha visto, sobre todo de la mano de los primeros autores de la Teoría Crítica, un segundo aspecto a destacar: la importancia de una pedagogía de la memoria. Las actuales teorías de la educación han menospreciado la memoria, defienden una huída hacia adelante, la innovación a toda cosa, olvidando que el ser humano es un ser que va hacia adelante pero que no puede (ni debe) dejar de mirar atrás³⁹. Como el conocido y citado ángel de la historia de Paul Klee que recoge Walter Benjamin en sus *Tesis sobre el concepto de historia*, solo se puede ir hacia el futuro teniendo en cuenta el pasado, volviendo el rostro al pasado para que éste no se repita. Este es el gran desafío de la educación actual y, por supuesto, de la de este siglo que ya ha comenzado: que Auschwitz no se repita (Theodor W. Adorno). Ningún otro objetivo de la educación es comparable a éste, sobre todo si se tiene en cuenta que no se está hablando aquí del Auschwitz histórico sino del Auschwitz simbólico, de los escenarios del mal que, por desgracia, han hecho aparición en el siglo pasado y que en buena medida siguen presentes⁴⁰.

Por último, hay que destacar un tercer aspecto fundamental para la pedagogía presente y futura: es necesario, precisamente a la luz de lo sucedido en el siglo XX, repensar la ética, repensar lo humano. Es ahí el lugar en el que el pensamiento posmoderno tiene su principal aportación. En este artículo me he referido solamente a autores como Emmanuel Levinas y Judith Butler, pero habría que tener muy en cuenta también a Michel Foucault⁴¹, Jacques Derrida⁴², Gilles Deleuze⁴³ y Gianni Vattimo⁴⁴, entre otros. Lo humano no puede constituirse al modo metafísico, al modo esencial, sino al modo narrativo. Lo que es o deja de ser humano es algo que únicamente puede darse en situación. Toda cultura ha creado órdenes discursivos, como diría Foucault, que clasifican y ordenan, y sobre todo tranquilizan formas de vida y trato con los demás, con los que han sido excluidos del es-

³⁹ Cf. PAGES, Anna, *Sobre el olvido*. Herder, Barcelona, 2012.

⁴⁰ Véase AGAMBEN, Giorgio: *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Pre-Textos, Valencia, 2000.

⁴¹ Cf. FOUCAULT, Michel: *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona, 1999.

⁴² Las cuestiones pedagógicas están muy presentes en la obra de Derrida. Véase, por ejemplo, un breve e intenso texto *Fuerza de ley*. Tecnos, Madrid, 1997.

⁴³ Sobre el tema de la educación en la filosofía de Deleuze, la obra más importante es *Proust y los signos*. Anagrama, Barcelona, 1995.

⁴⁴ Cf. VATTIMO, Gianni: *De la realidad*. Herder, Barcelona, 2013.

tatuto de lo humano⁴⁵. Se educa enseñando que hay vidas cuyo sufrimiento no merece la pena ser tenido en cuenta o, en otras palabras, no se transmite la compasión sino la crueldad. Este es el tercer desafío para una educación en el momento presente, denunciar, aunque quizá no sea posible eliminar, toda lógica de la crueldad⁴⁶.

En el momento actual es necesario repensar la condición humana a la luz de los trágicos acontecimientos del siglo pasado. Después de Auschwitz ya nada puede volver a ser como antes. Por eso es necesario recuperar una filosofía de la finitud, esto es, una filosofía de la debilidad, de la fragilidad y de la contingencia, una filosofía que sabe que los seres humanos somos más que lo que nos pasa, lo que nos sucede, que lo que hacemos o planificamos. Una filosofía de la finitud no aspira a llegar al paraíso, porque sabe que todo paraíso encontrado, en definitiva, no es más que una forma de infierno. Una filosofía de la finitud es una filosofía que cree que ni el mal ni la muerte tienen la última palabra.

Bibliografía

- ADRIÁN, Jesús: *El lenguaje de Heidegger*. Herder, Barcelona, 2009.
- ADORNO, Theodor W.: *La educación después de Auschwitz*. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.
- ADORNO, Theodor W.: *Dialéctica negativa*. Taurus, Madrid, 1992.
- AGAMBEN, Giorgio: *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Pre-Textos, Valencia, 2000.
- BÁRCENA, Fernando: *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño & Dávila, Buenos Aires, 2012.
- BÁRCENA, Fernando / MÈLICH, Joan-Carles: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Paidós, Barcelona, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt: *Ética postmoderna*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.
- BUTLER, Judith: *Vida precaria*. Paidós, Buenos Aires, 2006.
- BUTLER, Judith: *Deshacer el género*. Paidós, Barcelona, 2006.
- DELEUZE, Gilles: *Proust y los signos*. Anagrama, Barcelona, 1995.
- DERRIDA, Jacques: *Dar el tiempo*. Paidós, Barcelona, 1995.
- DERRIDA, Jacques: *Espectros de Marx*. Trotta, Madrid, 1995.
- DERRIDA, Jacques: *Adiós a Emmanuel Levinas*. Trotta, Madrid, 1998.

⁴⁵ Cf. FOUCAULT, Michel: *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona, 1999.

⁴⁶ Cf. MÈLICH, Joan-Carles: *Lógica de la crueldad*. Herder, Barcelona, 2014.

- DERRIDA, Jacques: *Fuerza de ley*. Tecnos, Madrid, 1997.
- DERRIDA, Jacques: *Pardoner*. Galilée, París, 2013.
- DESCARTES, René: *Discurso del método*. Espasa-Calpe, Madrid, 1980.
- FOUCAULT, Michel: *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona, 1999.
- HEIDEGGER, Martin: *Ser y tiempo*. Trotta, Madrid, 2003.
- HEIDEGGER, Martin: *Caminos del bosque*. Alianza, Madrid, 1995.
- HORKHEIMER, Max: *Materialismo y moral*, en *Materialismo, metafísica y moral*. Tecnos, Madrid, 1999.
- KANT, Immanuel: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza, Madrid, 2002.
- KUNDERA, Milan: *La insoportable levedad del ser*. Tusquets, Barcelona, 2008.
- LEVINAS, Emmanuel: «Ética del infinito», en KEARNEY, Richard: *La paradoja europea*. Tusquets, Barcelona, 1998.
- LEVINAS, Emmanuel: *Ética e infinito*. Visor, Madrid, 1991.
- LEVINAS, Emmanuel: *Totalidad e infinito*. Sígueme, Salamanca, 1977.
- MATE, Reyes: *La razón de los vencidos*. Anthropos, Barcelona, 1991.
- MATE, Reyes: *Memoria de Occidente*. Anthropos, Barcelona, 1997.
- MATE, Reyes: *Tratado de la injusticia*. Anthropos, Barcelona, 2011.
- MÈLICH, Joan-Carles: *Ética de la compasión*. Herder, Barcelona, 2010.
- MÈLICH, Joan-Carles: *Filosofía de la finitud*. Herder, Barcelona, 2012.
- MÈLICH, Joan-Carles: *Lógica de la crueldad*. Herder, Barcelona, 2014.
- METZ, Johann-Baptist: *Por una cultura de la memoria*. Anthropos, Barcelona, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich: *La gaya ciencia*. Espasa Calpe, Madrid, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich: *Fragmentos póstumos*. Abada, Madrid, 2004.
- NUSSBAUM, Martha C.: *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder, Barcelona, 2002.
- NUSSBAUM, Martha C.: *Las fronteras de la justicia*. Paidós, Barcelona, 2007.
- OUAKNIN, Marc-Alain: *Méditations érotiques. Essai sur Emmanuel Levinas*. Balland, París, 1992.
- PAGÈS, Anna: *Sobre el olvido*. Herder, Barcelona, 2012.
- PLATÓN: *Fedón*. Gredos, Madrid, 1997.
- RAWLS, John: *Teoría de la justicia*. FCE, México, 1993.
- SLOTERDIJK, Peter: *Muerte aparente en el pensar*. Siruela, Madrid, 2013.
- TAFALLA, Marta: *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Herder, Barcelona, 2003.
- VATTIMO, Gianni: *Adiós a la verdad*. Gedisa, Barcelona, 2010.
- VATTIMO, Gianni: *De la realidad*. Herder, Barcelona, 2013.

WEINRICH, Harald: *Leteo. Arte y crítica del olvido*. Siruela, Madrid, 1999.

Solicitado el 15 de enero de 2013
Aceptado el 16 de noviembre de 2013

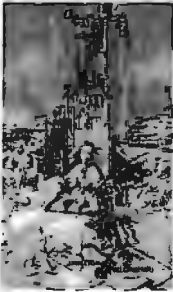
Joan-Carles Mèlich
Universidad Autónoma de Barcelona
joancarles.melich@uab.cat

Ocho filósofos españoles contemporáneos

Ediciones Diálogo Filosófico

José Luis Caballero Bono / J.L.C.

Ocho filósofos españoles contemporáneos



José Luis Caballero Bono
Quintín Racionero Carmona
Fernando Susaeta Montoya
José Luis Cañas Fernández
Juan Fernando Sellés Dauder
Ildefonso Murillo Murillo
Juana Sánchez-Gey
Xosé Manuel Domínguez Prieto

En la sociedad española actual se sigue generando la ilusión y la exigencia del pensamiento filosófico. Prueba de ello es esta recopilación de monografías sobre ocho filósofos españoles de nuestros días: **Julián Marías, Gustavo Bueno, José Antonio Marina, Alfonso López Quintás, Leonardo Polo, Eugenio Trías, Adela Cortina, Carlos Díaz.**

Diálogo Filosófico invita a sus lectores a compartir las sugerencias y la revisión de sus planteamientos.

Autores: José Luis Caballero Bono, Quintín Racionero Carmona, Fernando Susaeta Montoya, José Luis Cañas Fernández, Juan Fernando Sellés Dauder, Ildefonso Murillo Murillo, Juana Sánchez-Gey, Xosé Manuel Domínguez Prieto.

Edita: Diálogo Filosófico, Colmenar Viejo (Madrid), 2008, 456 pp., 20 euros (IVA incluido). 25 % de descuento para los suscriptores de Diálogo Filosófico.

Pedidos: Diálogo Filosófico, Apdo. 121, 28770 Colmenar Viejo (Madrid). Teléfono: 610 70 74 73. Fax: 91 846 29 73. E-Mail: dialfilo@hotmail.com