

ENTRE LA FORMACIÓN ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: LOS MODOS DEL CUIDADO ÉTICO Y DEL PENSAR LA DIFERENCIA EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Between schooling and education throughout life: the modes of ethical care and thinking the difference in the educational experience

PEDRO ANGELO PAGNI
UNESP (Brasil)

Este ensayo procura analizar el tema de la educación a lo largo de la vida en su intersección con la escuela. En oposición a las perspectivas teóricas que defienden una posible conciliación entre vida y escuela, evidenciamos la tensión existente entre esas dos esferas, al hacer el análisis de los temas de la experiencia con el nacimiento, con la muerte y con la diferencia, y señalamos que su reflexión invita a los sujetos de la praxis educativa a una actitud ética de cuidado para con el otro, para con uno mismo y para que el otro cuide del cuidado de uno, que, de modo complementario a los saberes y prácticas escolares, posibilita una formación continuada que implica la transformación de sí mismo. Eso porque, teniendo como referencia el pensamiento de Arendt y Foucault, comprendemos que la vida transborda a los saberes y prácticas escolares, ofreciéndonos lo que pensar en la praxis educativa y haciendo que los sujetos de esa praxis aprendan a ubicarse entre la vida y la escuela, a la búsqueda de nuevos sentidos para ellos y de resistencia a lo que existe mientras se transforman a sí mismos. Así, buscamos ofrecer a los educadores algunos problemas de la vida que interfieren en la praxis educativa, que repercuten en su experiencia y que hacen pensar sobre aquello que les queda.

Palabras clave: *Arte de vivir, Experiencia, Infancia, Acontecimiento.*

Introducción

En la presentación del libro *Vida e Educação*, de John Dewey, el educador brasileño Anísio Teixeira ha afirmado que la gran virtud de ese filósofo norteamericano de la educación fue haber

logrado conciliar la escuela con la vida. Algunas décadas después, con el diagnóstico de la exclusión del mundo de la vida por la racionalidad técnica elaborada por la teoría habermasiana de la acción comunicativa y de sus seguidores en el campo pedagógico, se intentó hacer

algo similar, aunque postulando una pragmática diferente a la del pragmatismo, que aspiraba a la formación de una comunidad trascendental, tomando como presupuesto una comunidad de iguales y un lenguaje libre de dominio. Aunque distintas, esas perspectivas teóricas anhelaron una conciliación entre la vida y la educación, pero también una pragmática en la comunicación en el ámbito de la enseñanza. Con todo, la vida ahí abordada parece estar más cerca de los efectos de la vida desnuda (*zoê*) sobre la biopolítica actual, en los términos de Agamben (2004), que de la posibilidad de superarla por medio de un concepto de comunidad y de una acción comunicativa libre de toda violencia, como proponen esas perspectivas teóricas. So pretexto de incluirla en los dispositivos escolares, la pragmática adoptada por esas perspectivas teóricas parece castigar a la vida a la exclusión, condenándola en lo que tiene de potencialmente reflexiva, para que los sujetos piensen en la tensión que produce transitar hacia la escuela, transformándose a sí mismos mediante un proceso formativo que no sólo acontece dentro de esa institución, sino que también se prolonga mas allá de ella, para toda la vida o hasta donde ésta sea interrumpida.

Con el fin de recobrar aquella tensión entre la escuela y la vida —y considerar la transformación de los sujetos más allá del proceso formativo institucionalizado—, este ensayo busca contraponerse a esa pragmática y a la imposición del aspecto meramente productivo del pensar. Se trata de mostrar cómo las experiencias de la muerte, del nacimiento y la diferencia confrontan a los sujetos que se desplazan y actúan en la institución escolar; que sus procesos de reflexión constituyen, también, una invitación al establecimiento de una ética del cuidado de sí mismos y de una responsabilidad hacia el cuidado del otro (y para que el otro cuide de sí); un cuidado que es complementario de los saberes y las prácticas escolares destinados a una formación continua inspirada en la transformación de uno mismo, al mismo

tiempo que indica los límites de la formación escolar. En este sentido, puede decirse que la vida trasciende los saberes y las prácticas escolares, dando a pensar en la *praxis* de la enseñanza y haciendo que los sujetos de la experiencia resistan a lo existente en la medida en que se transforman. De alguna manera, la temática de este ensayo es la de la educación a lo largo de la vida y de cuánto nos ofrece el pensar, principalmente cuando los sujetos de esa *praxis* aprenden a ubicarse en la intersección entre el arte de vivir y la educación escolar, y, por medio de esa elección, cultivarse y formarse reflexiva y continuamente a lo largo de la vida.

El principio de natalidad y el cuidado con el otro en la educación

La educación, en general, es concebida, desde la modernidad, como sinónimo de un cuidado para que el hombre se convierta en humano y salga del estado de barbarie en que nace. Aunque la educación se proponga cuidar del hombre desde su nacimiento mediante su formación, tanto para que pueda enfrentarse a los retos de la vida como para ingresar en el mundo, de forma específica la educación escolar es la encargada de prepararle más para esta última tarea que para la primera. Es así como la escuela moderna busca que los hombres nazcan para el mundo por medio de la adquisición de la lengua, los hábitos, las costumbres y, en fin, de la cultura, como asegura Arendt (1997), a modo de un segundo nacimiento que protege a los seres nacientes de las amenazas que el primer nacimiento puede representar para cada uno y, principalmente, para el mundo, ya que les expondrían a la vida desnuda (*nuda vida*) y a su gobierno.

Si la llegada de los nacientes representa la posibilidad de la emergencia de lo nuevo, de aprender de nuevo a hablar y a que cada generación tenga su propio punto de vista, la educación escolar actúa en el sentido de garantizar que la novedad que traen estos seres recién llegados no

sea una amenaza que ponga en riesgo su vida o la de la sociedad en la que viven, como tampoco represente un riesgo para el mundo, haciendo que se olviden las tradiciones, la barbarie acontecida en el pasado y las posibilidades de futuro. Busca proteger a estos seres recién nacidos y propicia en ellos su nacimiento al mundo. Es en este sentido que Hannah Arendt concibe como principio político de la educación escolar el concepto de *natalidad*.

La natalidad no es vista por esa autora, según Bárcena (2006), como un mera secuencia en el orden natural, que apenas garantiza la sencilla reproducción de la vida (*zōē*), sino como una secuencia *poético-práctica* y simbólica (*bíos*). Si la primera secuencia está relacionada con espacio privado, la segunda surge en el espacio público. Así, lo que «salva el mundo de la ruina normal natural es la natalidad, en la cual se enraíza la facultad de actuar» (Bárcena, 2007: 245). De este modo, Arendt entiende la natalidad no sólo como un momento de la naturaleza, sino como un momento que *interrumpe* el proceso natural —entendido como proceso que tiende a su destrucción o ruina natural—, por medio de la acción humana y, sobre todo, por las acciones favorecidas por la cultura y la educación.

En esa perspectiva, la natalidad sería una categoría política por excelencia que proporciona orientación a las acciones humanas específicas, ya que la natalidad no es solamente *reproducción* de la vida, como también *interrupción* del proceso vital, funcionando como un comienzo de la filosofía política. Un comienzo que supone, en primer lugar, una crítica al *memento mori*, en el cual se centraron hasta entonces las tradiciones filosóficas, particularmente el *ser-para-la-muerte* heideggeriano. En segundo lugar, indica una nueva idea en la que abordar la *finitud* humana, lo que supone no limitarla al recuerdo de que somos mortales, sino la recuperación de cierta memoria de los inicios, es decir, de que no sólo hemos venido a este mundo para morir, sino para iniciar algo nuevo. En este sentido,

sugiere una línea de fuga y de resistencia a los modernos totalitarismos, en la medida en que busca encontrar en la responsabilidad con lo público y, particularmente, en la educación, acciones que permitan compartir lo común y lo diverso, acciones que evocan continuidades con las tradiciones, pero también rupturas por medio de la creación de otros modos de existencia y nuevos comienzos.

Es en este principio filosófico y político en el que la acción educativa tendría que centrarse, según la autora, reconociéndose en el seno de la relación pedagógica la responsabilidad y la autoridad del educador para cuidar del otro, del educando, y, al mismo tiempo, para compartir con ese portador de novedad su aspiración a ella y la necesidad de recomenzar; acogerlo y protegerlo contra una prematura exposición al mundo. Por esa razón, Arendt (1997: 186) dice que la esencia de la educación «es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos». De ese modo, la crítica arendtiana a los modernos totalitarismos y su concepción de la educación como natalidad permiten establecer una relación entre la estética y la política muy singular.

Eso significa que la perspectiva abierta por Hannah Arendt, al analizar la problemática de los modernos totalitarismos, enuncia una filosofía de la natalidad que remite a una postura política que presupone una ética de responsabilidad para con el otro que se nutre del *amor mundi* como presupuesto de la acción pedagógica desarrollada en la educación escolar por el educador. Como hemos visto, la autora parte de la idea de que, aunque hemos de morir, venimos al mundo para comenzar algo nuevo. Es suficiente que se considere el hecho de que han nacido seres humanos para que se admita la natalidad como esencia de toda educación. Concebir la educación como natalidad significa tener en cuenta que el recién llegado al mundo, el que nació, tiene una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer sería estar en proceso de llegar a ser de modo que, en el arribar de ese ser que nace, se enlazaría su identidad en una cadena de comienzos, acciones y novedades,

siendo capaz de *re-accionar* (del nacimiento hasta su muerte). Este nacimiento reclama de quien ya estaba en el mundo la recepción y el acogimiento de los que nacen para que puedan hacer parte de él, necesitando de un acompañamiento responsable y del respecto a la novedad que traen consigo, y que muestran cuando les dejan libres para exhibir su capacidad de iniciativa y espontaneidad. Esa actitud de responsabilidad y de respecto de los que ya estaban en relación con los recién llegados es lo mínimo que se espera para que la renovación del mundo acontezca y para salvarle de su ruina natural, siendo un modo de expresar el amor que uno tiene por él.

Ese amor, antes que un *amor fati*, tal y como enunció Agustín, es un *amor mundi*, en la interpretación de Bárcena (2006: 125), pues envuelve una confianza en que el hombre pueda alcanzar el sentido de su acción mediante la comprensión de los acontecimientos, la acción concertada y la experiencia de la palabra. Significa una relación de cuidado y preocupación con el mundo en el cual el hombre encuentra su propio estatus y definición, al verse delante de una pluralidad de singularidades y, por medio de su acción, exponerse públicamente. En este sentido, amar y preocuparse con el mundo es buscar en la esfera pública —entendida como aquello que se enseña en su *aparición*, pero también como aquello que es en uno mismo—, lo que es común a todos y lo que se diferencia del ámbito privado. Lo que significa afirmar que el mundo público es un espacio en que, al mismo tiempo en que nos une, nos separa, que es lo que evita volvernors una masa homogénea, como ocurre con la actual sociedad de masas. Al contrario de esta sociedad, el mundo público es un espacio para compartir hechos y palabras, tarea para la cual la acción humana es imprescindible, sobre todo el tipo de acción que comprende la cultura y la educación, ya que sus papeles son justamente compartir un mundo común y hacerlo durable. Para eso, el *amor mundi* es una de las tareas de la educación y concurre para que la natalidad sea su principal principio.

El hecho del *amor mundi*, suscitado por la comprensión de la educación como natalidad, no supone un abandono de su función conservadora y de autoridad, tan evidenciada en los discursos pedagógicos, sino una confrontación a la actual sociedad de masas, entendida como una de las derivas de los modernos totalitarismos, así como a los estados de dominación que se manifiestan en esa misma acción humana. Significa, más bien, su reformulación, ya que aquella función tiene en cuenta poder compartir lo que es común, garantizando la continuidad de lo público, en la sociedad, e introduce a los que nacen en esa esfera de la vida; mientras que aquella autoridad implica la asunción de una responsabilidad y de un cuidado con ellos y para con el otro, que la diferencia de sus ejercicios heterónomos habituales.

Con esa metáfora de la *natalidad*, Hannah Arendt parece presentar una alternativa a las metáforas de *crecimiento* utilizada por Dewey, y de *iniciación*, desarrollada por los filósofos analíticos de la educación. Una alternativa que, antes de considerar la educación como un crecimiento que comprende la continuidad de la naturaleza a la cultura, o como una iniciación al lenguaje para la aprensión de los significados existentes, persigue un cuidado ético con el otro que interrumpe el orden natural, mediante la cultura y el orden de los discursos —por medio de la poética inmersa en ese lenguaje—, en busca de los sentidos de la acción humana en el mundo. Así, esa autora busca vincular la ética presu- puesta por la acción pedagógica —esa responsabilidad política para con el otro—, entendiéndola como una responsabilidad primordial del educador que propicia, en el educando, el acogimiento y la libertad, necesarios ambos para que se transforme el mundo, al reconfigurarse.

El arte del vivir en la educación escolar

En términos pedagógicos, la perspectiva abierta por Hannah Arendt no postula una enseñanza centrada en el educador o en el aprendizaje del

educando, en la responsabilidad de aquellos que ya están en el mundo o en el libre devenir de los que en ellos nace. Al contrario, busca evitar, políticamente, que la educación escolar persista en la actual indiferenciación entre el privado y el público, en la homogeneidad característica de la sociedad de masas, e insiste en que se tenga en cuenta la posibilidad de compartir, en la relación con el otro, lo que es común. Sin embargo, como lo que es compartido son los acontecimientos y cierta apertura a lo nuevo que la natalidad promueve —más que los significados de las tradiciones y de las cosas del mundo traducidos lógicamente y cognitivamente a los demás—, entonces se vuelve indispensable para la educación escolar preservar un campo de intersección del arte de vivir con el mundo al cual preparan a los seres que nacen en el pasaje de la vida privada a la esfera pública. Y eso es así porque, en la escuela, transitan y actúan sujetos que, en sus acciones, no dejan intocable esa separación entre el mundo y la vida; realizan, advertida o inadvertidamente, el paso entre uno y otro, y conforman un campo de tensión en el que los acontecimientos y las experiencias que allí aparecen podrían darles qué pensar, favoreciendo tanto una transformación de sí mismos como forzando a las prácticas y los saberes escolares para que cambien y reconozcan sus límites. Es en ese paso y, particularmente, en este campo de tensión —en el que la acción de pensar los acontecimientos y las experiencias habituales de la vida de los sujetos intervienen en su curso de formación—, donde el profesor prepara al alumno para el mundo, dispensándole los cuidados necesarios, el compañerismo que el *amor mundi* presupone.

Otro aspecto a ser observado es que estos cuidados hacia el otro —el compañerismo y el amor nutridos por un sentimiento común y por una aspiración a generar la igualdad de condiciones—, en el seno de esa relación, para que los alumnos puedan actuar en la vida pública y, quizá, política, como lo hace el educador, al depararse con un campo de tensión que el otro comprende, descubre la diferencia entre las subjetividades y los modos de subjetivación de estos sujetos,

no sólo sus modos de actuar en el mundo, sino también, y principalmente, las actitudes éticas que asumen frente a la vida. En última instancia, es esa diferencia la que interesa a nuestra mirada y al pensar filosófico si consideramos que la educación escolar efectivamente ayuda en el pasaje de los más jóvenes de la vida privada hacia la pública, aunque manteniéndose atenta a los diversos estilos de vida y a los modos de subjetivación que en ella perduran.

Tal atención en relación a las diferencias nos parece importante para mantener una actitud de respeto a las singularidades y a la diversidad cultural que constituye la sociedad, si queremos que la escuela sea el comienzo de una formación que se prolongue hasta el fin de la vida y se manifieste en otras esferas. Es justamente esa diferencia la que escapa a una pedagogía o, más específicamente, a un arte técnico que postula la identidad entre el nivel de conocimiento del alumno y el del educador, pues se relaciona con un *ethos* a ser construido, antes que con una *episteme* a ser adquirida, que perdura para toda la vida, como tampoco se restringe al tiempo y al espacio escolar. Por otro lado, el plan político del cuidado del otro, el compañerismo que implica y el amor que presupone, no se limita a un sentimiento común necesario para que el educador se responsabilice por el otro, sino a las experiencias singulares que se encuentran en esa relación y pueden producir acontecimientos capaces de transformar a los mismos sujetos, su subjetividad y sus modos de ser, resultando en formas de subjetivación distintas para la conducción de sus vidas. Esos encuentros con el otro, que escapan a la reglamentación, a la normalización y al diseño de las prácticas y los saberes escolares, por tratarse de lo fortuito, de la casualidad y de la vida —lo que adviene y convoca el acontecimiento—, provocarían en los sujetos comprendidos en esa relación, que les muestra como diferentes, una preocupación de sí mismos, algo así como un cierto acto de *pensarse* que implica, éticamente, una transformación de sí mismos. En este sentido, el cuidado con el otro implícito en la acción pedagógica de uno

de estos sujetos presupone en el educador un correspondiente cuidado ético de sí mismo, similar a aquel que puede ser promovido en el otro en la relación con sus alumnos.

Siguiendo las indicaciones de Foucault (2004a y 2004b), en esta perspectiva del cuidado de uno mismo es posible examinar los juegos de poder y de verdad sin quedar limitados al análisis de las prácticas coercitivas, así como analizar las prácticas de uno mismo como un problema ético de definición de prácticas de libertad, desde de una estética de la existencia. Eso significa que el ejercicio de las prácticas de sí debe ser considerado como práctica de la libertad, esto es, que pueden ser elecciones éticas en el sentido de potencialización de la vida y de mejoramiento de la existencia, pues, para Foucault, la libertad es la «condición ontológica de la ética» y ésta, a su vez, la «forma reflexiva de la libertad» (2004a: 267). Del mismo modo, el ejercicio de las prácticas de sí, como prácticas de libertad, es una forma de existencia que se contrapone a la inmovilidad de las relaciones de poder y a la sedimentación de los estados de dominación, buscando resistirse a ellas por medio del ensayo de nuevas relaciones y de la experiencia de la recreación de sí, mediante el cuidado con uno mismo y con los otros. Para eso, se hace necesario que el sujeto que participa de tales relaciones y estados se ocupe de sí mismo, como un imperativo ontológico y ético inmanente a la propia condición de sujeto, haciéndole volver su mirada y sus pensamientos a las verdades y valores morales asimilados en su existencia, para que pueda elegir sus mejores guías y aprender a cuidar de los demás. No es a causa del hecho de aprender a cuidar de los otros que ese sujeto establece sus relaciones con la ética, sino que es justamente porque él cuida de sí mismo que le es anterior ontológicamente.

En ese sentido, pensar la relación del educando y del educador, a la luz de esa perspectiva, no significa postular un individualismo en el proceso formativo o fundar ese último en una ética egoísta. Al contrario, ese proceso de transformación

del sujeto sólo ocurre en la relación con el otro y, por tanto, necesita de la figura de un maestro. Así, la proximidad que existe entre el cuidado de sí mismo que envuelve a educador y educando depende de una relación con el otro y, en el caso de la intersección entre el arte de vivir y la formación escolar, acontece en y gracias a la diferencia característica de la acción pedagógica y, particularmente, de la forma en que ella se da en la educación escolar, con el fin de que cada uno ellos se cultive a sí mismo y se transforme en sentidos que pueden, incluso, ser divergentes, ya que les es posible a cada uno elegir su propio estilo de vida y responsabilizarse por un modo de existir en el que se sientan más libres.

Eso significa admitir que, en esa relación con el otro, las formas de cuidado en relación a uno mismo y, sobre todo, al otro, son también distintas, ya que son diferentes y producen esa diferencia en la educación escolar, donde el arte de vivir se encuentra mezclada en sus dispositivos. El cuidado de sí del educador —en el caso de que actúe más como un maestro que como un profesor—¹, está destinado a ocuparse —más allá de sí mismo, en esa relación pedagógica—, del cuidado de sí de su alumno: como alguien que cuida para que el cuidado acontezca con uno mismo y que ese otro se transforme tanto como él, aunque pueda hacerlo en otro sentido y por otros medios, mientras sea por propia decisión y coraje. Así, el cuidado del otro supuesto por una educación que aspira, sino a la integración, sí a la tensión entre la preparación de los más jóvenes para el mundo y su instrucción en un arte de vivir, iría a pautarse en el cuidado de uno al modo de una actitud ética que incluye el cultivo tanto del alumno como del profesor, presuponiendo la diferencia entre ellos; es decir, la asunción de la responsabilidad del educador de ocuparse para que el otro cuide de sí mismo o, mejor, para que su alumno trabaje en la transformación de sí.

Eso sólo es posible, sin embargo, si el educador también se ocupa de su propia transformación

y de continuarla hasta el fin, lo que implica admitir que, más allá de una serie de saberes, habilidades y competencias para el ejercicio de su oficio —sin duda, importantes para elaborar las técnicas y los instrumentos necesarios para la preparación de los más jóvenes para el mundo—, necesita de su experiencia, de un pensar comprometido en su desciframiento y de cierta sabiduría para la dirección de su propia vida que auxilia su paso y posicionamiento en el mundo. Estos requisitos desbordarían las prácticas y los saberes estrictamente escolares y, de esa forma, ponen en circulación otras prácticas y saberes distintos de aquellos extremadamente valorados en la actual educación escolar; conviven con éstos y ofrecen a los alumnos no sólo la posibilidad de cualificarse para el mercado, sino una formación, un cultivo de sí, siendo esa relación con el educador uno de los campos ventajosos para el aprendizaje de la ética, sea para uno mismo sea para el otro.

Pensar la infancia, las experiencias y el cuidar del cuidado

Es en ese campo que las experiencias hacen emerger en estos sujetos, especialmente en el educador, frente a su no aprehensión del lenguaje, un estado de *infans*, eso es, de ausencia de habla articulada (Pagni, 2006), poniéndoles en cierta posición de apertura para aprender la novedad, para revolver los restos de su memoria y transformarse a sí mismos. Tal estado ayuda a los educadores a acercarse al otro, al alumno, con el cual se relaciona y con quien se familiarizan en la medida que se aproximan de su lengua y de su modo de existir, al mismo tiempo en que se asombran, pues en esa aproximación se enfrentan con una diferencia e imposibilidad de identidad plena.

El nacimiento es una de las experiencias en la que aparecemos como educadores. Aunque hayamos nacido en un mundo con su propia lengua y tradiciones, literalmente nuestro nacimiento jamás es recordado por completo, a no ser

por las marcas inscritas en una memoria inmemorial, revivida frente al nacimiento de un hijo o hija, de un ser *novo*, de otro que renace en nosotros. Ese acontecimiento lleva las marcas de esa experiencia originaria de nuestro nacimiento, una *arché* al mismo tiempo extraña y familiar, experimentado ahora no como una llegada al mundo, sino por el sentimiento de cuidado con ese ser nuevo y por la responsabilidad de protegerle y presentarle la lengua y las tradiciones del mundo donde nació: para habitarlo y, quizá, transformarlo, alimentando la tensión entre la continuidad y la discontinuidad de su historia, específica de la infancia.

En este sentido, de acuerdo con Bárcena (2004: 41), la noción de natalidad se vincula a la de infancia, donde encuentra la expresión de una «vivencia del tiempo no totalitaria, convocando un aprendizaje de la finitud», sin contar que es una «fractura del tiempo revolucionaria de la realidad», que destila una poética-política. En último término, si la infancia es un estado en el cual algo va tomando forma, la natalidad es el momento en que algo nuevo se inicia, no pudiendo comprenderse una noción sin la otra, pues es necesario el nacimiento para que la vida humana adopte una forma y, al mismo tiempo, formas para comenzar algo nuevo en el mundo. Por eso, en una infancia sin natalidad no habría creación, reproduciendo la cultura ya existente y una formación siempre idéntica, y, a su vez, en una natalidad sin infancia no habría aprendizaje ni preparación, pues todo ocurriría naturalmente sin rupturas, desde un vacío y un constante comenzar desde cero. En las palabras del autor:

«Nacer es *llegar*. Pero lo que propiamente nace con el nacimiento es nuestro cuerpo. Nacemos como cuerpo y siendo cuerpo. A ese primer nacimiento tendrá que añadirse después, no sin un cierto dolor pero también con naturalidad, nuestro nacimiento desde las palabras, desde la posibilidad de nombrar y decir el mundo y lo que en él nos pasa. No nace la infancia, sino que ésta anuncia la palabra que todavía no es y sin embargo será.

No se llega a ningún lugar si no es desde algún otro sitio y gracias a un viaje. Toda llegada, que implica un proceso de expectativas, deseos, incertidumbre y miedo, supone también la exigencia de un aprendizaje. Un aprender de nuevo, un *aprender lo nuevo* y, por tanto, aprender probablemente también una lengua y una mirada distintas. Llegar implica aprender de nuevo a hablar y mirar» (Bárcena, 2004: 35, «grifos» en el original).

El nacimiento precede la infancia. Ya que la infancia consiste en la ausencia y en la posibilidad de la palabra y de decir al mundo lo que pasa con nosotros, el nacimiento es un entrar en el mundo, promoviendo la esperanza en aquellos que están en él, porque les hacen recordar la proximidad de su fin (la muerte) y la expectativa de otros modos de existir, mejores que los actuales. En el encuentro con su finitud y, al mismo tiempo, con la posibilidad de otro comienzo, por medio de los nacidos somos capaces de inaugurar un nuevo orden —más allá del tiempo infinito propio del totalitarismo— entre el pasado y el futuro. Al fin, todo nacimiento se alimenta de una idea de continuidad y de ruptura con el presente, en la esperanza de que los recién llegados incorporen las tradiciones de las generaciones anteriores, pero también las actualicen y las renueven, dando al mundo un nuevo curso. En estos términos, la infancia es el tiempo que sigue al nacimiento y en que se experimenta el lenguaje de esas tradiciones y su actualización, conforme los designios de la historia y de las singularidades humanas que se forman desde esa experiencia, del pensamiento y de la actuación en el mundo. Una experiencia del tiempo finito que, al implicar cierta conciencia de inicio y de término, confiere la posibilidad de un constante renacimiento, al menos metafóricamente hablando, de ese pensar y de esa acción, en vistas de la libertad suscitada por la eventual creación de otras realidades y de modos de existencias. Esa libertad parece ser una condición ontológica de la ética y calidad de una estética de la existencia, incluso cuando el educador tenga que ocuparse de preparar el ingreso de los más jóvenes en el

mundo, insertando ahí su modo de ser y de vivir en las prácticas y saberes escolares que buscan prescribir en nombre de la objetividad de la ciencia, de la técnica y de cierto profesionalismo.

Igual que el nacimiento, la muerte es otro acontecimiento al que apenas nos acercamos en esa experiencia de tiempo finito y, de modo más incisivo, para afrontar aún más con nuestra propia finitud. Y eso porque la muerte es un corte de los sentidos que entendíamos asegurados, sacude nuestras estructuras y nos hace mirar de modo distinto a nuestras vidas o, mejor, lo que queda de ella. En ocasiones justamente sobre esto que nos *queda* es sobre lo que nuestra mirada parece dirigirse. Restos considerados sin importancia e inagotables en nuestra memoria y nuestra racionalidad, porque considerados fuera de ella y concebidos como no idénticos a un yo que presupone la unidad de la razón y la identidad con relación a uno mismo, pasan a ser agitados, desesperadamente, en busca de que encontremos lo que dejamos atrás y que en esos momentos precisamos.

Son en esos restos donde encontramos las percepciones, las imágenes y los sentidos disformes que nos diferencian de lo que somos en el presente y de lo que inventamos que fuimos en un pasado poco distante. Ellos nos ponen en contacto con lo que podríamos haber sido si nos hubiésemos guiados más por ellos que por lo que fue exigido de nosotros para que nos adaptásemos a lo que ya existe para identificarnos con un sí mismo formalmente instituido. Revolviendo estos restos de la memoria, considerados en otros tiempos menores para nuestro proceso de subjetivación, esa mirada enfoca otro modo de existir y de ser. Metafóricamente hablando, dirige las manos que, con los pedazos y las sobras de la memoria recrean, si no a nosotros mismos, al menos a sentidos nunca antes pensados, que intensifican la vida o, dicho de otro modo, el tiempo que aún nos queda.

Análogamente a *Pènia* que, al recoger los restos de comida y de bebida miró a *Póros* embriagado

y se acostó con él para concebir a Eros, el dios del amor, en el conocido relato que Diotima narra a Sócrates, esa experiencia de la muerte del otro hace renacer en nosotros el deseo que se creía perdido en las frivolidades cotidianas: puede ser signo de renacimiento, forzándonos a pensar no solamente en nuestra finitud, sino también en cómo podemos vivir y vivir mejor en el tiempo que resta, y no solamente sobrevivir, que reproduce la mendicidad de *Pênia*.

En esta relación con la muerte, lo que emerge no es la infancia, entendida como una mirada que reposa sin palabras sobre estos restos, como un tiempo finito que carece de experiencia acumulada, como una singular experiencia del pensamiento nuestra existencia; una experiencia, en fin, contundente y que, al mismo tiempo, afecta a la cicatriz todavía abierta de una experiencia histórica aún no elaborada; la relativa al holocausto nazi, a los campos de concentración y de refugiados, y que alimenta en ella una relación íntima: no casual. Es como si la infancia nos invitara a cuidar de nosotros mismos, de lo que nos queda, para que podamos cuidar de los otros, pues es la marca extrema de nuestro fracaso en esa tarea y de nuestra impotencia ante un acontecimiento que, por más que nos protejamos con todas las defensas, se mostró inevitable. Por un lado, esa invitación viene de un choque que interrumpe nuestra seguridad en nosotros mismos y en el pensamiento cotidiano, postrándonos ante lo extraño e innominable. Tal vez sea éste un modo contemporáneo de poner en práctica la recomendación socrática del cuidado de sí del que habla Foucault (2005). Si Sócrates recomendó prudencia a Alcibiades ante el relato de su deseo de gobernar la *polis* y exigió un cuidado en relación a ese deseo emergente de sí mismo para que su arrogancia no se tradujese en tiranía sobre los demás, aunque tampoco en renuncia de sí mismo, nunca como antes dicha recomendación nos pareció tan importante. Y eso porque hoy en día vivimos bajo el dominio de un excesivo cuidado de uno *sin* uno mismo o, para sea más precisos, de un cultivo de uno mismo vaciado de sentidos, en la medida en que,

en función del discurso sobre la verdad instituido y el totalitarismo disfrazado en el que estamos sumergidos, los posibles sentidos nos son dados desde fuera, desde el sistema. Por otro lado, reclama un deseo de cambio, derivado de una actitud iluminista en el presente, sin poder librar-nos por completo del miedo a lo desconocido y a lo innombrable, pero que nos mueve a no querer ser gobernados bajo determinadas formas que usurpen nuestro poder, generando estados de dominación. La infancia redefine otro lugar para la filosofía y, por qué no, para la filosofía de la educación, preconizando quizá como la única salida que les quede la crítica y la resistencia ante los estados de dominación. De esa forma, esa singular experiencia del pensar nos pone ante una actitud ética sin precedentes, exigiendo que nos ocupemos de nosotros mismos.

El compromiso con esa actitud ética derivada de la percepción de nuestra finitud y de nuestra infancia puede hacernos perceptible al dolor y al sufrimiento ajeno, en una relación de familiaridad con aquello que sentimos. Desde que somos competentes en ejercitar nuestra imaginación, y no solamente nuestra memoria, esta familiaridad podría hacernos sentir y ponernos en una relación de alteridad con personas que sufren en los actuales campos de refugiados, que duermen al relente sin cualquier perspectiva de vida en las calles de las grandes ciudades o, incluso, que viven como inmigrantes lejos de sus patrias. Despertaría en nosotros un sentimiento de compasión y una actitud de indignación en relación a lo existente, frente a los efectos de una racionalización e indiferencia producidas por el llamado desarrollo tecnológico y la globalización de la economía. Nos haría percibir, quién sabe, si esa sensibilidad frente al dolor y al sufrimiento ajenos —especialmente aquellos que ocurren en otros continentes o que no miramos en nuestro propio país— se recubren de un discurso poco efectivo sobre la pluralidad cultural que exige el diálogo, como uno de los géneros de los lenguajes necesarios para la inclusión social; aquello que Adorno y Horkheimer (1986) denominaron la indiferencia burguesa

y Lyotard (1997) lo inhumano del sistema. Indicaría cierto fracaso de esa enunciación de multiplicidad de la cultura para comprender el presente y, principalmente, de ese género de racionalidad y lenguaje que reconcilia las diversas culturas en una lengua supuestamente universal y en una razón única.

En ese sentido, parece que falta la elaboración teórica, la comprensión de los límites de la traducibilidad de experiencias como las del nacimiento y de la muerte, sensibles en conceptos filosóficos y teóricos, remitiéndonos a una filosofía y a una teoría menor, infantil, a un mundo en que esos conceptos no fueron completamente pensados y están siempre en construcción o, dicho de otro modo, en ficción. Y esto porque las propias filosofías y teorías sociales contemporáneas se perfilaron en un modelo de racionalidad en el que la memoria y la sensibilidad se olvidan para hacer preponderar un modo de razón intersubjetiva, derivando en un silenciamiento de las situaciones de excepción en el presente, al menos en atención del testimonio de aquellos que en ellas padecen en las circunstancias actuales. Así, atrocidades como las que ocurrieron en los campos de concentración y de exterminio, durante la segunda gran guerra y la guerra fría, los exterminios de etnias enteras en los diferentes países para implantar un modelo de civilización, en que el «macho, adulto y blanco» siempre debe estar al mando, como dice la canción de Caetano Veloso.

Fue este modelo que proporcionó la tónica de estos estados de dominación que se arrastran, no ahora, sino desde el inicio de la modernidad, cuando la memoria inmemorial e inhumana fue destruida en nombre del autodomínio racional de uno mismo y de un discurso de verdad que legitima esa forma de dominación. Simultáneamente a la revuelta de la naturaleza contra la cultura, el resentimiento y el odio de unos hacia los otros, provocados por ese autocontrol y discurso legitimador, hacen resurgir, como un eco del pasado, las más distintas formas de intolerancia y de defensa contra todo el que, fuera de

esto modelo, se perciba como diferente. Todo el que eventualmente nos identifique con ese otro, desestabilizándonos, volviendo tan familiar lo que tenemos de primitivo y arrastrado del pasado hasta causarnos vértigo, extrañamiento. Y más que eso, nos pone en contacto con una memoria también familiar que, como un trauma profundo, no quiere ser resuelto; como si tuviera voluntad propia, ajena a nuestra voluntad consciente, que conspira contra cualquier actitud de elaborarla o, simplemente, testimoniarla en silencio, aunque ese silencio pueda ser mucho más significativo que toda la elocuencia que dispongamos.

En los tiempos actuales, reaccionamos a este extrañamiento provocado por la experiencia histórica, negándolo, no reconociéndolo como familiar, a fin de que la seguridad de un yo idéntico a sí mismo y de una civilización permanezcan con sus bases inalteradas. Con todo, entendemos que para algunos es posible actuar de otro modo en relación a ese extrañamiento, tomando eso familiar como efectivamente próximo, como algo que nos da que pensar en términos filosóficos. Tan pronto tengamos alguna sensibilidad, sentimiento de compasión y experimentando una práctica de alteridad movida por tal sentimiento o, incluso, acuciados por el renacimiento que aquella suscita, sería posible desarrollar un juicio reflexivo distinto de los sentidos que deseamos en relación a nuestra vida, a nuestra relación con los otros y con el mundo. Eso no quiere decir que tal juicio tenga como fin la formación de nuestro gusto, teniendo en cuenta el sentimiento del bello o, al menos, su promesa, fundando otra forma de humanismo. Se trata de experimentar a fondo el sentimiento del sublime, en ausencia de palabras que conceptualicen esa experiencia, y tomarla como un acontecimiento, sin saber a priori su despliegue, tan poco a posteriori si los conceptos o alguna forma de expresión fueran posibles. Lo que implica vivir la angustia de no saber si aquello que pensamos o ensayamos tendrá o no consecuencias prácticas, expresará de hecho lo que sentimos en nuestro silencio casi voluntario, aunque necesario en esa acción de juzgar. Con todo, lo que importa es que esa elección y esa actitud recorran

las propias entrañas, como una clara elección política en lo que se refiere a los sentidos que deseamos y creamos, cuando este desear y este crear están internamente relacionados a otros modos de existencia. Así, no sería posible traducir por completo esas elecciones y, mucho menos, esa actitud en significados denotativos o connotativos, en proposiciones preceptivas o normativas y, mucho menos, en un género discursivo que se proponga conceptualizar experiencias, la de la muerte del sujeto que la viven subjetivamente, para ser puesta en circulación y comunicada a los demás mediante una pragmática que estuviera libre de todo dominio, en los términos presupuestos por Habermas (1987). Al contrario, estas opciones estarían alimentadas más por la elección de un estilo de vida y de un *ethos*, implicando necesariamente un *coraje de verdad* marcado por una actitud ética y un sentido de la *parrhesia*² o del decir franco, en los términos analizados por Foucault (2004b y 2009), que por un sentido eminentemente epistemológico, que prescinde mucho más de un análisis *dramático* del discurso que de una pragmática de su enunciación³.

Lo que está en juego es el sujeto enunciator del discurso y su transformación en cuanto tal, su devenir, así como los instrumentos de la razón

utilizados para eso, conjuntamente con los géneros discursivos que permiten que esos mismos sujetos se expongan, se arriesguen, y tengan el *coraje de ser flancos* consigo mismos y con los otros, incluso cuando esto sea tan angustiante, al estar directamente relacionada a su vida singular y a la experiencia de pensarla en la medida en que se ve cruzada por acontecimientos como los del nacimiento y de la muerte. Esa franqueza derivada del pensar lo que somos y los acontecimientos que atraviesan nuestras experiencias nos ayudan a cultivarnos y, quién lo sabe, conocernos, en el sentido ético antes indicado, para conducir mejor nuestras vidas. Especifica de un arte de vivir, tal vez, esa misma franqueza puede dar un sentido ético más vivo a la educación escolar, conduciéndonos para que, como educadores, nos preocupemos para que nuestros alumnos se ocupen de sí mismos y, en el encuentro con su propia infancia, aprendamos también a cuidar de la nuestra, dando continuidad al curso formativo que constituye la vida. Queda por saber hasta qué punto estamos preparados para este aprendizaje, abiertos para acoger esa infancia, para pensar los acontecimientos que atraviesan nuestra vida y para enfrentarlos con dignidad todas las veces que se presenten en la educación escolar.

Notas

¹ Foucault establece esa diferencia entre el profesor y el maestro en los siguientes términos: «[...] el cuidado de uno es, en efecto, algo que [...] siempre está obligado a pasar por la relación con algún otro, que es el maestro. Uno no puede preocuparse por sí mismo sin pasar por el maestro, no hay cuidado de sí sin la presencia de un maestro. Pero lo que define la posición del maestro es que éste se preocupa del cuidado de aquél a quien guía pueda tener por sí mismo. Distinto del médico o del padre de familia, él no cuida del cuerpo ni de los bienes. Distinto del profesor, no se preocupa de enseñar aptitudes o capacidades a aquél a quien guía, no busca enseñarle a hablar ni a imponerse los demás, etc. El maestro es quien se preocupa por el cuidado que el sujeto tiene respecto de sí mismo y quien encuentra en el amor que siente por su discípulo la posibilidad de cuidar del cuidado que el discípulo tiene en relación consigo mismo» (Foucault, 2004b: 73-74).

² De acuerdo con Foucault (2009: 82), «la parrhesía [...] es, pues, cierta manera de hablar. Más precisamente, es una manera de decir la verdad. En tercer lugar, es una manera de decir la verdad de modo que, por el hecho mismo de decirlo, abrimos, nos exponemos a un riesgo. Cuarto, la parrhesía es una manera de abrir ese riesgo ligado al decir veraz al constituirnos en cierta [medida] como interlocutores de nosotros mismos cuando hablamos, al ligarnos al enunciado y la enunciación de la verdad. Para terminar, la parrhesía es una manera de ligarnos a nosotros mismos en

la forma de un acto valeroso. Es el libre coraje por el cual uno se liga a sí mismo en acto de decir la verdad. E incluso es la ética del decir veraz, en su acto arriesgado y libre. En esa medida, para esa palabra que, en su uso limitado a la dirección de la consciencia, se traducía como “hablar franco”, creo que podemos, si se [le] da esta definición un poco amplia y general, proponer [como traducción] el término “veracidad”. El parrhesiasta, quien utiliza la parrhesía, es el hombre verídico, esto es: quien tiene coraje de arriesgar al decir veraz, y que arriesga ese decir veraz en un pacto consigo mismo, en su carácter, justamente, de enunciador de la verdad».

³ Para Foucault (2009), «el análisis de la pragmática del discurso es el análisis de los elementos y de los mecanismos mediante los cuales la situación en que se encuentra el enunciador va a modificar lo que puede ser el valor o el sentido del discurso» (Foucault, 2009: 84). Al revés de eso, dice él: «Con la parrhesía vemos aparecer toda una familia de hechos de discurso que, si se quiere, son muy diferentes, casi lo inverso, la proyección en espejo de lo que llamamos pragmática del discurso [...] En la parrhesía, el enunciado y el acto de la enunciación van a afectar, de una manera u otra, el modo de ser del sujeto, y a hacer a la vez, lisa y llanamente —si tomamos las cosas bajo su forma más general y neutra—, que quien ha dicho la cosa haya dicho efectivamente y se ligue, por un acto más o menos explícito, al hecho de haberla dicho. Pues bien, creo que esta retroacción, que hace que el acontecimiento del enunciado afecte el modo de ser del sujeto, o que al producir el acontecimiento del enunciado el sujeto modifique, afirme o, en todo caso, determine y precise cuál es su modo de ser en cuanto habla, caracteriza otro tipo de hechos de discurso muy diferentes de los de la pragmática» (Foucault, 2009: 84).

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. y HORKHEIMER, M. (1986). *Dialéctica do Esclarecimento*, 2ª ed., Río de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- AGAMBEN, G. (2004). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*, Belo Horizonte, Editora UFMG/Humanitas.
- ARENDT, H. (1996). La crisis en la educación, *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 185-208.
- BÁRCENA ORBE, F. (2004). *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*, Barcelona, Heder Editorial.
- BÁRCENA ORBE, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona, Herder.
- FOUCAULT, M. (2004a). A ética do cuidado de si como prática da liberdade, *Ditos & Escritos*, vol. V, São Paulo, Fofense Universitária, 264-287.
- FOUCAULT, M. (2004b). *A Hermenêutica do Sujeito*, São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vols. I y II, Madrid, Taurus.
- LYOTARD, J. F. (1997). *O inumano: considerações sobre o tempo*, 2ª ed., Lisboa, Editorial Estampa.
- PAGNI, P. A. (2007b). Infância, en CARVALHO, A. D. (coord.), *Dicionário de Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora, 212-219 [verbete].

Abstract

Between schooling and education throughout life: the modes of ethical care and thinking the difference in the educational experience

This essay aims to analyze the issue of education throughout life as well as its intersection with the school. In opposition to theoretical perspectives longed for a possible reconciliation between life and school, we look for to show to existing tension between these two spheres, making an analysis of the themes of the experience with birth, death and the difference, and highlight that this reflection invites the subjects of the educational practice to an ethical attitude of care for the other, for oneself and so that the other one takes care of the care of the self, which, in a complementary way to the school knowledge and practices, ensures a continuous education that involves the transformation of

the self. That is because, having the thoughts of Arendt's and Foucault's as reference, we understand that life goes beyond school knowledge and practices, offering us what we think about educational practice and making the subjects of that practice learn how to place themselves between life and school, looking for new senses for themselves and resistance to the existent while they transform themselves. Thus, we wait to offer the educators some life problems that pervade the educational practice, reverberate in their experience and make them think about what they have left.

Key words: *Art of living, Experience, Childhood, Happening.*

Perfil profesional del autor

Pedro Angelo Pagni

Profesor del Departamento de Administración y Supervisión Escolar y del Postgrado en Educación de la Universidad Estadual Paulista-Marília/SP/Brasil. Director del Grupo de Investigación en Educación y Filosofía e investigador del CNPq (productividad). Actúa en el campo de la filosofía de la educación, donde es autor de libros y artículos en revistas especializadas.
Correo electrónico de contacto: pagni@terra.com.br