



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**“LA PREGUNTA POR LO HUMANO:
ENTRE HUMANISMOS, GUERRAS Y
PEDAGOGÍA”**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

ULISES PIEDRAS ARTEAGA

ASESOR: MTRA. VERÓNICA MATA GARCÍA

MÉXICO 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

I Presentación	4
II Preámbulo	
a) La pregunta por lo humano.....	6
b) De la problemática pedagógica: la deshistorización y la falta de concepto.....	18
c) Interpretando el <i>méthodos</i>	33
d) Lo que implica ir al origen: los dos marcos interpretativos.....	36
Capítulo 1: El origen de lo humano: De titanes, dioses, regalos y compañías	
1.1 Del origen prometeico/epimeteico y la humanización de lo homo.....	47
1.2 La antropoplástica griega y su agonismo interpretativo.....	79
1.3 Los correlatos de lo humano o lo que se nombra inhumano.....	104
Capítulo 2: Del neohumanismo a la deshumanización	
2.1 La imagen (Bild) de humanidad en los fundamentos de la modernidad.....	119
2.2 La exhaustión de la modernidad y los sentidos de la guerra.....	146
2.2.1 Ser humano - hacer la guerra.....	147
2.2.2 Sobre catástrofes y fábricas: La shoah.....	162
2.2.3 ¿Y después de Auschwitz?.....	200
III Conclusiones	210
Bibliografía	218

I PRESENTACIÓN

Preguntar es un verdadero arte, implica una capacidad creativa muy grande, un manejo del lenguaje muy puntual, e implica un interés muy auténtico por lo que se quiera saber. El preguntar no es hacer una grosera serie de cuestiones, en cambio es, como lo plantea Karel Kosik en su *Dialéctica de lo concreto*, hacer un rodeo. Cuando se le pregunta a alguien algo bochornoso o “personal” esa pregunta es hilvanada en la mente pacientemente, ¿Cómo hacer la pregunta? ¿Qué palabras son las precisas? Ideando las preguntas, se hace todo un esquema, un plan que integra todas las posibilidades y entonces... lo que pasa es que todo el plan es trastocado, la alteridad de lo preguntado derriba el orden, lo cambia, el guión de preguntas se vuelve una serie de olas que azotan las playas del “yo”

Lo peor que se puede hacer es escupir la pregunta, preguntar es un acto de paciencia, esto no es fácil, por no decir que es a veces francamente imposible, en sociedades como la nuestra la paciencia parece un problema más que una virtud, esperar a alguien diez minutos equivale a una hora de tortura, y sobre todo esperar una respuesta se vuelve algo insufrible, el “mañana te digo” ha cambiado por el “al rato me conecto”, no obstante, *las preguntas pacientes son seductoras*. Cuando un libro te genera preguntas, no es exagerado decir que te ha enamorado, cuando en sus líneas, sus palabras, sus silencios, sus comas y espacios aparece tu imagen, la de tu vida, la de los otros, la del mundo, y lo aterrante de vivir, las preguntas se incrustan, se hacen parte de tu forma de ser.

Sócrates practicaba agudamente el arte de preguntar, cuentan que andaba en las calles buscando a viejos o jóvenes, ricos o pobres, campesinos o guerreros y les preguntaba por la justicia, por el honor, por el bien, por lo bello, es decir: por lo humano. Y qué hay de aquel Diógenes el Cínico, que andaba con su lámpara en pleno día preguntando por el hombre, por el auténtico hombre, imposible encontrarlo, porque su lámpara no alumbraba la oscuridad ontológica.

Es más importante la pregunta que las respuestas, porque en la pregunta está toda la energía del lenguaje, o como lo podemos encontrar en Humboldt “Las reflexiones sobre el hablar y el pensar muestran que la lengua sólo es real en el habla, no es *ergon* –materia terminada–, sino *energeia* –realización, actividad”¹ El poder de la pregunta radica en su interminable e indeterminable desenvolvimiento lingüístico. La pregunta es un andar como el de Sócrates y Diógenes, asimismo, es una imposibilidad, la pregunta está totalmente escindida, no tiene su respuesta, y cuando la tiene acontece su cierre: cuando Platón dio la definición de Sócrates del hombre como “bípedo implume”, por lo cual había sido bastante elogiado, Diógenes desplumó un pollo y lo soltó en la Academia de Platón diciendo “¡Te he traído un hombre!” Al parecer, toda respuesta inevitablemente tenderá a reducir o a dejar fuera algo, de aquí sea más importante preguntar que el contestar.

El texto que sigue pretende (y no digo que sea logrado) ser una pregunta pacientemente formulada, es un trabajo que he estado realizando por más de dos años con una insistencia fundamental ¿Qué implica que yo sea humano y trate con otros humanos? Asimismo, el trabajo tiene una sospecha fundamental: *No necesariamente las buenas acciones muestran lo que somos*. De esta forma, al igual que Sócrates y Diógenes (pero en nuestra justa dimensión) andamos preguntando, aunque no necesariamente en las calles; como interlocutores hemos tenido libros, textos, películas y videos, los cuales han sido cuestionados desde el mismo tamiz crítico, ¿Por qué somos así?

En mi vida (para algunos corta para otros quizá no tanto) me ha tocado ver lo que es la destrucción de los hombres entre sí, asesinatos de vecinos o pariente, odios que explotan en forma de una violencia incontenible, asesinatos masivos (las torres gemelas 2001), guerras (invasión Irak 2003). Si en un periodo tan corto de tiempo (comparado con el devenir de la historia humana) podemos ver tantas formas de destrucción, qué será de un recorrido más amplio ¿No será que lo que soy, lo que mis semejantes y antepasados son, está relacionado con eso? Esta sospecha crece a cada instante. Al momento de hacer

¹ CLEMENS, Menze (1996) **Lengua y educación (Bildung) desde el punto de vista de Wilhelm von Humboldt** Universität zu Köln. Rev. int. estud. vascos. 41, 2, 1996, 351-364 pp. 355-356 Consultado en: <http://hedatuz.euskomedia.org/379/1/41351364.pdf> (Fecha de consulta 15/01/11)

esta investigación en nuestro país sobrevienen una serie de acontecimientos de dimensiones no menores, hablamos de decenas de miles de muertos, de cuerpos mutilados en las calles, de cabezas desmembradas con manos dentro de la boca, de videos de torturas, de niños sicarios.

De aquí que pregunte por lo humano, me interesa lo que soy, lo que somos capaces de hacer, y de lo que son(somos) capaces de hacernos(les). Ahora, si a esto le añadimos que me siento pedagogo (es decir, la pedagogía es una estética de vida para mí), entonces no puedo dejar de preguntar por lo humano en relación con la pedagogía.

Sintetizo: preguntar es un arte, y su energía y capacidad creacional radican en lo abierto de su actividad, preguntar es verbo y como tal es acción. Lo que yo intento en este trabajo es preguntar y para eso no puedo dejar de ser “yo”, por lo que tengo un plan de preguntas que hacer, no obstante las respuestas me rebasen. Este plan de preguntas, o esta hilvanada red que en mi mente se ha tejido lo más pacientemente posible, no pueden sustraerse a mis circunstancias las cuales, están impregnadas con imágenes de muerte, destrucción, odio. Así, es como surge este trabajo y su articulación con la pedagogía la cual considero nos implica con gran parte de mi primera pregunta formulada ¿Qué implica que trate con otros seres humanos? A esta consideración le he otorgado la mayor importancia dentro de mi corta trayectoria pedagógica, es decir, me interesa saber que implica estar en relación con alguien más dentro de un marco pedagógico. De esta manera se articulan los dos grandes núcleos de esta investigación, a saber: la pregunta por lo humano (desde el tamiz de los actos destructivos) y la pregunta por la pedagogía como un espacio dentro del cual se intercambia la experiencia de ser humanos. Ante este doble centro surgen categorías que son capaces de relacionar los dos núcleos y, a su vez, de derivar planteamientos importantes, entre estas categorías tenemos la de educación, formación, existencia, exclusión, monstruosidad, normalidad, inhumanidad, ética, entre otras.

A partir del ya mencionado doble centro desenvuelvo las categorías mencionadas dentro de tres apartados: el primero, llamado *Preámbulo*, es una introducción teórico-metodológica que trata de esbozar la problemática de la pregunta por lo humano, así como de la pedagogía en relación con el sentido de lo humano desembocando en el delineamiento metodológico que permite desarrollar nuestra investigación, el segundo apartado, (*El origen de lo humano: de titanes, dioses, regalos y compañías*) a través de una doble heurística (desde el mito y la historia) está elaborado alrededor de la pregunta ¿Cuál es el origen de lo humano.....y de lo inhumano? Dentro de dicho apartado nos adentramos también a la relación original entre la pedagogía y lo humano, esto desde figuras históricas (paidagogos, sofistas y filósofos) así como desde las categorías de educación y formación. Y, por último, en el tercer apartado (*Del neohumanismo a la deshumanización*) tenemos una contraposición deliberada, por un lado planteamos las ideas que guiaron un tiempo histórico llamado modernidad (el cual está en relación con nuestro espacio simbólico) dentro del cual la categoría *Bildung* tiene un lugar primordial, y, por el otro, contraponemos los acontecimientos históricos que agotaron dichos argumentos uno por uno a base de catástrofes, a saber: el holocausto de la Alemania del siglo XX, esta contraposición nos lleva a un sentido totalmente importante ¿Qué implica educar después de Auschwitz?

La elección de los tiempos históricos desarrollados -Grecia siglo V a. de C. en el primer capítulo, y Alemania del siglo XVIII y XX en el segundo capítulo- me parecen importantes no sólo por la filiación que he tenido con ellos a través de mis estudios pedagógicos, sino que además, porque en su imagen podemos dar cuenta de la contradicción entre los ideales de humano -ciudadano en Grecia, y *gebildeter* (el que posee *Bildung*) en Alemania- y las formas de exclusión acontecidas fenoménicamente dentro de su devenir histórico.

Así, sin más presentaciones, demos paso a la pregunta por lo humano.

II PREÁMBULO

“Homo sum: humani nihil a me
alienum puto”²

Terencio

La vergüenza de ser un hombre
¿Acaso existe mejor razón para escribir?

Franz Kafka

En este apartado pretendemos hacer un bosquejo de lo que se verá en nuestro trabajo. Como bosquejo este apartado nos permite ir delineando rasgos que caracterizarán al trabajo, así como, especificar elementos que creemos necesitan ser especificados, expuestos, explicitados y desarrollados, además, el ser un bosquejo le da la particularidad de dar cuenta de las motivaciones del trabajo, asimismo, (y siendo algo fundamental) como bosquejo y con referencia al arte, este será el inicio de una forma de creación, una forma de participación desde la pedagogía y para con la pedagogía.

a) *La pregunta por lo humano*

Si esto es un bosquejo tiene que haber un primer trazo, un punto del cual podemos decir ha partido el todo así ese punto sólo sea tomado para ser destruido después o ese punto se pierda en la totalidad de la obra. En este caso *la pregunta por lo humano* es ese primer trazo, es aquel núcleo desde el que parte la interconexión de sentidos investigados, es el ovillo que intentamos desmadejar y al mismo tiempo el hilo de Ariadna que nos ayuda a no perder el sentido ni de lo preguntado ni de lo que se pretende devanar, siendo lo devanado aquello que se enrosca pacientemente en la pregunta de la que ha salido el hilo, pero ahora madurada en su referencia hacia otras posibilidades, sentidos, respuestas y preguntas.

Preguntar por lo humano nos presenta a su vez dos elementos esenciales, el preguntar y lo humano, dos sentidos que desde cierta mira no deberían comprenderse como algo dual sino en pertenencia mutua: el hacer preguntas es condición misma de lo humano y la pregunta no es sino en referencia hacia con un preguntante; como ejemplo tenemos el libro llamado *El hombre pregunta* de Roberto Cruz, cuya tesis se enraíza en comprender lo tautológico del pensar lo humano y la pregunta, teniendo así que la sentencia *el hombre pregunta* no es más que el reverso de *la pregunta por el hombre*³. De esta

² “Hombre soy y pienso que nada de lo humano me es ajeno”

³ Nos parece correcto el usar indistintamente el término humano u hombre, en el entendido de que etimológicamente tienen una relación. Así en griego por ejemplo, humano viene de hombre, hombre significa homo y humano significa humanus, fácilmente perceptible es el hecho de que hay un sufijo que se agregó, sin embargo, este sufijo, *anus*, significa relación o pertenencia, por lo que parece devenir lo mismo. Por el lado del idioma latín encontramos que humano viene de *humus* que significa tierra y este al igual que el griego se emparenta con la palabra homo y homini que es una variación de la misma. Ahora aun teniendo en cuenta esto comprendemos que el término hombre está impregnado de formas de exclusión, en Grecia la mujer el esclavo y niño no son ciudadanos, el arte griego nos muestra esculturas de hombres, con cuerpos atléticos y penes pequeños y rígidos, símbolos de virilidad y belleza, mientras que el cuerpo femenino es feo y deforme. Del lado del cristianismo tenemos el antiguo testamento, que en la parte del génesis habla de que el primer humano creado fue el hombre y de la costilla de este surgió la mujer como forma de compañía, la cual ni siquiera el mismo origen que el hombre tuvo (el lodo) sino simplemente fue una prolongación del mismo. En el Humanismo y renacimiento se sigue con esta tendencia, así tenemos por ejemplo al hombre de Vitruvio de Leonardo da Vinci, el cual viene a ser la representación de la perfección del hombre (varón). Este hombre de Vitruvio es fundamental para comprender como era la imagen del humano de esa época, ya que no sólo Leonardo lo utilizaba sino era una imagen más o menos frecuentada y expuesta como elemento central por los participantes de esta corriente de pensamiento. Por todo esto nos parece más conveniente utilizar el término humano, sin pretender con esto

manera, el preguntar es una peculiaridad humana que nos otorga una luz muy opaca, una luz no de la transparencia reluciente, sino del señalamiento pálido, este señalamiento se cimbra en el hecho de que hay preguntas porque hay humanos

“Cuando tratamos de pensar seriamente sobre qué es ser esencialmente ser *humano*... debemos reconocer que es casi el hecho mismo de plantearse esta cuestión,... lo que es peculiar e incluso definitorio del hombre⁴ [y adelante agrega el autor] Podríamos ir más lejos, suprimiendo el casi, afirmar que plantearse *cualquier* pregunta es ser humano. El hombre es el lugar de todas las preguntas. Lugar que no es la imposible suma de todas, sino el Todo de todas ellas”⁵

Ante esto, el preguntar por lo humano desde nuestra perspectiva desarrolla el énfasis en la pregunta, esto es, la pregunta por lo humano se entiende como la pregunta que se interesa en el preguntar mismo, cosa que nos lleva a desarrollar el supuesto de que nuestra pregunta no está en busca de encontrar una respuesta a lo humano sino de hacer patente que existe inherente al ser humano la necesidad de la pregunta por su ser.

“De cierta forma podríamos decir que la existencia de un ser como el hombre ilumina la idea de que las preguntas, los interrogantes, están más vivos que las respuestas, en cuanto que estos son más originarios para la vida humana. Preguntarse es más humano que responder, en cuanto que la pregunta misma ilumina el mismo ser de aquello que se pregunta. (...) algo por el estilo presenta Jacinto Chozas en su afirmación de que el hombre es la voz consciente del universo que habita, y en cuanto su voz, su reflexividad a nivel cognoscitivo. Sería la forma en que el universo se hace presente a sí mismo a través de la pregunta.”⁶

La necesidad de preguntar por el ser del ser humano, se realiza desde múltiples lugares existenciales, pudiendo ser una pregunta hecha desde la cotidianidad vulgar, hasta el cúmulo de expectativas científicas o filosóficas. Sin embargo, aun la gran gama de respuestas dadas, la pregunta rebasa: “no hay LA respuesta, sólo un abismo al preguntar, un abismo que no se colma, sólo parcialmente damos con la hondura del abismo” parece decirnos. En efecto, la pregunta consiste en un hacer-se de respuestas, no obstante, estas respuestas se verán siempre rebasadas por la pregunta misma

“Queda sin embargo un remanente de preguntas que no caben en estos apartados⁷: “¿Qué es el tiempo? ¿Qué es la vida? ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Quién soy yo? Veamos también sus características

a) Aunque nadie puede plantearse todas las preguntas científicas –ni menos las vulgares- todos alguna vez hemos de plantearnos alguna de estas⁸

b) Al revés de aquellas [preguntas científicas, vulgares], nadie puede en estas darnos hecha una respuesta que las agote, de lo contrario no se habrían repetido a lo largo de la historia. Ya Wittgenstein lo advirtió:

... si incluso todas las *posibles* cuestiones científicas pudieran responderse, el problema de nuestra vida no habría sido plenamente penetrado (Tractatus, 6.25)”⁹

De lo dicho hasta el momento dos ideas se definen: por un lado hay una inherencia del preguntar con la condición humana, y por el otro, hay un movimiento incesante de la(s) pregunta(s) como aquello que históricamente se realiza en el doble movimiento de preguntar-responder, característica que nosotros denominamos como el hacer-se de respuestas, siendo esto una acción que parte de la contemplación (Theoría) pero que no llega a una absoluta contemplación sino que despliega una multiplicidad de

plantear que un término es excluyente y el otro no, sino, en el entendido de que a gusto personal nos parece un término más rico en dimensiones que nos abre las puertas a elementos importantes como lo es la pregunta por lo inhumano.

⁴ DANTO, Arthur C. (1976) *Que es filosofía* tr. Miguel Hernández Sola, Madrid alianza, p 25 Citado en CRUZ, F. Roberto. (1994) **El hombre pregunta** Ed. universidad iberoamericana, México. p 9

⁵ Ídem

⁶ ANRUBIA, Enrique (2002) **La estructura narrativa del ser humano 1º Parte**. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid Consultado en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/est_narr1.html (Fecha de consulta 6/10/10)

⁷ El autor se refiere aquí a dos clases de preguntas las cotidianas o vulgares y las científicas

⁸ Ante lo cual el autor pone una nota al pie que parafraseada menciona “De lo cual no se deduce, sin embargo, la exigencia incumplible de que todo el mundo tenga que especializarse en filosofía”

⁹ CRUZ, F. R. Op. Cit. p 4

posibles direcciones de resolución, a saber: *sentidos*; los cuales construyen dirección y finalidad(es)¹⁰: crean camino (*métodos*). Ante esto, Roberto Cruz hace una interesante diferenciación entre el dudar y el preguntar, al respecto menciona: “No nacimos como duda, sino como pregunta, y aunque siempre preguntaré por mi Yo, nunca dudaré de él. La duda, llevada al extremo, puede acabar en escepticismo. Pero la pregunta nunca paraliza: más bien es camino (*métodos*) para salir de dudas; la duda en cambio no realiza la pregunta”¹¹

En este sentido, y con ayuda de nuestro autor, denotamos que el preguntar no tiene la característica de lo inmóvil, sino que como *métodos* crea camino, ante lo cual afirmamos que el preguntar es abrir un camino, pero no sólo abrirlo, ni dejarlo abierto, sino es un andar en él: “El preguntar abre un camino. Por eso, es prudente prestar atención ante todo al camino y no permanecer apegados a frases y títulos aislados. El camino es un camino del pensar. Todos los caminos del pensar conducen, más o menos perceptiblemente y de una manera inusual, a través del lenguaje”¹². El lenguaje viene a entenderse en este sentido como el *hogar del ser*¹³, lo que implica que el lenguaje no es algo del ser¹⁴, no están en relación identitaria, tampoco es algo externo sin intervención alguna, el lenguaje media la relación entre el ser y un ahí (Da-sein, ser-ahí). No es ajeno porque no radica en lugar alguno, pero, no es propiedad de la cosa a la que significa. Es el hogar del ser porque ahí es donde habita y se despliega aquello que se es (lo humano en este caso), al respecto dice Duque: “el lenguaje es esa entidad –tan extraña- que no es localizable en parte alguna y, sin embargo, está de algún modo en todas” además “el lenguaje no parece ser en si nada espiritual ni nada material. Pero sin él no habría ni lo uno ni lo otro. Es como la jamba, el umbral de una puerta, No es el mundo, si por tal entendemos al pronto, bien groseramente, el conjunto de todo lo que hay (...) Tampoco representa los límites del mundo”¹⁵ Sin embargo, si es el mundo si por este entendemos el lugar donde lo humano aparece, es el ahí para la aparición de lo humano, el mundo es construido por lo humano y al mismo tiempo lo humano se encuentra en una relación determinada por un mundo construido desde el lenguaje. Así, pues, el lenguaje ordena, articula, segmenta, excluye, etc. todo esto al *nombrar*. Nuestro camino está en búsqueda de lo que se ha nombrado como humano, siendo ésta la muestra de la condición de nuestro trabajo, condición que entendemos como ontológica, y de la cual expondremos sus particularidades más adelante.

El preguntar por lo humano no se entiende como un preguntar que acude a lo humano trascendente, atemporal, ahistórico, sino el preguntar que *habla*¹⁶ de la relación humano-mundo, lo que implica ***hablar de lo humano finito, de la temporalidad que inherente al humano lo hace desplegarse como ser en la apertura de su ahí.*** Lo finito de lo humano, su ahí, nos arroja al devenir, la respuesta y la pregunta están en devenir, por eso decimos que es hacer-se de respuestas, dado que hay un doble movimiento: el construir la respuesta (un *hacer* la respuesta) y la apropiación sociohistórica de dicha respuesta (lo que la respuesta hace de nosotros el se del hacer-se). De aquí que no se pueda colmar la pregunta con LA respuesta, hay preguntas fundamentales que atraviesan la historicidad (la vida, el origen, el mas allá), pero una respuesta no ha se ha encontrado, y cuando se ha pretendido encontrarla ha sido a costa de paralizar el devenir, soslayar la finitud, pretender duro lo frágil, detener el reloj de la muerte.

Ante esto, podríamos plantear que la fe religiosa pueda ser una forma de respuesta, pero una respuesta que soslaya la finitud, el ahí, la fragilidad, porque no piensa desde el acá (el ahí, el cambio perenne) sino desde un *más allá* (permanente, perfecto, inmutable). Otra respuesta es la que habla del animal

¹⁰ Si es que la(s) hay, y es que si bien el preguntar trae consigo ciertas características como el hacer-se de respuestas, también es impredecible en cuanto a finalidad alguna, ¿Todo preguntar trae consigo necesariamente fin alguno?, ¿Al orden de la pregunta no la irrumpe lo azaroso del acontecimiento?, ¿no se puede pensar en la peripecia de la pregunta, así como de la respuesta?, en este sentido, la pregunta es tan intempestiva como impredecible.

¹¹ CRUZ, F. R. Op. Cit. p 4 158

¹² HEIDEGGER, M. (2007) *La pregunta por la técnica*. En **Filosofía ciencia y técnica** Ed. Universitaria p 113

¹³ Esta es una aproximación muy aérea que se despeja a profundidad en la sección 1.1

¹⁴ Retomando al ser habrá que entenderlo como la expresión de la ex-sistencia, la ex-sistencia en un salir de lo determinado [el uno] y **acudir a aquello que se es** lo cual no se entiende desde característica alguna, empero se puede “sentir” “intuir” en el trascurrir existencial.

¹⁵ DUQUE, Félix. (1994) De la extraña faena del hablar. En **La humana piel de la palabra** Ed. Universidad Autónoma de Chapingo México p 19

¹⁶ Recordemos que el preguntar existe en el lenguaje por lo que hablar es la cualidad más propia de este.

racional, siendo la razón un núcleo determinado y sustancial, lo que nos lleva a decir que para responder habría que estudiar a la razón. Sin embargo, hay un impedimento de gran envergadura y este es que *el humano no es tanto una sustancia como un acontecimiento*, y el acontecimiento (como el Ereignis heideggeriano que entrelaza el ser-tiempo) es *un evento histórico*, es el tiempo que se desborda para con el estar.

La mira del acontecer histórico de lo humano, así como su pretendida exégesis, nos implica en la imagen **del humano creador, pero también de lo humano creado** (lo humano creador *de* historia, lo humano creado *por* la historia). Efectivamente, el humano no es sustancia, es creación y como tal es historia, *son historias*, perspectivas interpretativas, pero también fundamentos, que ontológicamente nos arrojan a intentar dar cuenta de lo hondo y esencial del ser de lo humano (¿Qué nos dice que lo humano es tal y no otra cosa?). Lo humano como historias, es discurso, que en sus modos de verbalizar el mundo lo teje de alguna forma, permite decirle a algo humano, por el otro lado lo humano como fundamento ontológico (*siendo la lectura ontológica nuestra pretensión investigativa*, explicitando lo que esto implica más adelante), deja advenir las maneras de ser conforme a la situación, la circunstancia desmantela la sustancia, no se es siempre lo mismo, sino que se puede emerger de múltiples maneras, las cuales habitan hondamente, son posibilidad: ni buenos ni malos, ni valientes ni cobardes, ni fraternos ni monstruosos, sólo un poco (o un mucho, según la situación) de ambos, que atizados por el momento, pueden dominar ópticamente.

De esta manera, en un primer intento de montarnos a un andar ontológico planteamos que *el humano en su relación con el tiempo es un creador de historia*, ante esto el tiempo se nos muestra de dos maneras: **lo que en los tiempos de lo humano ocurre, acontece** (*su devenir histórico que lo hace ser múltiple y contradictorio aunque en sus fundamentos tiende a la esencialidad*) **y lo que el humano en los ciertos tiempos proyecta, crea, construye** (*su cualidad esencial de creador, de hacedor no sólo de historia sino de mundo*), veamos estos con un poco más de calma estos dos puntos:

1) Así, ante la primer mira del tiempo (lo que en los tiempos de lo humano acontece) tenemos la idea del **hacer-se de respuestas**

“La comparecencia de la pregunta se atisba en el “hacer-se” de las respuestas: la respuesta no es sino un flujo sociohistórico que se adueña por su misma facticidad -por estar el hombre “desnudo” y en la “historia”- de la esencia humana. No es un devenir histórico-cultural el hombre, pero sí es éste el marco donde dramatiza y ensaya su propio ser”¹⁷

Este hacer-se de respuestas implica ver **lo que se ha dicho** de lo humano cosa que llamamos *relato*¹⁸, pero también **dónde se ha dicho** y sobre todo **qué se dej(a)ó de decir** entendiendo esto último como un *correlato*, lugar donde se da cuenta de la existencia de teatralizaciones alternas a lo ordinariamente mentado como humano (expresiones, modos de ser, ex-sistencias, que no se adecuan con el absoluto erigido) las cuales por lo grotesco de la escenificación se han nombrado como lo inhumano, lo malo, lo falso, lo monstruoso, lo loco, lo maldito, lo demoniaco¹⁹. Así, pues, decimos que la mirada histórica es una forma metódica de gran importancia para nuestro propósito, de hecho las dos grandes columnas de nuestra investigación son acercamientos históricos a lugares donde lo humano fue pensado, no en su evidencia, en lo fáctico; sino en su fundamento ya sea que la respuesta haya desembocado en un absoluto o no (cosa que este momento se tiene en cuenta empero no es lo principal, siendo lo principal el hecho de haberse pensado en lo fundante). De aquí, que les llamemos coyunturas, formas del

¹⁷ ANRUBIA, Enrique. Op. Cit.

¹⁸ Lo que implica el relato es analizado en la primer sección del primer capítulo por lo que aquí no profundizamos, no obstante, mencionamos que este concepto goza de cierta nodalidad en relación con la comprensión de los sentidos de las respuestas que al responder crean la narrativa de lo humano, la cual como relato, presenta también algunos correlatos los cuales dan cuenta de la existencia formas de sentido paralelas en las que se encuentra todo aquello que no se quiso incluir en el relato. El relato como concepto nodal del trabajo da cuenta de que siendo seres con lenguaje hacemos de éste un espacio el cual dirá lo que el mundo es y lo que nosotros somos, esto lo mencionaremos como sentidos o espacios narrativos en los cuales se nombra, se marca, se propone dirección, en fin es el escenario en donde se teatraliza lo humano.

¹⁹ Claro que no podía ser para menos asociar lo demoniaco con el correlato siendo el demonio mismo el correlato del dios cristiano.

cambio, quiebres del devenir, proyectos con miras que se desvían a otro(s) horizonte(s)²⁰. Efectivamente, nuestras dos coyunturas son el pensamiento griego (teniendo como eje central la relación originaria entre lo humano y la pedagogía) y el tiempo de la Segunda Guerra Mundial, a su vez en estos dos espacios narrativos el fluir histórico que piensa(n) lo humano adquiere(n) forma de humanismo(s). Este buscar respuestas, *entre humanismos*, nos plantea la onerosa situación de realizar una exégesis que *no se circunscriba a lo dicho, sino que desmantele lo narrado*, es un ir *entre*, como el nado que se arriesga al hundimiento. Un nado que nos sumerge en el **humanismo antropoplástico** de Grecia (s. V a. de C.), fuente de la que beben la *humanitas* romana (s. I a. de C.) y los *studia humanitatis* del renacimiento (s. XV d. de C.), así como el **neohumanismo alemán** (s. XVIII también renovador de la fuente griega) éste a su vez fuente de la que beben no sólo la ilustración y la modernidad²¹, sino la civilizada Segunda Guerra Mundial, fenómeno ante el cual se intentó volver a erigir *una interpretación* (ojo al matiz *una*) del fundamento de lo humano, esto a partir de posturas que suponían que la guerra había vaciado de sentido a la palabra humano y humanismo, denotando la necesidad de restablecerlo (por ejemplo la pregunta hecha a Heidegger en *Carta sobre el humanismo: ¿Cómo regresar un sentido a la palabra humanismo?*²²). En fin, se promulgaron nuevos humanismos, humanismos de posguerra, a saber: el humanismo cristiano, el humanismo existencialista (Sartre), el humanismo marxista y el nuevo Humanismo de Silo, entre otros²³, los cuales son debatidos por posturas que al tener como referente al mismo fenómeno (la Segunda Guerra Mundial) se pronuncian en contra de algo llamado humanismo, las cuales han sido (mal)llamadas “antihumanistas”, posturas como las de Foucault, Heidegger, Primo Levi, Sloterdijk, Deleuze, Félix Duque. Estas posturas, versan sobre todo en la discusión de los límites de *LA interpretación* (ojo al matiz la, ya que implica un ánimo de universalización) de lo humano, a partir de estas posturas *humanistas*. Así, por ejemplo, lo dicho por Félix Duque con referencia a un trabajo alrededor de las ideas de Sloterdijk, planteando una idea del “hoy” que se mira dentro de esta pugna alrededor de la pregunta y las respuestas de lo humano:

“un “hoy” iniciado en 1945, al final de la guerra. Las soluciones propuestas tras ella el marxismo (en sus versiones “fría” o “cálida”), el existencialismo y el humanismo cristiano, no habrían sido según Sloterdijk sino versiones más o menos *aggiornate* del viejo humanismo, incapaces de estar a la altura de los tiempos, incapaces –diría yo- de asimilar y explicar de manera mínimamente racional tanta sangre vertida, tanta refinada crueldad, que permita coexistir las “cartas a los amigos” (los libros de adoctrinamiento nacionalsocialista) con las órdenes de deportación y concertación de judíos y otros infrahombres. El carácter

²⁰ Esto es expuesto con más detenimiento dentro de la última sección [d] del presente apartado

²¹ El hecho de que el neohumanismo alemán se articule como pilar central para con la modernidad europea (y para con nosotros «y nuestra versión de modernidad» desde la marcada relación colonializadora de Europa sobre América ya no a nivel de conquistas sino en un plano de imágenes y modelos de hombre y mundo que circulan por occidente) nos lleva suponer que las ideas humanistas están presentes dentro de la cotidianidad como *prejuicios* explícitos o implícitos. Al decir esto del prejuicio explícito e implícito del humanismo dentro de nuestra cotidianidad estamos partiendo del entendido del concepto de tradición devenido de la Hermenéutica gadameriana. Brevemente mencionaremos que en este concepto se retoma el devenir histórico como el elemento necesario para con la comprensión (cosa que se retoma en la tradición del saber pedagógico, «más adelante»). La tradición sería la forma en que podemos adscribirnos a cierta dimensión de sentido, la tradición es eso que hace que aquello que vemos (humano) sea visto de cierta forma y no de otra totalmente distinta, es decir, la forma histórica, que habla de la relación pasado-presente (tradición) provoca una dimensión del sentido devenida del pasado que hace que algo que nos salga al encuentro nos diga algo (comprensión). En el concepto de tradición entran dos formas de comprensión llamadas prejuicios: por un lado los pre-juicios habilitantes que están fundamentados y, por el otro, los pre-juicios negativos que están injustificados, (lo que nosotros mencionamos como el asumir explícito e implícito del Humanismo). Pues bien, estos prejuicios, devenidos del despliegue de la tradición, son importantes en cuanto que dan cuenta de que todo comprender es siempre un comprender previo el cual está determinado históricamente, así sea asumido esto o no por la conciencia del intérprete (todos los humanos) “No son tanto nuestros juicios como nuestros prejuicios los que constituyen nuestro ser (...) Los prejuicios no son necesariamente injustificados y erróneos, en tal forma que inevitablemente distorsionen nuestra verdad. De hecho, la historicidad de nuestra existencia implica que los prejuicios, en el sentido literal de la palabra, constituyen lo que le da calidad de dirección inicial a toda nuestra capacidad para experimentar. Los prejuicios son desviaciones mediante las cuales experimentamos algo gracias a los cuales aquello con lo que nos topamos nos dice algo” [y adelante se agrega] “La idea central de Gadamer es subrayar que los pre-juicios o juicios *previos* son *pre-condiciones* para toda comprensión” BERNSTEIN, Richard. J. (1991). *De la Hermenéutica a la praxis*. En **Perfiles filosóficos: ensayos a la manera pragmática**. Ed. Siglo veintiuno, México p 115

²² ¿Comment redonner un sens au mot «Humanisme»? Pregunta hecha por Jean Beaufret a Heidegger

²³ Cfr. PULLEDA Salvatore (1996) **Interpretaciones del humanismo** Plaza y Valdés editores. México

trasnochado de esos movimientos humanistas, cual si fueran bien intencionados fantoches, habría sido advertido ya en 1946 por Heidegger, justamente en su *Carta sobre el humanismo*²⁴

2) Y ante la segunda forma de mirar el tiempo humano (como el tiempo que en su acaecer crea) tenemos la lúcida tesis de Cassirer quien también aborda esta cuestión, y encuentra un camino que se comparte con el nuestro

“si existe alguna definición de la naturaleza o esencia del hombre, debe ser entendida como una definición *funcional* y no sustancial. No podemos definir al hombre mediante ningún principio inherente que constituya su esencia metafísica, ni tampoco por ninguna facultad o instinto congénitos que se le pudiera atribuir por la observación empírica. La característica sobresaliente y sustantiva del hombre no es su naturaleza metafísica o física sino *su obra*. Es esta obra, el sistema de las actividades humanas, lo que define y determina el círculo de humanidad. El lenguaje, el mito, la religión, el arte, la ciencia y la historia son otros tantos “constituyentes”, los diversos sectores de este círculo. Una filosofía del hombre sería, por lo tanto, una filosofía que nos proporcionara la visión de la estructura fundamental de cada una de esas actividades humanas y que, al mismo tiempo, nos permitiera entenderlas como un todo orgánico”²⁵

Partiendo de esta referencia hay que tener presente que lo esencial de lo humano tampoco se puede entender en la obra misma del humano, ya que esto nos llevaría a caer en la misma tendencia criticada por el autor (convertir lo humano en sustancia) expresada en sentencias como la del *homo faber*. Pues bien, el esfuerzo del trabajo no encuentra su camino por ese sendero (así, como Cassirer quien contrapone a la idea del *homo faber* al *homo symbolicus*²⁶). De aquí, que afirmemos: **lo esencial no está ni en lo humano como sustancia ni en la obra como materialización fiel de la esencia, lo esencial se encuentra en el fundamento de lo humano como el hacedor de obras (el artífice); siendo una de las primeras su propia humanidad**, asimismo, lo esencial se encuentra en la *proyección del espacio-tiempo del mundo donde el humano no se articula sino es*, en palabras de Heidegger donde el ser es ser-ahí (ex-siste²⁷) o en palabras nuestras donde el humano ex-siste, como un desborde del en sí, un estar siempre afuera; *arrojado al mundo*.

Se dice el tiempo humano corriendo el riesgo de caer en una tautología o de menos en una simpleza, y es que habría que tener en cuenta que *el conteo* del tiempo sólo existe humanamente, **el tiempo tiene que ver con la finitud y la obra, asimismo la obra no es otra cosa que el intento de trastoque para con la finitud**²⁸. El tiempo no es cualidad divina ni presencia natural; ni dioses ni animales cuentan el tiempo, no obstante el humano sí (lo vuelve historia), en *cuanto que su ser se va diluyendo en la nada conforme al conteo*, es decir, *el humano cuenta el tiempo porque él va muriendo, y lo hace a cada instante*, y ante esto no se paraliza, sino que obra en el mundo, intenta trascender su propia muerte mediante un legado, pudiendo ser este, incluso, el tener un hijo. De ahí que con Cassirer veamos que el humano es comprensible no tanto como sustancia sino más bien como el que crea y proyecta mundo a través de su obra, a lo cual agregamos, que para esto educa a los semejantes (creando humano) y proyecta la relación humano-mundo (en lenguaje pedagógico entendido como formación).

Y, *sin embargo, hay preguntas*, la obra no edifica como la pregunta (la cual a base de derrumbes y reconstrucciones nos proyecta en un otro edificar), la obra es una forma de respuesta ante la cual, la esencia del preguntar, no se ensalza como elemento adquirido que desnuda el todo, sino que presenta la opaca posibilidad del seguir preguntando, del comprender que la repuesta hecha tiene implicaciones detrás de ella misma. La pregunta es muestra de finitud y alteridad. Mientras que la pregunta a unos nos lleva a un sentido y nos muestra que ahí se encuentra lo fundamental, la alteridad (que siendo ella misma una alteración de mi propio orden) se pregunta por lo que uno afirma. Con esto la pregunta no sólo es cuestionadora ante lo esencial sino ante lo que otro profiere como esencial, esto es una suerte

²⁴ DUQUE, Félix. (2002) *Sloterdijk o la libertad por la tecnología. En torno al Humanismo, Heidegger, Gadamer, Sloterdijk* Editorial Tecnos, España p 125

²⁵ CASSIRER, Ernst. (1975) *Antropología filosófica* Ed. Fondo de Cultura Económica. México. pp. 107-108

²⁶ Y aquí la cualidad simbólica (*homo symbolicus*) nos remite de nuevo al lenguaje como jamba que deja entrar al humano a su mundo.

²⁷ Siendo este ex-sistir un desborde de lo que cualquier individualismo vulgar interprete, y es que el ser-ahí está o es en íntima relación con el “ser-con” y el “ser-para”

²⁸ Desarrollamos el análisis de esta implicación más a fondo en el capítulo 1 sección 1

de diálogo, algo que desde la dialéctica socrática se entiende como la posibilidad genuina de tener la comprensión de lo que se ignora.

¿Por qué hay preguntas? Dice Roberto Cruz que ante esta pregunta hay algo claro, el hombre es el único que pregunta, por lo que la preguntar nos lleva a preguntar por qué el hombre pregunta, teniendo que la respuesta más usual es: porque no sabe; sin embargo, esto con mira minuciosa nos lleva a la paradoja de la negación del saber como tal, ante esto la posible respuesta se ubica en otro sentido y es que “no es lo mismo la negación del saber que la falta de saber que es la ignorancia”²⁹

La ignorancia apunta hacia el hacerse de respuestas mientras que la falta de saber apunta a una suerte de nihilismo metafísico, el cual asegura que nada puede saberse, luego entonces todo es nada, sin embargo, la pregunta no existe bajo esa premisa sino bajo el sentido de hacer-se dé un algo que responda ante la ausencia del saber:

“Pues bien, como el hambre no es negación del alimento sino muy real tendencia hacia él, así **la ignorancia no es negación del saber sino su ausencia**: tendencia hacia él y no su negación. Decir pues que el hombre pregunta porque “no sabe” lleva a la trampa lógica de la negación de la negación. La verdad es que **pregunta porque ignora**. Y por ser el único que pregunta es el único ser ignorante”³⁰

Ante la mira que deja la cualidad del humano como ignorante hay una contraposición también importante y necesaria de acentuar, esta es la de la ingenuidad, en este sentido el ser ingenuo como cualidad humana nos introduce a un plano de la afirmación, nos introduce al *Uno*³¹ como dice Heidegger, donde *uno* es como se supone debe ser, donde la interpretación adquiere el valor de sendero seguro prefijado en el camino y la meta, donde *uno* no duda porque se encuentra seguro, donde las *habladurías* son la forma cotidiana de comunicarse (siendo estas la afirmación y repetición más o menos mecanicistas de los proferido por el uno), en fin, la idea del uno (Das man) heideggeriana es una crítica para con la forma cotidiana del dejarse llevar, de no comprender la ausencia del saber, de estar arrojado en la sencillez de lo novedoso, lo repetido por todos, lo que como ambigüedad se asume en la generalidad. Esto lo encontramos nítidamente en Schlegel quien partiendo de una imagen parecida menciona que “Lo que se llama la buena sociedad es simplemente un mosaico de caricaturas muy bien logradas [y un poco atrás menciona] La caricatura es una síntesis pasiva de los ingenuo y lo grotesco”³²

La ingenuidad es una suerte de pasividad que afirma en lugar de preguntar mientras que la ignorancia nos arroja a la imperiosa necesidad del preguntar, siendo esto no un proceso de progresión, sino de desmantelamiento, el cual no nos lleva a superar en ningún momento la ignorancia que poseemos existencialmente y es que “Cuanto más se sabe más hay que aprender. Con el saber aumenta en la misma proporción la ignorancia, o mejor, el saber lo que no se sabe”³³

Históricamente el ignorar ha sido el tábano de todo trabajo filosófico, ya sea desde el famoso Sócrates hasta el ya clásico Heidegger, quien por cierto encuentra en la filosofía dos cuestiones interesantes: por un lado ella es un preguntar extraordinario, es decir, un preguntar que no casualmente aparece sino que salta en la ruptura de lo ordinario y que como implicación tiene a alguien que sapiente de su ignorancia pretende no hacerse del saber sino sospechar por el todo, siendo ésta una forma de voluntad y libertad

“Nietzsche dijo alguna vez: «Un filósofo es un hombre que vive, ve, oye, sospecha, espera y sueña constantemente cosas extraordinarias» Filosofar consiste en preguntar por lo extra-ordinario. Puesto que este preguntar, como sólo lo hemos insinuado, produce una repercusión sobre sí mismo, no sólo lo preguntado es extraordinario sino el preguntar mismo. Esto quiere decir que este preguntar no se halla en

²⁹ CRUZ, F. R. Op. Cit. p 7

³⁰ Ídem

³¹ Cfr. HEIDEGGER, M. (1927) *El ser cotidiano del “ahí” y la “caída” del “ser ahí”* En *El ser y el tiempo* Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

³² SCHLEGEL, Federico (1958) **Fragmentos** Invitación al romanticismo alemán, semblanza biográfica y traducción de Emilio Uranga. Editado por Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de filosofía y letras p 70 y 47 respectivamente

³³ *Ibidem* p 70

el camino, de manera que algún día, de improviso e incluso por un descuido pudiésemos hallarnos metidos dentro de él. No está tampoco en el orden cotidiano habitual, de tal manera que por algunas exigencias o incluso preceptos estuviéramos obligados a él. Este preguntar ni siquiera se halla en el entorno de la urgente atención y satisfacción de las necesidades dominantes. El preguntar mismo escapa a ese orden es totalmente voluntario y se basa plena y propiamente en el misterioso fundamento de la libertad, en aquello que denominamos el salto. El mismo Nietzsche dice «Filosofía... es vivir voluntariamente en el hielo y en la alta montaña» (XV, 2) Ahora podemos decir que filosofar es el extraordinario preguntar por lo extraordinario³⁴

El preguntar se enlaza a la ignorancia en cuanto ésta como ruptura con la ingenuidad da un *salto* que es imposible de circunscribir a un referente cognitivo, ya que es parte de los intersticios de la existencia misma, lo que apunta al ser del ser humano. En relación con esta afirmación tenemos que la segunda cuestión interesante que encontramos es la afirmación del humano como “el único ente que pregunta por su ser”, sin embargo; no obstante el que esta sea una cualidad *propia* de lo humano de ninguna manera le agrega jerarquía alguna, dado que el preguntar no es sinónimo de superioridad (como lo es la clasificación del humano como *homo sapiens*) simplemente es una posibilidad del ser

“Tan sólo un ente destaca notablemente una y otra vez cuando planteamos la pregunta [¿Por qué es el ente y no más bien la nada?] Este ente es el ser humano mismo, o sea, aquel que la formula. Esto sucede a pesar de que esta pregunta justamente pretende no dar importancia a un ente peculiar y singular. En el sentido de su ilimitada extensión todos los entes poseen rigurosamente el mismo valor (...) si queremos formular la pregunta: «¿Por qué es el ente y no más bien la nada?» En su sentido interrogativo justo, debemos abstenernos de dar relevancia a cualquier ente peculiar y singular, incluso debemos omitir la referencia al ser humano pues ¿Qué habría de ser semejante ente? Imaginemos la Tierra en la oscura inmensidad del espacio cósmico. Dentro de él, comparativamente, es un minúsculo grano de arena, separado de otro de semejante tamaño por la distancia aproximada de un kilómetro de vacío. En la superficie de este minúsculo grano de arena, en un hormigueo incontrolado, vive una muchedumbre aturdida de animales supuestamente inteligentes que por un instante, han inventado el conocimiento (véase Nietzsche, *Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinn*, obra póstuma, 1873). ¿Y qué es la extensión temporal de una vida humana dentro del curso de millones de años? Apenas un paso del índice de segundos, apenas el instante de una exhalación. No hay ninguna razón legítima para otorgar relevancia dentro del ente en su totalidad, precisamente a este ente llamado ser humano y al cual, ocasionalmente, pertenecemos nosotros mismos³⁵

Ante esto ya estamos metiendo cierto lenguaje que tiene que ser explicitado para poder tener un tejido de sentidos comprensible y pulcro. De esta manera, la primera aclaración tiene que ver con la relación entre ente y ser, para esto mencionamos que “el ente es “lo que es” mientras que “el ser” es el hecho de que cualquier ente dado sea.³⁶ Esto nos lleva a una complejidad ya imposible de desarrollar en este apartado por no ser esa la finalidad y por vernos limitados en nuestros referentes, empero, eso no nos dispensa de tener que explicitar lo que aéreamente se puede decir de esto, dejando claro lo que decimos cuando hacemos mención de alguna de estas dos palabras.

El ente viene a denotar una existencia en sí de las cosas mientras que el ser ya es una disposición interpretativa³⁷ que trata de comprender **como es dado algo ente, que hace ser a algo ente**; es decir, el ser como interpretación que va a la *esencia* busca comprender como es el ente en cuanto ente o en sí mismo, cosa que nos deslinda de lo aparente. Lo aparente sería para esto aquella afirmación que menciona que el ente es idéntico a sí mismo en su efímero estar presente como opacidad

³⁴ HEIDEGGER, M. (2003) **Introducción a la metafísica** Editorial Gedisa. España pp. 21-22

³⁵ *Ibidem* 13-14

³⁶ FERRATER, Mora, José. (1978) **Diccionario de filosofía**. Ed. sudamericana. Buenos Aires 529

³⁷ Aquí cabe aclarar que el ser en sí mismo no es algo interpretativo ni intelectual-racional, el *ser* escapa al orden cognitivo, ante este sólo se tiene la sensación del existir, sin embargo, usamos la expresión *disposición interpretativa* en el sentido de que el ser desde nuestra postura se entiende en la pregunta que procede de un preguntante, el cual no tiene otra forma de acceder a esta mas que la de la interpretación. Ante la pregunta por el ser del ser humano (y la experiencia del ser que no cabe en género alguno) se accede interpretativamente, lo cual hay que recordar, en Heidegger no es algo de orden racional sino que se expresa en el estado de ánimo “Lo que designamos *ontológicamente* con el término “encontrarse” es *ónticamente* lo más conocido y cotidiano. El temple, el estado de ánimo (.) El hecho de que los sentimientos puedan trastocarse y enturbiarse sólo dice que el “ser ahí” es en cada caso ya siempre un estado de ánimo” HEIDEGGER, M. **El ser y el tiempo** Op. Cit. p 151

intramundana, Así, pues, tenemos que **el ser es lo que en el fundamento del ente provoca que este sea y a esto lo llamamos esencialidad**. “Si nosotros buscásemos la esencia del árbol, tendríamos que elegir aquello que domina a través de todo árbol en cuanto árbol, sin ser ello mismo un árbol, que se pudiera encontrar entre los restantes árboles”³⁸

Y es que si bien en la apariencia del ente nos es dado el ser como posibilidad de análisis, la mira del ente en cuanto ente tiende a desviarse hacia la explicación que no da cuenta de lo fundamental (el ser) del ente, de lo que lo hace ser en cuanto que es eso y no algo otro (teniendo que no ser al mismo tiempo lo otro), y es que el ente como mira óptica en el mejor de los casos se explica en lo superficial o en el peor se alude a la repetición de las habladurías que en el uno han circulado.

“El ser del ente no »es« él mismo un ente. El primer paso filosófico en la comprensión del problema del ser radica en no *μυθον τινα διγγεισθαι*, en »no contar cuentos«, es decir, en no determinar [el] ente *como* ente en su origen *reconduciéndolo* [*durch Zurückführung*] a otro ente, como si [el] ser tuviese el carácter de un posible ente”³⁹

Así, la intención de dar cuenta del ser de lo ente radica en la posibilidad de comprender el ente en sí, sin con esto acudir a otro ente que se pretenda explicador, esto es una cuestión esencial y trascendental, pero no inmanente ni atemporal, de ahí que para tener una mirada holística Heidegger en su expresada búsqueda del ser trabaje a la **metafísica** (Verbigracia *Introducción a la metafísica, ¿Qué es la metafísica?*), siendo ésta el lugar donde se ha pensado el ser, pero una clase de ser atemporal, llamado el ser de todos los entes o el Ser absoluto, cosa vista por ejemplo en Parménides y su idea del ser perfecto e inmutable del cual procede la verdad o en Platón donde el ser se expresa en las ideas de las cuales todo ente participa. Así, pues, el ser en la metafísica tiende a tener la imagen del absoluto “El ser se determina: frente al devenir como lo parmente; frente a la apariencia como lo idéntico; frente al pensar como lo materialmente existente, frente al deber ser como lo realizado o lo debido. Permanencia, identidad, existencia material, Ser preyacente, se resumen como “presencia constante”. “Ser como sustancia”⁴⁰

Esto del ser como sustancia nosotros ya lo habíamos mencionado a propósito del referente de Cassirer, y ya habíamos mencionado nuestro deslinde para con la sustancia, y es que con fines ilustrativos imaginemos que el ser como sustancia es una fotografía. La fotografía es permanente e idéntica a sí misma. Conforme el tiempo pasa la fotografía seguirá siendo de esa forma, con los mismos elementos, no existe en ella ni el tiempo ni el cambio, es absoluta en su imagen por lo que nunca encontrarás algo diferente de lo que esta muestra, derivando la conclusión de que, al conocer la fotografía en su profundidad y detalle se conoce la verdad total. La conclusión dicha, se puede plantear como el postulado de la tendencia metafísica, se propone algo como absoluto y se pretende que de su análisis profundo y minucioso se desencadene la posibilidad de proferir una verdad eterna e inmutable que dé cuenta del orden y posibilidades de todo cuanto es (verbigracia la razón, Dios, las ideas, el espíritu etc.)

La diferencia entonces es que, mientras en la metafísica el pensamiento nos lleva a lo inmóvil, y el ser se eleva al absoluto, en la ontología se pretende pensar el ser en movimiento, como algo cambiante, en irreductible relación con el tiempo, de aquí que LA respuesta metafísica se escriba con mayúscula mientras que una búsqueda de tamiz ontológico, pretenda hacer-se de respuestas, sin entronizarlas aunque de preeminencia a unas sobre otras, sin sujetarlas aun no pueda trascender el preguntante su tiempo, sin congelarlas aun nuestra finitud y fragilidad no nos permitan fluctuar en el tiempo más que un breve suspiro. De esto se deslinda que la ontología sea una pretensión, ya que si bien no es imposible su tarea, como lectura de mundo siempre tendrá límites, los límites humanos claro. Aunado a esto, surge otra diferencia que es posible de marcar, la diferencia entre lo óptico y lo ontológico

³⁸ HEIDEGGER, M. *La pregunta por la técnica* Op. Cit. p 113

³⁹ CARRILLO, Canán Alberto J. L. **Mundo y predicados ontológicos en Heidegger** A Parte Rei Revista de filosofía electrónica No. 11, Noviembre 2000 Consultado en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/mundo.pdf> (Fecha consulta 22/12/10)

⁴⁰ GUERRA, Ricardo (1996) **Ontología y Metafísica** Revista del colegio de filosofía Theoría No. 3 Marzo de 1996 Facultad de Filosofía y Letras UNAM p 15 A su vez el autor se basa En la cuarta sección del libro **Introducción a la metafísica** de Martin Heidegger, Sección cuyo título es *La delimitación del ser* y en la cual desarrolla los apartados: ser y devenir, ser y apariencia, ser y pensar, ser y deber ser.

“Desde Heidegger se viene distinguiendo entre "óntico" (*ontisch*) y "ontológico" (*ontologisch*). 'Óntico' puede traducirse: "que se refiere a los entes". Ontológico' puede traducirse: "que se refiere al ser" — cuando menos en el sentido que da Heidegger a 'ser' Según Heidegger (Cfr. *Sein und Zeit*, sobre todo ?§ 3, 4, 10, 77), "la descripción del ente intramundano (*des innerweltlichen Seienden*) es óntica; la interpretación del ser de este ente (*des SEINS diesen Seienden*) es ontológica" (...) Heidegger mantiene que la descripción (la investigación, la exploración, etc.) "queda pegada al ente" y es, por tanto, óntica; sólo nos encontramos en la esfera ontológica cuando nos preguntamos por el ser.⁴¹

Asumiendo el riesgo de ser superficiales en nuestra afirmación decimos que la diferencia entre óntico y ontológico se cimbra en la profundidad del análisis que responde al ser, así como, la tendencia de elevación de este. Por un lado, puede estar la tentación de la absolutización de lo humano, por ejemplo, y por el otro (como se denotó en la cita donde Heidegger da cuenta de la cualidad minúscula del humano) comprender que éste en su ser y en su obra tiene una minúscula proporción frente al infinito tiempo de lo ente

“digamos que ónticamente vemos al ente desde fuera, con pasividad (idealmente total), en forma contemplativa, tocado por su presencia y por nada mas, en tanto que ontológicamente es visto desde adentro de él mismo, merced al despliegue de una actividad que lo proyecta como *logos* sobre la evidencia irrebalsable de que todo cuanto existe, existe consistiendo en algo “Óntico”, adjetivo de ente, toma su significado de la existencia en sí de las cosas; esta existencia es un dato independiente de lo que el hombre puede saber acerca de ella; nuestro pensamiento ni la hace ni la deshace. “Ontológico”, adjetivo de ser, corresponde a la interpretación que el hombre da cuando se pone en la tarea de descubrir la esencia de las cosas”⁴²

De esta manera, partimos del supuesto (y ante esto tuvimos una aproximación empírica que se interpreta en la segunda sección de este capítulo) de que el ser humano se comprende en la cotidianidad vulgar desde una intención óntica, es decir, del estudio de lo ya dado como dado y por lo tanto experimentado, proyectando la tendencia de lo humano objetual, lo humano, tangencial, observable o evidente, sensorial, perceptible; frente a lo cual contraponemos como lugar del que parte nuestra investigación (un hilo de Ariadna tal vez) una **pretensión ontológica**, que se cimbra en un nivel de **análisis fundamental**, el cual implica un ahondar en el lugar (fundamento) del cual puede partir cualquier otro análisis y el cual nos remite a la esencialidad de lo analizado: **aquello que en su irreductibilidad nos hace latente al ser**. El fundamento, es, pues, aquel irreductible y hondo lugar que nos da suelo para el “salto” en el pensar, para la inter-rogación de lo extra que se incrusta en lo ordinario, para la búsqueda de lo irreductible que fundamenta lo óntico, lo que lo hace ser.

Ante la idea de una exégesis de lo humano, podemos afirmar que en la psicología hay determinados conceptos que dicen de manera explícita o implícita que es lo humano, también en la antropología y su estudio de los elementos culturales, así como la sociología y el análisis de las implicaciones del vivir juntos, asimismo, en las ciencias duras como biología, medicina, sin embargo, estos conocimientos de lo que es lo humano son abordados ónticamente, por lo que se circunscriben, a lo que desde su respectiva disciplina se viene entendiendo. Contrario a esto la mira ontológica parte a la búsqueda de lo fundamental del ente, de aquello que como esencialidad tiene el ente, esto es su ser, sin con esto pretender explicarlo ónticamente, lo que implica, no explicar al ente desde el ente mismo, sino acceder al ser mediante el análisis del ente

“Ente es todo aquello que tiene ser; del mismo modo que llamamos estudiante a todo persona que estudia, o amante al que ama, ente es el término que podemos utilizar para referirnos a las cosas en la medida en que éstas poseen ser. Desde este punto de vista las piedras, los animales, las personas, Dios mismo son entes puesto que poseen algún tipo de ser, aunque cada uno a su manera. Los objetos matemáticos e incluso los meramente imaginados también tienen un ser (estos últimos un ser ficticio o irreal). Todas las ciencias o saberes se refieren o estudian los entes, unas los entes físicos, como las ciencias físicas, otra los entes matemáticos, como la matemática, otra los seres vivos, como la biología; pero se fijan en un

⁴¹ FERRATER, Mora, J. Op. Cit. p320

⁴² COSSIO, Carlos **La racionalidad del ente: lo óntico y lo ontológico** Consultado en: <http://www.bibliojuridica.org/libros/3/1056/18.pdf> (Fecha consulta 24/12/10)

aspecto particular de cada objeto que estudian: la física estudia los seres físicos como las piedras y también el cuerpo humano en la medida en que tienen dimensiones físicas; los biólogos, por el contrario, estudian también al hombre pero en la medida en que está dotado de ciertas actividades y funciones que llamamos vitales. La ontología también estudia las piedras, los animales, los números, los hombres, pero fijándose en su ser, y trata de establecer la dimensión o característica esencial que les define de ese modo y no de otro. Esto es lo que quiere indicarse con la segunda parte de la definición técnica de la ontología: la ciencia o saber relativo al ente en tanto que ente, en tanto que dicho ente tiene o participa de alguna modalidad de ser. En este sentido, la ontología es la ciencia más universal de todas puesto que se refiere a la totalidad de las cosas y no hay nada que no caiga bajo su consideración”⁴³

Lo ontológico viene a entender un desbordamiento de los campos de conocimiento y la forma en que ellos están conformados, a saber: conceptos o categorías propios de cada conocimiento, con Heidegger esta nítidamente desarrollado el sentido de las implicaciones ontológicas y su abarcabilidad trascendente con respecto a la restricción fragmentaria de los campos de conocimiento (concretamente del antropológico, psicológico, sociológico y biológico), para una exposición más clara nos permitiremos colocar una cita que da cuenta del sentido ontológico en Heidegger

“Recordemos que ya desde el párrafo 10 de *El ser y el tiempo* Heidegger subraya el “deslinde de la analítica del *ser-ahí* respecto a la antropología, la psicología y la biología”. Es decir, Heidegger se encargara en toda su obra de atender exclusivamente al nivel ontológico, considerado como **el nivel de análisis fundamental y a partir del cual se hace posible fundar cualquier otro nivel de análisis (...)** Dice Heidegger en dicho párrafo “El deslinde de la analítica existencial respecto de la antropología, la psicología, y la biología se refiere exclusivamente a la cuestión de la ontológica fundamental”⁴⁴

Con esto vemos la diferencia entre óntico y ontológico, y decimos que nuestra postura investigativa está en una pretensión ontológica, así someramente decimos que, por el lado de lo óntico se aprecia un análisis de lo que nos aparece y, por el lado ontológico, está la pretensión de comprender el ser en cuanto ser lo cual nos interpela a un análisis que buscando lo fundamental pueda ser la base para cualquier otro análisis, llamando a esto esencia (como ya se había mencionado en páginas anteriores).

Con esto se tiene -muy aéreamente- desarrollado el sentido de los pilares en la arquitectónica del trabajo total, así como la pretensión y posibilidad del mismo, ahora -no como complemento- también se hace necesario denotar nuestras delimitaciones hacia con la forma epistémica del trabajo, por lo que empezaremos señalando una crítica encontrada hacia la diferenciación heideggeriana entre óntico y ontológico, crítica realizada por Jean Wahl: “podemos preguntar si la oposición trazada por Heidegger entre lo que llama lo óntico y lo que llama lo ontológico, no será, al menos en algunos de sus discípulos una especie de manera artificial de distinguir la filosofía de Heidegger de la de otros”⁴⁵ Esta pregunta nos parece muy difícil, implica la discusión en un plano complejo y meticuloso, y es que es indudable la artificialidad de la técnica filosófica heideggeriana, empero la crítica, nos parece, se encuentra más implicada en el uso superficial (tal vez en el plano de las habladerías) que se hace de la diferenciación entre óntico y ontológico, por eso para fines de nuestro trabajo diremos que nuestro punto de vista en relación con la diferencia entre óntico (aparente) y ontológico (esencial) va implicada en la existencia no como una dicotomía de análisis sino como la diferenciación en cuanto al nivel de profundidad en la exégesis de lo que es. “Podemos decir, pues, que de acuerdo a Heidegger hay en lo fundamental dos modos de hablar del ente: basándose en la “apertura del mundo” o bien basándose en su “ocultamiento”, es decir, “cercenados” de él.”⁴⁶

Por otro lado, si tomamos el entendido ontológico desde la postura de Heidegger viendo en él la teoría que articula los elementos de nuestra arquitectónica, entonces también habría que hacer observaciones pertinentes en cuanto a las diferencias que encontramos con respecto a los planteamientos heideggerianos. Y es que la finalidad de nuestro trabajo con respecto a la pretensión heideggeriana es

⁴³ **Ontología** <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofia-griega/Presocraticos/Ontologia.htm> (Fecha de consulta 12/12/10) Esta referencia está basada En Aristóteles, y su libro de la *Metafísica*, Libro Cuarto, I y II

⁴⁴ RIVARA, Kamaji, Greta (2003) **El ser para la muerte una ontología de la finitud**. Editorial Ítaca. Facultad de Filosofía y Letras UNAM. México p 46 El subrayado en negrita es mío

⁴⁵ WAHL, Jean. (1997) **El ser la existencia y la realidad** Fondo de cultura Económica. México. pp. 42-44

⁴⁶ CARRILLO, Canán Op. Cit.

totalmente distinta, por un lado Heidegger plantea la exégesis del ser en cuanto tal, ante lo cual ningún ente puede reconducirse a otro ente, es decir, necesita ser analizado como ente en cuanto ente o ente en sí mismo, teniendo que el análisis del ente en relación con los otros entes es una implicación que fracasa, la relativización del ente para con otros no es su tema de análisis sino el tema del ser del ente o del ente en sí mismo, ente en cuanto ente⁴⁷

"lo cierto es que Heidegger rechaza también el término "hombre" y aquí sí, los lectores no prejuiciados se sienten sorprendidos, por lo menos hasta cierto punto. La cuestión es que ni "ser mesa", ni "ser casa", ni "ser árbol", ni tampoco "ser humano" son, de acuerdo a la concepción heideggeriana, predicados transcendentales u ontológicos sino meramente empíricos. Los predicados recién mencionados son *nombres de clases*, y clasificar es uno de los modos principales de relacionar algo con algo otro que no es ello mismo. Clasificar implica comparar, y la comparación relaciona algo con algo otro ya conocido, es decir, ya visto, que no es lo primero mismo. Todos los nombres de clases son, pues, meramente empíricos. Por ello, al rechazar términos tales como "mesa", "casa", "árbol", Heidegger nos dice que él está interesado solamente en "ser", esto es, en términos transcendentales y no en empíricos; y términos transcendentales serían, en el caso del ser-ahí, "existencia", "ser en cada caso mío" "ser en el mundo"⁴⁸

Por nuestro lado, aun la advertencia arriba vista, analizamos el ser del ser humano, bajo el presupuesto de que esto nos conduce a intentar **comprender lo fundamentalmente esencial de lo humano en su ser eso y no otra cosa**, en su **ser humano no siendo al mismo tiempo naturaleza, o cultura, o mundo, (pero estando en relación con ellos)**. Desde este entendido parte nuestro presupuesto ontológico; cosa que ya nos pone en una implicación distinta, pero cercana al análisis del ser-ahí o al ser-en-el-mundo, ya que partimos del supuesto de que pensar al humano siempre implicará un pensarlo fuera de sí mismo, implica pensarlo en su ahí, es decir, el humano es un ente comprendido en su existencia (Dasein) y como ex-sistencia habría que comprender su carácter temporario. Esto se entiende no como una aporía o una contradicción, más bien, como una complejidad en la madeja de lo ontológico, esta complejidad radica en el hecho de cómo dice Jean Wahl⁴⁹, existen varios tipos de análisis del ser. Asimismo, dice que en Heidegger esta la intención de desarrollar tres tipos de seres, el ser de la herramienta (lo útil) el ser de lo que se ve (el espectáculo) y el ser de la existencia (ser-ahí), sin embargo, siendo un trabajo demasiado complejo, el ser analizado por Heidegger se ubica solamente en el ser-ahí (Ex-sistencia, Dasein), estando los otros tipos de seres en relación intrínseca con éste, por lo que ni Heidegger, que proponiéndose una analítica ontológica del ser, pudo analizar los distintos tipos de seres. De aquí, que la tarea de pensar el ser, nos parezca una tarea que rebasa por mucho nuestro trabajo, por lo que decimos que cuando mencionamos ser del ser humano, *estamos más implicados en la discusión de la emergencia de lo humano en el ahí*⁵⁰, y no tanto en la implicación del ser en cuanto tal.

Así, asumimos que la promesa de un análisis ontológico que se desarrolle en la complejidad del ser, es una tarea demasiado onerosa para nuestras posibilidades e intereses, no hay que olvidar que hablar del ser del ser humano o la mirada ontológica a lo humano se entiende desde un trascender la afirmación de éste como sustancia o como algo en sí, teniendo que este trascender nos traslada a una mirada que analice lo fundamental de lo humano, y lo fundamental parece estar en el ahí desde el cual se hace el análisis⁵¹. Ir hacia la pregunta por el ser, no es algo que tengamos como preeminencia dentro de la investigación, empero su cualidad nos parece primordial dentro del análisis de lo humano

⁴⁷ Cfr. CARRILLO, Canán Op. Cit. El texto referenciado tiene como tesis central la afirmación de que en Heidegger existe una prohibición de reconducir un ente a otro ente, retomamos este documento por estar fuertemente argumentado y eruditamente construido en relación con el análisis de las obras heideggerianas.

⁴⁸ CARRILLO, Canán Op. Cit.

⁴⁹ WAHL, Jean. Op. Cit. P 54

⁵⁰ Entendiendo por ahí el espacio que se abre al encuentro del ser, el cual mencionamos de distintas formas, la historia, el mundo, el hogar, la cultura, en fin figuras no perenes sino en un movimiento incesante de construcción-destrucción por lo que se retoma el supuesto de que el tiempo es figura clave teniendo que el "Mundo no es nunca sino que *mundea*" o "Mundo hay en la medida en que mundea" (ambas frases de Heidegger) pero ante esto también hay muchas limitaciones en cuanto a la posibilidad del trabajo, por lo que la imagen de tiempo retomada es la imagen de las coyunturas en el tiempo de la historia humana.

⁵¹ El ahí que analizamos está embebido en el humanismo, la guerra, la pedagogía, y circunscritos éstos dentro de dos tiempos coyunturales, el origen de la pedagogía en la Grecia antigua y la ruptura de la modernidad vista en la segunda guerra mundial

“podemos decir que ante todo el ser se manifiesta por la resistencia que nos opone (...) Así, pues, el ser no es nunca por completo transparente para el conocimiento; en cierto sentido resiste al conocimiento (...) El ser solo existe en el juicio, pero el juicio solo existe porque apunta a algo que es distinto del juicio. La vida del espíritu consiste en poner el ser, luego en destruirlo, luego en reconstruirlo. Ponemos un absoluto, luego lo volvemos relativo, luego negamos su relatividad. Mas nunca debemos olvidar que todas estas palabras son puros símbolos, y que por consiguiente no se puede edificar una filosofía sobre esta idea del ser, porque en cierto sentido es la más vacua de las ideas, estos símbolos solo tienen sentido porque se dirigen hacia algo que es distinto de toda idea y singularmente de la idea del ser. Hay un intercambio entre nuestro espíritu y lo que es el límite de nuestro espíritu, aquello que atrae a éste y no obstante este nunca puede alcanzar por completo. Finalmente, tenemos el sentimiento (en una forma negativa) de *no ser nada* [lo contrario de ser nada]; y éste es el sentimiento de nuestro ser en el mundo. La idea de no no-seres es la traducción de nuestro sentimiento de ser”⁵²

b) De la problemática pedagógica: La deshistorización y la falta de concepto

La pedagogía no estaría muerta si en lugar de convertirse en la ejecutora de, por así decirlo, verdades “científicas”, desarrollara un discurso crítico, cuestionador y exploratorio, por medio del cual surgiera la necesidad de volver a la acción educativa.

Gilles Ferry: EL trayecto de la formación

En lo que sigue de la presente sección se pretende rondar los sentidos de lo humano dentro del saber pedagógico, para esto tomamos dos referentes principales: el plan de estudios de la carrera de pedagogía en FES Aragón y el por el otro lado, algunas implicaciones de nuestro tiempo histórico (que problematizan, la reducción ontológica y epistemológica de lo humano desde implicaciones económicas, técnicas y funcionales). Lo que se pretende es mostrar como si bien por un lado hay un planteamiento conceptual de lo humano -dentro del plan de estudios-, que se fundamenta históricamente a partir de posturas teóricas que problematizan y conceptualizan lo humano como proyecto y como práctica –esto a partir de la idea de tradición-, dicho planteamiento se encuentra desdibujado, soslayado, dentro de una vorágine de interpretaciones epocalmente erigidas, que en su mayoría tienden a *utilizar* a la pedagogía a partir de la deshistorización de sus conceptos fundantes (humano, formación y educación).

En efecto, la pedagogía se vuelve para el hombre moderno, una simulación que permite legitimar un sinfín de finalidades, esto a costa de empobrecer, teóricamente, metodológicamente y epistemológicamente su campo de saber. Pedagogía es ya utilizada como un medio que no tiene fin, solamente medio, lugar que no dice nada, porque lo importante no es decir sino saber hacer. Hay una lucha intestina, los *usuarios* reducen a la pedagogía a mero espectador, la “magia del mercado” del discurso neoliberal crea las ideas predominantes que se materializan en el hacer pedagógico, la teoría de la formación del hombre (de tradición europea), la praxis crítica aunada a la educación (de tradición latinoamericana), devienen vacío, “choros” les dicen algunos. De esta manera, es que se hace necesaria la tarea de elaborar un discurso teórico y crítico que pueda señalar la necesidad del concepto, de la historia, de una teorización de lo humano, de la formación, de la educación. Así, pues, rondamos aquellos sentidos de lo humano desde nuestros dos referentes.

⁵² WAHL, Jean. Op. Cit. pp. 42-44

La pedagogía tiene que ver directamente con la especificidad de lo humano, esto de manera simple se puede justificar desde su adscripción al área IV⁵³ (humanidades y artes) así como la respectiva argumentación de esto en el plan de estudios de la carrera, argumentación que explicita “la especificidad pedagógica: la construcción de lo humano”⁵⁴ Este segundo elemento es más profundo y revelador de lo que implica lo humano para la pedagogía, en el entendido de que en este documento se está haciendo un fundamentación de lo que es la pedagogía (esto en el capítulo 2.1 llamado: Sustento Teórico y conceptos básicos (24-36), y a su vez este dentro del capítulo 2 llamado: Fundamentación del proyecto de la página 24 a la 57). Lo que resaltamos de esta fundamentación es la exposición del **campo pedagógico**, con esto nos referimos a los diferentes enfoques, construcciones (hacia el interior y exterior), pertenencias, alcances, límites y demás elementos a nivel práctica y saber, de lo que es la pedagogía de acuerdo con los *momentos históricos* y las racionalidades de esos distintos momentos (con autores como Herbart, Dilthey, Natorp, Kant, Durkheim, Dewey).

Esto último, (los momentos históricos del campo pedagógico) nosotros lo nombramos, tradición, más específica y claramente la **tradición del saber pedagógico**, para esto recordamos que el concepto tradición es recuperado de la concepción gadameriana de la historia, la cual es retomada bajo la relación pasado-presente. Esta relación pasado-presente sitúa a la comprensión de lo que es la pedagogía como un comprender previo “la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia, anticipación de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo”⁵⁵. La tradición es el elemento en devenir de lo que somos, en este caso de lo que es la pedagogía. El pasado como tradición se expresa constantemente en lo que se entiende cotidianamente, origen de sentido y marcaje de perspectiva, la tradición es la fuente que explica el cómo se ha ido constituyendo el saber pedagógico, lo que se ha incluido, lo que se ha excluido; es decir, lo que ha intervenido en su constitución, por eso aunado a la tradición mencionamos a la pedagogía como un *saber*. El mencionarla como saber lo enfocamos hacia el sentido del campo, espacio simbólico que se erige como lugar de encuentro y debate, el campo es laberíntico de eso no hay duda, pero es un laberinto poco geométrico, puede ser polifónico, pero no es geométrico, tiene que ver con el desconcierto y los sentidos que emergen con la intención de apaciguamiento del lugar, nuestro campo es un lugar de lluvias y truenos, ante los cuales buscamos refugios teóricos, dichos refugios se hacen a partir de enfoques de saber, así, el saber tiene sus particularidades, sus exclusiones e inclusiones, pero siempre es múltiple, el campo no es una secuencia ordenada y sistematizada de conocimientos comprobados, o unilateralidad que trabaja una visión de lo que es lo humano, el campo es el lugar de la discordia, donde la tradición...es, porque hay tradiciones de saber: “desde una perspectiva hermenéutica, tenemos expectativas de sentido, proyectos de sentidos, líneas de interpretación de textos, de nuestra vida, de acontecimientos, pero nunca el sentido último de los mismos”⁵⁶

La tradición del saber pedagógico, nos lleva una y otra vez a buscar el devenir histórico de la pedagogía, en dicho devenir hay distintos enfoques, el devenir no es lo uno sino un interior histórico⁵⁷, o dicho de otra forma, se puede decir **la pedagogía** y aludir a su tradición, si partimos del entendido de que existe una línea que articula toda la historicidad del saber (para nosotros esta línea es lo humano), línea que a su vez no es unívoca ya que se encuentra abordada desde una multiplicidad (muchas veces

⁵³ Esta es una división por parte de la UNAM de las carreras con relaciones a alguno de los campos de saber (en total tiene cuatro) El primero es el área de Físico-Matemáticas y las Ingenierías, el segundo es de la Biológicas y de la Salud, el área tres es el de la Ciencias-sociales y el área cuatro es la de Humanidades y Artes.

⁵⁴ **Plan de estudios de la licenciatura en pedagogía Tomo 1** (2003) FES Aragón Universidad Nacional Autónoma de México Aragón. México p. 37

⁵⁵ H. G. Gadamer Verdad y método Tomo I p 218 citado por: MALDONADO Rebeca (2004) *El círculo hermenéutico, un círculo vital sobre Dilthey, Heidegger y Gadamer*. En **Entre Hermenéuticas** María Antonia Gonzáles-Valerio, Greta Rivara Kamaji, Paulina Rivero Weber (Coordinadoras) Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México p. 75

⁵⁶ *Ibidem* p. 78

⁵⁷ Estos libros nos parecen buena fuente para el trabajo de comprensión de la tradición del saber pedagógico: MENESES Díaz, Gerardo. (2004) **Formación y Teoría Pedagógica**. Ed. Lucerna Diógenes México, SALMERÓN, Miguel (2002) **La novela de formación y peripecia**. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid España, JAEGER, Werner W. (1971), **Paideia: Los ideales de la cultura griega.**, Edit. Fondo de Cultura Económica, México, ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo (1995) **Historia de la pedagogía**. Edit. Fondo de Cultura Económica, México. DILTHEY Wilhelm (1942) **Historia de la pedagogía**, Edit. Losada, Buenos Aires. Comprendemos que hay muchos otros, pero estos han sido los que hemos podido revisar.

divergente) de perspectivas y tradiciones. La pedagogía son pedagogías, en cuanto hay una línea eje, como esencia y fundamento, que tiene un devenir múltiple; y hay *una* tradición del saber pedagógico, en cuanto que todo saber se construye como tradición y no como espontaneidad, lo que nos permite decir que así como hay saberes pedagógicos en el saber pedagógico, hay tradiciones pedagógicas en la tradición pedagógica, esperamos esto no confunda, simplemente, es menester dejar claro que, frente al relativismo pedagógico tan frecuente en el espacio académico (cada quien tiene su verdad llegan a decir en las aulas), planteamos la necesidad de un interior histórico que nos permita ver el hilo articulador (repetimos que dicho hilo es lo humano) de las divergentes posturas pedagógicas. La idea de tradición no alude a perderse dentro del limbo, flotar ligeros, sin cimientos, ni perspectivas, por eso mismo es necesario mencionar una y otra vez la búsqueda histórica, los problemas y sentidos en ella vistos, las perspectivas y proyectos, las críticas a la pedagogía, así como los reduccionismos de la pedagogía, las voces que la han desfundamentado, que la han relegado, inutilizado, menospreciado o que (tal vez lo peor de todo) han hablado, definido, utilizado, a la pedagogía desde argumentos totalmente ajenos a este saber, sin fundamento y pertinencia con la tradición misma.

Continuando con la pretensión señalada al inicio de esta sección, tenemos que en el plan de estudios de pedagogía en Fes Aragón, vemos el desarrollo teórico-conceptual de lo humano a propósito del elemento central (llamado objeto de estudio) de la discusión y trabajo pedagógico, este elemento es la *formación*, por lo que tenemos que lo humano está relacionado con esta categoría: “las pedagogías clásicas de Herbart, Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Dilthey, Natorp, Kant, Herder, entre otros, mostraban interés en la problemática de la formación del hombre”⁵⁸ ¿Por qué y cómo la formación está relacionada con el hombre? Esto es una pregunta que iremos desarrollando durante el cuerpo del trabajo, por lo pronto como bosquejo hay que mencionar a la formación como un proyecto que está enfocado hacia la construcción del espacio público, es decir, la forma de relacionarse con los otros y buscar lugares de encuentro para lo diferente, en Herder por ejemplo, esto se ve desde el movimiento de despliegue y repliegue que se puede ver aéreamente como un salir de lo que es el en sí mismo (yo fragmentado) para un encuentro con lo otro, este encuentro es sólo la mitad del movimiento ya que hay un regreso que ha sufrido un cambio (pudiendo decir que se ha formado, transformado) con Hegel al igual hay la perspectiva de romper con la mismidad (conciencia en sí, animalidad, naturaleza) para trascender hacia una forma más compleja y profunda de relación con el mundo (Conciencia para sí, racionalidad), este trascender lleva consigo como finalidad el encuentro en ámbito público (estado) un encuentro siempre en movimiento e intercambio “En el proceso formativo, se asciende de lo particular a lo general y el animal humano deviene en hombre gracias al lenguaje, el trabajo, los símbolos, la convivencia y la cultura. El proceso de formación enriquece la conciencia y el intercambio comunicativo”⁵⁹

La pedagogía no sólo tiene en su campo como elemento discutido a la formación, ésta es abordada en relación con otras mediaciones sociales. Llamamos mediaciones a las formas en que se van asumiendo ciertas representaciones, sentidos y signos sociales, desde el idioma, hasta los usos del saludo (signo de no agresión) y el excretar en tiempos y lugares determinados, estas mediaciones en general se vienen enmarcando en lo que sería la educación, la cual la va articulada como posibilidad para con la formación y la cual es expuesta en el plan de estudio de la siguiente forma:

“el proceso de producción social de conocimiento implica la necesidad de las mediaciones. La condición humana, al constituirse de la naturaleza y el ser social, plantea la necesidad de consideración de tales mediaciones. Ahora bien, la posibilidad para sí de la conciencia, como proceso en el marco de tales mediaciones se constituye por lo que llamamos FORMACIÓN. Previo a ésta, el hombre como conciencia en sí, permanece más ligado a su condición biológica, con grandes limitaciones en su actuar social. Su capacidad pensante ha de encontrar pautas favorables para su desarrollo y, en estos términos, la

⁵⁸ Plan de estudios Op. Cit. p 37 Encontramos que esta afirmación deviene de Meneses Díaz Gerardo al encontrarla tal cual en: MENESES, Díaz, Gerardo. (2004) **Formación y Teoría pedagógica** Op. Cit. p 110 La cita completa (de la cual mencionamos una parte al inicio de este apartado) es: “las pedagogías clásicas de Herbart, Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Dilthey, Natorp, Kant, Herder, entre otros, mostraban interés en la problemática de la formación del hombre; fueron pedagogías simpatizantes de la filosofía como soporte intelectual, pedagogías optimistas de la razón y de la especificidad pedagógica: la construcción de lo humano”

⁵⁹ Plan estudios Op. Cit. p 40

educación es la mediación más adecuada y necesaria para canalizar, si bien no garantizar, esta posibilidad para sí, como consecuencia en lo social, de un proceso de formación”⁶⁰

Con esto vemos que educación no es sinónimo de escolaridad sino un proceso-mediación con respecto a la cultura y su producción de conocimiento, es decir, es un proceso social que va dando la pauta a la constitución de la condición humana y el ser social.

Así, pues, hay un encuentro entre nuestro eje de análisis y estas dos categorías (formación y educación) este encuentro no lo vemos como superposición de ideas o como secuencialidad sumaria, esto habla desde una desconexión parcial. Para la forma de abordamiento del eje central con respecto a estas dos categorías vemos mas expositiva la imagen del triedro de los saberes desarrollada por Foucault en *Las palabras y las cosas*. En el triedro Foucault pone de manifiesto la forma de conocimiento epocal en la forma de tres dimensiones

“Es necesario representarse más bien el dominio de la *episteme* moderna como un espacio voluminoso y abierto de acuerdo con tres dimensiones. Sobre una de ellas se colocarían las ciencias matemáticas y físicas, para las cuales el orden es siempre un encadenamiento deductivo y lineal de proposiciones evidentes o comprobadas; en otra dimensión, estarían las ciencias (como las del lenguaje, de la vida, de la producción y de la distribución de las riquezas) que proceden a poner en relación elementos discontinuos pero análogos, de tal modo que pueden establecer entre ellos relaciones causales y constantes (...) En cuanto a la tercera dimensión, se trataría de la reflexión filosófica que se desarrolla como pensamiento de lo Mismo”⁶¹

En estas tres dimensiones epistémicas no se ven explícitas las ciencias humanas (que en este capítulo Foucault está exponiendo como la forma en que el humano crea un cuerpo de conocimientos «conjunto de discursos» sobre su especificidad propia), las cuales vienen a ser la respuesta a las necesidades frente a aporías no resueltas por otras formas de conocimiento, por lo que habría un dilema en cuanto a donde se encuentra esa forma de respuesta ante la necesidad de saber

“Las ciencias humanas están excluidas de este triedro epistemológico, cuando menos en el sentido de que no se las puede encontrar en ninguna de las dimensiones ni en la superficie de ninguno de los planos así dibujados. Pero de igual manera puede decirse que están incluidas en él, ya que es en el intersticio de esos saberes, más exactamente en el volumen definido por sus tres dimensiones donde encuentran su lugar”⁶²

Esta respuesta es más que sugerente, la especificidad de lo humano está implicada en todas las formas desarrolladas de explicación ante los elementos (o problemas) que le surgen al humano como necesidad de saber (las tres dimensiones). Las ciencias humanas (entendido como aquella forma de explicación que habla de lo propiamente humano) se encuentran abarcando *el volumen total*. Esto, repetimos, nos sirve de analogía para con nuestra triple relación dentro del campo pedagógico. De esta forma, la educación y formación se encuentran como dos dimensiones dentro del campo pedagógico (la forma epistémica), los cuales, comparten elementos en común, pero que también, tienen una especificidad propia. Y así también la idea de humano, que se encuentra como el volumen de estas dos dimensiones, entendiéndolo que lo humano no es un elemento caracterizador, sino, que tiene implicaciones que intervienen directamente con las dos dimensiones, implicaciones del tipo referencial determinante, dicho de otra forma, lo humano si implica como el referente que determina **la forma en cómo se está construyendo el discurso de éstas dos dimensiones**, lo que explícitamente e implícitamente se *desarrolla*, así como lo que explícitamente e implícitamente se *excluye*.

De estas tres dimensiones y su forma de relación (que recordamos en este apartado sólo han sido bosquejadas) hay múltiples sentidos para con el entendido pedagógico, las formas de abordar los elementos se vuelven así una multiplicidad de posibilidades, que, desembocan en otra multiplicidad de

⁶⁰ Aviña, M. E. y C. A. Hoyos (1985) *Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación* Citado en Plan de Estudios Op. Cit. pp. 40, 41

⁶¹ FOUCAULT, Michel (1968) *Las ciencias humanas. El triedro de los saberes* en **Las palabras y las cosas** Editorial siglo XXI Argentina pp. 336-337

⁶² *Ibidem* p. 337

sentidos, los cuales no vemos como algo fácilmente agotable, sin embargo, hay que recordar que nuestra intención es ser específicos e explícitos, no queremos señalar la amplitud de posibilidad que encontramos en el campo pedagógico, por lo menos no en este apartado sino en todo el trabajo. Así, pues, nos surge la intención de llegar a un intento de síntesis explicitadora, la cual mediante la siguiente cita nos parece muy sugerente en cuanto que da cuenta de sentidos mencionados, pero al mismo tiempo muestra otros que abren mas horizontes, aunque también es un forma que excluye otros sentidos, así pues:

“La pedagogía es la reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales, para la vinculación crítica del hombre con la dimensión de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto, no como totalidad, sino como experiencia siempre abierta y sujeta a crítica (...) incluye la reflexión sobre la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de tal dimensión de sentido con las esferas de la experiencia que lo configuran, en los diversos escenarios donde acaecen las múltiples relaciones educativas o interacciones entre sujetos desde la perspectiva de la formación”⁶³

La problemática que encontramos hacia con la pedagogía *comienza* al situarla en una tensión, por un lado se encuentra la tradición y todos los sentidos que en ella devienen, la formación, educación y lo humano como sustento de fondo y proyecto y, por el otro lado, las circunstancias de nuestro presente, estas circunstancias proceden desde diversos ordenes tanto desde lo económico utilitarista de lo pedagógico, como desde los diferentes vacíos de sentido, o la superposición de los grandes temas por micros temas utilizados sin fondo ni forma. Esto lo consideramos como una problemática no por la tensión en sí misma, ya que consideramos que hablar desde la tradición es algo que siempre se trabaja desde el presente en forma de pregunta a su pasado. Esta forma de pregunta no busca que la respuesta sea algo que legitime y ordene, eso nos suena más a la aplicación de principios, búsquedas de figuras ilustradoras, en cambio, vemos que esa pregunta al pasado se presenta como la posibilidad de interpretar los sentidos del presente desde un horizonte quizá más amplio o simplemente distinto, esto aunado a una acción que promulga no dejarse llevar por lo que “es porque así debe ser” sentencia común que promulga la adaptación a lo que existe como algo dado, ya acabado e inamovible, sin otras posibilidades. Sin embargo, sigue habiendo una problemática, y ésta deviene del peso tan grande que tiene el presente deshistorizador, es decir, la tensión está dejando de ser tal, se pierde la energía (de la pregunta) por parte de la tradición, ganando impulso y forma la utilización pedagógica, deviniendo así una forma *disciplinar de la pedagogía*.

La forma deshistorizadora de trabajar lo pedagógico nos lleva a ver que la pedagogía pierde sentidos y se pierde dentro de otros sentidos, como lo menciona Ferry “el discurso pedagógico es en cada época el discurso vehemente de la pedagogía “nueva” que hace tabla rasa de los principios y las prácticas anteriores”⁶⁴, el hacer de la pedagogía una tabla rasa propicia un fácil acomodo de la misma bajo cualquier intención, y la lleva a satisfacer cualquier demanda, desde la muy común prolongación de la idea materna al plano laboral, (las pedagogas cuidan niños) o la muy demandada capacitación técnico-industrial, hasta la educación competitiva laboral. La cuestión radica aquí en el buscar cuales son las mayores intenciones que demandan lo pedagógico. Esto último es tal vez lo más laborioso de exponer entendiendo que existen múltiples sentidos que se han encontrado, por ejemplo, tenemos lo trabajo por la Escuela de Frankfurt⁶⁵ que sitúa la problemática de la racionalidad instrumental “actualmente el acento descansa en lo instrumental, en todo lo que –como se dice- pertenece a la herramienta; el individuo singular busca en el estudio una herramientas, la totalidad de la ciencia forma parte de una herramienta social, todo hombre amenaza en convertirse en una herramienta: se le quiere seguro, eficaz. Mas también en esta evolución actúa, subyacente la ilustración”⁶⁶. Esta escuela, de corte crítico,

⁶³ GARCÉS, Juan F. **Humanismo ético, pedagogía y nuevas tecnologías**, Revista educación y pedagogía Vol. XII No. 28 Universidad de Antioquia Facultad de educación pp. 44-45 Y aquí la frase *dimensión de sentido* es de una envergadura ontológica, y aunque no se trabaje esto dentro de la presente sección, lo mencionamos para tenerlo en cuenta, y para poder relacionarlo con el cuerpo de trabajo total.

⁶⁴ FERRY, Gilles (1990) **El trayecto de la formación** Editorial Paidós, México. p 24

⁶⁵ Los representantes más vistos de esta escuela serian Adorno y Horkheimer sin olvidar a Luckas y Marcuse Benjamin Walter y en la segunda generación a Jürgen Habermas

⁶⁶ HORKHEIMER, M. “responsabilidad y estudio” en Adorno T. W y M. Horkheimer, (1993) **Sociológica** Citado en MENESES, D. G. Op. Cit. p 112

expone el empobrecimiento del sentido de la razón (promulgado por la Ilustración) que en consecuencia del capitalismo se pierde como una forma más de producción técnico-industrial que es anhelada singularmente con vistas a un progreso.

Con respecto a lo arriba dicho y como apertura a otros sentidos que promueven y utilizan la deshistorización pedagógica habría que mencionar el cambio del modelo económico, el paso del capitalismo al modelo neoliberal, vemos en esto *un cambio de forma y uso más que de fondo*, no es un cambio de la perspectiva y uso del modelo económico, sino *una modificación adaptada* a los elementos del presente, así, por ejemplo, el modo de producción fordista, con la banda sinfín y la especificación de los trabajadores conforme a una acción particular y fragmentada en la producción, (cosa que criticó Marx) está en detrimento por el toyotismo o postfordismo que es la forma semiautomática flexible controlada por software; ante lo cual no es necesario un trabajador especializado en una sección de la producción, sino, un trabajador preparado, capacitado, para intervenir en varios tipos de funciones, de ahí la apelación al **capital humano**, que es la forma de especificar la inversión que se debe hacer (educación) para una mejor forma de participación en la producción⁶⁷.

Esto va aunado al hecho de un cambio en la distribución del espacio social llamado globalización. La globalización es una realidad económica, política, social, de pensamiento, cultural y, por supuesto, de educación. "La globalización no es otra cosa que la nueva configuración espacial de la economía y sociedad mundial bajo las condiciones del nuevo capitalismo informático global"⁶⁸, de ésta configuración espacial podríamos mencionar estos elementos característicos:

Cabría incluir aquí a una gran variedad de aproximaciones y énfasis distintos sobre el aspecto central de la determinación del fenómeno como integrador funcional de actividades económicas internacionalmente dispersas, concentración del tiempo y el espacio, articulación en tiempo real de actividades sociales localizadas en espacios geográficos diferentes, articulación directa de lo global y lo local a partir de lo glocal, rebasamiento del estado nacional por las nuevas relaciones transnacionales o mundiales⁶⁹

Las imágenes más centrales de la globalización son las empresa red (que se encuentran transfrontera, piénsese en Coca-Cola, McDonalds, Wolswagen, etc.) las cuales se encuentran intercomunicadas por los llamados *mass media* (Internet, Comunicación Satelital, Video conferencias etc.), dichas relaciones en forma de red transfronteriza tienden a globalizar valores de mercado, registros de valor (éxito, felicidad enlatada, poder-economía), que se vuelven preeminencia para la pedagogía, situando la labor pedagógica siempre fuera de lo local (lo elementos devenidos de organismos internacionales, por ejemplo). El que se hable ahora de empresa red provoca que el movimiento económico del mundo sea del tipo bursátil financiero, el dinero es parte de las formas tecnológicas, las cifras se manejan en bolsas de valores, sin respaldos en oro. Hay una volatilidad de las finanzas a partir del comportamiento financiero mundial lo cual lleva siempre a la expectativa, el ir viendo las fluctuaciones y especulando la dirección económica mundial, lo cual deriva siempre en la incertidumbre del comportamiento económico mundial, y así aparece la búsqueda del proteccionismo de la economía personal y su inversión en la esfera de lo público, lo cual repercute en la distribución de la riqueza hacia el interior del estado nación.

Al principio de la creación del modelo económico neoliberal (Conferencia del Bretton Woods como elemento inicial) se hablaba de una confianza en la magia del mercado, el cual se supone se erigía por

⁶⁷ Para esto es necesario recuperar el uso que se le da al concepto de *capital* en la economía, Así, pues, el capital no sería dinero como comúnmente se llega a entender, sino, la inversión redituable para la producción. Por ejemplo, en los inicios de la época industrial (y ahí el origen del concepto con Marx), el capital eran las grandes maquinas que maximizaban la producción, (medios de producción) las cuales determinaban los modos de producción, es decir las formas de la división social de producción (lucha de clases), así entonces, por un lado, estaban los dueños de los medios de producción (burgueses) y, por el otro los que no accedían como dueños y tenían que ser explotados por los dueños (proletarios). En esta época la forma de inversión más redituable ya no son las maquinas de tipo industrial, sino, la educación, la ascensión en los distintos grados educativos que parecerían asegurar un futuro más prometedor en cuanto a la ganancia que se obtendrá de ello. En síntesis estamos hablando del valor capital de la educación (que se trabaja mucho en los estudios de la llamada sociedad del conocimiento).

⁶⁸ DABAT, Alejandro (2002) *Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo*. En J. Basave, A. Dabat et al (coords.), **Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI**, UNAM-CRIM-IIEc, p 43

⁶⁹ *Ibidem* pp. 65,66

la decisión libre individual (de ahí que el neoliberalismo recupere la causa del liberalismo clásico: libertad de decisión económico-comercial), por lo que la tendencia era ahora optar por el sujeto libre competidor. Sin embargo, la “sana competencia” está aunada a la desleal forma de participación en la riqueza, las cifras de niños que ingresan a nivel superior está relacionada con el estrato económico al que pertenecen. En fin elementos de aquí y allá que nos señalan que la figura individual competidora basada en la mejor preparación (hablando de lo económico productivo) es el elemento central del trabajo en educación (piénsese en competencias), teniendo la lógica de que ser “alguien en la vida” es “ser bueno para algo”, obviando así que el ser es, lo que implica que la existencia pasa de largo mientras que la presencia se moldea para algo.

Esto es una situación difícil de soslayar; no hay forma de crearse un identidad de oprimidos (la conciencia de clase marxista) dado que la ideología que corre es la de que el pobre lo es porque no estudió. Este estudiar no es de tipo especializador sino del tipo miniespecializador multireferencial, es decir, el que sabe de todo un poco conforme a la exigencia impuesta (como es el caso del pedagogo, pseudopsicólogo, pseudoanalista, pseudosociólogo, pseudoeducador), así, lo que se pretende es que un mayor número de individuos se puedan calificar no desde especializaciones sino desde desarrollos cooperativos e interdisciplinarios. Sin embargo, hay que preguntarnos acerca de las posibilidades de esto. Tedesco⁷⁰ habla, por ejemplo, de la exclusión (a diferencia de la opresión) que viene a ser la principal posibilidad encontrada, él por su parte pone el asunto desde esta forma; si bien la tendencia anteriormente era que un grupo estuviera a la cabeza operativamente y los demás obedecieran, en el presente realmente está la tendencia que todos los miembros de una empresa tengan el mismo grado de eficiencia provocando que no haya relaciones verticales de poder, sino exclusión de individuos que al no poder estar calificados de esa forma tienen dos posibilidades: realizar los trabajos que nadie quiere o simplemente ser rechazados del sector productivo.

Mucho son los sentidos que se escapan a nuestro breve análisis, esperamos ir viéndolos con calma en el cuerpo del trabajo, lo que nos parece necesario poner como elemento central es la forma en que la deshistorización del saber pedagógico va olvidando la identidad hacia el interior pedagógico, esto reditúa en la tabla rasa que está a disposición de las intencionalidades o “necesidades” que esta época le demanda, esto lo vemos como un gran problema, *el problema de la muerte de la pedagogía*, o por lo menos de la tradición del saber pedagógico (ya que como disciplina seguirá estando presente en cuanto a las necesidades “educativas” que demanden de ella), el anuncio de una pedagogía muerta, es imposible de no vincularlo con aquella denuncia nietzscheana que señala el egipcismo filosófico, un egipcismo que odia la nación misma de devenir

¿Me pregunta usted qué cosas son idiosincrasia en los filósofos?... Por ejemplo, su falta de sentido histórico, su odio a la noción misma de devenir, su egipcismo. Ellos creen otorgar un honor a una cosa cuando la deshistorizan, *sub specie aeterni*, —cuando hacen de ella una momia. Todo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real. Matan, rellenan de paja, esos señores idólatras de los conceptos, cuando adoran, —se vuelven mortalmente peligrosos para todo, cuando adoran. La muerte, el cambio, la vejez, así como la procreación y el crecimiento son para ellos objeciones, —incluso refutaciones. Lo que es no deviene; lo que deviene no es⁷¹

Retomando, vemos que esto de lo disciplinar es una forma de cierre hacia el saber y práctica pedagógica, en el entendido de que se circunscribe a formas de abordamiento de la realidad unidimensionales y agotadas sobre su propio campo, con esto pretendemos decir que disciplinarmente hay una forma de normatividad con respecto a “necesidades” que deben ser satisfechas por la pedagogía, esas necesidades no promulgan una revisión de la constitución del saber, sino, una forma utilizable del mismo, esto nos lleva a tres signos encontrados.

⁷⁰ Cfr. TEDESCO, Juan Carlos. (2000) **Educación en la sociedad del conocimiento**. Editorial FCE, Argentina

⁷¹ NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo de los ídolos** Alianza Editorial, Madrid Consultado en: http://nietzscheana.com.ar/textos/la_razon_en_la_filosofia.htm (Fecha de consulta 12/04/10)

◆ El *primero* tiene que ver con el despliegue pedagógico. El saber desde este entendido no lleva un trabajo desde la búsqueda de horizonte de sentido y la recuperación de los signos que habíamos mencionado, en su lugar, busca crear formas aplicables, utilizables, comprobablemente productivas, en este sentido tenemos, por ejemplo, a la didáctica la cual es utilizada como una “herramienta” que proporciona formas técnicas para una mejor y más fácil forma de enseñar (diálogo simultáneo «cuchicheo», lectura comentada, debate dirigido, tormenta de ideas, dramatización «socio-drama», técnica expositiva, el método del caso Philips 66 etc.)⁷² Reduciendo así los demás sentidos encontrados en ella (por ejemplo, la didáctica como análisis de las formas de relación dentro del espacio áulico).

◆ El *segundo* signo que nos parece necesario resaltar es aquel que muestra que los pedagogos tienden a hablar de la pedagogía y lo pedagógico *desde* las palabras de la psicología, la sociología, la historiografía, etc. (Y no al revés como tal vez podríamos pensar es el encuentro de saberes). Esto vierte en dos cuestiones: la primera, es que en realidad no hay un verdadero o profundo conocimiento de la disciplina desde la que se habla y, por lo tanto, se llegan a promover cosas absurdas por la falta de fundamento, esto mientras se está creyendo hablar *interdisciplinariamente*; la segunda posibilidad es que se llega a creer que la psicología, sociología, o algún otro saber se ha encargado más profundamente de los quehaceres pedagógicos; de esto devienen dos situaciones: la primera, es que existe una llamada *interdisciplinarietà* que mezcla (no articula) saberes, reflejando así:

“la situación actual de las elaboraciones teóricas sobre la pedagogía y la educación, el cual no queda exento de los más significativos problemas del presente en lo que a pensamiento se refiere: la revuelta de signos, la ruptura de fronteras entre los saberes, el entrecruzamiento de los mismos, además de una tendencia a la decadencia de la reflexión. Esto provoca que, a menudo, no se delineen con nitidez o suficiencia argumentativa, la perspectiva o paradigma desde los cuales se piensa y actúa en la realidad”⁷³

De la segunda situación podemos ver un desvío de la reflexión y el trabajo de la pedagogía sobre sí misma. De esta manera vemos que en la práctica pedagógica y educativa se parte de supuestos del tipo psicológico, psicoanalítico, filosófico, sociológico, didáctico, psicométrico, curricular, los cuales se pretenden “aplicar” omitiendo así las advertencias de lo no aplicable (como es el caso del psicoanálisis y filosofía), y omitiendo también el comprender las diferencias de postura, estas diferentes formas de abordar eso que llaman realidad, que se vuelven por su propia tradición policotomías irreconciliables. Esto de la búsqueda de lo todo aplicable es más notorio en el caso de la práctica educativa de tipo docente que se busca fundamentar desde lo que aparece como lo más útil, a saber: la psicología y didáctica, las cuales ya se había observado en la evaluación del primer plan de estudios de la carrera de pedagogía (plan 77 el cual devino de Ciudad Universitaria organismo central de la UNAM) se toman como mas importantes por su grado de apoyo en el desarrollo profesional (ocupacional), así la se veía en esa evaluación una “Estructuración del plan de estudios que bombardea al estudiante de materias de psicopedagogía y didáctica sobre todo en los dos últimos años de carrera, propiciando así miniespecializaciones que de manera aislada y fragmentada han alejado a los estudiantes de su propia disciplina”⁷⁴.

La anterior cita hace referencia a un trabajo de crítica hacia la forma de estructuración del plan de estudios de pedagogía que se inclinaba más hacia los planos psicopedagógicos y didácticos, esto quisiéramos entenderlo desde un plano más amplio que la estructuración curricular por sí misma, dado que, esta tendencia es un producto epocal, tanto así, que podemos decir que la seguimos encontrando aun el plan de estudios haya cambiado. Retomando son dos signos los que nos interesan desde esa crítica realizada en la evaluación, estos son “La desarticulación entre las materias de una misma área y entre las de diferentes áreas, que generan una atomización del conocimiento [y] Una marcada carencia de reflexión en torno a la pedagogía, en tanto la mayoría de las materias del área de didáctica y

⁷² Nuestra intención no es señalar como menospreciables las técnicas mencionadas, no pretendemos caer en la radicalidad excluyente de lo que no le agrada, empero, nos preguntamos si acaso se agotan en eso las posibilidades de lo didáctico.

⁷³ Plan Estudios Op. Cit. p 27

⁷⁴ *Ibidem* p 21 Ante lo dicho cable aclarar que no pretendemos hacer un análisis curricular, sino mas bien preguntar porque la psicología y didáctica están tan empoderadas dentro de la estructuración curricular de la carrera de pedagogía, lo que nos lleva a articular los signos de la época, con el desemboque teórico que sustenta el currículo de pedagogía.

organización impulsan una formación hacia la actividad docente”⁷⁵ estos signos decimos que salen de lo estructural del plan de estudios, en el entendido de que esta estructura (currículo) se puede ver como un producto cultural (histórico-social o lo que nosotros mencionamos como epocal) y, por lo tanto, es más rico de sentidos y significados cuando se interpreta desde este referente que como algo en sí mismo. Esto nos lleva a un sentido que parece darnos pistas de aquella atomización del conocimiento dentro de pedagogía y así a su falta de reflexión en torno a la pedagogía, este sentido es el advenimiento de las ciencias de la educación.

Este advenir de las ciencias de la educación es algo que resulta muy complejo y laborioso de exponer desde el entendido de que se desprende de un cambio en la forma de ver el mundo a partir de la filosofía positiva o positivismo, nosotros nos remitiremos a decir unas cuantas cosas de su principio para dar paso a las implicaciones que en ella vemos. El positivismo (s. XIX) como forma de explicación del mundo y las relaciones dentro de él, promulga la forma de conocimiento del tipo objetivo, que se estructura a partir de métodos experimentales (comprobación de hipótesis mediante la observación controlada del fenómeno), los cuales llevan a la elaboración de teorías que se colocan frente a la realidad como elementos explicativos causísticos generales. Esta forma de elaboración de conocimiento se conoce como la forma hipotética-deductiva. El auge de esta forma de *cientificidad* es considerada como el modelo legítimo para la construcción de todo conocimiento (esto por el gran resultado obtenido por las llamadas ciencias naturales) que como tal es aplicable a todas las dimensiones. Así, todas las demás formas de aproximación a la realidad se menosprecian y señalan como meras especulaciones, formas no reales ni legítimas. Así es el caso de la pedagogía, que como mencionamos va muy relacionada con la tradición filosófica (en cuanto a que esta es una forma de soporte intelectual del mundo).

Comte es llamado el padre del positivismo, sin embargo, esta forma de pensamiento está ya gestándose desde su maestro Saint Simon, siendo Augusto Comte el que la popularizó. Comte es francés y con él deviene una ruptura con las formas clásicas de conocimiento (ciencia filosófica) mencionamos el que sea francés, porque, con ello queremos señalar que el positivismo se fue gestando como la tradición francesa, la cual, está en contraposición a la tradición filosófica de Alemania⁷⁶ (que se basa en formas artísticas, espirituales, reflexivas, subjetivas, etc.)

Otro francés que es necesario recordar es Emile Durkheim heredero de esta tradición francesa basada en la visión científica (nace en 1858 un año después de la muerte de Comte), Durkheim es necesario recordarlo por su crítica hacia con la pedagogía. Su crítica se basa en su herencia, que lo lleva a situar a la pedagogía en el espacio de lo especulativo que no actúa, no propone, sólo mira, sin bases ni utilidades⁷⁷ (no funcional, operativo, utilizable), esto lleva a la pedagogía hacia una urgencia de legitimación por eso dice él, que para legitimarse se ha de vincular con los saberes de la sociología y la psicología, que por cierto siendo en su época saberes nacientes y un tanto deslegitimados, en realidad son insuficientes, dando paso a la ciencia de la educación, que como dijimos habla de una realidad observable, evidente, un realismo próximo e inmediato

“Ahora, con el realismo, la filosofía surge de lo más inmediato y próximo, a los datos empíricos de la sensación. Con ello se abre paso a lo que pronto desemboca en el movimiento de la pedagogía científica que bajo una triple dimensión (biologicista, psicologicista y sociologicista) se adecua al pragmatismo ideológico y metodológico de J. Dewey, presionando fuertemente las concepciones pedagógico educativas de finales del siglo XIX y de gran parte del siglo XX”⁷⁸

⁷⁵ Plan Estudios Op. Cit. p 23

⁷⁶ A la cual habíamos adscrito a la tradición del saber pedagógico.

⁷⁷ Este tipo de crítica no es privativo de Durkheim, podemos ver pues la denuncia de la pedagogía como una forma ideológica que no tiene sustento ni bases concretas específicas sobre las cuales actuar, esto desde el referente hacia con la *cientificidad* “Como hace notar Daniel Hameline, la misma dispersión de los puntos de incidencia de la ciencia pedagógica (sabiduría común, sabiduría crítica, operatividad técnica, función normativa, especificación profesional) la denuncia como amalgama ideológica encubriendo, bajo una coherencia construida en el plano del discurso de lo ideal o de la *cientificidad*, la ambigüedad de sus bases objetivas sociales” Ferry, G. Op. Cit. p 29

⁷⁸ Plan Estudios Op. Cit. p 29

La ciencia de la educación es el resultado de la aplicación del modelo único y legítimo, el cual capaz de explicar todos los órdenes de la vida, sin embargo, esta tendencia de hablar de la Ciencia poco a poco se va mermando, la aplicabilidad de la ciencia a todo va provocando diferentes formas científicas, especializaciones⁷⁹ “la especialización dio al traste con las grades teorías de la educación Tal especialización devino en la aparición del discurso de las llamadas ciencias de la educación que, a todas luces, intentaba eliminar, subsumir o convertir a la pedagogía en una de las múltiples ciencias que estudian lo educativo”⁸⁰

Con lo mencionado líneas arriba, se abre ahora ante nosotros otra particularidad, la pedagogía se ve emplazada como un elemento más dentro de las formas de abordamiento de lo educativo (la pedagogía se vuelve disciplina), un elemento además desdeñable como se vio con Durkheim, el cual se necesita estructurar desde una mira del tipo interdisciplinar, (lo cual a su vez reditúa en el problema ya arriba mencionado), que lleva consigo la crítica a las formas de abordamiento que no sean del tipo científico, y que fragmentan la indagación en torno a la educación “La educación no puede designarse como el objeto de una ciencia única (...) de ahí el plural de ciencias de la educación, que postula la contribución de diversas ciencia humanas: sociología, psicología, historia, economía, etiología... Que esta pluralidad (pluridisciplinaria) se contemple como una amenaza de fragmentación, explica la reiteración de la solicitud de investigaciones e intervenciones interdisciplinarias”⁸¹

La crítica encontrada a esta forma de abordar el fenómeno educativo (sobre todo en relación con la pedagogía) no sólo se circunscribe a la revoltura de saberes, (ya denunciado y explicado), sino al hecho mismo de pretender abordar lo educativo y lo pedagógico desde el canon científico positivo, en el entendido de que estos son fenómenos ajenos a explicaciones del tipo observacional-experimental, y en el entendido de que en ella (la educación) no hay forma de aplicar el esquema hipotético-deductivo, ya que eso (educación, pedagogía) tendría que ser en algo fijo, muerto, o sea, un concepto momia. La transposición del éxito de la ciencia natural a los campos de lo específicamente humano (educación, formación) no garantiza de ninguna forma el éxito de la empresa, la intención de explicar, preveer, aplicar formas deductivas, siempre se topará con la peripecia del acto formativo y educativo, dado que, en estos dos rubros no existe la posibilidad de observación controlada del tipo clínico, por lo menos no de la manera científica en la que las variantes se pueden entender, explicar controlar, y utilizar al antojo.

“Con la construcción de un modelo de investigación científica que posibilitaría la constitución de las Ciencias de la Educación podríamos no sólo descubrir y explicar los problemas educativos sino sobre todo desarrollar, en consecuencia, una Tecnología Educativa capaz de optimizar los condicionamientos, los procesos y los efectos de la acciones formativas. Al tratar científicamente los problemas de la educación conferiríamos a sus proposiciones teóricas un carácter de objetividad y consiguientemente de neutralidad, puesto que tales proposiciones deberían someterse al control experimental cuyo soporte empírico sería las observaciones de la propia práctica educativa. A través de este control experimental las Ciencias de la Educación asumirían el carácter positivo que las liberaría de su tratamiento tradicionalmente especulativo. En estas condiciones sería posible construir un corpus teórico constituido de hipótesis, de leyes, de conceptos y de metodologías propias a las investigaciones pedagógicas, haciéndolas así inmune al dominio de las ideologías (...) concluyendo: con la Constitución de la Ciencias de la Educación tendríamos una Pedagogía, en cuanto teoría e instrumentalización técnica científicamente fundamentada y justificada. Tal proyecto desde mi punto de vista –dice Dos Santos- es equivocado y suscita una serie de preguntas”⁸²

Cabe aclarar un punto muy importante en cuanto a lo que pretendemos y lo que no. Pretendemos dar cuenta del empobrecimiento de lo pedagógico a la luz de otros sentidos que se superponen y modifican el saber pedagógico, estos elementos tienden a una fragmentación que se expresa en las formas de expresión prácticas de la pedagogía (el hablar de la pedagogía desde otros lenguajes), lo que no pretendemos es el argumentar la falta de *pureza* hacia el interior pedagógico, con esto queremos dar a entender la idea del aislamiento del saber hacia con las otras formas de saber existentes, o el desprecio

⁷⁹ La siempre presente forma social que tiende a la fragmentación en clases y la consecuente división del trabajo según Jaeger Werner

⁸⁰ MENESES, D. G. Op. Cit. p 113

⁸¹ FERRY, G. Op. Cit. pp. 31, 32

⁸² GÓMES Dos Santos, C. A. “presupuestos teóricos de la didáctica en Candú V. M. La didáctica en cuestión, Narcea, España, pp. 34-35 Citado por MENESES, D. G. Op. Cit. pp. 113-114

hacia otras formas de abordar la problemática educativa y de formación, un desprecio infundado y llevado de la mano por la suposición del saber pedagógico como algo superior que ha trabajado mejor que ningún otro saber estas dos categorías, no queremos plantear, pues, que la solución a la problemática recae en un aislamiento que busque construirse hacia el interior como una forma que se comprende a sí misma desde sí misma, y que como reminiscencia de su historia de cuenta de elementos que por *default* deberían ser tomados, comprendidos, y aplicados. Justamente, vemos que la pedagogía se encuentra en una relación muy compleja con otros tipos de abordamientos de la realidad y vemos además que esa forma de relacionarse deviene en muchas posibilidades desde ser fuentes de soporte intelectual del mundo (es decir, abrir el horizonte de sentido desde esas fuentes) hasta ser elementos que menoscaban al saber pedagógico; concluyendo asumimos que “Lo pedagógico no se ha podido construir al margen de la influencia de las condiciones de producción social del conocimiento y del debate, y los problemas de las ciencias y disciplinas que conforman un importante patrimonio cultural de la humanidad”⁸³

♦ El *tercer* signo (de la problemática pedagógica que la hace derivar en disciplina) es el que encontramos en el dejarse ir y guiar por “**modas teóricas**” Estas modas teóricas nos parecen ser las formas que se van posicionando socialmente en determinado tiempo como las más adecuadas y “revolucionaras” con respecto al tratamiento de cierta problemática, o el abordamiento de los elementos pedagógicos. Así, pues, tenemos por ejemplo al constructivismo, que deviene como legado español, (muy revolucionario en España entre los setentas y ochentas), aunado a este está en los noventas el Piagetanismo con su teoría del desarrollo cognitivo, también está el aprendizaje significativo de Ausbel, (todas las mencionadas devenidas de miras psicológicas por cierto) inclusive la formación devino un concepto de este tipo, su *utilización* fue hecha desde todos los ámbitos y para todos los ámbitos (con esto seremos más claros un poco más abajo), así también educación, incluso la idea de crítico se vendió de manera usual, tanto así, que es ahora referente obligado en cualquier documento oficial⁸⁴, así también la moda teórica que vemos actualmente son las llamadas competencias. No pretendemos ahondar tanto en lo que estas modas por sí mismas significan, ya que nos interesan más los elementos epocales que creemos van de la mano con esta situación.

Vemos que aunado a esto está el hecho de que no existe una forma argumentativa (como en su momento fue la modernidad) que respalde un proyecto común, dado que, estos elementos que entran a escena como moda se estructuran a partir de sí mismos (o de modelos económicos), esto en contraposición a la forma de constitución del espacio público y las ideas que impregnaron a la educación y formación devenidas del proyecto de la modernidad. Dentro del proyecto de la modernidad entraban la explicación del mundo, la libertad, el espacio público, la educación, la idea de humano, la necesidad económica, el conocimiento, co-implicando a la gran mayoría de sentidos habidos, todos los cuales eran respondidos desde las grandes ideas de la razón y el progreso (Así se puede ver en todos los autores mencionados con respecto a la tradición pedagógica, y es que esos autores son fundamentales dentro de la constitución de la modernidad), sin embargo, el gran relato de la modernidad ha perdido vigencia⁸⁵ (por lo menos la vigencia incondicional de los siglos XVIII y XIX⁸⁶) ya habíamos mencionado la que vemos es la principal causa (la Segunda Guerra Mundial) ahora veamos cuales son las consecuencias.

⁸³ Plan de estudios Op. Cit. p 28

⁸⁴ Como lo son todos los expedidos para la reforma educativa basados en competencia, por ejemplo, la RIEMS (Reforma integral de la Educación Media Superior) hecha en 2008, la reforma en de secundaria del 2006 y la actual reforma a la educación primaria que se está dando seccionadamente. En estos documentos las palabras crítico y reflexivo (entre otras) se mencionan innumerables veces, tantas como les sea posible, sin embargo, el concepto de competencia, a pesar de tanto alardeo por su posibilidad de hacer personas pensantes, siempre llega a denotar la forma operativa del conocimiento, lo que se sustenta desde el entendido de que ya no sirve conocer algo por sí mismo, sino que siempre, de fondo, se interpela a la habilidad de utilizar ese conocimiento. (esto claro es una forma burda y superficial de crítica pero es necesaria de señalar)

⁸⁵ Esto de la pérdida de su vigencia es algo que pretendemos trabajar más a fondo dentro del cuerpo del trabajo, ahora solo nos remitiremos a señalar algunos sentidos.

⁸⁶ Aquí es necesario mencionar que no se puede entender una completa hegemonía de la modernidad, muchas formas de expresión en contra de este ideal se dieron en momentos concretos. El ejemplo que más llama la atención es el del romanticismo, aunque también la filosofía fue haciendo crítica del ideal. Algunos autores comentan que al parecer la modernidad tejió dentro de sí misma las formas de rechazo hacia con ella, y no sólo esas formas de rechazo sino también muchas contradicciones de sentidos, esto es lo que vemos denuncia la posmodernidad.

La principal consecuencia es que ante la pérdida del gran relato se fueron erigiendo microrrelatos, formas más ligeras que se promulgan como las sucesoras a portar el mensaje de bienestar

“entre los escombros de esas utopías rotas, pululan los fragmentos de múltiples historias, desacralizadas, sin densidad, leves como diría Vattimo. Las micromitificaciones mediáticas, los micromitos, quizás las ficciones de mito, parecen ocupar el nuevo horizonte imaginario. Un mundo desierto de grandes cosmovisiones, árido de utopías pero saturado de pequeños relatos; nanonarrativas desfundamentadas y circunstanciales”⁸⁷

El autor de la anterior cita está dando cuenta de cómo la fragmentación del macrorrelato de la modernidad nos ha llevado a la instauración de microrrelatos o micromitificaciones, en su caso trabaja a la imagen como eje del cual vienen múltiples ilusiones: televisión, cine, publicidad, estereotipos, etc. En nuestro caso (y esto quiere decir conforme a la pedagogía y lo pedagógico) vemos como, lo humano, la formación y la educación, se han venido instaurando como microrrelatos o micromitos, por lo que la pregunta por lo humano, así como las respuestas, se hacen de lado hacia certezas que vacían de sentido y vuelven utilizables (operativos) los referentes estudiados por la pedagogía, y con esto también se vuelve utilizable la pedagogía misma.

Para tal afirmación hay que ser un poco más específicos y realizar una mejor exposición de que queremos explicar, así que seremos más profundos con respecto a esto. Primero mencionaremos la reducción (o vacío de sentido) en cuanto a la formación para luego abordar la reducción en cuanto a la educación (todo esto desde la dimensión de la idea).

Según Gilles Ferry “La *formación* aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, al igual que la computación y la conquista del espacio. Si lo propio del mito es, como demuestra Rolan Barthes transformar la historia en naturaleza, de tal forma que las cosas parecen significarse a sí mismas, es precisamente esta alteración la que afecta la idea de formación tal y como se ha banalizado y propagado desde hace una quincena de años”⁸⁸

Nos parece fundamental este acuse a la formación y su posicionamiento a nivel uso desde una forma que se significa a sí misma, esto nos remonta al problema de la deshistorización, ya que lo se significa a sí mismo no necesita una historia que dé cuenta de él, objetivamente se ha definido para una mejor disposición de lo que éste implica. Así, llegamos otra vez al problema de la utilización de la “tabla rasa” con referencia a intencionalidades o necesidades:

“voy a señalar que los tipos de discurso que actualmente se sostienen sobre la formación por las diferentes partes implicadas (tales como quienes toman decisiones políticas, jefes de servicio, de personal, gerentes, enseñantes, animadores culturales, formadores, ejecutivos, sindicalistas y miembros de asociaciones), son hasta ahora disparatados, hasta el punto de que ya no se sabe lo que quiere decir formación. No solamente las connotaciones son distintas de acuerdo con los campos de actividad y las posiciones ocupadas dentro del campo de la formación, sino que la connotación misma del término se encuentra como flotando en el aire”⁸⁹

El problema es a nivel conceptual en el entendido de que como elemento central de la reflexión pedagógica hay la necesidad una y otra vez a acudir a su fundamento, necesidad en el entendido de que de eso depende su existencia o no, existencia en cuanto a la forma de despliegue que tiene hacia el saber y la práctica pedagógica. Sin embargo, el problema sigue siendo que esto del fundamento y su conceptualización (adelante se trabaja lo que implica el concepto) no es la forma principal de trabajar la formación, esto desde dos niveles; el primero, es hacia fuera del saber pedagógico y, el otro, hacia dentro, -estos dos niveles se encuentran muy relacionados- el problema del primer nivel es que la utilización de la palabra (no concepto) se ve confinada a las intenciones de quien hace uso de ella, por

⁸⁷ LIZARAZO Arias Diego (2007) *Encantamiento de la imagen y extravío de la mirada en la cultura contemporánea* En **Sociedades Icónicas**. Ed. Siglo XXI de España Editores pp. 34-35

⁸⁸ FERRY, G. Op. Cit. p. 45

⁸⁹ *Ibidem* p 50

lo que llega a ser todo lo que se pueda decir de ella, esto como dijimos, se relaciona con el segundo nivel, y todavía más allá lo condiciona, ya que se reproduce esta forma de utilización de la palabra al interior del estudio de la pedagogía (ahora legitimada como concepto, sin ser tal) Podemos decir que la importancia de que el ámbito público (el vulgo) haga una reconstrucción conceptual de la palabra formación, no es de trascendencia alguna, pero al interior del saber pedagógico, es fundamental, por lo tanto, el problema es de gran alcance, por lo menos así se ratifica en el plan de estudios de pedagogía “El problema de la formación se ve condenado a escenarios bastantes precarios: se le margina, se le critica, se le silencia, se le reduce y controla, o mucho peor, se le desvirtúa”⁹⁰

Por el lado de la educación se ve una tendencia más o menos igual, el oír hablar (y repetir ese hablar) de ella (discurso oficial, el sentido común, el trabajo al interior de la misma) como un bien y una necesidad para el bienestar y progreso social llevan a asumir que esto ocurre, obviándola y eliminando así alguna duda por los sentidos no explícitos en lo comúnmente mencionado en ella por ella y para ella “La «Educación universal» se considera como derecho indisputablemente impuesto; por ello mismo, como cosa ya superada, obtenida, como meta que no quiere ser puesta nuevamente en el espacio de reflexión o cuestionamiento. De manera que la escuela, cuando parece más aceptada, es que en realidad está más ignorada”⁹¹

El último ejemplo de esto es la idea de crítico, y la muy repetida autoconfirmación de los pedagogos como sujetos críticos, esto lo podemos ver en una investigación de Enrique Farfán⁹² en ella podemos ver una muy contrariante autoafirmación de los pedagogos como críticos (una valoración de Muy alto grado, con 58.8% y alto grado de 35.3%, es decir, 94.1%, en primer semestre; 79.4% Alto-muy alto en cuarto semestre, 91.1 % alto-muy alto en sexto semestre y 73.5% alto-muy alto en octavo semestre) que se compagina con tendencias conservaduristas. (Que vienen en la investigación buscadas en forma de preguntas también) Entre estas muestras de conservadurismo (a la manera de lo más moral-religioso posible) está la creencia en el lazo familiar, la creencia en los valores y la imagen del pedagogo que hace el bien a los demás. Así, entre las conclusiones de esta investigación tenemos que “Aunque es valor que obtiene gran aceptación en la carrera [la crítica] parece que los alumnos no lo ejercitan en su totalidad, la seguridad que dan los sitios comunes, los lugares de los que todos hablan así como los autores, son los predilectos de los alumnos: “Creemos que hay crítica constructiva pero muchos sólo repetimos lo que los profesores nos dicen. No hay construcción sino reproducción (Julio, alumnos de sexto semestre)”⁹³

Así también la crítica se ve vacía de sentido, su forma de abrir otras posibilidades se ve mermada por las “verdades” seguras y confortables, esto aunado al hecho de que no hay un estudio de la teoría crítica, lo cual nos señala otro concepto vacío de sentido, siendo simplemente una reproducción disciplinar, que aparece una y otra vez con la intención de legitimar, por lo que, al no haber crítica, búsqueda de debate, cuestionamiento de ideas se cae en formas conservaduristas “El paulatino giro a la derecha, el conservadurismo de las universidades promueve un posmodernismo Light supresor del debate, imperio de la opinión y la creencia en el que cualquier afirmación adquiere estatus de verdad por el hecho de ser proferida”⁹⁴ Esto nos lleva a ver que este es un signo también llevado por elementos epocales, la superposición de la crítica por la opinión, esto nos lleva a pensar en una pedagogía (y sociedad también) sin proyecto, apacible, que no busca un cambio, que sigue tal cual se le dice lo haga, como habíamos dicho dejarse llevar por lo que “es porque así debe ser”.

Con respecto a la idea de humano decidimos hacer una aproximación del tipo empírico, esto con la intención de darnos más o menos una idea de este concepto a nivel estudiantil, así es como realizamos una exploración de campo basada en un cuestionario aplicado en la FES Aragón (2009) en el área de

⁹⁰ Plan de Estudios Op. Cit. p 31

⁹¹ FOLLARI, Roberto A. (2007). **¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos**. Ediciones homo Sapiens. Argentina. p 12

⁹² Cfr. FARFÁN M. E. y SAUCEDO Israel (2008) **Valores en la formación de pedagogos en la UNAM**, sin editorial

⁹³ Ídem

⁹⁴ FARFÁN, Mejía, Enrique (2006) **El cuerpo, el arte y las historias del mal pedagógico: tres recursos para la formación en valores para la paz y contra la violencia escolar** UNAM-FES ARAGÓN p 1

Pedagogía turno Vespertino, el mismo fue aplicado a diez estudiantes de cada semestre (1, 3, 5, 7) así como diez muestras de profesores. Este cuestionario está enfocado a dos cosas; la primera, explorar la consideración de la articulación entre pedagogía y humanismo desde la pregunta: *¿Consideras que la pedagogía tiene un fundamento humanista? ¿Por qué?* Y la segunda comprender cuál es la idea de humano desde la que parten para trabajar académicamente teniendo como segunda pregunta *¿Qué es lo humano?* La intención última de nuestra exploración no era realizar pruebas estadísticas o estratificar las respuestas más comunes, era en cambio, tener una idea más concisa de lo que generalmente se piensa en pedagogía acerca del humanismo y de lo humano, asumiéndolo de forma interpretativa. Es así como encontramos cosas interesantes, entre ellas queremos resaltar el hecho de utilizar tautologías para explicar lo humano, por ejemplo (*¿Qué es lo humano?*) “Es toda aquella intervención del hombre en su conformación como humano...” (Respuesta de un profesor). También encontramos que se usan categorías distintas de forma revuelta e indistintamente (vacías de un profundo entendimiento) para tratar de explicar “El humano es el ser del hombre en tanto que este se sitúa como superior entre todos los animales” (estudiante quinto semestre) Otros aluden a cuestiones “sensibles” y bondadosas “Es el interés que se tiene con respecto al bienestar de otros individuos además del propio” (séptimo) “Empatía con el otro como si fueras tu mismo” (Quinto) Otra idea que nos parece importante resaltar es la de la interpretación de lo humano como algo natural “Es esa esencia que tenemos todos los hombres, es una fuerza natural que no la adquirimos por medio de nada pero que muchas veces se nos olvida que la tenemos y parecemos todo lo contrario” (séptimo). Otras tendencias son el hablar de lo bueno y malo, mencionar características, cualidades capacidades, etc. Sin embargo, una explicitación clara y específica de lo humano no se encontró. De esta manera, vemos que la tendencia a hacer construcciones conceptuales tautológicas, hace notar que realmente no hay sentido profundo de la idea de lo humano, no hay un sentido conceptual.

De este modo, es como llegamos a la idea de que la problemática está girando en torno a la falta de concepto, concepto no es lo mismo que definición, ya que pretendemos de él una forma de ampliar el horizonte desde el cual se interpretan los sentidos devenidos dentro de un campo específico (formación, educación, crítica, pedagogía, humano), el concepto es así en este entendido un forma de juego, un “Juego apasionante o más bien compromiso pasional al que uno deja de jugar, donde la pedagogía se burla de toda pedagogía, asume riesgos, y conjura el miedo de no poder dominar las fuerzas que de todas maneras actúan pero que ya no se pueden ignorar”⁹⁵ Con esto último vemos que el concepto no es la forma de gobernar fuerzas que actúan en el campo pedagógico, esto es, elaborar formas siempre utilizables y demostrables que denotan completamente los elementos del campo, en cambio es la búsqueda de aquello que ya no se puede ignorar, (así lo creemos de los conceptos que hemos especificado: humano, educación, formación) ignorar sería en este entendido el abandono a la utilización de estas ideas por parte de intencionalidades que las hacen tabla rasa sin preguntarse por alguna otra posibilidad de sentido, ignorar sería abandonarnos dentro de ese mar de intenciones, al decir ignorarnos me refiero a los participantes del saber pedagógico, participantes como sujetos concretos con prácticas específicas, que de alguna manera pretenden participar en la tradición del saber pedagógico, esto nos parece apela a eso que se menciona en la cita como juego apasionante, forma elemental de creación, el juego que crea la capacidad de la burla propia, la asunción de riesgos.

El concepto es entonces una de las partes más importantes y necesarias que encontramos para con la pedagogía, es aquella energía devenida de la pregunta (que mencionábamos en la tensión), el concepto es el movimiento indagatorio que busca restaurar la historia (tradición) de los elementos implicados en el devenir pedagógico, concepto e historia se relacionan de forma tal que el concepto busca en la historia su razón de ser, su ámbito existencial. Concepto e idea se relacionan como elementos que articulan diferentes formas epocales, y con ellas sentidos, inclusiones y exclusiones posibilidades y límites, así como problemáticas e intencionalidades que están como trasfondo para con los discursos educativos, formativos y pedagógicos. El concepto es así una forma que posibilita ir cuestionando aquello que se da por sentado, es una forma de ir comprendiendo nuestros pre-juicios, posibilitando no sólo comprender, sino, participar en la pedagogía de una manera (tal vez) más propia “si asumimos la inevitabilidad de estos pre-juicios, podemos lograr de una manera genuina no guiarnos

⁹⁵ FERRY, G. Op. Cit. p 42

por prejuicios populares, sino acercarnos un poco más a las propias cosas que queremos pensar por cuenta propia. Para ello es necesario que la interpretación comprenda que su primera, constante y última función es evitar que las ocurrencias y los conceptos populares le impongan en ningún caso el tener, el ver y el concebir previos, para desenvolverse todo a partir de las cosas mismas (...) [así] estos prejuicios pueden venir dictados por conceptos populares no cuestionados, o se puede hacer el esfuerzo de acercarse a las cosas mismas, a los asuntos mismos”⁹⁶ Y como dirá Hegel “cuando a lo anterior se añada el hecho de que la seriedad del concepto penetre en la profundidad de la cosa, tendremos que ese tipo de conocimiento y de juicio tendrá en la conversación el lugar que le corresponde”⁹⁷

Ya para finalizar esta sección nos parece necesario mencionar y aclarar nuestro posicionamiento con respecto a situaciones que vuelven peligrosos a los conceptos (como lo mencionado con Nietzsche con respecto al concepto momia). Esta situación (peligrosa porque nos llevaría de vuelta a la problemática ya mencionada) sería el creer que estamos apuntando hacia la creación de un lenguaje disciplinar rígido, esto es, a la manera de Avito Carrascal y su pedagogía sociológica (en *Amor y Pedagogía* de Miguel Unamuno) *un lenguaje sin error*, que no se malinterprete, no sujeto a lo múltiple tanto en su forma como en su uso. Esto consideramos nos llevaría a la creación de un lenguaje positivo en donde más que concepto entra la definición. Entiéndase que al hablar de positivo estamos haciendo alusión al entendido científico del mundo, lo que llevaría a la pedagogía hacia una fundamentación desde un nivel hipotético-deductivo. Entonces tendríamos que como para la ciencia masa es todo aquello que ocupa un lugar en el espacio o peso es la fuerza con que la tierra atrae a los cuerpos (9.81 m/s^2 al nivel del mar) la educación, la formación y lo humano pasarían a ser formas trascendentes de las cuales deduciríamos, comprenderíamos y explicaríamos *todos* los casos particulares. Esto nos lleva a una reducción de lo conceptual, un replegarse a eso que en el positivismo lógico se llama conceptos operativos, los cuales (para nuestro eje central de análisis) como forma de trabajo intradisciplinar e intracientífico limitan las ideas a campos muy cerrados e insuficientemente explicativos, argumentativos, y analíticos.

La intención del rescate conceptual apunta más hacia una dirección del tipo *re*, es decir: el re-pensar, re-plantear, re-entender, re-enfocar, re-estudiar, re-idear, esto es un tipo de pretensión que dirige el esfuerzo a un trabajo de los que de alguna forma se pueden considerar pedagogos (mas allá de algún nombramiento oficial⁹⁸) y que, por lo tanto, participan *de y para* la comprensión hacia con la pedagogía y lo pedagógico⁹⁹. Este participar para con la pedagogía desde lo *re* pretende volver a plantear (en forma de pregunta) cosas que de alguna forma se tienen sobreentendidas y nos llevan a ver una pedagogía que habla desde los lenguajes instituidos: desde políticas económicas (¡capital humano!), desde verdades científicas (ciencias de la educación) clarividencias sistémicas y futurismos tecnológicos.

⁹⁶ WEBER, Rivero P. Op. Cit. p. 86 Esta afirmación está basada en lo dicho por Heidegger en su obra **El ser y el tiempo** al respecto de la mirada del círculo hermenéutico como círculo vicioso, esto lo encontramos en la página 171 de la obra dicha.

⁹⁷ HEGEL, G. W. (1987) **Fenomenología del espíritu**, Fondo de Cultura Económica, México, p 9

⁹⁸ Si partimos del entendido de que la pedagogía se ocupa de la formación y la educación (y como fondo permanente lo humano) tendremos que ampliar la vista hacia aquellos que se ocupan de estos mismos problemas sin ser nombrados (por ellos mismos o alguien mas) como pedagogos, esto nos llevaría a buscar el encuentro. El encuentro no es concebido como un tipo (a la manera de lo que criticamos aquí como la llamada interdisciplinarietà) de fuentes pedagógicas, sino como fuentes referenciales que han pensado lo que en pedagogía es cuestión constante de pensar y tratar

⁹⁹ Aquí la diferencia entre la pedagogía y lo pedagógico es aparentemente sencilla, cuando mencionamos la pedagogía hacemos referencia hacia dentro de sí misma como un saber que se ha ido conformando respecto a la tradición del mismo, está tradición se refiere a su historia y la forma en que este ha sido abordado desde múltiples formas e intenciones, también podemos entender dentro de la pedagogía los límites y alcances de la misma, así como las tensiones y distorsiones epocales, por el otro lado, cuando hablamos de lo pedagógico entendemos que hay una forma particular de tratar los problemas o situaciones de un determinado tiempo por parte del saber pedagógico, esto no quiere decir que sea una forma radicalmente particular o única, sino que, se erige como *una* forma de participar en la comprensión de la realidad (la delimitación por parte del saber erigido como pedagogía)

c) Interpretando el métodos

Decimos que la pregunta por lo humano intenta hacerse de las repuestas históricas de lo humano sin agotar el análisis a lo que se ha dicho, sino en la incesante búsqueda de lo fundamental o esencial, lo cual metódicamente -habíamos dicho- es un trabajo ontológico; un trabajo que se articula totalmente a la forma de análisis hermenéutico, entendiendo que uno y otro son formas del mismo movimiento (por lo menos desde los referentes en los cuales edificamos nuestro trabajo, a saber: Heidegger y Gadamer) o dicho de otra manera, la hermenéutica entendida como espacio interpretativo tiene una connotación ontológica, no se asevera la interpretación tal cual, como elemento vacío, aplicable al todo, sino como elemento ontológico (*en el intento del desmantelamiento por lo fundante y fundamental*). Desde esta forma de aproximación hacia con el tema no se puede hablar de un modelo secuencial que organiza elementos, más bien habría que elevar el presupuesto hacia el sentido de ser una forma de intelección de lo humano-mundo, la cual, tiene supuestos específicos que le dan características con posibilidades propias basadas en el interpretar. El trabajo se desarrolla así desde una multiplicidad de abordamientos metódicos que convergen como ordenación lógica en la cualidad interpretativa. Así, en el intento de exponer coherentemente un cúmulo de miras habrá la cualidad de tener un trabajo múltiple y flexible, que obedece al entendido de que; conforme a la idiosincrasia que cada sección del trabajo presente y el nivel de análisis que requiera habrá una denotada preferencia de la mirada histórica, o la mirada ontológica, o la mirada crítica o el arriesgue interpretativo, teniendo en última instancia como “aparato” ordenador de estos sentidos a la interpretación. Así, pues, se hace necesario ante tal afirmación denotar lo que implica el interpretar para nuestra mira, así como las posibles derivaciones que de este entendido devengan.

Para exponer los elementos dentro del interpretar, comenzamos mencionando que las características de la labor Hermenéutica por lo general son expresadas de manera circular “subyace una relación circular. La anticipación de sentido que hace referencia al todo solo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez a ese todo”¹⁰⁰ estas características dentro del *círculo hermenéutico* son tres: el comprender, el interpretar y el aplicar. Para entender esto con propiedad hay que aclarar que no son dimensiones ni secuencialidades del movimiento circular, podemos decir que son las formas de expresión del todo las cuales no pueden ser entendidas como algo ajeno entre sí, “El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad de sentido comprendido en círculos concéntricos. [El] criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado”¹⁰¹ A continuación explicaremos con más detalle las características de cada elemento dentro del círculo hermenéutico (gadameriano) así como sus formas de determinación para con la pregunta por lo humano.

Veamos con más calma estos tres elementos:

- ❖ En primer lugar tenemos al comprender el cual se entiende como un retomar lo histórico desde una postura pasado-presente. Esta relación pasado-presente sitúa a la comprensión de lo que es la pedagogía y lo humano como un comprender previo “la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia, anticipación de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo”¹⁰², lo que supone una relación histórica (no historicista¹⁰³) que recupera el pasado desde el argumento de su vigencia hacia con lo actual “Incluso

¹⁰⁰ GADAMER, H. G. (1977) **Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Ed. Sígueme, Salamanca. España. p 360

¹⁰¹ *Ibidem* p 361

¹⁰² MALDONADO Rebeca (2004) *El círculo hermenéutico, un círculo vital sobre Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Op. Cit. p 75

¹⁰³ Gadamer critica la visión historicista de la historia, como aquella visión que habla del pasado mediada con un abismo hacia el presente, esta visión habla de un ir al pasado y comprender el contexto (Dilthey) o la psicología del autor (Scheilemacher) y

cuando la vida sufre sus transformaciones mas tumultuosas, como ocurre en los tiempo revolucionarios, en medio del aparente cambio de todas las cosas se conserva mucho mas legado antiguo de lo que nadie creería, integrándose con lo nuevo¹⁰⁴ en una nueva forma de validez.”¹⁰⁵

- ❖ Por el lado del interpretar tenemos también varias consideraciones por demás importantes para con nuestra investigación, la primera sería la necesaria comprensión de esta parte como elemento del todo “La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión”¹⁰⁶ El que la interpretación haga explícita la comprensión nos sitúa en la posibilidad entenderse desde la comprensión de aquello a lo que se acude, esto nos lleva a decir que lo importante es comprendernos a través de la comprensión de lo que se ha buscado comprender “comprender significa primariamente entenderse en la cosa, y solo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto”¹⁰⁷

Esto se ve metódicamente posibilitado mediante la procuración de abrir la investigación como un espacio de discusión, esta discusión sería de forma lecto-dialogística, una forma en que los textos no se circunscriban a sí mismos, o que la forma de ver lo humano no se agote sobre explicaciones devenidas de un solo texto¹⁰⁸ o de una sola forma de abordar lo humano así venga expresada desde múltiples textos. Sabemos que esto se podría llegar a entender como una forma de rechazo a ciertos tipos de textos (por ejemplo textos entendidos como con características del Humanismo) lo cual no es nuestra intención, nuestra postura, en cambio, habla de un encuentro con la alteridad del texto, este encuentro como habíamos mencionado es un encuentro lecto-dialogístico

“El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde principio para con la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni “neutralidad” frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas”¹⁰⁹

- ❖ Por último, tenemos el sentido de la aplicación, vemos en este sentido la aplicación va orientada hacia dar cuenta de la capacidad creativa siempre renovadora que se desprende de la comprensión, y es que “El sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre. Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento solo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo (...) Bastaría decir que *cuando se comprende*, se comprende de un modo *diferente*”¹¹⁰ Esta renovación de lo que se encuentra en el texto hace de la hermenéutica una forma siempre en movimiento, que no da respuestas, sino, que mantiene abierta la pregunta con la intención de ampliar y multiplicar los horizontes de sentido.

“La aplicación no es una parte última y eventual del fenómeno de la comprensión, sino que determina a este desde el principio y en su conjunto. Tampoco aquí la aplicación consistía en relacionar algo general y previo

así comprender al autor en su pretensión de verdad, sin embargo para Gadamer, no existe ese abismo, el pasado se presenta cotidianamente en el presente(tradición), por lo que no hay dos figuras en el tiempo (pasado presente) sino una figura pasado-presente, que habla de un devenir histórico que se ve constantemente en nuestra situación hermenéutica y en la posibilidad de comprensión de ella.

¹⁰⁴ Más adelante a propósito de la misma postura se habla de lo viejo y lo nuevo “La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de tradición, pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos” GADAMER. Op. Cit. p 377

¹⁰⁵ GADAMER. Op. Cit. p 350

¹⁰⁶ Ibídem p 378

¹⁰⁷ Ibídem p 364

¹⁰⁸ A texto nos parece prudente darle el sentido de tejido, desde este entendido no se comprende como un libro o frases secuenciales impresas y que expresan ideas, sino como la forma en que se va tejiendo la interpretación de la relación íntima entre lo humano-mundo.

¹⁰⁹ GADAMER. Op. Cit. pp. 335-336

¹¹⁰ Ibídem pp. 366-367

con una situación particular. El intérprete que se confronta con una tradición intenta aplicársela a sí mismo. Pero esto tampoco significa que el texto transmitido sea para él algo general que pudiera ser empleado posteriormente para una aplicación particular. Por el contrario, el intérprete no pretende otra cosa que comprender este asunto general, el texto, esto es, comprender lo que dice la tradición y lo que hace el sentido y el significado del texto. Y para comprender esto no le es dado querer ignorarse a sí mismo y a la situación hermenéutica concreta en la que se encuentra. Está obligado a relacionar el texto con esta situación, si es que quiere entender algo en él”¹¹¹

La aplicación no tiene un significado pragmático, es en cambio, la parte que da sentido a toda comprensión hermenéutica, dando al que ha comprendido, una apropiación de lo comprendido, convirtiéndolo en parte constitutiva de éste, y creando así la posibilidad de una práctica ética “Tal aplicación forma parte integral de toda comprensión. Es la palabra “apropiación” la que mejor transmite lo que quiere dar a entender Gadamer en especial cuando pensamos en la apropiación como en algo que transforma al individuo que comprende y pasa a ser parte constitutiva de él”¹¹²

Concluyendo diremos que el círculo hermenéutico es una forma de abordar la investigación que se sustenta desde el regreso a la búsqueda de sentidos que conforman aquello que se puede llamar tradición (forma histórica: pasado-presente), la cual es la fuente (siempre renovada) de sentido que dan cuenta de nuestra situación hermenéutica (presente) a esto se le puede llamar comprensión. Además como necesidad hermenéutica existe el comprenderse dentro de esa comprensión (hacer explícita la comprensión: interpretación), es decir, mediante el encuentro con la alteridad del texto llevar a cabo una exposición de los prejuicios propios que conforman el horizonte propio, esto con la intención de ampliarlo y dar cuenta de otros tantos (abrir las posibilidades de sentido), lo cual nos lleva a la última parte del todo, que nos dice que como aplicación, el texto comprendido se relaciona con nuestra situación hermenéutica, lo cual nos abre la posibilidad de tener una práctica (pedagógica) menos guiada por formas populares, ocurrentes, no complejizadas, sino acudiendo a la cosa misma en su complejidad.

“El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación. No es simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que comprendemos, participamos de acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos. El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo “metodológico” sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión”¹¹³

Para concluir, decimos que aunque hayamos propuesto que la interpretación nos permite un acercamiento flexible y múltiple, dentro de nuestro trabajo, dicha categoría está epistémicamente (es decir, en la rigurosidad de pensamiento y comprensión histórico-conceptual) desenvuelta dentro de dos grandes marcos: la historia y el mito. A continuación veremos la idiosincrasia de dichos marcos, desembocando en una categoría cervical dentro de la presente investigación, a saber, el origen, categoría que guía el proceso investigativo de lo humano desde tres preguntas ¿Cuál es el origen de lo humano? ¿Cuál es el origen de la relación entre la pedagogía y lo humano? y ¿Cuál es el origen de lo inhumano y su relación con lo humano?

¹¹¹ GADAMER. Op. Cit. p 396

¹¹² BERNSTEIN, Richard. J. Op. Cit. p 111

¹¹³ GADAMER. Op. Cit. p 363

d) Lo que implica ir al origen: Los dos marcos interpretativos

Historia y mito son dos dimensiones que se entienden desde una relación no excluyente ni limitativa. En cambio las visualizamos como dos dimensiones en las que se dan respuestas (de forma complementaria) a las preguntas perennes en el devenir¹¹⁴, a saber: origen-esencia-destino. Desde estos marcos interpretativos también se encuentran respuestas a lo que creemos ser, lo que quisiéramos ser y hasta cierto punto, lo que no quisiéramos ser.

“Los mitos son capaces de dar respuesta a las incógnitas que no se pueden explicar o responder, la explicación que brindan puede estar en contra de las formas de pensar o creer, sin embargo, un mito “corresponde a una relación de historias legendarias, engendros de la fantasía, con fundamentos más o menos históricos, en donde las narraciones describen el origen de una civilización, o incluso el origen de todo lo que existe, dependiendo de este origen de cada pueblo en el mundo” (...) Los mitos y los cuentos parecen rebosar una sabiduría originaria que está en el comienzo de todas las cosas, y sin embargo poseen una profundidad histórica propia”¹¹⁵

De esta manera lo que implica el origen lo entendemos a partir de la forma de comprensión y auto-aprehensión de los pueblos sobre sí mismo desde estos dos espacios de respuesta(s). Con fines expositivos creemos que la arquitectónica de la presente sección debe cimentarse sobre la explicitación de la especificidad de los dos referentes principales a desarrollar (historia y mito) lo cual nos llevaría a un tercer momento (origen) en el cual desembocarían nuestras dos grandes fuentes articulando sus cualidades. Esta forma de construcción nos parece necesaria ya que estos referentes en nuestro andar presentan la oportunidad de ir mostrando elementos que están articulados a la ontología de lo humano-mundo. Así, pues, veamos nuestros tres referentes de perspectiva empezando por la historia, yendo al mito y terminado en su articulación dentro del origen:

- **Por el lado de la historia** hay que recuperar su esencia misma como aquel indagar (su significado etimológico) que tiene como complemento (irrevocable) de búsqueda a la interpretación. Esto de la interpretación lo mencionaremos desde dos referentes: El *primero* tiene una característica ontológica, es decir, como meditación que pregunta por el ser de lo que es, lo cual tendría una respuesta que nos lleva a admitir que aquello que llamamos realidad no es más que una representación, una forma de mentalizar aquello que por sí mismo no tiene sentido, ni significado, ni destino, ni propósito, ni nombre, ni esencia; en conclusión aquello que creemos es la realidad y que a ratos es evidente o a ratos misteriosa, no tiene existencia alguna sino en medida del encuentro interpretativo que existe para con ella, o como dice Nietzsche “no existen hechos sólo interpretaciones” que para nuestro propósito reza así: *no existe el mundo por sí mismo, sino en relación con el humano que lo encuentra como el lugar donde habitar*, pero a su vez no existe un humano sin referencia a un mundo donde se despliega en el encuentro con lo semejante y diferente, para esto interpretar se entiende como un acceder a un todo creado (cultura, mundo, humano).

“El mundo real no es, por tanto, un mundo de objetos "reales" fijos, que bajo su aspecto fetichizado llevan una existencia trascendente como una variante, entendida en sentido naturalista, de las ideas platónicas, sino que es un mundo en el cual las cosas, los significados y las relaciones son considerados como *productos* del hombre social, y el hombre mismo se revela como sujeto real del mundo social. El mundo de la realidad no es una variante secularizada del paraíso, de un estado de cosas ya realizado y fuera del tiempo, sino que es un proceso en el curso del cual la humanidad y el individuo *realizan su* propia verdad, esto es, llevan a cabo la humanización del hombre. A diferencia del mundo de la pseudoconcreción, el mundo de la realidad es el mundo de la *realización* de la verdad; es el mundo en el que la verdad no está dada ni predestinada, ni está calcada indeleblemente en la conciencia humana; es el mundo en el que la verdad *deviene*. Por esta razón, la historia humana puede ser el proceso de la verdad y la historia de la verdad. La destrucción de la pseudoconcreción

¹¹⁴ Lo que esto implica estará explicitado más adelante.

¹¹⁵ ALDANA, Elizalde Rubén (2009) **El legado de Gaia. Los hijos Deformados de Prometeo**. Tesis de licenciatura en pedagogía. Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM, p. 4. En la cita hecha hay dos autores a los cuales cita el autor. La primera cita (entre comillas) proviene de GARIBAY, K. Ángel Ma. **Mitología Griega, Dioses y Héroe** p IX la segunda cita se encuentra después de los puntos suspensivos y proviene de GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Método II** p 41

significa que la verdad no es inaccesible, pero tampoco es alcanzable de una vez y para siempre, sino que la verdad misma se hace, es decir, se desarrolla y realiza”¹¹⁶

El *segundo* elemento desde donde se comprende el carácter interpretativo de la historia deviene del referente de Miguel Ángel Gallo quien nos habla de dos tipos de visión de la historia “por historia podemos entender la serie de acontecimientos pasados y presentes o también la disciplina que se dedica a su estudio. Así, hay una Historia-acontecimiento y una Historia-interpretación”¹¹⁷ podemos decir que la historia-acontecimiento parece ser el hecho ocurrido como tal, por lo que parece unidimensional, o no discutible, pero al respecto el autor nos comenta “podría parecer que el acontecimiento en si es indiscutible, porque sucedió, sin más; en cambio por lógica, la interpretación es sumamente discutible. Pero no siempre es así, el problema no es tan simple. Efectivamente, sucede que el mismo acontecer entra también en el terreno polémico: tal es el caso de la batalla de Troya”¹¹⁸

Los dos elementos confluyen dando que **la historia se fundamenta desde el indagar-interpretativo**, el cual no puede dar por hecho algo ocurrido, desde el entendido de que en la relación humano-mundo nada es un hecho o dicho con Hölderlin “habitamos poéticamente el mundo”, en otras palabras, *habitamos interpretativamente el mundo*, así que no podemos hablar de hecho como algo ajeno a la forma de entenderlos¹¹⁹. Ante esto, lo incesante parece ser no la pregunta por lo que *verdaderamente sucede*, sino el comprender cómo o por qué se interpreta lo que sucede en el mundo de cierta manera. Esto nos lleva a entender que la historia *no* es entendida como el retroceder en el tiempo que nos lleve a comprender claramente el porqué de algo, a sus causas primeras, la vista histórica es una vista permeada por parcialidades, miradas que han interpretado, perdidas y añadidos de sentidos, en fin pensar la historia de la pedagogía, es pensar en un indagar-interpretativo que se topa con un recuerdo, borroso “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo «tal y como verdaderamente ha sido» Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en un instante de peligro”¹²⁰

Desde esto último, se pretende romper con la idea de la historia como disciplina (tomada como tal en el siglo XIX) que tiene como finalidad una reconstrucción fiel, lograda mediante una forma recopilatoria de documentos que nos llevan a tener una narración más o menos objetiva de lo acontecido en una época determinada, para prever movimientos más o menos frecuentes. Nuestra posición radica en situar a la historia como la dualidad indagación-interpretación que busca encontrar los diferentes momentos que se relacionan, en la conformación de un tiempo determinado (Hablando desde la idea de época, o corte más o menos definido en el trayecto del devenir mundo) no de manera complementaria, sino en relaciones complejas, no lineales, intercaladas, no secuenciales, contingentes, sujetas a la peripecia; que se necesitan comprender desde varios referentes “Ninguna época histórica es, absoluta y exclusivamente, paso a otra fase de la misma manera que ninguna época se alza por encima de la historia. En cada época se anuda la tridimensionalidad del tiempo; con sus premisas se vincula al pasado, con sus consecuencias tiende al futuro, y con su estructura se halla anclada al presente. Si la primera premisa fundamental de la historia es el hecho de *ser creada por el hombre*, la segunda, igualmente fundamental, es la necesidad de que en esta creación se dé una *continuidad*”¹²¹

La historia se articula con la pedagogía, ya que ésta no ha surgido hoy, no tiene poco tiempo pensándose en lo pedagógico y tampoco han sido pocos los que han pensado desde este saber, pero también se articula con lo humano desde el entendido de que en la historia lo humano ha sido nombrado, lo humano ha tenido distintas implicaciones en cada época histórica, han sido distintos los

¹¹⁶ KAREL, Kosik (1976) *Historia y libertad* En **Dialéctica de lo concreto**. Consultado en: <http://libroslibresmusicalibre.blogspot.com/2008/07/karel-kosik-dialctica-de-lo-concreto.html> (Fecha de consulta 15/10/10)

¹¹⁷ GALLO Miguel Ángel (1987) **Que es la Historia** Ediciones Quinto Sol México pp. 7-8

¹¹⁸ Ídem

¹¹⁹ Al afirmar que no se puede dar por hecho lo histórico no es lo mismo a la crítica de un análisis que penetre en cierto realismo, mientras que el análisis del realismo plantea lo inconmensurable e in-ordenable (por lo humano) que es la realidad (azarosa, violenta, imprevisible), la historia da cuenta de las relaciones interpretativas en torno a las creaciones humanas y el cierto grado de conciencia sobre ellas. En la siguiente sección a propósito de la imagen de Epimeteo, Gea y los titanes realizamos un análisis de este tipo de “realismo”

¹²⁰ BENJAMIN, Walter **Tesis de filosofía de la historia (1940)** Traducción de Jesús Aguirre. Taurus, Madrid, 1973 Consultado en: <http://www.elabedul.net/Documentos/Tesis.pdf> (Fecha de consulta 12/09/10)

¹²¹ KAREL, Kosik. Op. Cit.

problemas y distintas las formas de abordarlos. A estas formas distintas que encontramos en el relato se les llama sentido, por lo que decimos que en la historia hay distintos sentidos los cuales han estado fluyendo, rotando, erigiéndose, cambiando, en fin, se han ido entrelazando y refutando. Esto desde el entendido del sentido como aquella cualidad interpretativo-aplicativa que supone un decir algo con relación a algo, esto es en otras palabras: nombrar

“Decir qué es algo, o quien es alguien, es asignarle un nombre, pero el nombre que se da a ese algo a ese alguien no es un indicio de una mera fonética o signos escritos arbitrariamente. Los nombres muestran lo que las cosas son en tanto que aquello que son sólo tiene sentido si se les asigna un nombre, puesto que nombrar es decir qué es algo, darle un sentido, y si se dice qué es significa que es pronunciable, nombrable, puede ser escrito o narrado. Cuando algo no tiene sentido, cuando un objeto no sabemos lo que es o un hecho no logramos entender como ha sucedido, no sabemos nombrarlo, no sabemos contar lo que ha ocurrido, o lo contamos pero malamente y de forma incompleta, justamente, porque lo que nos faltan son palabras, nombres, para contar e interpretar lo que esa cosa era, o lo que allí sucedió. **Contar historias, narrar, y en un nivel más elemental, nombrar, es una de las formas en las que el hombre da un sentido a la realidad y a sí mismo. De hecho, es la manera más común que el hombre tiene para interpretar y comprender la realidad: cuenta como es, ofrece un historia, da cuentas de algo, brinda una explicación: relata**”¹²²

Este decir algo con relación a algo, o dar sentido nombrando algo, **contando su historia (dando cuenta de), creando el relato**, implica un orden, es decir, el sentido hace que del mundo se diga algo, que tenga coherencia con respecto a un momento determinado “la vida posee una estructura narrativa, discursiva, temporal. (...) Para que el discurso sea significativo, tiene que hacer de los acontecimientos que refiere algo más y algo distinto de una pluralidad inconexa, de una rapsodia desarticulada y simplemente acumulativa”¹²³ Así, pues, **el sentido deviene conforme a una pertenencia narrativa en la cual se da cuenta de un posicionamiento y dirección signitiva** (que se encuentra en rotación), la cual plantea acción por parte del humano así como representación (que al mismo tiempo vuelve a ser acción) de lo que se crea como mundo, así en el sentido lo humano-mundo se unen en forma de dirección, de acción, de representación. Pero además como cualidad interpretativa ese decir algo tendrá cierta limitación, lo que Gadamer llama “horizonte hermenéutico” da cuenta de esa limitación. Cada humano tiene la posibilidad de mirar bajo cierto horizonte, el cual tiene la cualidad de mostrar algo (el horizonte tiene sentido, dirección, alcance) pero a su vez de dejar de ver algo más, esto algo más son otros sentidos otros horizontes. Esos horizontes proponen otras formas de ordenamiento interpretativo de lo mundo, lo cual nos lleva a afirmar que **la cualidad del sentido consiste en un no existir solo, estos confluyen en el gran torrente que estamos llamando historia**, y en la medida que podamos mirar los sentidos que ha habido podremos cambiar de horizontes y ampliar el propio.

Los sentidos de lo humano nos hacen ver que **lo humano mismo es sentido, en cuanto que lo humano es historia, es un relato que se nos ha venido heredando**. Este relato implica **relaciones de sentido que nombraban lo humano**, esto a la vez se entiende como el *enfrentamiento* interpretativo de lo que se es y del cómo se da su relación con lo mundo¹²⁴, sin embargo, este relato no viene solo sino en relación con un par, con correlato, en el cual se depositan los sentidos despreciados históricamente, este correlato es el de lo inhumano.

“En la historia el hombre se realiza a sí mismo. No sólo porque antes de la historia, e independientemente de ella, *no sabe* quién es; sino porque sólo en la historia el hombre *existe*. El hombre se realiza, es decir, se humaniza, en la historia. La escala de esta realización es tan amplia, que el hombre caracteriza su propia actividad como *inhumana*, ya que sabe que sólo él puede actuar de un modo inhumano. En cuanto que el Renacimiento descubre que el hombre es su propio creador y que puede llegar a ser lo que él haga de sí mismo, ángel o bestia humana, león humano u oso, o bien *cualquier otra cosa*, pronto se hace evidente que la historia humana es el despliegue de esta “posibilidad” en el tiempo. El sentido de la historia se halla en la historia misma:

¹²² ANRUBIA, Enrique. La estructura narrativa del ser humano Iª Parte. Op. Cit. El subrayado en negritas es mío

¹²³ CRESPO, Ávila R. (1992) **Sentido y hermenéutica: hacia una ontología inacabada** Consultado en <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASEM9292220407A.PDF> (Fecha de consulta 12/09/10)

¹²⁴ Del cual repetimos el Humanismo se ha vuelto el referente obligado, (y esto desde las expresiones que en el preámbulo habíamos esbozado) no como el espacio de legitimación hacia con la respuesta por lo humano, sino como la muestra de procedencia de sentido y punto de surgimiento (es decir el origen que habíamos ya estudiado) hacia con la respuesta por lo humano-mundo

en la historia el hombre se despliega a sí mismo y este despliegue histórico—equivalente a la creación del hombre y de la humanidad—es el único sentido de la historia”¹²⁵

- **Por el lado del mito** tenemos la pretensión de dar cuenta de un doble origen por un lado el origen de la humanidad entera y por el otro el origen de la humanidad de cada uno. En el primer caso habría preguntas tales como ¿Qué estado anterior existió o ha existido a lo que se sabe es lo humano? ¿De dónde vinimos y cómo fue que surgimos? ¿Cómo es que todo se ha conformado de tal manera? Las respuestas que hemos tenido ante estas dudas nos han brindado muchas certezas, pero también han tenido sus límites, para esto haremos mención de dos perspectivas.

Por un lado, está la perspectiva que pretende encontrar la respuesta en algún sitio como si ahí estuviera en espera al descubrimiento. El ejemplo que más nos viene a la mente es el de las teorías científicas del origen del universo. La más conocida llamada big bang plantea que en nuestro presente hay rastros del suceso inicial que desató toda la energía que hoy se encuentra en movimiento, sin embargo estas respuestas no dan cuenta de que existía antes de la explosión original o argumentan que existía un punto central donde *lo todo* se encontraba acumulado, no existiendo tiempo ni espacio sólo un punto de materia y energía. Así, ante la pregunta ¿y antes que había? Nada, responde.

La otra perspectiva ha dado cuenta de la dimensión fantástica que se ha articulado a los arquetipos del humano primitivo, de este lado hay la creación de historias que se erigen socialmente y en las cuales hay una intervención reinterpretativa constante. El mito está articulado a esta forma, y tiende a asumir la posibilidad de ser el lugar donde podemos mirar el abismo, imaginar el infinito, y pretendemos aprehender lo inconmensurable. Para tal caso daremos como ejemplo los dos mitos fundantes que se articulan a dos de las tres aguas que alimentan nuestra cultura (lo hebreo, lo griego y lo prehispánico). De esta forma, tenemos que la narrativa cristiana de la cual somos partícipes culturalmente plantea una génesis en la cual la nada existía y dios se creó así mismo y después al todo “1:1 En el principio creó Dios los cielos y la tierra. 1:2 Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas. 1:3 Y dijo dios: sea la luz y fue la luz (...) 1:27 Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó”¹²⁶ Por el otro lado, está la versión del origen desde la pretensión griega en el que la que la oscuridad y el caos crearon al huevo primigenio¹²⁷ del cual emergió el todo en algunas versiones llamado pan o en otras llamado eros

“¿Qué había cuando aun no existía cosa alguna, cuando no había nada? *A esta pregunta los griegos respondieron por medio de relatos y mitos.* En el comienzo lo que existía en primer término era la Abertura; los griegos la llamaban Caos ¿Qué es la abertura? Es un vacío, un vacío negro en el que nada se puede distinguir. Espacio de caída de vértigo y desconcierto, sin límites, insondable. Abarcador como una inmensa boca que todo lo engulle en una misma noche indistinta. Pues bien en el principio no hay sino esta abertura, este abismo ciego, nocturno, ilimitado.”¹²⁸

Nos parece importante mencionar estos tres ejemplos (big bang, génesis y el huevo primigenio) ya que encontramos en ellos algo que se articula, esto es que la explicación del origen presupone una nada, en la cual de pronto de forma digamos, espontánea, aparece la primera gran fuerza que desencadena lo todo. De esta manera, creemos ir en búsqueda del origen de lo humano como generalidad nos llevará a toparnos con esa nada de la cual es un producto que emerge a partir de alguna fuerza ajena a sus propias causas, lo cual también presupone que del origen emerge lo todo pero, a su vez que **el origen es una coyuntura para con lo que había antes.**

¹²⁵ KAREL, Kosik Op. Cit. Esta pretensión del Renacimiento de hacer del hombre cualquier cosa que desee para sí, es una muestra de la creencia del humano todopoderoso, que se crea en cuanto materia dócil y segura. Aunado a esto está el que hecho de que nombrarse(humano) es histórico así como el nombrar(los) inhumano(s), siendo estos productos del enfrentamiento interpretativo (el cual queremos recalcar una y otra vez, es la característica esencial del origen)

¹²⁶ Libro primero de moisés. Génesis. En **La Santa Biblia Antiguo y Nuevo testamento** Sociedades bíblicas en América latina p 5

¹²⁷ Esta versión corresponde a la cosmogonía órfica la cual no era la predominante en Grecia, empero, nos plantea una imagen interesante, por el lado de la *teogonía* (de Hesíodo) también se plantea como algo anterior al origen al caos, y como primer creación a la tierra la cual va correlacionada fuertemente con eros, esto es analizado a profundidad en la siguiente sección.

¹²⁸ Jean-Pierre Vernant Citado en VELÁZQUEZ, Rodríguez Elisa B. (2006) **Mitos en Educación. Hermenéutica en el espacio del aula.** Castellanos editores México p 5 Las cursivas son mías

La cualidad líneas atrás señalada (el origen como coyuntura hacia con un estadio anterior) es la que se pretende articular a nuestra perspectiva teórica, el origen abordado desde el mito no se pretende como un ver la causa primera desde la cual emergerá lo todo, sino, buscaremos en el mito la coyuntura que nos permite dar cuenta de **lo que se implic(a)ó para que el hombre surgiera como tal**. Efectivamente, aunque sabemos que existe una explicación arqueológica que habla de la evolución de los homínidos hasta llegar al homo sapiens en esta no es clara la coyuntura, no son claros los sentidos de tal coyuntura, hay evidencias de herramientas, trastes o pinturas, pero no la cualidad de ver la procedencia de lo coyuntural, la evidencia nos da de que pensar, nos induce a interpretar, algo que también hace el mito, siendo el mito una mejor apuesta para nosotros, ya que intercala la interpretación de dichas “evidencias” y resultados científicos a categorías imposibles de evidenciar como lo es la idea de dios, el sentido de la nada, los abismos de la existencia, lo cual nos plantea un rango mayor de problemas e interpretaciones. Desde esta idea el mito tiene de su lado la posibilidad de preguntarnos (profanamente) por lo fantástico del suceso de ser humano. Esto de la cualidad fantástica del suceso de ser humano no tiene la intención de decir que el ser humano es algo “milagroso” lo cual presupondría (como pasa en las religiones) que deberíamos estar agradecidos, sobre todo a una fuerza superior a nosotros, esta posición nos parece un extremo infértil para nuestra intención. Otra posición infértil se encontraría al otro extremo, en la ciencia en donde toda narrativa con ánimo imaginativo se derrumba (como es el presupuesto anteriormente mencionado) estableciendo que somos organismos que se fueron adaptando a circunstancias, ganando y perdiendo al mismo tiempo cualidades naturales. Para este espacio narrativo somos algunas células que se han ido estructurando, partes de carbono y otros compuestos, así como mapas para nuestra construcción (ADN). Eso está bien si pretendemos saber de lo orgánico, cosa con la cual uno de repente se puede articular, pero tampoco nuestra inquietud radica en comprendernos como organismos. Lo fantástico de la respuesta del mito ante lo humano, radica en la capacidad de crear, en el poder pensarnos como posibilidad fuera de tangencialidades, en el acceder al valor epistémico de la fantasía, un valor que tiene que ver con lo onírico. Es ver lo creado a través de una creación que **se articula a lo que de alguna manera entendemos como real pero que entiende que no hay algo de natural en ella “Los mitos revelan, pues, la actividad creadora y desvelan la sacralidad (o simplemente la «sobre-naturalidad») de sus obras**. En suma, los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo «sobrenatural») en el Mundo. Es esta irrupción de lo sagrado la que *fundamenta* realmente el Mundo y la que le hace tal como es hoy día”¹²⁹

Por eso el mito nos parece importante, ya que de él podemos obtener diferentes formas interpretativas, diferentes sentidos, diferentes coyunturas que dan cuenta de características de lo humano, que dan cuenta de lo que hace que lo humano sea algo específico. De esta manera el mito de Prometeo da cuenta de esas cualidades, de esa especificidad de lo humano que lo separa inclusive de sus antepasados que llamaremos *homos*, pero no sólo da cuenta del origen de lo humano, también se tiene la referencia hacia con el origen de la pedagogía que se articula a lo humano desde su origen.

En nuestra perspectiva se encuentra un originarse lo humano como un acontecer más frecuente de lo que plantea una respuesta primera, causística, o es que acaso **¿el humano no nace como creación siempre revitalizada a cada rato, en cada hijo, así como en cada aprehensión colectiva de su participación mundana?** Parece ser que, en efecto, **lo humano no se encontrará ahí donde el principio es abertura, sino en el acontecimiento que provoca que cada *homo* (apegado a la condición natural y no cultural) llegue a ser humano**, y así parece el mito se articula en cuanto “da cuenta”¹³⁰ de **los sentidos sobrenaturales de ese ser humano**. Efectivamente, nacemos a cada rato, y en cada suceso parece que existe algo común y a la vez extra-ordinario, hay una necesidad de hacerse humano. El *mito y lo humano desde este entendido suceden a cada rato, renovando y heredando el relato de cómo lo creado fue creado*.

¹²⁹ ELIADE, Mircea **La estructura de los mitos La importancia del «mito vivo»** p 3 El subrayado es mío Consultado en: <http://www.mercurialis.com/RYFT/PDF/Mircea%20Eliade%20-%20Mito%20y%20Realidad%20-20Capitulo%20I%20y%20II.pdf> (Fecha de consulta 12/09/10)

¹³⁰ Relata, narra, interrelaciona sentidos, se erige como un espacio interpretativo.

- De esta forma llegamos al último punto de análisis, a saber: lo que implica entonces **el origen**. Podemos decir que la palabra origen (etimológicamente¹³¹) viene del latín *origo*, que significa comienzo¹³², esto probablemente no nos diga mucho, sin embargo, hay dos formas de descomponer la palabra, la primera deviene del sufijo que compone a esta palabra; *Igo*, el cual, tiene el significado de acción, por lo que la palabra pasa a ser un sustantivo derivado de un verbo¹³³, la segunda forma de descomponer la palabra origo es su relación con el verbo *oríri*, que significa subir y nacer, además se utiliza con relación al oriente, que es la ubicación de donde *sube* el sol o *nace* el día.

De esto último podemos obtener algunas cosas interesantes; primero, que la palabra origen se puede entender desde su uso cotidiano como sustantivo o hecho (Principio, nacimiento, manantial, raíz y causa de algo¹³⁴), pero, y esto es importante, si buscamos las relaciones de la palabra (sufijo Igo, verbo oríri) encontramos que se entiende como verbo y, por lo tanto, tiene una constitución móvil, en devenir. Este devenir *oríri* da cuenta de que el nacimiento del día o la subida del sol por el horizonte oriental **no es algo sin precedente**, la subida del sol es precedida por el ocaso del mismo y el imperio de la noche, así como el nacimiento es producto de una concepción. Por lo que la palabra origen desde este argumento no tendrá el significado de comienzo o inicio, que sobreentiende un estado anterior de vacío (ausencia de todo), en cambio **origen es un momento del movimiento** el cual se manifiesta en: la vida, la historia, el devenir, lo contingente, lo humano, el mundo, el tiempo, el espacio; en fin los sentidos de lo mundo que reviste de distintas posibilidades al estado anterior.

En el movimiento y las relaciones interpretativas de los sentidos epocales no hay una tendencia a hablar desde la noción de progreso, que vendría a entender un cambio de estados que se superan en un movimiento de menos a más, de peor a mejor; y tampoco como evolución, ya que de alguna forma suponen cambios que se adaptan a lo que envuelve el movimiento. Estas distintas posibilidades de sentido que se relacionan dentro del cambio llamado origen, sólo tienen las características de ser distintas y ser posibles, no una radical diferencia ni una posibilidad segura, ni tampoco una distinción de lo nuevo frente a lo viejo (lo nuevo es la más rápido en extinguirse: Gadamer), lo diferente y posible se encuentra en los momentos dentro del movimiento, que hacen comprender que éste está siendo (devenir) distinto a como venía siendo lo anterior, el ocaso.

El origen es el quiebre que hace notar lo diferente, es un momento del devenir que da cuenta del **intersticio de los sentidos**, es una lucha entre las acciones creadoras de sentidos, una lucha de imposición de sentido, el origen da cuenta de lo vital del humano: su expresión de poder:

“El poder no es una sustancia. Tampoco es un misterioso atributo cuyo origen habría que explorar. El poder no es más que un tipo particular de relaciones entre individuos. Y estas relaciones son específicas: dicho de otra manera, no tienen nada que ver con el intercambio, la producción y la comunicación, aunque estén asociadas entre ellas. El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva. Un hombre encadenado y azotado se encuentra sometido a la fuerza que se ejerce sobre él. Pero no al poder. Pero si se consigue que hable, cuando su único recurso habría sido el de conseguir sujetar su lengua, prefiriendo la muerte, es que se le ha obligado a comportarse de una cierta manera. Su libertad ha sido sometida al poder. Ha sido sometido al gobierno. Si un individuo es capaz de permanecer libre, por muy

¹³¹ No se recurre a la etimología (etymos=verdadero logos=palabra) de la palabra origen (y de todas las palabras analizadas etimológicamente en nuestro trabajo), para saber el verdadero significado de una palabra, el pensar que hay un verdadero significado en las palabras nos lleva a creer que hay interpretaciones falsas o formas falsas de entender las palabras. La intención es, en cambio, poder comprender dimensiones distintas de lo aparentemente singular. La forma de imaginar (poner una imagen en elementos no conocidos) lo que tratamos de decir es mediante el prisma, este objeto, tiene la capacidad de fragmentar la luz (el haz blanco) en el espectro multicolor que lo conforma, es decir, nos muestra las múltiples dimensiones contenidas en lo que aparentemente es singular.

¹³² **Etimología de la palabra origen** <http://etimologias.dechile.net/?origen>

¹³³ Cfr. MATEOS, Muñoz Agustín (1966) **Compendio de etimologías grecolatinas del español**. Grupo Editorial Esfinge, México. p 256

¹³⁴ Real Academia Española en línea. Vigésima segunda edición. **Definición de la palabra origen** Consultado en:

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=origen (Fecha de consulta 15/12/10)

Estamos dando la definición del diccionario de la Real Academia española, como referente al uso dado comúnmente a la palabra, de ninguna forma pretendemos sujetarnos a lo que se establece en este, ya que nos parece sobreentiende los términos y usos, así como alcances de las palabras.

limitada que sea su libertad, el poder puede someterle al gobierno. No hay poder sin que haya rechazo o rebelión en potencia”¹³⁵

El poder da cuenta de la especificidad de lo que implica el coexistir dentro del relato histórico, la presencia del(los) humano(s) y su interpretación(es) que postula(n) como verdad, así como el planteamiento del espacio vital como un situar que media las relaciones, las permisiones, las limes, las creencias, en fin los sentidos que como poder se encuentra en lucha, en movimiento vital: “Se tratará de mostrar el origen, como análisis de la “procedencia” y el “punto de surgimiento”, que no consisten en una anticipación del sentido, sino que mientras la procedencia muestra la cualidad de un instinto, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento. Esta búsqueda no consistirá ni en encontrar lo que ya existía, ni lo más precioso y esencial, ni el lugar de la verdad, sino que, por el contrario, cabe considerar cómo «la verdad y su reino originario han tenido su historia en la historia»¹³⁶ Así, pues, lo anteriormente señalado se puede redondear con la crítica de Karel Kosik a la idea del origen como algo en sí mismo, que, por lo tanto, pierde su movimiento anterior y se perfila hacia la extinción total “La historia sólo es posible en cuanto que el hombre no comienza siempre de nuevo ni tampoco desde el principio, sino que enlaza con el trabajo y los resultados de las generaciones precedentes. Si la humanidad comenzase siempre de nuevo y cada acción careciese de antecedentes, la humanidad no avanzaría un solo paso y su existencia se movería en el círculo de la periódica repetición de un comienzo absoluto y de un final también absoluto”¹³⁷

Con esto llegamos al entendido de que el origen en este espacio narrativo no será la coyuntura dentro del movimiento como algo en sí, sino en relación con lo humano, esto es desde dos entendidos:

El primero, ya lo hemos mencionado, consiste en que el origen tiene como telón de fondo la cualidad vital del poder, por lo que en él hay conflicto entre las distintas interpretaciones de lo humano-mundo, los ejemplos que podemos decir de esta afirmación son la llegada de Colón a América y la revolución francesa, estos dos ejemplos tienen la cualidad de marcar coyuntura, lo cual implica cambios en la organización social, lo cultural, lo cosmogónico, etc. Y al mismo tiempo estos dos son los orígenes, de nuestra mezcla cultural (como mexicanos) y de la modernidad. Estos ejemplos, tienen así, en esta vista área, la procedencia y punto de surgimiento mencionados anteriormente, son sentidos que se encuentran y tienen un enfrentamiento de imposición interpretativa de lo humano-mundo.

Por el otro lado tenemos al origen como parte del movimiento. El movimiento se viene a entender como la forma en que se va relacionando el tiempo con el espacio, no existe espacio (prácticas en lo mundo) sin tiempo (vida-muerte) así como no hay tiempo en el vacío (lo natural en sí¹³⁸), esta unidad es, por lo tanto, presente, que al mismo tiempo como elemento perceptible deja de ser al instante. Ahora bien hay que ser más calmos con esto, dando cuenta de las partes de este todo. Así, pues, si afirmamos que el movimiento es la relación tiempo-espacio, habrá que entender que implica cada concepto. Empecemos con el espacio; el cual comprendemos como algo que no es en sí, no es un abierto (como en el mito) ni un contenedor de lo todo, sino que *el espacio es una creación*, una acción, es abrir camino, es violentar lo que antes existía ahí, en fin el espacio es una práctica humana que “sobrenaturalmente” abre camino en la tierra:

“el espacio, no es jamás primariamente un contenedor omnímodamente abarcante, ya provenga de una “exposición” fenoménica de Dios (como el *sensorium* newtoniano) o sea una forma de la sensibilidad humana (como en la intuición pura Kantiana). El espacio surge siempre y en primer lugar al *espaciar*, al abrir caminos en la tierra término utilizado al respecto por Heidegger es *roden*, en castellano: *roza* el “dar lugar” y el “despejar caminos, colocando” Lo cual implica (...) que ese “dar lugar” solo tiene sentido

¹³⁵ FOUCAULT, Michel (1990) **Tecnologías del yo** Ediciones Paidós, España p 53

¹³⁶ VIDAL, Auladell, Felip **La genealogía como método y uso genealógico de la historia** A parte Rei. Revista de filosofía p 4
Consultado en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vidal29.pdf> (Fecha de consulta 05/04/10)

¹³⁷ KAREL, Kosik Op. Cit.

¹³⁸ Y es que habría que recordar que tiempo y espacio son dos formas de significación creadas (no establecidas desde el en sí) para conmensurar lo inconmensurable, para de alguna manera apaciguar la angustia frente al infinito.

*desplazando, arrumbando e incluso aniquilando lo previamente situado en un lugar, y que ahora resulta abierto “rasgado” por la acción técnica”*¹³⁹

El espacio se articula a lo humano como su hacer, este espacio tiene su articulación con el tiempo siendo esta la historia. El tiempo no es desde este entendido una secuencialidad que erigida en si misma, nos obliga a tenerla en cuenta, creando artifices para su medición y pensando su mejor uso, *lo que nos obliga a tener en cuenta la temporalidad del tiempo es nuestra condición como mortales*, “El hombre esencia como el mortal. Se llama así porque puede morir. Poder morir quiere decir esto: ser capaz de la muerte como muerte. Sólo el hombre muere, y además continuamente, mientras permanece en esta tierra, mientras habita.”¹⁴⁰ ¿Esto que implica?, pues implica que si fuésemos inmortales el tiempo no tendría sentido y nuestros sueños de echarlo atrás no tendrían raíz, pero también y contrariamente implicaría que estamos vivos, ya que la cualidad vital depende del enraizamiento para con la muerte “podríamos pensar que la muerte, con cierta paradójica vitalidad, establece nuestro ingreso en el tiempo; tal vez no estemos muy consientes de nuestro nacimiento pero sabemos que ese fue un inicio que tendrá un término. Nos convertimos así en la manecilla de un reloj que por ahora se encuentra caminando, en la forma impersonal del gerundio, pero que en un día, en la forma personal y personalizada de la muerte, dejará de andar”¹⁴¹. El tiempo, la muerte y la vitalidad creadora (en este caso de historia) son desarrollados mas a profundidad en la tercer sección del presente capítulo, por lo pronto se pretende que quede nota de su implicación para con la vitalidad humana y la creación de historia.

El movimiento, en el cual el origen se presenta como este dar cuenta del cambio, comprende y se comprende desde las diferentes formas de ser-en-el-mundo las cuales son la expresión existencial, cultural, social, individual, que se encuentra enlazada en red, una red de sentidos en las cuales algo no existe sin ser un símbolo

“La particularidad de la creación de significado del actor (...) se dirige a configurar una definición de la situación (el actor y su/s circunstancia/s) *a través de*, por medio del concurso de una mediación simbólica. El sujeto actor no es aquí el propiamente el *homo habilis*, el individuo constructor de sus útiles de trabajo que moviliza el mundo a través de la técnica, como lo han descrito Karl Marx y Ernst Jünger, sino mas bien el *homo symbolicus* que simboliza, pinta, representa aquellos fragmentos de realidad, aquellas provincias de significado delimitadas del acaecer infinito universal que en cuanto tal carecen de significado”¹⁴²

Las diferentes formas de estar-siendo-en-el-mundo las estamos expresando en el concepto devenir. El devenir como palabra da cuenta que se viene-siendo, esto es; que en un tiempo determinado y en un espacio determinado hay una expresión determinada, que al instante mismo de su con-formación encuentra el fin (efímera) para pasar a ser algo distinto. El devenir, (movimiento) como concepto va ligado a la dialéctica del ser y no ser (vida-muerte) que trabaja Hegel en la fenomenología del espíritu, (la dialéctica es la forma que Hegel emplea para dar cuenta del movimiento del espíritu, o sea, la historia de la humanidad). Esta idea de devenir y movimiento también es comprendido en el romanticismo del siglo XIX, como lo podemos ver en el Fausto de Goethe cuando dice “En el principio era la acción”¹⁴³ o con Schlegel quien dice de la relación del hombre con el movimiento: “Si piensas a un ser finito formándose en el interior de lo infinito, piensas entonces en el hombre”¹⁴⁴ Devenir y origen desde este entendido tienen más relación de lo que aparentemente se veía, *sin devenir el origen tendería a dejar las cosas muertas*, o eliminaría la cuestión vital del humano que habíamos visto como

¹³⁹ DUQUE, Félix (2003) *Consideraciones sobre el arte público y su relación con la técnica y el espacio* En **Pedagogía y Estética del presente**. Ed. Lucerna Diógenis México p 5

¹⁴⁰ HEIDEGGER, Martin **Poéticamente habita el hombre** Traducción de Eustaquio Barjau, en *conferencias y artículos*, serbal, Barcelona, 1994 Consultado en: Heidegger en Castellano http://www.heideggeriana.com.ar/textos/poeticamente_habita_hombre.htm 01/09/10

¹⁴¹ QUESADA, Raúl (2008) *Más acá* En Alberto Constante y Leticia Flores Farfán (Coordinadores) **Miradas sobre la muerte aproximaciones desde la literatura, la filosofía y el psicoanálisis** Facultad de filosofía y letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Itaca p 225

¹⁴² BERIAIN, Josex. Prólogo De la Mitodología En SÁNCHEZ, Capdequí, Celso (1999) **Imaginación y sociedad: Una hermenéutica creativa de la cultura** Editorial Tecnos, Universidad Pública de Navarra. Madrid España p 11

¹⁴³ Acción se comprende también en relación con el movimiento, desde la comprensión de que su significado como hacer da cuenta de una relación expresiva en el mundo

¹⁴⁴ SCHLEGEL, F. Fragmentos. Op. Cit. p 69

poder. Lo Uno regiría el Todo, y el humano no se vería como el que está siendo y haciendo historia (relatando y fantaseando) sino siendo contado por el Uno, así que no hay que olvidar que el origen también implica pluralidad y enfrentamiento (de los humanos y sus interpretaciones) lo cual se viene dando en el tiempo como devenir “El verdadero origen será “el punto de surgimiento”, de emergencia, un lugar de enfrentamiento entre interpretaciones. El devenir, por consiguiente, consiste en la lucha entre estas interpretaciones, (...). Cabe insistir en esto último: en el origen se enfrentan diversas interpretaciones, que siguen enfrentándose continuamente, aunque alguna de ellas predomine”¹⁴⁵.

Para terminar esta parte quisiéramos dejar una última nota de la cualidad del origen, ésta radica en ver que el preguntar por el origen (así como el acontecer del origen) es un suceso que acaece cotidianamente, en formas sencillas, comunes, que se preguntan por el origen propio pero al mismo tiempo implican el origen de lo todo, el cual parece siempre va sobrepasar la posibilidad del que pregunta

“«¿De quién soy hijo o hija?», se pregunta siempre el niño. «¿De quién soy realmente hijo o hija?», es a veces, el interrogante del adolescente en esos instantes de extraño ensoñamiento en que imaginaba haber sido abandonado de pequeño en los peldaños de una iglesia. He ahí un delirio inquietante para aquel que no se dé cuenta de hasta qué punto la búsqueda identitaria es también, y básicamente, una interrogación sobre los orígenes. Es porque sí lo es que el niño y el adolescente no se preguntan tan sólo quiénes son sus progenitores, sino también «¿De qué soy hijo o hija? ¿De qué genealogía familiar, de que historia religiosa, cultural y social soy heredero?»”¹⁴⁶

En resumen diremos que tenemos a la historia y al mito como dos formas que relatan lo inconmensurable del movimiento, y como elementos que apaciguan la angustia ante el infinito. El origen no es algo por sí mismo, sino que en nuestra perspectiva es el origen de lo humano (como un nombrar histórico, que al mismo tiempo es un nombrar que relata e imagina la existencia de un origen) teniendo como correlato el origen de lo mundo, ya que mundo también está nombrado en y por la historia, y mundo es (paradójicamente) el espacio mismo donde la historia encuentra creado y colocado el orden de los sucesos ¹⁴⁷

“la pro-duccion primordial (antropógena a la par que cosmogónica) de Mundo por parte del hombre. Una producción en la que, como acabo de señalar echando mano de los neologismos griegos, el hombre se reconoce a sí mismo como tal solamente cuando expone a la luz (tal el viejo sentido latino de *producere* y el germánico de *Hervorbringung*: “poner ahí delante algo desde algo”) Mundo, entendiendo por tal (como en el griego *kosmos*): ordenación, estructuración, armonía de caminos entrecruzados, apertura de vanos y vacíos. (...) Al respecto, el hombre no solamente está en camino en el mundo (*homo viator*), sino que abre caminos en él, “hace sitio” y “da lugar” a vías inéditas”¹⁴⁸

Ese orden de sucesos, es algo contranatural que, sin embargo, tiene su proceder de eso que llamado “tierra” pretende dar cuenta de lo natural. Así, mundo y espacio se entienden como un “hacer lugar” el cual a su vez se entiende como el crear sentido, “dar lugar a vías inéditas”, las cuales a pesar de ser entendidas como una ordenación de mundo no significan unicidad de destino o dirección. Como mundo existe el enfrentamiento de interpretación y sentidos, el orden que coloca lo hace por la cualidad vital del poder, el cual, nos da cuenta de las posiciones interpretativas (y de lucha por imposiciones de sentido) de lo que se es y hay, pero también de lo que es vano y vacío. Cuan frágil es la existencia (creencia al fin) de UN mundo y de UN humano, ya que el movimiento sigue siendo, las relaciones se siguen dando y el humano sigue muriendo.

¹⁴⁵ VIDAL, Auladell, Felip Op. Cit. p 11

¹⁴⁶ MEIRIEU, Philippe (1998) **Frankenstein Educador** Editorial Laertes, Barcelona. p. 25

¹⁴⁷ Sin embargo, pensamos que no existió primero lo humano, ni primero lo mundo, sino el lenguaje el cual al emerger nombró mundo y humano al mismo tiempo. Esto sólo es posible entenderlo a través del mito, el cual es en el siguiente capítulo.

¹⁴⁸ DUQUE, Félix. *Consideraciones sobre el arte público y su relación con la técnica y el espacio* Op. Cit. pp. 5-6

CAPÍTULO 1

EL ORIGEN DE LO HUMANO: DE TITANES, DIOSES, REGALOS Y COMPAÑÍAS

Los problemas de la pedagogía son aun hoy sustancialmente los mismos que se ofrecieron a la reflexión consciente mucho antes que las disciplinas y técnicas precisadas constituyeran y consiguieran una cierta autonomía. Ésta es la razón por la se estudia *la historia de la filosofía y la pedagogía*: no se trata de una pura curiosidad arqueológica sino de una necesaria iluminación de los problemas actuales mediante el estudio de sus orígenes y de las soluciones ensayadas en el curso de los siglos

N. Abbagnano/A. Visalberghi: *Historia de la pedagogía*

Si la respuesta a *la pregunta por lo humano* fuera una sola cosa de la que emana, el todo sería fácil para nosotros, el trabajo trataría de dar cuenta de ese punto, sus particularidades y consecuencias, pero, ¿Qué sucedería si la respuesta no tiene lugar fijo, si no hay LA RESPUESTA, si se presenta contingente como nuestra condición? Bueno, a esta segunda opción apuesta la pretensión Hermenéutica, aquella forma de pensar que ha sido relacionada con el dios griego Hermes, con el cual si bien no tiene claramente una relación etimológica se presenta como la mejor alegoría, la mejor personificación sin duda, y es que el dios Hermes tiene una cualidad importante (entre tantas otras que también parecen estar en sintonía con la hermenéutica) él es:

“Un dios que sirve de puente y que, si se demanda, puede ser transgresor de géneros. Pero en ningún caso –y esto es lo relevante, ahora- eleva las cosas conjuntadas a una unidad superior. Al contrario, guarda y hace guardar las distancias. El día es día y la noche noche porque él está en medio, como el alba o el ocaso: impidiendo la fusión. En una palabra Hermes no es un dios *dialéctico*, si por dialéctica entendemos la identificación de los contrarios en un fundamento común. Hermes da a cada parte lo suyo”¹⁴⁹

Esto nos lleva a una nueva duda ¿Podremos pensar así el origen de lo humano? Esto nos lleva no sólo a ver frágil la suposición de lo humano como lo único, la unidad superior de sentidos y perspectivas; sino que además provoca a preguntarnos por la forma de buscar las respuestas, que además se encuentra ante la pretensión de poder dar cuenta de la esencialidad del mismo.

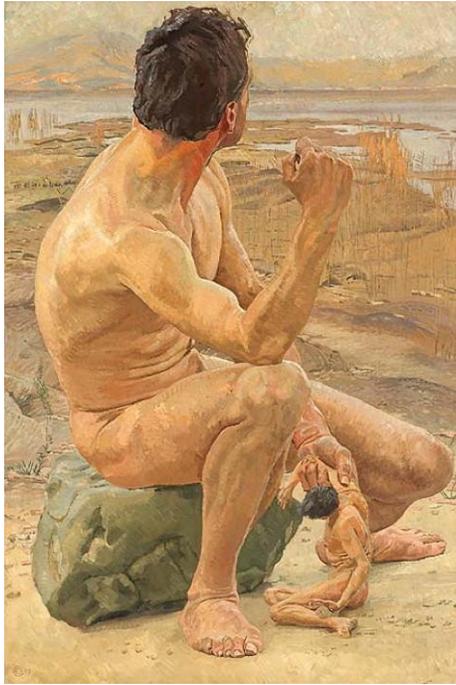
Ante esto, podemos entender la importancia del acudir al origen, en este caso de la pedagogía y lo humano, así como la relación que se encuentra entre estos espacios narrativos (o relatos de la creación) para ver lo que es creación como creación, y no como naturaleza o algo en sí. Así, pues, el aspecto heurístico se cimbra ahí en el origen, pero no como un principio causal, sino, como el reflejo de la discordia “Lo que se encuentra al comienzo histórico de las cosas, no es la identidad aún preservada de su origen es la discordia de las otras cosas, es el disparate.”¹⁵⁰

De esta manera, dentro de este primer capítulo pretendemos adentrarnos al origen de lo humano dentro de una primer sección, desde el mito, entendiendo a este como un espacio narrativo posible de interpretar desde una pretensión ontológica, mientras que en la segunda sección nos abocamos completamente al espacio histórico, desembocando en una tercer sección dentro de la cual lo mítico y simbólico se entremezclan, sobre todo en relación con la imagen de inhumano.

¹⁴⁹ DUQUE, Félix. (1994) *De la extraña faena del hablar*. Op. Cit. p 18

¹⁵⁰ FOUCAULT, Michel *Nietzsche, la genealogía, la historia* Consultado en: <http://www.librosgratisweb.com/pdf/foucault-michael/nietzsche-la-genealogia-y-la-historia.pdf> (Fecha de consulta 18/11/10)

1.1 Del origen prometeico/epimeteico y la humanización de lo homo



151

Cubre, oh Zeus, tu cielo
con nebuloso velo,
y ejercítate en la cumbre del monte
y con las encinas
igual que el muchacho
que desmocha el cardo
Mas déjame a mí permanecer
seguro en mi tierra,
en mi pobre cabaña,
que no es obra tuya,
y en mi hogar,
que al iluminarme
enciende tu envidia
(...)
Aquí estoy yo,
formo hombres,
acordes con mi imagen,
una raza semejante a mí
en sufrir, en llorar,
en gozar y en disfrutar
y en no respetarte
¡Igual que yo!

Johann Wolfgang Goethe: **Prometeo**

En lo que sigue de la presente sección nos proponemos ahondar en la exégesis ontológica de lo humano, esto a través de la interpretación de la figura mítica de Prometeo¹⁵² la cual -sería prudente mencionar- tiene una antigüedad muy grande. “Es uno de los mitos que hayamos como fondo de las creencias de los pueblos indoeuropeos aun antes de dividirse. Un dios, o semidiós, compadecido por los hombres, da a estos la clave de todos los progreso. Les comunica el fuego, padre de vida y técnica. Les enseña el principio de todos los artificios y artesanías. Los dioses mayores irritados lo castigan”¹⁵³

Ante la antigüedad del mito hay una pluralidad de sentidos e interpretaciones muy grande destacándose para nosotros cuatro, la que como relato general proponemos adelante como pre-texto, la proveniente de Protágoras según Platón (es decir la interpretación sofista), la encontrada en la tragedia de Esquilo y por último la encontrada en *Los trabajos y los días* de Hesíodo. También es prudente mencionar que el análisis de las interpretaciones del mito no será llevado de manera cronológica, sino iremos hendiendo los mitos conforme a la necesidad de análisis, y aunque sabemos que esto implica un desacierto por la falta de mira para con el dinamismo del mito, y por la desvinculación con el contexto social, decimos a nuestro favor que no pretendemos un examen filológico o literario sino más bien un *arriesgue interpretativo* que si bien tiene referentes y fundamentos juegue con los sentidos posibles, así como sus encadenamientos y disparidades.

Ante lo dicho y con la intención de sentar una base común de la cual podamos partir citaremos a continuación lo que nos parece el relato general del mito de Prometeo, el pre-texto inicial

Tras haber sido creada Gaia Eros -el amor- decidió que haría de ésta un ser realmente hermoso, por lo que tensando su arco con la fuerza de su corazón clavó una flecha en el seno de la joven Tierra e inmediatamente comenzaron a surgir cientos de animales, plantas y árboles que rápidamente se distribuyeron de manera muy desordenada por su superficie. Ofuscado por tanto desorden y negándose a

¹⁵¹ Prometheuss. Otto Greiner. 1909. National Gallery of Canada

¹⁵² Cuyo nombre Προμηθεύς significa previsión, prospección, pre-vidente, prudencia

¹⁵³ ESQUILO (1991) *Prometeo Encadenado* En **Las siete tragedias** Editorial Porrúa. México. p 67

realizar la monumental tarea de ordenar la vida del planeta Eros mandó a llamar a los dos hijos pequeños de Jápeto, Prometeo y Epimeteo dos titanes jóvenes que a pesar de ser hermanos eran muy distintos uno del otro. Al presentarse estos dos Eros les comunicó que deseaba no sólo que acomodasen a todas las criaturas vivientes de forma ordenada a lo largo y ancho de la superficie de Gaia, sino que además les ordenaba con la tarea de crear un ser superior a los animales y menor a los dioses al que deberían llamar *Homo* -hombre-. Este pedido no fue algo filantrópico, sino todo contrario, los dioses sólo deseaban un animal más que les ayudase con sus tareas. Como los dos hermanos no tenían ni la más remota idea sobre cómo crear a *Homo*, Prometeo, el más sabio y cuerdo de ambos, decidió tomarse un tiempo para dilucidar cómo es que realizarían tan magna tarea. Luego de un tiempo y de unas breves peleas de palabras entre ambos, éstos decidieron crear un ser de arcilla similar en forma a los dioses. Pero algo estaba mal, si bien le dieron una forma muy formidable por alguna razón sus arduos intentos de dotarlo con vida no resultaron satisfactorios razón por lo que inmediatamente se dirigieron a pedirle ayuda a los dioses mayores. Tras negarse en un primer momento éstos, de muy mala gana, decidieron ayudar, después de todo *Homo* realizaría las tareas indignas para los dioses. Al llegar al lugar Eros exhaló profundamente y así le dio el espíritu de la vida, mientras que Atenea -llamada Minerva por los romanos- respiró sobre su pecho dándole el alma. Inmediatamente tras el respiro de Minerva *Homo* abrió sus ojos y se encontró con la belleza de Gaia, por vez primera sentía a Brisa acariciar su piel y a Rocío gratificarlo con sus suaves gotas. Es así que tras prontamente ser abandonado por sus soberbios creadores *Homo* comenzó a recorrer sus nuevos dominios, tan agresivos y ásperos que tuvo la impresión de que esa dulzura que había sentido al momento de su creación no volvería a aparecer nunca más. Pasarían así los años y el número de *Homos* -humanos- se iría expandiendo por toda Gaia, no obstante éstos sufrían la merced de los Elementos quienes se reían a carcajadas mientras los ahogaban y arruinaban sus alimentos; el rigor sádico de las Pestes que los azotaban sólo por diversión y la fatalidad de los Vientos que disfrutaban al separar familias para siempre y hacer volar a las Ilusiones. Prometeo miraba con inmensa pena a los humanos sufrir, morir y ser torturados en un juego nefasto en el cual no eran más que los esclavos de turno para los quehaceres indignos de los dioses. Decidido a acabar con esta situación se arriesgaría a costas de sufrir el castigo más severo de todos con el fin de dotar a los humanos con una herramienta que les permitiese sobreponerse a cualquier obstáculo: la Llama del Conocimiento. Ardua tarea ya que ésta era una de las posesiones más preciadas de los Dioses Olímpicos, teniéndola custodiada en el mismo Olimpo bajo varias llaves. Tras planear cuidadosamente como lo haría se dirigió a hurtadillas hasta el Olimpo mientras los dioses dormían o descansaban tras un monumental banquete. Al acercarse a la Llama del Conocimiento miró hacia todos lados, nervioso, sabiendo las consecuencias del castigo que le esperaría, sin embargo su corazón noble le impedía no arriesgarse, debía, bajo cualquier medio, darle una herramienta a los humanos para que éstos se sobrepusieran a las inclemencias de su destino como esclavos de los dioses. Por lo que asiendo una tea robó parte de la llama y la escondió en su pecho para huir rápidamente acto seguido. Al llegar a la Tierra Prometeo reunió a los humanos mostrándoles la llama, al verla sus ojos comenzaron a brillar con un nuevo ardor, algo cambio en ellos, ya no veían el mundo como un ente inmutable sino que lo estudiaban, lo comprendían y hasta descifraban su significado. Prontamente se sobrepusieron a la maldad de Frío desarrollando ropa y a la crueldad de Hambre criando animales y cultivando vegetales así, una a una, fueron siendo todas las inclemencias superadas. Tras despertarse Zeus -el más poderoso de todos los seres del Universo- se sentó en su trono olímpico, y entre bostezos y remolones sus ojos quedaron clavados en algo inusual, cientos de pequeñas llamas brillaban en el cuerpo de Gaia -la Tierra-. Inmediatamente se dio cuenta de lo ocurrido: los humanos ya no eran más animales de corral, se habían liberado de las cadenas de la ignorancia y ahora eran dueños de su propio destino¹⁵⁴

Apelando a algo distinto que la exactitud, el anterior relato -de manera literaria- nos presenta muchos puntos a dismantelar, por lo que creemos la manera idónea sería en la paciente ilación de sentidos que del pre-texto surjan. Así, en un primer momento se arroja ante nosotros la imagen de Eros, el cual como símbolo no sólo del amor sino de lo vital, clava a Gaia (o Gea que representa a la “**tierra**¹⁵⁵”) el impulso vital que crea todo aquello que la puebla. De la tierra emerge aquello que en su desdoblamiento erótico se arroja como un fuera de ella, pero originario a su vez cosa que nos implica en la prolongación de un todo, así entonces, animales plantas y árboles están en relación originaria con la tierra, es la madre¹⁵⁶ Gaia. Probablemente esta imagen tiene su implicación de la Teogonía de Hesíodo

¹⁵⁴ **Prometeo y la caja de pandora** Consultado en: <http://www.anfrix.com/2007/06/prometeo-y-la-caja-de-pandora/> (Fecha de consulta 15/02/11)

¹⁵⁵ Necesario se hace notar que no hablamos de mundo, tierra y mundo son cosas distintas que se coimplica empero, tienen una cualidad ontológica distinta, al final de esta sección esperemos quede claro en qué consiste la diferencia.

¹⁵⁶ Madre y materia tienen un vinculación muy interesante, de hecho materia viene de mater: madre lo cual nos arroja el sentido de Gaia es la materia (madre) de lo todo vital.

“Antes que todas las cosas fue Caos; y después Gea la de amplio seno, asiento siempre sólido de todos los Inmortales que habitan las cumbres del nevado Olimpo y él Tártaro sombrío enclavado en las profundidades de la tierra espaciosa; y después Eros, el más hermoso entre los Dioses Inmortales, que rompe las fuerzas, y que de todos los Dioses y de todos los hombres domeña la inteligencia y la sabiduría en sus pechos”¹⁵⁷

Del origen como este abrupto romper con lo anterior (recordando lo dicho en sección anterior), tenemos el paso del caos como fisura primigenia (como nada absoluta) a Gea como “*asiento siempre sólido*”, es decir, como imagen de **orden primigenio** a partir del cual cualquier otro posible orden (titanes, dioses y humanos) pueda surgir, teniendo a su vez que las disputas entre ordenes alternos da el nacimiento de un caos, como lo podemos ver en el parricidio de Urano por parte de Cronos, el levantamiento de Zeus para con su padre Crono y el futuro levantamiento del Héroe Heracles (un Hércules que está más cercano a la imagen humana por lo menos en las doce pruebas que tiene que superar a modo de aprendizaje, entre ellas liberar a Prometeo de sus cadenas) para con su padre Zeus. En la tragedia de Edipo Rey, la idea de parricidio o ruptura con la ley del padre señala como el caos emerge, esto visto con la muerte de la madre, la ceguera de Edipo, el destino de sus hijos; culminando en el perdón por parte de los dioses al final, con su muerte. Siguiendo con la teogonía tenemos algo nos salta como algo de suma importancia

“Y primero parió Gea a su igual en grandeza, al Urano estrellado, con el fin de que la cubriese por entero y fuese una morada segura para los Dioses dichosos. Y después parió a los Oreos enormes, frescos retiros de las divinas ninfas que habitan las montañas abundantes en valles pequeños; y después, el mar estéril que bate furioso, Ponto; pero a éste lo engendró sin unirse a nadie en las suavidades del amor. Y después, concubina de Urano, parió a Océano el de remolinos profundos, y a Coyo, y a Críos, y a Hiperión, y a Jápeto, y a Tea, y a Rea, y a Temis, y a Mnemosina, y a Feba coronada de oro, y a la amable Tetis. Y el último a quien parió fue el sagaz Cronos, el más terrible de sus hijos, que cobró odio a su padre vigoroso”¹⁵⁸

En la cita se denota la creación del par para con la tierra (Gea), a saber: a Urano (cielo), siendo *el entre* de estos dos el lugar que *poblará*¹⁵⁹ el homo (ya que los dioses habitaran el Olimpo mandando a los Titanes al Tártaro el lugar más oscuro y recóndito en el seno de Gaia). Montañas valles y el mar comparten el entre, los siguientes en la creación erótica (ya que es producto de relaciones entre alteridades y no espontaneidades) fueron los titanes, figuras importantes por el simbolismo denotadas en ellas. Ante esto se puede decir que Gaia, Urano y las fuerzas que tienen el nombre de titanes (representando la fuerza de lo que se encuentra originariamente en la tierra y por la tierra) comparten una misma ontología, la de la φύσις (physis), la cual nos cuenta Heidegger: “Expresa lo que se abre por sí solo (p. ej., el abrirse de una rosa), lo que se despliega y se inaugura abriéndose, lo que se manifiesta en su aparición mediante tal despliegue y que así se sostiene y permanece en sí mismo; en breves palabras lo que impera <walten> en tanto inaugurado y permanente (...) φύσις significa la fuerza imperante que permanece regulada por ella misma”¹⁶⁰

La *physis* como esta fuerza regulada por ella misma, está cerca de lo que se puede llegar a entender por naturaleza, de hecho dice Heidegger que physis ha sido traducida para el uso moderno como naturaleza, ante lo cual el autor se muestra inconforme por la reducción del sentido original, y por una inversión¹⁶¹ que para nosotros no tiene sentido desarrollar, nos basta con hacer notar que las primeras

¹⁵⁷ HESÍODO **La teogonía** Digitalizado por Librodot.com p 4 Consultado en: http://isaiasgarde.myfil.es/get_file?path=/hesiodo-la-teogonia.pdf (Fecha de consulta 26/03/11)

¹⁵⁸ Ídem

¹⁵⁹ Establecemos una muy artificial diferencia entre habitar y poblar, por un lado el poblar tiene un carácter más primitivo, enraizado en la idea de horda y clan, donde el primitivo “hombre” vive en el cobijo de la tierra, ya sea este proporcionado por cuevas, chozas de piel o ramas o a cielo (urano) abierto. Por el otro el otro lado adelantándonos un poco al desarrollo teórico del habitar propondremos que este sea mirado con relación al hogar, a la domus, que como obra provee un cobijo que la tierra en sí misma no.

¹⁶⁰ HEIDEGGER, M. (2003) Introducción a la metafísica Op. Cit. p 23

¹⁶¹ Esta inversión la plantea Heidegger como en el hecho de que la physis “es el ser mismo en virtud de lo cual el ente llega a ser y sigue siendo observable” sin embargo, se cae desde la articulación de physis con natura en la lectura del ser a partir de lo

imágenes del todo, están erigidas desde el orden de la physis (el que llamamos orden primigenio) siendo su “asiento siempre solido” la tierra. Ante esto hay una línea argumentativa que denota que *los primeros homos (hombres) pertenecen a la época de los titanes*, esta línea coincide con el punto de partida que hemos citado como pre-texto, en el hecho de que Prometeo es creador de los *homos*, (diferenciándose en la implicación de los dioses Eros y Atenea), también coincide con la tradición órfica en donde el *homo* es creado a partir de las cenizas de los titanes que devoraron a Dioniso (esta línea se explorará más adelante), también coincide con el texto general de la tragedia de Esquilo *Prometeo Encadenado*, en donde se denota un Zeus que desea eliminar a la estirpe humana para crear otra de cualidad divina, o en la *Teogonía* en donde el sacrificio que deben realizar los hombres a los dioses es manipulado por Prometeo a favor de los hombres pagando el precio de perder el fuego divino. En fin la mira de los primeros *homos* en relación con los Titanes tiene sus implicaciones mirando detenidamente la “naturaleza” de los Titanes. Por el momento seguiremos la línea del texto guía, pero adelante daremos cuenta de la cualidad titánica y su relación con el *homo*.

El punto al que queríamos llegar con la anterior exposición era el de esbozar un relato general de la creación (cosmogonía) y ante esto establecer los paralelismos con un relato muy implicado en la construcción cultural de occidente, a saber: el cristianismo. Y es que no hay que olvidar que si bien nuestra intención investigativa contempla sólo dos coyunturas el tratamiento histórico del tema no puede pasar por inadvertido el gran relato configurador de la sociedad occidental llamado cristianismo¹⁶², en el cual no pretendemos ahondar sino simplemente establecer los paralelismos con el relato griego del origen. Así, tenemos que por una parte ya habíamos mencionado en la sección anterior, el paralelismo del origen como un violento cambio de la nada al todo desordenado (esto entre el huevo primigenio de procedencia órfica y el génesis) ahora hay que comprender la idea de la posterior ordenación, por un lado el génesis establece que el orden del todo creado se puede ver en dos dimensiones: por un lado, el universo, la tierra y el mundo divino o sea ángeles y demonios son creaciones de Dios siendo la primera de todas *la palabra*, esto visto en la sentencia “hágase la luz”, por el otro lado, una vez creado por Dios aquello que se entiende ya como humano (uno de aquellos misterios que nadie comprende) este tiene el encargo de ordenar el todo terrestre el cual al parecer está a disposición suya

“2:18 Y dijo Jehová Dios: No es bueno que el hombre esté solo; le haré ayuda idónea para él. 2:19 Jehová Dios formó, pues, de la tierra toda bestia del campo, y toda ave de los cielos, y los trajo a Adán para que viese como las había de llamar; y todo lo que Adán llamo a los animales vivientes, ese es su nombre. 2:20 Y puso Adán nombre a toda bestia y ave de los cielos y a todo ganado del campo”¹⁶³

El nombrar de lo humano para toda la compañía es una línea muy interesante que nos lleva al lenguaje, por el momento no la abordaremos sólo nos bastará con ver que el orden tiene que ver con el señalar el todo y darle cualidades, **el nombrar es el artífice primero** (tema que se desglosa en el último tercio de esta sección). Siguiendo esta línea de análisis (cualidad del orden del todo) y por el lado de nuestro mito, tenemos a un Eros ofuscado por tanto desorden por lo que mandó a llamar a los dos hijos pequeños de Jápeto, Prometeo y Epimeteo¹⁶⁴ a los cuales les comunicó que deseaba no sólo que acomodasen a todas las criaturas vivientes de forma ordenada a lo largo y ancho de la superficie de Gaia, sino que además les ordenaba con la tarea de crear un ser superior a los animales y menor a los dioses al que deberían llamar *Homo* -hombre-.

exterior de eso “natural” en desmedro de *la experiencia radical del ser*, lo cual parece no llevar más que a una reproducción de la mira óptica al análisis ontológico. La diferencia que se establece entre physis y naturaleza tiene que ver con la utilización moderna de la palabra naturaleza, sobre todo desde la ciencia moderna, en donde esta no es vista como “una fuerza imperante que brota y permanece” sino como el análisis de lo propiamente material que es comprensible a través de leyes.

¹⁶² Inclusive como nos lo cuenta Carlos García Gual, la imagen de Prometeo se ha comparado con la de Cristo, siendo ambos la imagen del sacrificio filantrópico, la entrega por amor: “Prometeo parece un anuncio helénico del Redentor Crucificado del Cristianismo. Ya Tertuliano llamó a Cristo «verus Prometheus», evocando tal imagen” GARCÍA, Gual, Carlos (1979) **Prometeo mito y tragedia** Editorial Hiperión. España. pp. 14-15

¹⁶³ *Libro primero de moisés. Génesis Op. Cit.* p 6

¹⁶⁴ En griego antiguo Ἐπιμηθεύς *Epimêtheús* “que reflexiona más tarde”

La forma de ordenación realizada por estos es más ampliamente desarrollada por Protágoras (según Platón) dentro del dialogo de *Protágoras o de los sofistas*, teniendo en las dos versiones (el pre-texto citado y el dialogo de Protágoras) que el encargado de esto fue Epimeteo, dice Protágoras:

“[Epimeteo] Distribuye a unos la fuerza sin la velocidad, y otros la velocidad sin la fuerza; da armas naturales a estos y a aquellos se las rehúsa; pero les da otros medios de conservarse y defenderse. A los que da cuerpos pequeños les asigna las cuevas y los subterráneos para guarecerse, o les da alas para buscar su salvación en los aires; los que hace corpulentos, en su misma magnitud tienen su defensa. Concluyó su distribución con la mayor igualdad que le fue posible, tomando bien las medidas, para que ninguna de estas especies pudiese ser destruida. Después de haberles dado todos los medios de defensa para libertar á los unos de la violencia de los otros, tuvo cuidado de guarecerlos de las injurias del aire y del rigor de las estaciones. Para esto los vistió de un vello espeso y una piel dura, capaz de defenderlos de los hielos del invierno y de los ardores del estío, y que les sirve de abrigo cuando tienen necesidad de dormir, y guarneció sus pies con un casco muy firme, ó con una especie de callo espeso y una piel muy dura desprovista de sangre. Hecho esto, les señaló á cada uno su alimento; á estos las yerbas; á aquellos los frutos de los árboles; á otros las raíces; y hubo especie á la que permitió alimentarse con la carne de los demás animales; pero á ésta la hizo poco fecunda, y concedió en cambio una gran fecundidad á las que debían alimentarla, á fin de que ella se conservase. Pero como Epimeteo no era muy prudente, no se fijó en que había distribuido todas las cualidades entre los animales privados de razón, y que aún le quedaba la tarea de proveer al hombre. No sabía qué partido tomar, cuando Prometeo llegó para ver la distribución que había hecho. Vio todos los animales perfectamente arreglados, pero encontró al hombre desnudo, sin armas, sin calzado, sin tener con qué cubrirse. Estaba ya próximo el día destinado para aparecer el hombre sobre la tierra y mostrarse á la luz del sol, y Prometeo no sabía qué hacer, para dar al hombre los medios de conservarse”¹⁶⁵

Tenemos en la cita la minuciosa especificación del como el ordenar implicó establecer relaciones “naturales” entre los congéneres de Gaia, (los animales y demás seres vivos, así como los titanes) por lo que en este sentido Gaia y sus congéneres son los que por esencia deben de ser, o son lo que por creación necesitaron ser en pro de un orden, aunque ese orden habría que pensarlo de manera distinta a un todo armónico y predeterminado y es que si bien Epimeteo planeo que las relaciones entre animales fueran equitativas tenemos también que al igual que su nombre *esas relaciones están dadas en la imprevisibilidad*. Es decir, no fue Prometeo (el previsor, planeador, prospectivo) el que ordena el todo *terrestre*, sino su hermano, el cual se nos presenta con las características contrarias; por lo tanto, el **orden que coloniza a Gaia es un orden imprevisible (epimeteico)**, prueba de esto es la imprevisibilidad meteorológica (que la ciencia tantas veces pretende comprender) los cambios ecológicos abruptos (sequias, inundaciones) las violentas expresiones telúricas, los devastadores tsunamis y en fin una serie de cambios que van desde glaciaciones hasta “calentamientos globales”¹⁶⁶

Además, la tierra Gaia al igual que todos los Titanes excepto Prometeo no poseen historicidad alguna, no existe futuro, ni destino (no hay providencia prometeica) solamente repetición

“El devenir carece de historia precisamente debido a esta necesidad que va ligada a él. **El pensamiento mítico no conoce nuestro concepto de naturaleza. No obstante, está ya aquí lo que llamamos naturaleza** pura, mediante la cual establecemos una contraposición con lo que viene determinado por imposición divina o humana, por el orden divino o humano. Para nosotros la naturaleza es todo lo que depende de las leyes naturales. En el reino de Crono no falta esta ley, está lleno de ella. Sin embargo, allí donde imperan una *ley* y una necesidad como ésta no puede haber historia, nada puede entrar en la historia. Del mismo modo que no puede existir una historia de las flores y de los árboles, puesto que

¹⁶⁵ PLATÓN (1993) *Protágoras o de los sofistas* En **Diálogos** Editorial Porrúa. México p 113

¹⁶⁶ Justamente a no mucho tiempo de escribir esto, ocurre una demostración de lo epimeteico que es el orden de la tierra. El 11 de marzo del 2011 a las 14:46:23 hora local un terremoto de magnitud 9.0 según la escala sismológica de magnitud de momento (Mw) azota Japón, provocando además de los cambios en el suelo y el derrumbe de edificaciones un tsunami con olas de hasta 10 metros de altura. Al momento de escribir estas líneas se calcula un aproximado de 8450 muertos y 12 mil desaparecidos, así como un potencial desastre nuclear debido a la falla de la central nuclear Fukushima. No hubo previsión alguna que diera cuenta de lo que ocurriría, e inclusive siendo Japón uno de los países mayor desarrollados tecnológicamente en el mundo (sino el que mas) no hubo forma de ir en contra del imprevisible orden de Gaia.

siempre retornan en el tiempo, así tampoco existe una historia para el hombre que está totalmente insertado dentro del retorno del devenir elemental”¹⁶⁷

Ante lo dicho en la cita es pertinente aclarar nuestro deslinde de la idea de leyes naturales desde el entendido de que como producto de la imprevisibilidad epimeteica no hay un plan general que regule el todo, sino más bien relaciones de necesidad mutua denotada en las características de unos y de otros engendros de Gaia. La idea de leyes naturales parece ser un invento del hombre moderno (sobre todo desde la tradición positivista) que en el mito no encontramos como tal, de hecho el autor de quien procede la cita (Jünger Friedrich) se refiere a *leyes titánicas* las cuales tienen características distintas a lo que desde una interpretación moderna podemos decir. Lo importante de la referencia citada radica en la cualidad ahistórica de la creación desde los titanes, hijos primogénitos de Gaia, o lo que es lo mismo la cualidad de la tierra como madre universal, y es que como habíamos dicho estos son sus hijos engendrados con Urano a partir del Eros unificador, creaciones primeras como son el movimiento del océano, el tiempo (no historia), la vida, el orden, la imprevisibilidad

“Bajo Crono el hombre está incluido dentro del orden titánico; **todavía no se encuentra en la oposición a él que se genera con la soberanía de Zeus.** Experimenta en sí las fuerzas de los titanes, vive en su ámbito. El pescador y el navegante que se atreven a salir a la mar están en el elemento titánico; al pastor, al cazador y al campesino les sucede lo mismo en la tierra. Hiperión, Helio y Eos fijan el día, Selene la noche. Iris, las horas, las pléyades y las híades concluyen siempre de nuevo su danza y su corro. Las madres titánicas gobiernan, Gea, Rea, Gea Mnemósine y Gea Temis. Por encima de todo gobierna y dispone el viejo Crono, que abarca en el círculo todo aquello que aparece en el cielo, la tierra y el agua. El curso de la vida humana está ligado al orden titánico. La vida forma una unidad con él; el curso de la vida no se desprende de él. Es curso del tiempo, curso del año, curso del día. Las mareas y los astros se mueven. El devenir se encuentra en interminable fluir. Crono impera sobre el retorno elemental y todo retorna, se repite, se asemeja. Ésta es la ley de los titanes y su necesidad. Su movimiento tiene un orden cíclico riguroso, un turno de retorno del que no puede escapar el hombre. Su vida es una copia de este ciclo, gira dentro del turno titánico de Crono”¹⁶⁸

Bajo el tiempo amoral, ahistórico, imprevisible y en retorno incesante el *homo*, como creación primigenia (*ligado por entero a Gaia*), está bajo la ley de la arbitrariedad, e inclusive bajo el sometimiento de los elementos como se veía en la primer narración¹⁶⁹ donde se denota la imagen de una Gaia imprevisible, llena de calamidades, moralmente neutra, mortalmente arrasadora, es decir, el *homo* como este ser desprovisto a causa del Titán Epimeteo, está dentro del orden primigenio de la naturaleza, o lo que es lo mismo **el hombre –homo- por naturaleza es: “Una figura de ensueño que nunca abandona su propia impotencia, un espectro, nada”**¹⁷⁰

“Lo que deviene posee poca conciencia de sí mismo o, en fin, sólo esa conciencia del devenir en el que no hay nada concluyente y entonces nada diferenciador. Sí hay mucho crecimiento ciego que empuja hacia arriba, metálico y pedregoso, llenando el espacio con el ruido de sus movimientos. Es un esfuerzo carente de historia, del cual nada deriva que pueda ser representado. No hay aquí nada trágico ni cómico, sólo catastrófico, pues el enfrentamiento titánico de fuerzas no engendra sino catástrofes. Nada tienen de trágico los conflictos que acontecen por la necesidad de una ley de la naturaleza, pues el conflicto trágico no se cimienta sobre esta necesidad de la ley de la naturaleza. Tan poco trágicos como en sí mismos son la vida y la muerte, lo son las inundaciones, las deflagraciones o los desprendimientos de rocas que destruyen al hombre; tampoco aflora un elemento trágico en el incesante devenir elemental. De ahí que en él tampoco encontremos la risa que impregna el mundo de los dioses”¹⁷¹

¹⁶⁷ GEORGE, Jünger, Friedrich (2006) **Los mitos griegos** Editorial Herder. España. p 42 El subrayado en negritas es mío

¹⁶⁸ Ibídem p. 42 El subrayado en negritas es mío

¹⁶⁹ “*Homo* comenzó a recorrer sus nuevos dominios, tan agresivos y ásperos que tuvo la impresión de que esa dulzura que había sentido al momento de su creación no volvería a aparecer nunca más. Pasarían así los años y el número de *Homos* - humanos- se iría expandiendo por toda Gaia, no obstante éstos sufrían la merced de los Elementos quienes se reían a carcajadas mientras los ahogaban y arruinaban sus alimentos; el rigor sádico de las Pestes que los azotaban sólo por diversión y la fatalidad de los Vientos que disfrutaban al separar familias para siempre y hacer volar a las Ilusiones”

¹⁷⁰ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 38 El subrayado en negritas es mío.

¹⁷¹ Ibídem p 24

La naturaleza humana (*lo homo*) entendida como aquello desprovisto e imprevisible (epimeteico) moralmente neutro, y vitalmente inconsciente, se puede denotar en todo origen humano que acontece cotidianamente, esto visto en el nacimiento, y es que “La palabra **naturaleza** es derivada de **natura**, cuya procedencia es la misma palabra en latín. Pero la palabra latina *natura* es a su vez derivada del verbo *nasci*, que significa nacer. Quiere esto decir que la *natura* no designaba en principio las cosas naturales que vemos en torno nuestro, sino los procesos naturales que las originan”¹⁷² Es decir, por nacimiento el hombre está desprovisto, tiene una cualidad epimeteica, se encuentra cercano a la naturaleza, es la impotencia total, una fisura “**Todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso todo hombre ha de ser educado**”¹⁷³

Adelantándonos a algo que es desarrollado en la siguiente sección, tenemos que *ser hijo*, implica la necesidad primera del mamar, es decir, de hacer un movimiento de apropiación mundana, de compensar ese despojo con el que se llega a través de la aprehensión, de la propia humanidad incluso, pero, ¿Por qué esto se nos presenta como necesidad? Para esto encontramos la respuesta en el nacimiento del niño y las condiciones que proveen al engendro (esto a aludiendo a la relación con la raíz gen) mismas que lo distinguen de los demás animales. Entre las características que hay que tener en cuenta se encuentra la condición taxonómica, (la diferencia entre el andar erecto, el ser bípedo por el tamaño de piernas, y sobre todo al nacer el tamaño de la cabeza la cual no puede ser sostenida por el nacido) y la condición evolutiva la cual, nos remite a la pertenencia hacia con el reino natural, pero al mismo tiempo nos muestra ajenos a un desarrollo propiamente animal “Una de la pruebas clásicas del origen animal del hombre es que posee numerosos órganos sin ninguna utilidad aparente, no pudiéndose explicar más que como vestigios atávicos: sistema piloso del cuerpo, apéndice vermicular del intestino, pliegue semilunar del ojo, músculo del pabellón de la oreja, vertebras coxígeas, músculos de la cola, etc. Recordemos la aparición de órganos efímeros en el embrión”¹⁷⁴

Esto desde una perspectiva evolucionista lo humano es inscrito dentro de la condición del homínido haciendo la necesaria diferenciación entre la hominización y la humanización, por ejemplo, tenemos que “Hominización” es la parte del devenir evolutivo durante la cual se transforman los organismos y la pautas sociales de los ancestros primates, en organismo y pautas sociales humanas “Humanización” es la producción de herramientas, de cultura y de organizaciones sociales diversas y complejas”¹⁷⁵ partiendo de aquí y dejando claro que no es nuestra intención fundamentar nuestro trabajo desde esta perspectiva, no obstante; queremos dar cuenta de hasta qué punto la interpretación mítica nos puede ser paralela con otro tipo de explicaciones (como ya lo hemos estado haciendo con la religión cristiana y ahora con la llamada ciencia) siendo el mito una forma más completa a nuestro parecer ya que da cuenta de las imposibilidades humanas, así como la gran nada que está en el fondo de nuestra condición. Continuando decimos que la mira evolucionista plantea que a partir de las condiciones sociales de humanización tuvieron que haber cambios orgánicos, así: “la evolución natural del hombre y su historia social, establecen una dialéctica de mutuas afectaciones”¹⁷⁶ Entre los sentidos que parecen estar afinados conforme a la forma de desarrollo social esta, la cara en cuanto a la expresividad que se implica en toda comunicación a un otro, la voz en cuanto la necesaria comprensión de lo dicho por otro, además la bipedestación (caminar erecto) implicó cambios importantes, como son la traslación del rostro, que implica las capacidades gestuales y visuales, la traslación del foramen máximo que posibilita una base sólida para el descanso de la cabeza lo cual se implica en ella ampliación de la bóveda craneana y el consecuente aumento del grosor del neocórtex encargado de los procesos abstractos y racionales (como lo es el lenguaje)¹⁷⁷

Hay algo más que nos parece importante mencionar como un paralelo a la perspectiva evolucionista, y esto es el de la denotación de la cualidad del nacido

¹⁷² **Etimología palabra Naturaleza** Consulta en: <http://etimologias.dechile.net/?naturaleza> (Fecha de consulta 20/03/11)

¹⁷³ MEIRIEU, Philippe. Frankenstein Educador Op. Cit. p. 22

¹⁷⁴ ROSTAND, j. *El hombre* p 208 Citado por HOYOS, Medina, Carlos A. (2003) *La educación como necesidad social: interacción, trabajo y formación*. En **Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento**. Lucerna Diógenis, México. p 96

¹⁷⁵ MARTIN, Serrano, Manuel (2007). *Comunicación, Hominización, Humanización* En **Teoría de la comunicación La comunicación, la vida y la sociedad** Editorial McGraw-Hill. España. p 165

¹⁷⁶ *Ibidem* p 167

¹⁷⁷ Cfr. *Ibidem* pp. 170-171

“Es sabido que nuestros recién nacidos vienen al mundo con el cuerpo y el sistema nervioso todavía inmaduros. Y que ese proceso también afecta la adquisición de las capacidades orgánicas para comunicar y al desarrollo de las pautas comunicativas. Pero al tiempo, el desarrollo sensorial y motriz del niño está afectado por sus interacciones con otros Actores adultos. Primero por las interacciones significativas. Luego por las indicativas. Aunque sea en tiempos diferidos, las primeras etapas en el desarrollo de los niños están vinculadas a los comportamientos de sus Alteres”¹⁷⁸

A propósito de los alteres y sus *influjos educativos* (otro humano) tenemos un desarrollo conceptual en la siguiente sección que implica inclusive al pedagogo como parte de este influir, por lo que no nos adentraremos en ese respecto, lo que se hace destacable por lo pronto es cómo esta referencia nos da cuenta de la incapacidad natural al nacer, y es que **como inmadurez corporal y del sistema nervioso, radica una implicación muy fuerte, la desnudez original, la imprevisibilidad, la imposibilidad, la nada animalesca, natural.** Tal vez el ejemplo más famoso (esto por la película *El niño Salvaje* de François Truffaut) de esto es el niño llamado “Víctor de Aveyron”. En 1800 este niño de aproximadamente 12 años encontrado y capturado (por tercera vez ya que dos anteriores escapó) en Aveyron Francia fue la posibilidad idónea para la experimentación medico-educativa, siendo Jean Itard, el encargado de eso. El resultado de tan ambicioso proyecto fue la confirmación de la imposibilidad de su educación, no adquirió lenguaje y lo peor es que tampoco fue capaz ya de sobrevivir en el salvajismo que lo habían encontrado, su destino fue la muerte a los cuarenta años en una casa donde una viuda lo cuidó recibiendo ayuda del estado. Otro ejemplo menos famoso es el ocurrido en 1920 en India cuando se encontraron a dos niñas viviendo en una manada de lobos

“No parecían ser familia, lo que implicaba que la madre-loba las había recogido en momentos diferentes. El reverendo se las llevó a un orfanato en Midnapore, y se les alojó en un área deshabitada. Se les dieron unas colchonetas para que durmieran y unas cobijas para cubrirse, pero ignoraron ambas, sin mostrar el más mínimo síntoma de frío. Se arrancaron cualquier cosa que se les dio para vestirse y, finalmente, la señora Singh logró cubrir las con unos pañales. Las niñas pasaban horas tratando de quitárselos a mordiscos. Rehusaron tomar la leche servida en tazones y no comieron hasta el día en que se les sacó al patio, cuando le daban de comer a los perros del orfanato. El reverendo trató de retener a las niñas, pero la mayor se libró y se unió al revoltijo de perros; éstos parecieron aceptarla cuando les quitó varios trozos de carne antes de largarse a roer un hueso. A la mayor se le llamó Kamala y a la menor, Amala. En los meses siguientes, Kamala y Amala mostraron conductas comunes a casi todos los niños salvajes criados por lobos. Eran nocturnas, tenían un excelente sentido del oído y de la vista, cierto miedo a la luz y a los humanos, dormían una encima de la otra, aullaban durante la noche y olfateaban todo lo que pasaba frente a ellas, mostraban deseos de jugar con los perros del orfanato, eran estrictamente carnívoras y eran cuadrúpedas, corrían en cuatro patas. Los Singh empezaron a preguntarse si no hubiese sido mejor dejarlas en el bosque. A principios de 1921, tanto Kamala como Amala enfermaron; el 21 de ese mes, Amala murió. Kamala pasó las semanas siguientes refugiada en una esquina y aullando en las noches. Finalmente, en 1929, contrajo la fiebre tifoidea y murió tras dos meses de enfermedad”¹⁷⁹

En fin estos sólo son ejemplos de aquello que se cimbra debajo de todo aquel artificio que llamamos humanidad y que en el recién nacido se puede mirar. Ante esto podemos proponer que la tan común definición del hombre como animal racional “Animal rationale, loquens, bimaun, erectum: así los antiguos naturalistas caracterizaban al hombre en términos latinos”¹⁸⁰ no es del todo precisa, y es que como habíamos visto ya en la versión evolucionista, el recién nacido tiene un sistema nervioso inmaduro, lo cual implica la necesidad de un alter que eduque (en la siguiente sección desarrollamos esta idea desde el sentido de *hacer las presentaciones*) que estimule la configuración del sistema nervioso, por lo que -como dice Carlos Ángel Hoyos-, el ser humano no es un animal racional, sino alguien con posibilidades racionales las cuales deben su origen no a algo natural, biológico, sino a la

¹⁷⁸ MARTIN, Serrano, M. Op. Cit. p 169

¹⁷⁹ Dossier Ética: **Los niños salvajes: naturaleza y cultura.** Consultado en:

http://sapiens.ya.com/enkaipan/index_archivos/etica/Dossier_Ninos_Salvajes.pdf (Fecha de consulta 13/03/11)

¹⁸⁰ HOYOS, Medina. C. A. Op. Cit. p 96 nota 3

relación educativa que posibilitan o imposibilitan el racionalizar su mundo¹⁸¹, como ejemplo podemos mencionar a Genie

“Genie es el nombre ficticio de la niña descubierta el 4 de noviembre de 1970 en Temple City, Los Ángeles. Contaba con 13 años cuando la rescataron, 10 de los cuales había vivido encerrada en un cuarto de su casa. Confinada en severo aislamiento, de día permanecía atada a un orinal y de noche era introducida en una cuna grande con cubierta metálica. Dormía además en un saco de dormir que no le permitía mover los brazos, y muchas veces sus padres olvidaban acostarla, de modo que permanecía en el orinal toda la noche. Al principio nadie podía creer que Genie tenía trece años. Comprendía muy pocas palabras y sólo sabía decir 'para' y 'basta'. Su estado físico también era deficiente, tenía una extraña forma de caminar, torpe y con los brazos flexionados hacia delante, tenía dificultad para tragar líquidos y no sabía masticar. Escupía y olfateaba constantemente y no sabía controlar sus deposiciones. Además su visión no le permitía enfocar más allá de 12 pies. (...) Genie fue enviada al Hospital Infantil de Los Ángeles, donde inmediatamente comenzó a aprender todo tipo de habilidades, como vestirse sola y los nombres de los objetos comunes. Un tiempo después y viendo que la niña no desarrollaba el lenguaje más allá de la memorización de unos cientos de palabras, se decidió que la comunicación verbal no podía desarrollarse en ausencia de lazos afectivos, por lo que decidieron instalarla en una casa de acogida bajo el cuidado del jefe de investigación. (...) nunca aprendió a construir frases gramaticalmente correctas. Solamente emitía secuencias de palabras, sin visos de una sintaxis que las relacionara de forma lógica”¹⁸²

La razón, entendida como esta capacidad lógica de desciframiento del mundo, de establecimiento de relaciones, de etiquetamiento conceptual, así como, de inhibición de conductas puramente reactivas, no es encontrada en el en sí del *homo* (es decir, como animalidad, o en la llamada “naturaleza humana”) sino en el hacerse humanidad mediante educación. Ante esto que la imagen de Prometeo como el dador del fuego es una muy importante imagen del educar o enseñar artificioso que soslaya **la imposibilidad innata del en sí de su creación**. Antes de proseguir en la exégesis de dicha imagen se nos hace prudente mencionar dos cosas más al respecto de la idea de animal racional. Una tiene que ver con Heidegger quien en *Carta sobre el humanismo* también se encuentra discutiendo lo que parece ser la definición más aceptada por el humanismo (o mejor dicho los humanismos) para denotar la condición humana, ante lo cual Heidegger plantea (en lo general) que esta es una visión opaca que supone ya una interpretación de lo humano fija (metafísica) la cual además está omitiendo la esencialidad del ex-sistir o de ser-en-el-mundo que se implica no en la descifración racional de lo mundo sino en la posibilidad de habitarlo, de ahí que el lenguaje sea la casa del ser y el hombre habite en ella siendo esto una implicación que va mas allá de lo racional (y se imbrica en el estado de ánimo). Por otro lado, tenemos a Jorge Larrosa quien plantea la idea de que la muy mencionada definición Aristotélica del hombre como animal racional (zoón logikón) está interpretada de manera un tanto equivocada, ya que por un lado zoón tiene que ver con la palabra zoé la cual significa vida y no animalidad, por lo tanto, sería el viviente (siendo esta, por un lado, una característica neutra, es decir da cuenta de todo ser viviente) y, por el otro lado, la palabra *logikón* se interpreta desde la relación logos-razón en desmedro de la relación del logos-palabra, sin embargo; habría que entender la importancia de logos como palabra (sobre todo en implicación que relaciona el zoón politikón con el zoón logikón) y pensar la sentencia aristotélica acerca del hombre desde la traducción que lo menciona como **el viviente con habla, así como el que en la palabra establece relaciones políticas**. Así, pues, ante la breve mención de autores y sentidos, la definición del animal racional, parece ser la más común, pero al mismo tiempo la más inexpresiva de la cualidad humana en tanto que en lo profundo del ser no existe razón alguna, sino posibilidades (educativas) de lenguaje y razón, siendo de estas dos la más importante la del lenguaje en tanto que la conexión con lo mundo es a través de éste (analizamos esto más adelante)

Ante esto se hace necesario retornar a nuestro eje de análisis depositado en el mito de Prometeo al principio citado, lo cual en general será más con la intención de cerrar la discusión antes escrita que con el objeto de abrir una nueva¹⁸³. Así recordando habíamos mencionado que la ordenación del todo que

¹⁸¹ Entendiendo con esto un cúmulo de posibilidades conceptuales, categoriales, lógicas, ordenadoras, embebidas en la esquematización, explicación, que gestadas en la mente proporcionan una lógica del afuera.

¹⁸² Dossier Ética Op. Cit.

¹⁸³ Con la intención de ser más claros en el sentido del texto, explicitamos que este se encuentra en el análisis de dos miras coimplicadas, por un lado el humano se piensa a partir (y en relación) de un origen natural (homo) y en un segundo momento

habita en Gaia había sido realizada por Epimeteo, (no casualmente sino necesariamente) ahondando en esto con las imágenes de Protágoras y su mito de Prometeo, en las implicaciones de ese orden de carácter más titánico (es decir apegado a lo “natural”) y adelantándonos así en las implicaciones de la primer imagen de humano la cual llamamos *homo* que se encuentra implicado dentro del orden titánico (lo que creemos sería en este caso lo que el hombre por naturaleza es y que curiosamente nos había llevado a la imagen de la nada, es decir; **el hombre por naturaleza es una nada primigenia de carácter titánico**). Así, habíamos visto (adelantándonos en la secuencia del mito) que este homo una vez ya vivo, anda en la tierra de manera pesada, amenazado por el todo, impotente, al borde de su extinción. Ante esto habría que regresarnos al elemento saltado: la creación de homo por parte de Prometeo, creación que a nuestro ver puede ser situada en dos formas distintas: en primer lugar Prometeo de la tierra crea a homo y en segundo momento ante la fragilidad e impotencia de este roba el fuego para -como segunda creación- *crear su estancia en el mundo*, crear hogar, cubrir su desnudes artificialmente, a esto le llamamos educación, fundamento que empieza a dar cuenta de lo humano y ya no sólo queda en lo originario del homo. De esta forma, en las páginas siguientes se ahondará en tres sentidos; el primero, será el desciframiento ontológico del ser humano; el segundo, el ahondamiento de lo que implica aquello llamado cultura y en tercer lugar del fuego y su relación con la artificialidad, así como del robo en relación con la educación.

- Por el lado de la creación del homo por parte de Prometeo podemos ver varias cosas, la posibilidad de sentidos parte del referente del cual partamos, Así, pues, analicemos dos versiones complementarias. En primer lugar tenemos que desde nuestro pre-texto inicial Prometeo a petición de Eros crea al homo a *partir de arcilla* y le otorga una forma parecida a los dioses¹⁸⁴, aun hecho esto la creación “formal” del homo (el animal sirviente) no posee vida, esta necesita ser insuflada por los dioses, en este caso Eros y Atenea, aunque en otra versión (la vista en Jünger Friedrich) son Zeus y Atenea. En ambos casos, al homo se le dota de la vida a través de dos dones, por su parte Eros como esta imagen de lo vital, y de las relaciones de alteridad (sólo puede nacer un uno a partir de dos, el nacido es producto de una relación de alteridades que trae al mundo a otra alteridad), es el que insufla directamente la vida en el homo mientras que por su lado Atenea le dota de un alma, el principio de toda posibilidad de mirar a Gaia, dice el mito: “Inmediatamente tras el respiro de Minerva *Homo* abrió sus ojos y se encontró con la belleza de Gaia”. Por otro lado, y dentro del mismo tenor, tenemos que en el Museo Nacional del Prado hay una obra titulada “Prometeo y Atenea crean al primer hombre”



“La composición refleja el momento en que el hijo de Japeto y de la ninfa Asia, Prometeo, modela al hombre de arcilla, asistiendo al acto Minerva, Psique y dos deidades femeninas o ninfas. Prometeo, sentado y con barba, está envuelto en un manto que deja el torso al descubierto. Al pie de la roca que le sirve de asiento hay un ánfora con arcilla de modelar. El hombre recién creado se yergue sobre un pedestal triangular, que muestra en una de sus caras la figura de un sátiro en relieve, y como si ya tuviera vida, vuelve su cabeza hacia Minerva, que coloca sobre ella la crisálida. La diosa viste túnica con "gorgoneion",

se plantea la imagen del humano como aquel que en el artificio crea sus posibilidades de mundo. Así, pues, el párrafo donde se menciona un cierre y apertura pretende ser el puente entre el primer análisis y el segundo.

¹⁸⁴ En la tradición judeo-Cristiana el hombre (recordemos que varón y hembra son hombres) también poseerá una imagen parecida a la del dios

manto y casco ático, con la cimera asentada en una esfinge; su brazo izquierdo descansa en la cadera, mientras el derecho coloca una mariposa sobre la cabeza del nuevo hombre. Detrás de la diosa, vuela Psique con alas de mariposa. Detrás de Prometeo se encuentran dos deidades femeninas y un pequeño animal, seguramente un perro, sin cabeza”¹⁸⁵

Lo interesante de esta obra radica en el hecho de que psique (alma) se encuentra como un alguien aparte que asiste y dota de vida al hombre¹⁸⁶, no hay que olvidar que psique ψυχή en su inicio hace referencia al soplo, hálito o aliento que exhala al morir el ser humano. Así, pues, se dice que dado que ese aliento permanece en el individuo hasta su muerte, ψυχή pasa a significar la vida. Mientras que Atenea coloca sobre la cabeza del hombre ya vivo (con alma, con aliento de vida) una mariposa. Esto nos implica en una cuestión extraña si psique estaba presente como algo individual ¿qué es lo que deposita Atenea en la cabeza del hombre? Y es que si se supone que la mariposa en griego recibía el mismo nombre que psique no habría necesidad de una doble aparición, ante esto nuestra interpretación es que Atenea viene a depositar en el hombre no un halito de vida, sino una posibilidad, **la posibilidad del razonar**. Recordemos incluso que una de las versiones del nacimiento de Atenea la hace nacer de la cabeza de Zeus “Los atenienses le atribuían [a Prometeo] el martillazo que provocó el nacimiento de Atenea de la cabeza de Zeus”¹⁸⁷ El lugar de Atenea es el de la cabeza. Diosa de la sabiduría pero también de las artes, por lo que nos parece que le da al homo el don, o la cualidad, que lo diferencia de cualquier otro viviente y con esto no nos referimos solamente a aquello que llaman razón, sino a **todas las formas de creación (artes) que como producto del pensar son**. Tal vez el ejemplo más claro se puede denotar en las llamadas pinturas rupestres (por ejemplo las de Altamira con una antigüedad aproximada de 12 mil años) que están embebidas de simbolismo, imaginación y narrativa. Así, pues, este referente es provocador empero lo dejaremos hasta ahí.

Otro referente que da cuenta del origen del homo proviene de la cosmogonía órfica¹⁸⁸, la cual cuenta lo siguiente:

“La cosmogonía órfica nos dice que habría una sucesión de cuatro generaciones de reyes de los dioses, Urano, Cronos, Zeus y Dioniso. Continuando con la cosmogonía y el origen del hombre, se señala que los antiguos Titanes, bestiales y soberbios, mataron al pequeño Dioniso, hijo de Zeus y Perséfone, atrayendo al niño con brillantes juguetes a una trampa. Lo mataron, lo descuartizaron, lo cocieron y lo devoraron. Zeus los castigó fulminándolos con su rayo (sólo el corazón del dios quedó a salvo, y de él resucitó entero de nuevo el hijo de Zeus). *De la mezcla de las cenizas de los abrasados Titanes y la tierra surgieron luego los seres humanos*. De estas cenizas se dice que Prometeo creó al hombre”¹⁸⁹

Es interesante como a partir de los sentidos otorgados por esta línea mítica podemos contraponer o complejizar la primer imagen del homo (la del provisto por Atenea) y es que en esta imagen la cualidad mas intrínseca del homo (de lo que está hecho, lo que lo hace ser) se puede rastrear a partir de los componentes que *mezclados lo hacen ser*, por un lado, las cenizas titánicas, por el otro, la implicación de Gaia (tierra) y en último momento la inherencia dionisiaca. Así, de estas tres implicaciones la de Gaia la hemos desarrollado en la primer parte de esta sección, llegando a la afirmación que como productos de la tierra, es decir como naturaleza, los hombres (homos) están en la imposibilidad frente al todo, discurren en el tiempo, pero no en la historia, la physis como fuerza autorregulada está en el orden

¹⁸⁵ Galería Online **Museo Nacional del Prado** Consultado en: http://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/prometeo-y-atenea-crean-al-primer-hombre/?no_cache=1 (Fecha de consulta 01/04/11)

¹⁸⁶ Aquí psique también tiene una relación mítica con Eros, el cual se enamora de ella. Esto confirma el sentido dado a Eros (vital y de alteridad) y además nos arroja a la posibilidad de aseverar algo en términos nietzscheanos, la unión eros psique es la imagen de un doble sí a la vida, o de la vida en su autoafirmación, esto incluso lo podemos ver en **el hijo de Eros y Psique llamado placer** (principio totalmente vital para el psicoanálisis por ejemplo)

¹⁸⁷ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 31

¹⁸⁸ De la cosmogonía órfica podemos decir brevemente que no es el más común centro explicativo del todo, era más una corriente religiosa tipo sectario que además está como “contracultura” criticando a la religión peninsular de Atenas. Los órficos fueron un grupo que unió creencias procedentes del culto al dios Apolo, con otras relacionadas con la reencarnación. Creían que el alma se mantiene únicamente si se conserva su estado puro. Por ello usaron a Dioniso como un elemento purificador y figura central de sus creencias. Orfeo, por su parte, con sus cualidades de pureza sexual, su facultad de profetizar lo que ocurriría después de la muerte y sus dotes musicales, aportaba otra figura central para el anclaje de las creencias órficas. Estas creencias fueron recogidas de narraciones sagradas (iepoi lógoi) que suelen datarse en el siglo III antes de Cristo.

¹⁸⁹ ALDANA, Elizalde R. Op. Cit. p 17

epimeteico (de lo imprevisible) en fin, en el fundamento más profundo, más hondo, más originario, una nada se hace presente al no haber lenguaje alguno que hable de ella (recordemos que el lenguaje es cualidad divina ya sea en el Dios cristiano o ya sea en la figura de Hermes que analizaremos adelante). Por el lado de las cenizas titánicas todavía no hemos dicho todo lo que podríamos decir, y es que los titanes tienen además de la cualidad de ser *physis* (así, por ejemplo, Cronos como tiempo) la del “salvajismo”, lo cual nos lleva a la misma amoralidad de Gea, el arrasamiento, el movimiento intempestivo, el orden mantenido a base de pugnas, pero sobre todo el no estar de acuerdo, es decir **los titanes no tienen política y por lo tanto, no tienen cultura, pertenecen a lo “salvaje” a lo que como animalidad en la pugna encuentra su orden**, al contrario de Zeus, el cual le da la política al hombre (esto visto más adelante)

“Los propios titanes parecen modelos, esbozos de una Gea que trabaja con un salvajismo y una fertilidad elementales. Sólo se conocen a sí mismos y jamás están de acuerdo, ni siquiera en la lucha contra los dioses. Su mundo está escindido hasta los abismos y gargantas más profundos, tiene algo de volcánico; el vulcanismo aparece estrechamente ligado a lo titánico”¹⁹⁰

El salvajismo titánico es heredado al homo. En su condición conformadora el homo no es alguien que se ponga de acuerdo, salvaje, sólo se conoce a sí mismo, es inmediatez o animalidad como lo plantea Hegel. En su individualidad hay una escisión imposible de soslayar, la del abismo de la soledad, y es que si bien como artificio (recibiendo el pudor por parte de Zeus, cosa mencionada más adelante) está la contención del salvajismo, la intención de trascender la inmediatez; *eso no implica que ésta haya sido expulsada*. La ciencia a partir de la teoría del cerebro *Triuno* de MacLean (1978), encierra la cualidad salvaje del hombre en dos de las tres partes del cerebro, a saber: en el cerebro más primitivo llamado reptiliano y en el cerebro límbico o mamífero, expresando lo salvaje en el territorialismo, las reacciones inmediatas, las formas de emotividad (incontrolables), la repetición de rituales (el eterno retorno titánico) así como el sentimiento de seguridad a partir de lo ya conocido, por lo que lo otro es amenazador. El mito nos lleva de otra forma al mismo sentido y nos presenta narrativamente la imposibilidad del vivir juntos a partir de las cualidades del salvajismo titánico inherente. Esto lo podemos encontrar en una cita del diálogo de Protágoras en donde vemos que los hombres aun ya teniendo el fuego que robó Prometeo (es decir, disponiendo del artificio) no son capaces del vivir juntos, están escindidos por abismos y por la imposibilidad del acuerdo

“los primeros hombres vivían dispersos, y no había aun ciudades. Se veían miserablemente devorados por las bestias, siendo en todas partes mucho más débiles que ellas. Las artes que poseían eran un medio suficiente para alimentarse, pero muy insuficiente para defenderse de los animales, porque no tenían aun ningún conocimiento de la política, de la que el arte de la guerra es una parte. Creyeron que era indispensable reunirse para su mutua conservación, construyendo ciudades. Pero apenas estuvieron reunidos, se causaron unos a otros muchos males, porque aun no tenían ninguna idea de la política. Así es que se vieron precisados a separarse otra vez y helos aquí expuestos de nuevo al furor de las bestias”¹⁹¹

E inclusive aun existiendo este vivir juntos (modernas sociedades, civilizaciones, culturas) sigue estando constituyéndonos el salvajismo titánico, las prácticas de destrucción (un otro, un ellos, un fuera del conocimiento de sí mismo) y autodestrucción (como lo plantea Freud con la pulsión de muerte). La guerra (una parte de la política según la cita anterior) es la materialización de esto, sus imágenes, matanzas, prácticas, símbolos, ideales, etc. Son formas racionales¹⁹² de salvajismo, es la materialización del hacer de las profundidades ontológicas, con esto no decimos que el hombre sea malo por naturaleza, decimos que es moralmente neutro (su cualidad natural) y, por lo tanto, proclive de expresar su imposibilidad al ponerse de acuerdo, y también proclive de materializar su repulsa a lo no conocido que según la cita y según nuestro análisis es todo aquello que sale del conocerse a sí mismo (de aquí que nuestra segunda coyuntura de análisis pretenda ser la Segunda Guerra Mundial)

¹⁹⁰ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 24

¹⁹¹ PLATÓN (1993) *Protágoras o de los sofistas* Op. Cit. p 114

¹⁹² No olvidemos que este sentido del mito (orfismo) nos parece perfectamente articulable al anteriormente mencionado (donde Atenea da su don) por lo que *no planteamos que esta forma de ser del hombre sea irracional. No es racional ni irracional, es ontológica*, no obstante, *la puede expresar y potencializar racionalmente* (maquinas de guerra, armas, bombas)

Ante esto hay que mencionar que esto es un extremo de la tensión ontológica (imposibilidad de vivir juntos y posibilidad del vivir juntos como cultura) y es que si bien dentro de la inherencia humana está el toque titánico no hay que olvidar que en el mito anterior se ha denotado la inherencia de Eros y Atenea, siendo Eros una imagen de lo vital (frente a lo mortal que se implica en lo titánico), pero también del deseo, deseo que según Lyotard en el juego de presencia y ausencia nos muestra la búsqueda, entre la posibilidad e imposibilidad del vivir juntos.

“No sería demasiado aventurado leer la historia de Occidente como el movimiento contradictorio en el cual la multiplicidad de las unidades sociales (de los *individuos*, o de los *grupos*, por ejemplo de las clases sociales) busca y falla en su reunión consigo misma. Esta historia está marcada hasta el día de hoy por la alternativa, tanto dentro de las sociedades como entre ellas, de la dispersión y de la unificación, y esta alternativa es completamente homologa a la del deseo. Así como Eros necesita todo el ingenio que ha heredado de los dioses a través de su padre para no caer en la indigencia, así también, puesto que la civilización está amenazada de muerte, es decir de indigencia de valores, y la sociedad está amenazada de discontinuidad, de interrupción de la comunicación entre sus partes, nada hay definitivamente logrado y tanto la una como la otra tienen una permanente necesidad de ser reconquistadas”¹⁹³

Así, pues, desde la cualidad vital o erótica hay un anhelo del vivir juntos, un anhelo que mueve fuerzas, que se implica en la historia y en el devenir y que no sólo está denotado por el eros, sino que en el pudor y la justicia encuentra un cauce, dones que dice Protágoras son entregados a los hombres (homos) por Zeus a través de Hermes, no adelantaremos nuestro análisis de este sentido, ya que está reservado para el final, aunque nos parece importante mencionarlo, no sólo porque este es el inicio de la cultura sino porque se adhiere completamente a aquello que llamaremos en el siguiente capítulo *formación*, que en este momento podemos mencionar en su cualidad del **salir de un sí mismo para ir al encuentro con lo otro**, y sobre todo, la pedagogía se articula aquí en el sentido de que tiene como centro original los dones divinos del pudor (sentimiento moral) y la justicia, es decir: la política.

Dentro de esta misma versión del nacimiento del hombre hay un elemento más que entra en la mezcla, el de lo dionisiaco, recordemos que los titanes se comen a Dioniso y son fulminados por el rayo de Zeus, las cenizas de sus cuerpos tienen una mezcla entre lo titánico y lo dionisiaco

“Dioniso está estrechamente vinculado a los titanes. La oposición entre lo dionisiaco y lo titánico se acentúa aún más por el hecho de que tienen una misma esencia emparentada. Dioniso, en contraposición con los dioses olímpicos, se caracteriza por ser un dios del devenir, del cambio y la transformación perpetuos (...) Como dios del devenir, Dioniso colinda con los titanes, ante todo por la epifanía de su tormentosa irrupción juvenil”¹⁹⁴

Según Jünger Friedrich, los dioses son la imagen de lo permanente, del Ser de todo lo ente o el Ser absoluto mientras que los titanes son la imagen del eterno devenir de lo mismo, de la repetición necesaria, de la physis. **Dioniso por su parte no es imagen del ser como lo permanente pero tampoco del eterno devenir de lo mismo, sino del devenir en transformación, una mezcla que articula al ser (dioses) y el tiempo (titanes) y lo expresa en la posibilidad, en lo siempre cambiante.** Es decir, cada ser, es o estará siendo en un ahí (Da-sein: ser ahí) solamente el ahí nos podrá hacer surgir el ser y no al revés (el ser nos hará surgir el ahí) al respecto dice Heidegger “**el “ser ahí” es, en cuanto comprender, su “ahí”**”. Un esclarecimiento del sentido existencial de esta comprensión del ser que resulte satisfactorio dentro de los límites de toda esta investigación, únicamente podrá alcanzarse sobre la base de una exégesis temporaria del ser”¹⁹⁵. Desde este sentido, el ser de lo humano no es entonces algo pensado (Atenea) natural (Gea) Salvaje (titanes) erótico (vital, alter deseante) **sino el cúmulo de todas estas contradicciones que en un ahí proyectan la mezcla y pugna.** **Trans-formarse** es está expresiva *forma* siempre cambiante, es una *formación* que tiene un ahí que se renueva constantemente, son figuras distintas, implicaciones distintas, afectividades y ánimos distintos, **distintas formas de hacer experiencia de lo mundo.** “Dioniso no es únicamente un dios del cambio, es además un dios de las transformaciones, un dios por medio del cual el que deviene

¹⁹³ LYOTARD, Jean-François (1989) *¿Por qué desear?* En *¿Por qué filosofar?* Ediciones Paidós. Barcelona, España pp. 88-89

¹⁹⁴ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 25

¹⁹⁵ HEIDEGGER, M. Ser y Tiempo Op. Cit. p 165 El subrayado en negritas es mío

toma conciencia de lo devenido como de una paradoja. Desquicia el pasado y el futuro, y crea un acceso al presente atemporal. La insuficiencia dionisiaca es diferente de la titánica. Se considera que es tarea del hombre transformar su modo titánico en dionisiaco¹⁹⁶ Dioniso imagen de la tragedia y la comedia, muestra la pugna, es trágico la experiencia de ser en cierto ahí, lo mismo que puede ser cómico. El ahí nos puede arrojar al sufrimiento, a la vicisitud, al caos, a lo salvaje, a lo titánico, pero también a la risa, a la fiesta, la embriaguez el desenfreno, a lo vital:

“Entre los titanes no hay fiestas. En ese mundo de férrea necesidad nada es festivo, como tampoco es nada trágico ni cómico. En los titanes reina una seriedad grande y tosca, no sólo porque confían ciegamente en lo que son sino porque cada uno se conoce únicamente a sí mismo y nadie quiere saber nada del otro. Cada uno se mueve en la trayectoria que le es propia. Dioniso, en cambio, es un personaje público, y en este espíritu comunitario se fundamenta la fiesta dionisiaca. Dioniso no sólo produce la tragedia; a diferencia de los titanes, él mismo es un dios trágico y a la vez señor de las fiestas y de las procesiones fálicas. El conflicto trágico y el cómico son productos de su modo de obrar; advienen con el tiempo y con el nuevo concepto de tiempo que él aporta. De ahí que también sea el señor de la historia y ponga punto final al devenir ahistórico. Instaura la cesura que posibilita la historia. Esto no es fácil de concebir a no ser que entendamos que toda historia presupone algo que no le pertenece. Si todo estuviese dentro del ciclo de los titanes no podría existir la historia”¹⁹⁷

Dioniso además es la contraposición de lo racional, es lo que detiene la vehemente aspiración de Atenea, a saber; la del hombre como alguien puramente racional. Dioniso imagen de la locura, de lo errante, del perpetuo transformarse; nos oscurece la mirada lúcida, reluciente y trasparente con la que homo había despertado y mirado a Gaia. La locura de Dioniso parece asomarse en los momentos de la experiencia existencial, la locura del dolor vital, la locura de la tragedia que entre sus características nos deja ver esa soledad titánica arriba mencionada, pero también la locura de la risa, de la **explosión vital** “El estallido de su locura parece oscurecer el *lucidus ordo* del mundo de los dioses y los hombres en todas sus relaciones”¹⁹⁸

Por último, Dioniso al igual que Eros expresa la tensión que se implica en el vivir juntos. Como habíamos dicho por el lado de Eros tenemos al deseo como el movimiento y fuerza que juega con lo presente y ausente y por el lado de Dioniso tenemos la cualidad de la cura. Dioniso es el que de la imposibilidad (ausencia) del convivir, nos arroja a la posibilidad (presencia) de la fiesta y es que, es su fiesta, la fiesta de lo público, el lugar donde se presenta la cura, el lugar donde la carga de vivir juntos es expulsada cual purga existencial

“Los titanes no regalan nada a nadie, no se hacen partícipes sino que permanecen en moradas inaccesibles de las que no es posible llevarse fruto alguno. No cuidan ni protegen al hombre. Pero Dioniso es un curador. Como **curador del pueblo y organizador de fiestas**, guardián de las viñas y de los productos del campo, como esposo de Ariadna, está muy lejos de todo lo titánico”¹⁹⁹

Así, pues, todas estas posibilidades que se imbrican en la condición del humano (apegadas totalmente a la originalidad del homo), el cúmulo de contradicciones que de igual forma constituyen el ser de lo humano, ya sea el eros vital, alter y deseante, la atenea que habita en la cabeza, la Gea que como physis nos arroja al tiempo natural, la ceniza titánica que con su salvajismo nos arroja al en sí (imposibilitando el ponerse de acuerdo) y lo dionisiaco que posibilita lo público, lo cómico y trágico así como la transformación, sólo podrán advenir, acontecer a través de la educación. Y es que como recordamos se había dicho que en el nacimiento, hay una imposibilidad, hay una nada, **sin educación sólo quedaríamos en la nada titánica**. El ser de lo humano se aloja en todas las contradicciones ya mencionadas, las cuales educativamente no emergen para hacerse evidentes (como ente) sino **están en los fundamentos más hondos de la ex-sistencia humana** (ontológico). De aquí que para nosotros la figura que está más implicada con lo humano es la del titán Prometeo. Sin embargo, antes de

¹⁹⁶ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 25

¹⁹⁷ Ibídem p 25

¹⁹⁸ Ídem

¹⁹⁹ Ídem El subrayado en negritas es mío

ahondar en esta afirmación desarrollaremos una tercer interpretación implicada totalmente en la originalidad de lo humano, a saber; el ser creados de la tierra.

Como hemos visto en nuestras dos versiones míticas el homo es creado con materiales provenientes de la tierra, en el primer caso la arcilla y en el segundo la mezcla de cenizas y tierra. Paralelamente la génesis Cristiana nos presenta la misma imagen “2:7 Entonces Jehová Dios formó al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz aliento de vida, y fue el hombre un ser viviente”²⁰⁰ ¿Qué podemos interpretar de esto? Para eso nos remitimos al nombre mismo y es que el humano lleva en el nombre rasgos de su cualidad original. La palabra humano viene del latín *humus* el cual significa tierra “tierra, suelo provenientes de la raíz indoeuropea dhghem- terreno, de tierra (...) La relación de la palabra humano con la tierra o el suelo tendría sus orígenes en las creencias de los pueblos indoeuropeo, donde distinguían entre los dioses inmortales y los seres humanos mortales y terrenales.”²⁰¹ Con es posible decir que el humano es tierra, hecho de tierra, o como dicen los astrónomos: hecho de polvo cósmico al igual que todo en el universo, empero ¿Cómo es que se llegó a esta conclusión? Pues bien, la cita hecha nos da una pista, el acto de morir, la imagen del cadáver que se descompone, que pudriéndose se va desintegrando, o la imagen del cadáver que quemado se convierte en cenizas (como se hacía con los héroes griegos para evitar su corrupción) son imágenes de la des-composición, del des-unir los elementos conformadores, morir y pudrirse o ser quemado es volver a la composición primera, **regresar el material conformador**, o como lo veíamos con psique dejar ir el aquello que otorgaba vida (el aliento que es insuflado y que al morir es exhalado) de esta manera, si morir es ser tierra, luego entonces, vivir es ser tierra, **la muerte nos hace presente la vida**. Así, en el génesis, la maldición por haber comido el fruto prohibido del paraíso no es otra cosa que nominación de una cualidad fundamental de lo humano: morir “3:19 Con el sudor de tu rostro comerás el pan hasta que vuelvas a la tierra, porque de ella fuiste tomado; pues polvo eres, y al polvo volverás”²⁰² En efecto, el que Prometeo o alguna otra deidad nos haya hecho con tierra nos muestra la fragilidad de nuestra existencia

“Prometeo, en cambio, no engendra dioses ni titanes sino hombres y animales. Los forma con barro, la materia más frágil, más perecedera, un producto amorfo de la descomposición. Su quehacer es anímicamente fugaz y perecedero, sus hechuras son tan delicadas y vulnerables como la mariposa que les infunde aliento. Esta mariposa las volverá a abandonar. Prometeo engendra seres mortales, criaturas de su imaginación pero sujetas a la muerte. El alfarero Prometeo no les puede conferir la inmortalidad: envejecerán, se marchitarán y desaparecerán. Como benefactor puede atenuar su suerte, puede enriquecer sus vidas con sus invenciones y sus artes, pero no puede darles la inmortalidad ni la juventud eterna. Aun así los ama, y los ama con más vehemencia y pasión que los dioses al amar al hombre. Los ama como hijos de su fuerza. No son del todo su obra; en ellos se hace visible la contribución de Zeus y Atenea. Pero en ellos lo prometeico es inconfundible; se le parecen y él es capaz de reconocerse en ellos. El fuego que a él le penetra también está presente en el hombre, en el que existe toda la inquietud del devenir, las ganas enteras de crear que el titán siente latir en su pecho”²⁰³.

Con esto podemos afirmar que morir es uno de las características más fundamentales, originarias, hondas, abismales, profundas de lo humano, del *ser para la muerte*, que en su nombre lleva la esencial mortalidad (humus-tierra)

“Heidegger denomina a esto *ser para la muerte*. **Ser-ahí es ser finito**, la muerte no es una parte del tiempo, es originariamente un modo de ser “La muerte es un modo de ser que el *ser-ahí* toma sobre si tan pronto como es. Tan pronto como un hombre entera en la vida es ya bastante viejo para morir. (...) *ser para*

²⁰⁰ *Libro primero de moisés. Génesis. Op. Cit. p 6*

²⁰¹ **Etimología de la palabra Humano** Consultado en: <http://etimologia.wordpress.com/2007/09/04/humano/> (Fecha de consulta 02/04/11)

²⁰² *Libro primero de moisés. Génesis. Op. Cit. p 7* Para la religión Cristiana el que esto sea una maldición coloca el ideal de humano en lo escatológico, es decir, no es en la vida, en el mundo, en lo terrenal; donde se encuentra lo importante, el lugar de las posibilidades, sino en un más allá que necesita ser ganado mediante la redención del pecado original, el mundo y lo vital son despreciados. Si se pudiera pensar el ideal de formación en este sentido (Paideia Chistri) este consiste en la búsqueda de la reconciliación amorosa con el dios y su paraíso, de aquí que Nietzsche diga con desprecio que la religión judeo-cristiana es una nihilista de la vida.

²⁰³ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 34

la muerte, es una clase de asunción de la propia finitud a partir de la cual se asume a la existencia como apertura a posibilidades también finitas. El *ser para la muerte* no supone un morir como si fuese un esperar el final del propio ser, sino que significa estar en esta posibilidad en todo momento (...) De este modo, lo originario, desde el punto de vista ontológico, es la finitud, y la muerte su manifestación más concreta”²⁰⁴

Lo finito, como **finitud de toda posibilidad de ser**, como encuentro entre el ser y el ahí que proyectan posibilidades limitadas²⁰⁵, así como su manifestación más concreta dada en la muerte, son las propiedades más propias de lo humano, el aterrado ante su muerte, el obsesionado por la muerte, cosas que ni el dios ni el titán conocen. Por lo que *el humano es el que en vista a la muerte vive*²⁰⁶, el que en su vivir está orillado a la transformación permanente (de posibilidades finitas), lo cual nos implica con el lado dionisiaco de lo humano, y es que como recordamos, *Dioniso al nacer murió*, es decir, **es la experimentación de la muerte la que lo arroja a la festividad de la vida**, de ahí su nombre “Dioniso: el que sale por doble puerta”.

La muerte como este volverse tierra, es una forma de denotar la relación perenne con el cuerpo que se pudre, que es cadáver; empero esto no significa que tengamos una relación “natural” con la muerte, esta es ocultada en su carácter más crudo y mordaz mediante simbolizaciones como son los ritos (religiosos, míticos), cosa que desde el pleistoceno medio (700,000 y 130,000 años) se han tenido como paliativos ante la finitud y putrefacción del cuerpo humano. Decimos que desde el pleistoceno medio tomando como referente el Yacimiento de la **Sima de los Huesos** en Cueva Mayor, Sierra de Atapuerca, Burgos, España. Lugar de suma importancia para nosotros, ya que da cuenta de la relación con el cadáver. La sima de los huesos tiene una antigüedad aproximada (basándose en los sedimentos geológicos) de hace unos 400,000 años ubicándose en el Pleistoceno Medio. Este yacimiento conserva una extraordinaria riqueza en fósiles de carnívoros y humanos.

“El yacimiento de la Sima de los Huesos es una pequeña cámara situada en la base de un pozo vertical de unos 13 metros de profundidad ubicado en la parte más profunda de la Cueva Mayor, a medio kilómetro de distancia desde la entrada actual en el Portalón. Sus sedimentos datan del Pleistoceno Medio, hace unos 400.000 años, y conservan una extraordinaria riqueza en fósiles de carnívoros y humanos (...) **El hallazgo de más de 5.000 fósiles humanos** de ambos sexos y distintas edades pertenecientes a la especie *Homo heidelbergensis* ha convertido a la Sima de los Huesos en el yacimiento más rico del mundo. Se ha estimado que la colección de fósiles humanos de la Sima de los Huesos compone el 90 por ciento del registro mundial conocido de este periodo, el Pleistoceno Medio. (...) La Sima de los Huesos nunca fue un lugar de ocupación por parte de los humanos. ¿Cómo llegaron sus huesos allí? Todo indica que fue un lugar especial para aquellos pobladores; un lugar adonde se acudía para depositar a los miembros

²⁰⁴ RIVARA, Kamaji, Greta **El ser para la muerte una ontología de la finitud** Op. Cit. p 51 El subrayado en negritas es mío

²⁰⁵ Al respecto dice Heidegger que la posibilidad es una determinación ontológica positiva del “ser ahí”. El “poder ser” de la posibilidad articula al ser con respecto a un ahí, el ser y el ahí proyectan siempre un “poder ser”, y un dejar de ser, por lo que la posibilidad no es algo aéreo, sin referentes, sino por los referentes del ahí “La posibilidad en cuanto existenciario no significa el “poder ser” libremente flotante en el sentido de la *libertas indifferentiae*. En cuanto esencialmente determinado por el encontrarse, es el “ser ahí” en cada caso ya sumido en determinadas posibilidades; en cuanto es el “poder ser” que él es, ha dejado pasar de largo otras” HEIDEGGER, M. **El ser y el tiempo** Op. Cit. p 161

²⁰⁶ Ante esto podríamos mencionar como ejemplo una pintura rupestre en la cueva de Lascaux Francia, la cual con una antigüedad de 13 mil años aproximadamente, nos muestra mediante narrativa pictórica el acontecer de la muerte curiosamente en un cuerpo erotizado (vital como eros) “La escena que podría aspirar a ser el primer cuadro narrativo en el mundo se halla en la hoya de Lascaux, donde un hombre (muy esquemáticamente dibujado) yace como muerto, mientras, delante de él, hay un bisonte, en una curiosa actitud rígida, como a punto de caer, con los intestinos colgándole del vientre y una lanza rota a su lado. Se han expuesto diferentes interpretaciones de esta escena y alguna de ellas trata de incluir al rinoceronte que se halla de pie a corta distancia de hombre y bisonte, pero es indudable que este cuadro único fue compuesto para ilustrar algún suceso. Hacía un relato y esto era algo completamente nuevo.” Consultado en:

<http://sai.uam.mx/apoyodidactico/ED/orden1/linord1/apl/radioact/MSLascau.html> (Fecha de consulta 10/04/11) A su vez este texto se encuentra citado “Cita tomada de “Historia de la humanidad”, tomo 1, pg 175 - 176, auspiciada por la UNESCO, editorial Planeta Sudamericana. 1977. Decimos que el cuerpo está erotizado, ya que aparece como un cadáver con el miembro erecto, figura que Bataille aprovecha para mostrar la *intrínseca relación entre eros (vida) y tántos (muerte)*, esto sobre todo en las lágrimas de eros. Greta Rivara Kamaji quien a propósito del autor trabaja la muerte desde una perspectiva ontológica, entre una de las afirmaciones hechas en la interpretación de la pintura rescata la diferencia entre el hombre muerto y el bisonte, mientras que el hombre experimenta un placer en su muerte el bisonte es ajeno a esta, “el animal ignora el erotismo porque ignora la muerte” El trabajo analítico más en profundidad a propósito del autor y la pintura se encuentran en el segundo capítulo del libro *El ser para la muerte una ontología de la finitud* de Greta Rivara Op. Cit.

fallecidos del grupo. La única pieza de industria lítica encontrada en la Sima (en 1998), un bifaz²⁰⁷, llamado Excalibur, de cuarcita roja y ocre, materia prima desconocida en los otros yacimientos de la Sierra de Atapuerca, así parece confirmarlo. Estamos ante el primer ajuar²⁰⁸ de la Prehistoria, lo que implicaría la existencia de una mente simbólica, capaz de reflexionar sobre el significado de la vida y la muerte, en el *Homo heidelbergensis*. Tanto por su extraordinaria riqueza paleontológica como por las profundas implicaciones del descubrimiento del bifaz, la Sima de los Huesos es, sin duda, un yacimiento único en el mundo²⁰⁹

El yacimiento de la sima de los huesos nos parece una de las imágenes más antiguas de la simbolización de la muerte, esto no sólo visto en el bifaz que sirve de ajuar (objeto que al acompañar al muerto en su tumba le sirve en su viaje) sino en el hecho de no dejar el cuerpo, el cadáver, podrirse a campo abierto, como los animales, sino depositarlo en un lugar específico. Así, pues, no sólo es ver que mueren, darse cuenta (contarlo como en la pintura de Lascaux) sino además crear un rito alrededor del cadáver, mediar simbólicamente la relación entre lo humano y su existencia finita

“las fantasías que se construyen alrededor del cadáver justifican los diversos tratamientos a los que se le somete (destrucción o conservación) y los diversos ritos de los que es objeto. El propósito de todos estos tratamientos consiste en fijar el porvenir del cadáver. Éste podrá ser quemado, digerido, momificado o apartado del mundo de los vivos, en todo caso se trata de ritualizar la muerte, hacerla soportable ocultado el cadáver que la hace patente. Tal cosa nos la muestran los funerales conocidos desde el paleolítico, en los cuales el muerto no termina de morir. Los funerales son ante todo un ritual de despedida, liturgia por su comportamiento altamente simbólico, terapia por la codificación del dolor y reglas normativas cuya finalidad, la mas de las veces, es preparar al muerto para su nuevo destino. Esta idea subyace a toda formación cultural humana, así como la negación del cuerpo que se pudre”²¹⁰

Esto nos arroja al entendimiento de que no estamos en relación con la muerte desde una perspectiva racional, no se piensa la muerte y con relación a esto se tiene cierta actitud, el sabernos mortales no es un acto racional sino una angustia, un horror, el ocultar el cuerpo que se pudre, el momificarlo, el comerlo, el quemarlo, son sólo algunas de las formas de la angustia del morir, son formas simbólicas que median la innegable relación con la muerte, formas que surgen mediante la fisura existencial que es reconocible en el acto de morir no en la consiente exposición y meditación del morir

“En *Las lagrimas de Eros* [De Georges Bataille] se opera una transformación en la visión clásica del hombre como animal racional, porque ahí se realiza una aproximación al fenómeno humano a partir de la conciencia de la muerte con su sello distintivo y, por supuesto, no se habla de una conciencia teórica, abstracta, que posee un sujeto que se acerca al mundo para verlo temáticamente, sino de una conciencia que es temor y angustia, que es horror, paralizante horror: saber que vamos a morir”²¹¹

De esta forma, el don de Atenea (la posibilidad racional) nos parece cada vez más opacado y menos poderoso ante las otras implicaciones de lo humano, sin embargo, con esto no apuntamos a la intención de comprender a lo humano a través de la jerarquización de cualidades, ya que partimos del entendido de que estas se encuentran en pugna, contradicción y mezcla lo que deja emerger a ratos una posibilidad y a ratos otra. No obstante lo que indudablemente cubre el todo mezcla, lo que permite ver la “unidad de lo diverso” sería la **fragilidad del humano**, su condicionada vida a partir de la mira angustiada de la muerte, de ahí que se pregunte Greta Rivara ¿No es de ahí que el temor al cadáver no sea terror a la muerte sino a la vida como fragilidad?²¹² Y de ahí que nuestra autora adelante afirme que “Preguntarme por el cadáver como símbolo es preguntarme por la finitud y, como consecuencia, por el ser (...) En términos de Heidegger, para ir al fenómeno de la temporalidad es necesario ir al fenómeno de la muerte y descubrir ahí el existencial radical: la finitud”²¹³

²⁰⁷ Los bifaces fueron las primeras herramientas prehistóricas reconocidas como tales

²⁰⁸ Objetos colocados con el cuerpo de los muertos en su tumba

²⁰⁹ Rolf Quam **Yacimientos de la sierra de atapuerca** Patronato de turismo de la sierra de Burgos Consultado en: <http://www.atapuerca.org/patronato.pdf> (Fecha de consulta 26/03/2011) El subrayado en negritas es mío. Mas información disponible en la página de Atapuerca <http://www.atapuerca.tv>

²¹⁰ RIVARA, Kamaji, G. Op. Cit. pp. 86-87

²¹¹ Ibídem p 39

²¹² Ibídem p 82

²¹³ Ibídem p 85

Prometeo creador, artesano que ayudado de la madre (mater: materia) Gea, crea seres frágiles, seres que sienten a Gea, seres que pueblan a Gea, pero sobre todo seres que mueren en Gea, seres que se saben en la no racionalidad de lo frágil y finito (al contrario de la metafísica que piensa el todo trascendente e infinito) “El ser humano criatura sola, herida. Herida de muerte. Ni animal, ni dios. Diferente, conciente-inconciente de su muerte. Constructor de sí mismo, se ha hecho un ser, una historia. Ha deseado curar su herida –con la cultura, con la ciencia, con la filosofía, con la religión”²¹⁴

Con la breve exposición de las implicaciones del morir, o sea ser tierra, fragilidad, finitud, nos asomamos a otra cuestión, la intención de trascendencia y es que el hecho de que afirmemos que el humano sea un *ser para la muerte*, se basa en la idea que **el humano es el único ser que sabe de su disolución en la nada, y ante ello crea cosas, crea “mundo”** como subterfugio ante su imposibilidad de eternización o justamente porque sabe que morirá es que crea. Y es que como se ha mencionado, los rituales alrededor del cadáver, la ocultación del podrirse, el horror y la angustia de la descomposición, a su vez nos implican en la explicitación de lo vital a través de la mirada de la muerte (las lagrimas de eros y la risa de tánatos) así como el intento de trascendencia de la finitud²¹⁵

“la muerte es, paradójicamente, una de las obsesiones mas inmortales del ser humano. Certeza única que nos ha agujoneado para la construcción de inmortalidad (...) Que paradoja nos envuelve, nos arroja: seres para la muerte luchando por eternizarnos. El ser pensó su muerte y se volvió humano. Porque toda construcción humana trae consigo gérmenes de eternidad. De hecho, digamos que del deseo de eternizarse ha surgido toda cultura”²¹⁶

Así, pues, la conclusión es que sabernos mortales es sabernos humanos lo cual desemboca en la segunda línea de análisis, a saber la cultura como artificio y su relación con la humanidad del hombre.

- Dentro de la siguiente sección trabajamos el sentido de la cultura como una herencia la cual, mediante el acto educativo, se brinda a los recién llegados, a los que nacen. La educación desde ese enfoque consiste en hacer las presentaciones del recién llegado con un mundo que le espera ya en cierta forma construido, dominado bajo ciertas reglas, con problemáticas y posibilidades erigidas, ante el cual el nacido tiene la tarea de aprehender lo que se le presenta, lo que se le enseña, hacer suyo lo extraño, pero además dejar huella en los demás (formación según Humboldt). Recibir la herencia, decimos, es una tarea de fidelidad/infidelidad una tarea fielmente infiel, lo cual implica un movimiento hermenéutico para con la herencia y sus elementos pero, a su vez -como cualidad interpretativa- posibilitar nuevos rumbos de acción y creación, vislumbrar nuevas problemáticas, ofrecer nuevas respuestas, acudir a las recurrencias históricas, pero comprender la particularidad presentada. Todo esto lo mencionamos porque es un rodeo que nos permite dar cuenta de la cultura como una herencia, cosa que también encontramos en el mito de Prometeo.

En efecto, en la versión trágica del Prometeo (Esquilo) tenemos que éste afirma haber hecho un bien, haber dado un don: “PROM.-... logré que los mortales no previeran la muerte con horror. Coro.- ¿para ese mal que, qué remedio encontraste? PROM.- hice morar en ellos ciegas esperanzas. Coro.- precioso don hiciste a los mortales. PROM.- Pero hice mas... yo les doné el fuego”²¹⁷ Las esperanzas ciegas que *regala* Prometeo a los humanos es la autentica posibilidad de superar la paralización ante el horror de la nada, de la muerte, es la salvación otorgada por el olvido, el olvido de ser caducos, de la muerte, lo que coloca al homo ya no en la inmediatez de su naturaleza titánica sino que lo proyecta a un porvenir. Así, pues, el homo como aquel que ha recibido esperanzas ciegas, aquel que ha olvidado su pronta muerte, **puede aspirar a crear un futuro**, lo cual nos lleva a señalar el quiebre fundamental, **el homo se hace humano al “cegar” su inmediatez “natural”**. Lo homo como aquello que naturalmente devenía en la

²¹⁴ RIVARA, Kamaji, G. Op. Cit. p 113

²¹⁵ Entendiendo que la finitud del humano (y su materialización en la muerte) no sólo se refiere al consumación del soplo vital, sino a la imposibilidad de fuerzas frente a la enorme Gaia, la limitación de posibilidades y capacidades individuales, la insoslayable fragmentación del mirar, la estreches de pensamientos, la limitación de experiencias, en fin la limitada participación dentro del todo (que curiosamente algunas personas pretenden hacer pasar por universal)

²¹⁶ RIVARA, Kamaji, G. O. Cit. p 19

²¹⁷ ESQUILO *Prometeo encadenado* Op. Cit. p 74

physis, el de cualidad titánica, el apegado a su madre Gaia (destrozado por ella a su vez) a partir de la pretensión de crear un futuro, de mirar el porvenir, de olvidar la muerte, se hace humano: el que crea, el que rompe el eterno devenir titánico, el que quiere escapar al amoroso abrazo de Gaia, el que buscará vivir junto a sus iguales, el que crea cultura y la hereda. Así la ruptura con lo titánico es la irrupción en el tiempo, su trastoque, el devenir transformador, la posibilidad de crear historia (como se había mencionado en la sección anterior en donde se afirma que sólo históricamente el hombre puede ser nombrado tal)

Prometeo a su vez creador, a su vez padre, a su vez maestro, tiene mucho de lo humano o mejor dicho lo humano tiene mucho de Prometeo. Ante esto habría que recordar que Prometeo es el pre-vidente, el precavido, el que proyecta, el que hace prospectos, es titán (hijo de Jápeto el titán que encabeza la defensa frente a los dioses) pero no está bajo el orden titánico, el orden primigenio de la necesidad, Prometeo es un titán rebelde (con los titanes y posteriormente con los dioses)

“Se ha distanciado de la esencia titánica en su forma originaria; se mantiene alejado de ella. Conserva este mismo distanciamiento con respecto a los dioses. En consecuencia se hace visible como individuo (...) En él lo individual se muestra con una fuerza que se desprende, que es inagotable en sus ocurrencias y fructífera. Esta inteligencia es titánica en cuanto que está completamente consagrada al devenir y en contradicción con el ser en reposo de Zeus. Es infatigable, activa, hábil, atenta a los cambios y, a diferencia de Crono, apunta hacia el futuro (...) La dicha de Prometeo es ante todo una dicha por los principios, por el comienzo y por crear despreocupadamente. Es la dicha de la osadía. Es la dicha de la fuerza que depende de sí misma, que no duda de sí misma y que cree estar preparada para todo lo que emprende”²¹⁸

Figura del devenir activo, hábil, atento a los cambios, nos parece más relacionada con la historia que con el tiempo, sobre todo porque apunta hacia el futuro ¿de qué forma apunta hacia el futuro? Creando despreocupadamente, al igual que el humano, que ahora con la mezcla entre no prever la muerte con horror y el fuego como figura de todas las artes (esto visto más adelante) tiene la posibilidad de cultivar la tierra, de dejar de errar por Gaia y construir un hogar, de agruparse más allá de hordas .

Pero no sólo el humano es el que cultivará la tierra, los dones prometeicos dados al homo llegaron después, no estaban en su constitución, no son suyos, son regalos, son semillas que se pretenden cultivar en el hombre, a propósito dice Plutarco²¹⁹

“Una buena agricultura requiere en primer lugar una buena tierra, un campesino competente y, finalmente, una buena simiente. El terreno para la educación es la naturaleza del hombre. Al campesino corresponde el educador. La simiente son las doctrinas y los preceptos transmitidos por la palabra hablada. Cuando se cumplen con perfección las tres condiciones, el resultado es extraordinariamente bueno. Cuando una naturaleza escasamente dotada recibe los cuidados adecuados mediante el conocimiento y el hábito, pueden compensarse, en parte, sus deficiencias. Por el contrario, hasta una naturaleza exuberante, decae y se pierde si es abandonada. Este hecho hace indispensable el arte de la educación”²²⁰

La educación es una siembra, es cultivar dones, los cuales no son propiedad son regalos imprescindibles para la humanidad de cada uno, es el cultivo del humano en su relación con el otro, *educar es emular a Prometeo, Prometeo es la imagen de la educación.* Sin embargo, todavía no profundizaremos en esto, lo importante para nosotros es atisbar lo que la cultura implica. De esta manera cultura es en un primer momento, este trascender la inmediatez titánica a través de la mira de un futuro, *como esto no es algo innato necesita ser cultivado. La cultura es una forma de relacionarse con la tierra*, es depositar la semilla, realizar su cuidado y esperar el fruto, este relacionarse con la tierra no es para nada reactivo, no es causa/efecto, ni estímulo/respuesta, es obra. Ahondando en este concebir a la cultura como una forma de relacionarnos con la tierra, de manera distinta a como lo hacen los animales (sujetos a la necesidad epimeteica) podemos decir que:

²¹⁸ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. pp. 30-31

²¹⁹ Historiador Griego nacido entre el 46 y 50 antes de Cristo.

²²⁰ JAEGER, Werner W. (1971), **Paideia: Los ideales de la cultura griega**. Edit. Fondo de Cultura Económica. p 286

“Cada organismo, hasta el más ínfimo, no sólo se halla adaptado en un sentido vago sino enteramente coordinado con su ambiente. A tenor de su estructura anatómica posee determinado sistema “receptor” y un determinado sistema “efector”. El organismo no podría sobrevivir sin la cooperación y equilibrio de estos dos sistemas. El receptor por el cual una especie biológica recibe los estímulos externos y el efector por el cual reacciona ante los mismos se hallan siempre estrechamente entrelazados. Son eslabones de una misma Cadena, que es descrita por Uexkül como “círculo funcional”²²¹

El instinto viene a representar esta relación entre lo receptor y efector, relación esta de los animales con la “tierra” (Gea), basada en la necesidad y la ley titánica, pero lo humano no tiene instintos, a Epimeteo se le olvidó recubrirlo, no le dio relación alguna con otros animales, **el humano sólo tiene dones, los cuales no siendo un *a priori* tienen que hacerse llegar (regalar) a través de la educación:**

También el papel de la educación impone una superación de la teoría de los instintos, la cual si bien todavía puede ser aplicable a las demás especies, ya no lo es para la especie humana. Así Gehlen expresa: “Es seguro que el hombre está muy atrás que del animal en fuerza y seguridad del instinto, también es cierto que no tiene en absoluto eso que en tantos géneros de animales llamamos facultades o impulsos naturales” De la misma manera y apuntando sobre la visión del futuro que es común al hombre, encontramos: “el animal, aunque sus instintos se hallan orientados hacia el porvenir, no percibe conscientemente la meta ni el futuro como campo de acción de sus instintos. En el hombre en cambio, los impulsos atraviesan la temporalidad de la vida anímica y muestran casi siempre un preconocimiento del fin. De ahí, que en lugar de instintos, se hable de tendencias”²²²

Pues bien, nada instintivo se efectúa en el humano entendiendo que el instinto es la aproximación inmediatista de satisfacción directa que no previene (enclavada en lo epimeteico a desmedro de lo prometeico) un futuro posible (próximo o lejano), empero, eso no significa que el humano no tenga tendencias de acción inmediatistas o que el humano no haga acciones comprensibles en relación con su condición biológica o fisiológica, si bien hay necesidades orgánicas que escapan a toda voluntad o dominio, están son satisfechas de maneras muy variadas y diferenciadas, o pueden ser reprimidas aunque sea brevemente, por eso el hablar en el humano de tendencias o impulsos

“En el hombre, sin embargo, esos instintos no existirían, solo son impulsos. Habla el sociólogo francés [Durkheim] del instinto de conservación pero que no es más que un impulso para huir de la muerte, aunque los medios para evitarlo puedan ser de muchos tipos. Lo mismo puede decirse del instinto maternal, el instinto paternal o el instinto sexual. Dice Durkheim que son impulsos en una dirección pero los medios por los cuales esos impulsos llegan a la acción cambian de individuo a individuo, de una ocasión a otra. Estas observaciones de Durkheim son muy sugerentes ya que nos permiten ver la semejanza y la diferencia del hombre con otros animales. Tenemos las mismas tendencias que los animales, las compartimos con ellos, pero la manera de satisfacerlas es mucho más variada, ofrece una gama de posibilidades mucho más amplia y uno de los factores decisivos para ampliarla es precisamente la educación.”²²³

Así, pues, la relación del humano con la “tierra” -es decir su cultivo- no es llevada instintivamente, ¿entonces cómo? **La relación humano-cultura, es una *relación mediadora*.** Es en el producto de la tierra (lo cultivado) donde se puede dar, no con la tierra directa (no en el instinto, no en lo receptor/efector), o dicho de otra manera, cuando se mira la tierra no se ve la desnudez de su physis sino el producto²²⁴ de su cultivo, no será la desnudez del todo abarcante que cobija y somete al humano (como era con el homo) sino *la mediación, el producto en sus múltiples aristas* (como las mencionadas por Cassirer: el mito y la religión, el lenguaje, el arte, la historia y la ciencia²²⁵), siendo estas no importantes como un en sí fragmentario (especializado en saberes y prácticas concretas) sino en lo que hay de común en ellas, en el fundamento unificador, a saber: el *proceso creador*²²⁶ (productos de ese humano que en el preámbulo [sección a] habíamos mencionado como el hacedor de obras), de lo

²²¹ CASSIRER, Ernst. Antropología Filosófica Op. Cit. p 46 A su vez el autor se basa en el biólogo Johannes von Uexkül

²²² HOYOS, Medina. C. A. Op. Cit. p 98

²²³ DELVAL, Juan. (1990) **Los fines de la educación** Siglo Veintiuno Editores México p 9

²²⁴ Recordemos que producto entendido desde el *producere* nos implica no en lo que brota y permanece sino lo que se hace surgir a través del esfuerzo humano, el desdoblamiento de lo ensimismado, la posibilidad de creación, el hacer emerger a la luz lo que estaba oculto en la entraña de de la tierra.

²²⁵ Cfr. CASSIRER, Ernst. Op. Cit.

²²⁶ idem

anterior podemos derivar que **del cultivo no es lo esencial el producto cosechado, sino el cultivar, mirar a futuro, relacionarse con la tierra a través del producto**, a propósito dice Cassirer:

“El hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, **conversa constantemente consigo mismo**. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este **medio artificial**. Su situación es la misma en la esfera teórica que en la práctica. Tampoco en esta vive en un mundo de crudos hechos o a tenor de sus necesidades y deseos inmediatos. Vive, mas bien, en medio de emociones, esperanzas y temores, ilusiones y desilusiones imaginarias, en medio de sus fantasías y sueños “Lo que perturba y alarma al hombre –dice Epicteto-, no son las cosas sino sus opiniones y figuraciones con las cosas”²²⁷

La forma de relacionarnos con la tierra (lo que Cassirer llama realidad) a partir de ser humano y en relación con la cultura, será siempre una forma mediada simbólicamente, de aquí que se diga que “La noción de cultura penetra directamente en el orden simbólico, en aquello que se vincula con el sentido”²²⁸ Es decir, la cultura se entiende como el conjunto de significados alcanzados socialmente (productos del cultivo) estructurados sobre un orden simbólico que ha cada cual le da su lugar correspondiente dentro del todo, del hogar, que ordenadamente tiene las cosas en su lugar, posibilitando así el ubicarse (sentidos), el tener sitios específicos para cada cosa. Así, pues, tenemos que una casa (aun siendo un cuarto solamente) tiene lugares asignados específicamente a actividades concretas, por lo que en la cocina no se hace lo mismo que en el baño o en la cama.

Por otro lado, tenemos que cultivar es una expresión vital (producto del no prever la muerte intento de eternización), cultivar es pretender crear vida, cultivar es mirar un producto propiamente humano. Cultura es el cultivo del “*homo humanus*”²²⁹, es decir, del hombre que se hace de su humanidad, esto desde el entendido de que en la frase “*homo humanus*” hay un juego lingüístico muy interesante. Y es que la base fundamental de la frase se encuentra la palabra *homo* que en latín significa hombre mientras que *humanus* es una derivación de *homo* (y de *humus*: tierra). En efecto, tenemos que, por un lado, *homo* significa hombre mientras que *humanus* también, desde el entendido de que *humanus* retoma el núcleo de *homo* y le agrega el sufijo *anus* el cual significa *relativo a* o *perteneciente a*²³⁰. Desde este entendido el que *humanus* le agregue el sufijo *anus* a *homo* nos parece que apunta a la idea del hombre que se **pertenece a** sí en su humanidad o el hombre que se piensa **relativo a** su humanidad, es decir, **el hombre que se hace de su humanidad**. La frase “*homo humanus*” era utilizada en el humanismo grecorromano (la tradición de la *humanitas*) con la intención de denotar que el hombre se apropia de su humanidad a través del estudio de lo que ésta ha creado (el sentido de heredar que mencionábamos arriba), un estudio cultural que generalmente está centrado en la poesía y el arte, pero también en la filosofía y la retórica²³¹

Así, en un intento de síntesis diremos que **los fundamentos de la cultura se erigen en las “esperanzas ciegas” ante la muerte**, don dado por Prometeo, que nos arrojan a mirar los primeros rastros de humanidad y cultura en los rituales alrededor del cadáver cuyas implicaciones desembocan en los intentos de eternización. Así cuando en el Pleistoceno Medio el hombre primitivo (*homo*) oculta o resguarda los cadáveres en lo que hoy conocemos como la “sima de los huesos” empieza a relacionarse de distinta forma con la tierra; o dicho de otra forma, este relacionase con la muerte primigenio es una explosión simbólica a partir de la cual la tierra es vista mediante otros ojos (el arte de las pinturas rupestres, el ajuar narrada (pintura Lascaux) en su acontecer y en su dejar huella (bifaz), vivida a partir de la presencia-ausencia (lo factico del morir-la sublimación en el ritual funerario) de la muerte, contada (historia) y cantada a través de instrumentos que potencian la voz, que emiten sonidos,

²²⁷ CASSIRER, Ernst. Op. Cit. pp. 47-48 El subrayado en negritas es mío

²²⁸ CUCHE, Denys (1999) **La noción de cultura en las ciencias sociales**. Ediciones Nueva Visión. Argentina p 7

²²⁹ Frase humanista perteneciente a la tradición de la *humanitas* (es decir, del humanismo romano)

²³⁰ MATEOS, Muñoz A. Compendio de etimologías grecolatinas del español. Op. Cit. p. 257

²³¹ Cfr. CICERÓN, Marco Tulio. **Discurso en defensa del poeta A. Licinio Arquias** Introducción y notas BOSCH, Casa editorial Barcelona. Consultado en: <http://perso.wanadoo.es/juagru/cic/arquias.html> (Fecha de consulta 10/01/11)

reuniendo no sólo a una horda sino expandiendo la historia al clan, a la tribu a la polis a la ciudad, al estado, al mundo²³². **Mediante la cultura la tierra se vuelve mundo.** Un mundo producto del obrar, del crear, cultivar, un mundo que pretende ser obra del humano, humano que al igual que su creador Prometeo es movido por una idea: “no es la idea de un mundo creado lo que le mueve sino la idea de que es él quien puede crearlo”²³³

Dentro de las relaciones de los tres conceptos tierra-cultura-mundo se tiene que dejar claro que **mundo es la imagen del todo como orden**, como entrecruce de caminos, **cultura son los medios simbólicos producidos que median la relación con la tierra.** Lo²³⁴ mundo es posible a partir de la cultura, empero este no nos da idea de un todo desmantelado y en proceso sino de un todo unificado y en marcha. La diferencia entre tierra y mundo es que la primera como physis tiene un orden primigenio que es totalmente ajeno al orden del mundo. El orden de la tierra entendido como un orden de la necesidad, de la relación epimeteica no es el orden de las reglas impuestas (históricamente) no es el orden que está proyectado hacia un futuro, la tierra no tiene historia sólo tiempo, lo mundo tiene historia, la tierra y sus vástagos (animales y demás vivientes) se relacionan instintivamente, en lo receptor-efector, lo mundo se relaciona con lo humano a través de la mediación, de la cultura y sus simbolismos, de la variada satisfacción de tendencias, de la sublimada relación con la muerte.

Mundo como un lugar creado donde habitar, nos implica en el *rebelarse a Gaia*, y también implica en *rebelarse a los titanes* y su *salvajismo* (el de la inmediatez y el desacuerdo) de aquí que acudamos a la imagen de Zeus, *el dios que se revela al orden primigenio* (Zeus el que se revela a Crono), imponiendo nuevo orden: el político, el del acuerdo. Dice Protágoras que los hombres (homos) después de haber intentado reunirse sin éxito, -lo cual nosotros adjudicamos a lo titánico del humano que en ese momento regía al homo y lo dejaba en lo homo, se separaron estando al furor de las bestias, de Gaia, por lo que

“Zeus movido de compasión y temiendo que la raza humana se viera exterminada, envió a Hermes con orden de dar a los hombre pudor y justicia, a fin de que construyesen sus ciudades y estrechasen los lazos de una común amistad. Hermes, recibida esta orden, pregunto a Zeus como debía dar a los hombres el pudor y la justicia (...) ¿Bastará, pues, que yo distribuya lo mismo el pudor y la justicia entre un pequeño número de personas, o las repartiré a todos indistintamente? A todos, sin dudar, respondió Zeus; es preciso que todos sean partícipes, porque si se entregan a un pequeño número, como se ha hecho con las demás artes, jamás habrá ni sociedades ni poblaciones. Además publicarás de mi parte una ley. Según la que todo hombre que no participe del pudor y de la justicia será exterminado y considerado como la peste de la sociedad”²³⁵

Zeus el que da órdenes, manda a su hijo, le ordena entregar algo: el pudor y la justicia con la finalidad de crear ciudades –polis-, de hacer política. La orden de Zeus como un ir en contra del salvajismo titánico, plantea los dones del pudor y la justicia los cuales serán rasgos humanos. Solamente el humano sentirá pudor (*sentido moral* según la traducción de Carlos García Gual²³⁶) y dirá que algo es justo o no, el homo no puede hacerlo, el animal no juzga algo justo, el animal no siente su desnudez. El paralelo con la tradición cristina se puede mirar en el hecho de que después de comer el fruto prohibido el primer hombre y mujer sienten pudor, se dan cuenta de su desnudez, el pudor es la necesidad de cubrir la **desnudez física** (así como el sentimiento moral del fallo al mandato divino culpa, de vergüenza) pero también la necesidad de honestidad con el todo, esta necesidad de honestidad es la búsqueda del conocer. Las interpretaciones que ven a la manzana del edén o al fuego prometeico como imágenes del conocimiento aluden a la honestidad del mundo que en su abrirse elimine el enigma de

²³² Para esta afirmación nos basamos en MARTIN, Serrano, M. *Comunicación, Hominización, Humanización* Op. Cit.

²³³ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 33

²³⁴ Lo que implica el *Lo* es abordado posteriormente, por lo pronto decimos que al igual que en lo humano el lo se entiende como una indeterminación de signos y sentidos últimos además de dar cuenta de la complejidad de las relaciones dentro de su ser, en el mundo se entiende una multiplicidad de relaciones que de lejos desbordan lo que cualquiera puede decir o pensar que es *el mundo*, Así, pues, partimos de la idea que plantea a *lo mundo* como una figura de complejidad e indeterminación tremenda sin que esto medre la posibilidad de ser analizada ontológicamente.

²³⁵ PLATÓN (2003) *Protágoras o de los sofistas*. Op. Cit. p 114

²³⁶ Dice el autor “La traducción exacta de la palabra griega *aidós* plantea alguna dificultad ya que es difícil verter todo su contenido semántico en un termino de nuestra lengua” GARCÍA Gual. Carlos Op. Cit. pp. 52

Gaia²³⁷, lo cual nos parece más un pensamiento moderno (ver sección 2.1) un pensamiento muy marcado por lo racional, la mirada del conocimiento como un algo racional plantea armonía de caminos, jerarquía y unicidad de sentidos, sin embargo, **lo humano es contradicción, mezcla de atributos, pugna entre dones, horrores a ocultar, símbolos a erigir**, por lo que nos parece que la lectura de la manzana y del fuego deben hacerse en otro sentido, uno que no denote la marcada intención de honestidad, de proclamación de la verdad como una correlación entre la cosa y el pensamiento. Retomando el análisis tenemos que el pudor en su doble interpretación como pretensión de honestidad y recubrimiento de la desnudes, así como la justicia en la relación valorativa con lo mundo, pretenden desembocar en la construcción de un vivir juntos, de tener ciudad²³⁸ (polis) de hacer política de estrechar los lazos de común amistad.

Zeus el que pone orden, como imagen del padre, manda la ley, la figura del padre como figura de la ley es la figura del orden, la ley establece límites, la ley (del latín *lex*: regla, fórmula para la mezcla de metales) regla las relaciones, son las reglas de la domus, lo permitido y lo prohibido, lo que como ciudadanos los humanos tienen que acatar para poder estar juntos, la ley (del indoeuropeo *leg*: escoger, elegir) escoge, elige, lo que se colocará en cada lugar, de aquí que el *lenguaje sea el medio*, el dios judeo-cristiano hablando, regló, *e*²³⁹ mundo, estableció un día y una noche un cielo y una tierra, el primer humano llamado Adán (hijo de dios) hablando *eligió* los nombres de los animales, estableció un orden. Por el lado griego, en el orden primigenio Epimeteo *eligió* la forma de relacionarse entre los congéneres de Gaia, estableció reglas necesarias de acatar para su sobrevivencia, en un segundo momento Zeus establece reglas necesarias de acatar si es que el hombre quiere sobrevivir, reglas que tienen que ver con el convivir, reglas que se articulan al origen de la pedagogía (según veremos dentro de la siguiente sección).

Lo humano y sus dos lecturas (como homo violentamente titánico, sumergido en la mismidad y como humano divinamente reglamentado, reprimido, prudentemente inhibido) reciben los dones, las reglas, la ley de Zeus a través de Hermes. Hermes el mensajero de los dioses, entrega el mensaje, lo comunica, Hermes *media la relación entre el orden de la divinidad y el salvajismo del homo*, Hermes justamente Hermes, aquel del habla engañosa, aquel que la hermenéutica a asumido como personificación de su saber, el ligero, el de pies alados, que por su velocidad parece omnipresente al igual que el lenguaje

“el lenguaje es esa entidad –tan extraña- que no es localizable en parte alguna y, sin embargo, está de algún modo en todas. Mas aéreo y ligero (como Hermes, el de pies alados) que el pensamiento mismo –al cabo, localizado figuradamente en la cabeza, en el interior- y mas omnipresente que la mismísima realidad externa (a la que sustituye con creces), el lenguaje parece ser justamente el intermediario entre lo interior (la «mente» si queremos) y el exterior. Y si queremos complicarlo un poco más, parece que el lenguaje pone en comunicación dos interiores (al menos), pues no se limita a decir algo de algo, sino que es el portavoz de alguien cuando se dirige a alguien”²⁴⁰

Esta relación con la cabeza arroja muchas de las ocasiones la idea de que el lenguaje es un producto de la razón, es un algo racional, sin embargo, lo que dice Duque es que el lenguaje como mediación dioses-hombres/hombre-mundo es mas aéreo y ligero que el pensamiento. El lenguaje no está clavado en un algo, sino que se está en relación con toda la realidad “externa”, de ahí que el texto general de Félix Duque se llame *La humana piel de la palabra*. El lenguaje es una mediación, de hecho parte de lo que mencionábamos con Cassirer acerca del simbolismo, el hombre no está en relación inmediata con la realidad sino está en una relación mediata, el hombre no conversa con Gaia ni con los titanes “conversa constantemente consigo mismo” de ahí que nuestro autor mencione al lenguaje como una forma simbólica, emotiva, sensible y no puramente racional

²³⁷ Buscando las leyes de la naturaleza (imprevisible para nosotros) y las leyes de lo humano (lo contradictorio para nosotros)

²³⁸ Otra figura relacionada con la ciudad es la de Apolo, dice Friedrich Jünger “Apolo es un fundador, un promotor de la ciudad-estado, y también su ordenador y su supervisor” GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 43 Lo interesante de esto es que Apolo el iluminado, el racional es también el que ordena, la racionalidad y la ordenación son características fundamentales para la fundación y mantenimiento de la polis

²³⁹ Aquí podemos decir que desde la mirada cristiana el mundo es uno y universal, creación del Dios no es ajeno a su creador, *el mundo* es de Dios y, por lo tanto, es uno, no opacado en sí mismo sino en el misterio de la divinidad.

²⁴⁰ DUQUE, F. *De la extraña faena del hablar* Op. Cit. p 13

“El lenguaje ha sido identificado a menudo con la razón o con la verdadera fuente de la razón, aunque se echa de ver que esta definición no alcanza a cubrir todo el campo. En ella, una parte se toma por el todo: *pars pro toto*. Porque junto al lenguaje conceptual tenemos un lenguaje emotivo; junto al lenguaje lógico o científico el lenguaje de la poética. Primariamente, el lenguaje no expresa pensamiento o ideas sino sentimientos y emociones”²⁴¹

Desde la postura heideggeriana podríamos afirmar que el comprender originario, el que nos arroja a la comprensión del ahí a su “encuentro” está localizado en el estado de ánimo, es decir, el humano comprende su ahí, sale al encuentro de su situación espacio-tiempo desde su estado de ánimo y no desde la racionalización del mundo “lo que designamos *ontológicamente* con el término “encontrarse” es *ónticamente* lo más conocido y más cotidiano: el temple, el estado de ánimo. (...) El hecho de que los sentimientos puedan trastocarse y enturbiarse sólo dice que el “ser ahí” es en cada caso ya siempre un estado de ánimo”²⁴² de aquí que apelemos a un algo diferente a la razón como fundamento y fin del lenguaje, el lenguaje es dentro del comprender ontológico algo más apegado a los sentimientos “las posibilidades de “abrir” de que dispone el conocimiento se quedan demasiado cortas frente al original “abrir” que es peculiar de los sentimientos, en los cuales el “ser ahí” es colocado ante su ser como “ahí”²⁴³ y de aquí que Heidegger plante que “El comprender es siempre afectivo”²⁴⁴

Hermes el dios que se burla de su hermano Apolo (otra imagen de la razón al igual que Atenea) es más ingenioso que él, al nacer hurta sus vacas y las esconde justamente debajo de la nariz de su hermano Apolo. En su pesquisa Apolo encuentra a Hermes, queda prendado por la lira creada por este (la luminosidad de la razón se opaca ante la creatividad lingüística) pero sobre todo queda ridiculizado, el luminoso investigador es regañado por el ladronzuelo bebé “no ves más allá de tu nariz” es su lección. De aquí que si bien hay una relación entre Apolo y Hermes cada cual tiene su justa distancia, siendo que mientras uno ordena los hechos el otro juega.

En los *trabajos y los días* tenemos la figura de un Hermes que participa en la creación de Pandora, la primera mujer, creada como artimaña para castigar la osadía prometeica, en este momento no entraremos en los detalles solamente señalaremos los dones entregados a ella por nuestro dios: “el mensajero Matador de argos implantó en su pecho falsedades, palabras taimadas y un voluble carácter a ordenes de Zeus, de sordo retumbo. **Le infundió el habla el heraldo de los dioses**, y llamo a esta mujer Pandora”²⁴⁵ Hay tres cosas interesantes vistas en este referente; la primera radica en el hecho de que lo implantado, lo dado a Pandora por Hermes es falsedad, palabras taimadas y un voluble carácter, lo segundo, es que este es un encargo de Zeus y, lo tercero, es que Hermes es quien infunde el habla de Pandora. Empecemos el análisis por el tercer punto.

Dice Carlos García Gual que en la creación de Pandora Hermes el dios de la astucia y del engaño, plasma el carácter y “el habla (*phoné*) a la joven, a la que ya Hefesto dio voz humana (*audé*)”²⁴⁶ Esto es interesante en la diferenciación posible que pueda hacerse entre habla y voz, y es que mientras voz parece venir en la constitución física de la creación de Hefesto Pandora no *habla* hasta que Hermes le infunde tal regalo, de aquí que digamos que poder emitir voz no es lo mismo que hablar”²⁴⁷. Por otro lado, Heidegger plantea que “*el fundamento ontológico –existencial del lenguaje es el habla*”²⁴⁸ por lo que decimos que el lenguaje visto en aquel golpe al aire de la lengua, irrupción sonora (voz), no puede

²⁴¹ CASSIRER, Ernst. Op. Cit. p 48

²⁴² HEIDEGGER, M. El ser y el tiempo Op. Cit. p 151 Esto ya se había citado en el preámbulo a propósito de la intelección del ser, repetimos la cita por la importancia que denota para nosotros dentro de la argumentación aquí realizada

²⁴³ Ídem

²⁴⁴ Ídem p 160

²⁴⁵ HESÍODO *Trabajos y días* en GARCÍA, Gual Op. Cit. p 30 El subrayado en negritas es mío

²⁴⁶ GARCÍA, Gual Op. Cit. p 30

²⁴⁷ Otra imagen que podemos mencionar en el mismo sentido es la vista en la versión del mito de Prometeo mentada por Protágoras, versión que menciona el hecho que el hombre al poseer el fuego entregado por Prometeo “creó una lengua, articuló sonidos y dio nombres a todas las cosas” PLATÓN, *Protágoras o de los sofistas* Op. Cit. p 114 Lo interesante de esto radica en el hecho de que sin política el hombre no podía hablar entre sus semejantes, no se podía poner de acuerdo, en fin *había articulación de sonidos no habla humana.*

²⁴⁸ HEIDEGGER, M. El ser y el tiempo Op. Cit. p 179

ser entendido como un mero acto biológico, **es un acto relacional que permite decir de las “cosas” algo, hablar de ellas, nombrarlas**, y es que Hermes no sólo dota de habla a Pandora sino que la llama así, *el hablar y el nombrar parecen ir juntos*. De aquí que el Dios cristiano le hable al todo para que éste se ordene mediante su nombramiento y de aquí que Adán sea encargado de nombrar a los animales. Dice Cassirer al respecto, que estudios hechos sobre el lenguaje de animales muestran como en estos dicho “lenguaje”²⁴⁹ solamente remite a la “subjetividad” del animal, dicho lenguaje sólo puede expresar la mismidad emotiva de dicho animal, tal lenguaje no puede signar las cosas²⁵⁰. Ante esto hay una cualidad que diferencia el “lenguaje” animal y el lenguaje humano, a saber: que el lenguaje humano apela a un exterior, o como habíamos mencionado ya arriba con Félix Duque, es un mensajero entre un interior y un exterior. El lenguaje dice algo de las cosas o mejor dicho según Heidegger hace ser a las cosas “Las palabras y el lenguaje no son vainas en las que sólo se envuelven las cosas al servicio de la comunicación hablada y escrita. Sólo en la palabra y en el lenguaje las cosas devienen y son”²⁵¹

Este ser heraldo de pies alados, ligero y omnipresente que dona habla y nombra (Hermes), así como este volver a la palabra la piel de lo humano (Duque), denota que lo más importante es que **el habla como expresión existencial del lenguaje, posibilita que el ser se pueda “encontrar” con su ahí**, es decir pueda desbordar su mismidad animal (titánica) salir al “encuentro” con las cosas, *palabrear* las cosas.

Es posible consentir que el lenguaje, y todas aquellas capacidades interpersonales que se desarrollan en una sociedad, están al servicio de la persona desde que comienza a existir, como la ley es sometida al ser humano, o el trabajo está al servicio de las necesidades expresadas en forma de derechos fundamentales. **El lenguaje no suplanta a la realidad, sino que es parte de ella, la hace inteligible y la recrea**. La cultura no puede separarse de la naturaleza, ni viceversa, como tampoco el significante se basta sin el significado, excepto en el sistema de una máquina carente de sensibilidad. El lenguaje no sólo es articulado por el cuerpo, sino que lo expresa. Si la relación necesita de signos, es porque el sentido, además de personal, también era radicalmente corporal”²⁵²

El “encuentro” con las cosas, con el ahí, da cuenta de las posibilidades del “poder ser” (ser en articulación al ahí espacio-temporal). **El lenguaje media la relación entre lo humano-mundo** a partir de la “comprensión” y del “encuentro” lo cual según mencionamos arriba se imbrica en lo afectivo del “*ser ahí*”, la originaria posibilidad de que el humano se “encuentre” con lo mundo. “*El habla es de igual originalidad existencial que el encontrarse y el comprender*”²⁵³

De esta forma **el lenguaje nos arroja al mundo**, con sus ahí(s), sus múltiples ahí, cada uno en cada historia, en cada momento, en cada posibilidad, en cada lugar. Sin lenguaje no es posible hacernos del ahí, recibir la herencia, enfrentar la difícil necesidad de vivir juntos, comprender y encontrar **lo** mundo. Un *lo* que nos arroja a la indeterminación del mundo, un mundo que es mundos, perspectivas y comprensiones, que se vuelven posibilidades y efectos (afectos) de sentido, de lo que en *lo* mundo “encontramos”. Sin lenguaje es imposible ser-en-el-mundo, habitarlo “Para el hombre ser es habitar. Heidegger, que ya en *Ser y Tiempo* entendía el ser-en-el-mundo como un “*habitar*” (Wohnen), en su madurez prefiere este término al primero, más técnico, para expresar el ser del hombre”²⁵⁴. De aquí que habitar sea distinto del poblar que mencionamos en un inicio como relación Gaia y Homo, y es que poblar es la relación inmediata con la tierra, el habitar es la relación mediata con lo mundo a través del

²⁴⁹ La precaución de las comillas obedece al intento de tomar la palabra con cuidado y dar cuenta del riesgo de la extrapolación de los conceptos creados humanamente a congéneres de la tierra, los cuales en su esencialidad difieren de estos conceptos por lo que no podrían ser tratados a partir de tales

²⁵⁰ Cfr. CASSIRER, Ernst. Antropología filosófica Op. Cit.

²⁵¹ HEIDEGGER, M. Introducción a la metafísica Op. Cit. p 22

²⁵² MARTÍNEZ Sánchez, Joaquín José (2010) **El canon de la vida: Poética del desarrollo humano** Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes pp. 184-185 Consultado en: <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35179> (Fecha de consulta 20/02/11) El subrayado en negritas es mío

²⁵³ HEIDEGGER, M. El ser y el tiempo Op. Cit. p 179

²⁵⁴ CONSTANTE, Alberto (1997) *El oscuro humus de la tierra La mirada de Orfeo (un atisbo a la modernidad)* Ed. Aquesta Terra. México p 146

lenguaje, relación resguardada por la domus, por la gran casa y es que habitar implica un hogar, el hogar es lenguaje “El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre”²⁵⁵

Los otros dones dados por Hermes (la falsedad, palabras taimadas, voluble carácter) nos parece no sólo pueden ser leídos a partir de la misoginia del autor, sino a través de la cualidad del lenguaje, como el que se remite a sí mismo (una palabra implica a otra sin tener mas fin que la nada silente) pero también como el que es necesario de interpretar. La interpretación como un conversar consigo mismo es un comprender lo comprendido dice Heidegger “En ella [la interpretación] el comprender se apropia, comprendiendo lo comprendido. En la interpretación no se vuelve el comprender otra cosa sino él mismo”²⁵⁶, el interpretar es un comprender que nos implica en la mediación simbólica. “conversar consigo mismo” decía Cassirer para señalar la relación con la realidad, una conversación que como oralidad es una forma de traición hacia sí mismo (como lo plantea Duque) sobre todo si comprendemos que el lenguaje no sólo se interpreta en la conversación consigo mismo sino en la conversación con un otro, de hecho *el lenguaje ocurre por un otro*. El lenguaje como un estar en todos lados, como un ser a partir de los otros hablantes, no se encuentra depositado en algún lugar específico, **siempre es propiedad de lo otro**, la mente que pretende ser a partir del pensar (ego cogito ergo sum) es decir que pretende apropiarse del lenguaje, hacerlo suyo, reglarlo según su interés (neopositivismo) está dentro la ilusión apolínea, piensa apolíneamente sobre el hecho del hablar, pero el lenguaje es etéreo y juguetón como Hermes. Lo taimado del lenguaje radica en el hecho de que en el decir, en el conversar, hay una traición a sí mismo, siempre hay un querer decir más de lo que hemos dicho y un haber dicho más de lo que queríamos decir, el lenguaje nos traiciona, son palabras taimadas, es una puta obscena²⁵⁷ “yo siempre digo a la vez mas y menos de lo que *quiero decir*. Digo «más» porque las palabras que «elijo» (o mejor, que se me ocurren, a base de darle vueltas al asunto) no son una invención ni un producto mío, que pudiera controlar a entera satisfacción (...) las palabras están ya marcadas, cargadas por un uso que de lejos, me rebasa”²⁵⁸

Por el otro lado el carácter voluble del lenguaje nos recuerda lo errático que implica el hablar, el malentendido del hablar, el decir más y menos de lo que se quiere decir es una forma voluble, lo voluble del interpretar el habla, característica total del lenguaje humano a diferencia de la comunicación animal

“Lo distintivo del lenguaje – y con él, de lo humano- es que siempre hay una brecha entre lo que se dice y lo que se *quiere decir*. La comunicación animal es, paradójicamente, demasiado exacta, demasiado «buena» para ser lenguaje (como le pasa por lo demás a los mal llamados lenguajes artificiales o de maquinas). En esa comunicación no hay malentendidos: el viviente dice lo que *tiene que decir*, no lo que él quiere decir. Está llevado por sus instintos o pulsiones, de manera que no se equivoca. La posibilidad de equivocación es característica esencial del lenguaje”²⁵⁹

El lenguaje al igual que su mensajero Hermes, es astuto y engañoso, ladronzuelo, creador, plagado de falsedades, de palabras taimadas, con un carácter voluble.

Como último punto está el hecho de que Hermes le infunda los dones a Pandora por mandato de Zeus. Hermes recordemos es el mensajero e hijo de Zeus, sigue su ley, obedece sus ordenes, aun siendo astuto y engañador obedece el orden de su padre, sobre todo podemos verlo en el *Prometeo encadenado* de Esquilo en donde Prometeo le echa en cara cierto servilismo, pero Hermes no es servil, el lenguaje no lo es; *simplemente es hijo de un orden*. Sigue al orden las mas de las veces aunque eso no implique un total sometimiento. **Sin lenguaje lo titánico triunfa**, es necesario el ponerse de acuerdo; de hecho lo necesitó Zeus para pedir la ayuda de otros titanes y de los cíclopes (*Teogonía*). De esta forma, según lo dicho, el lenguaje al ser piel nos relaciona con un exterior, nos lo presenta de manera que podamos afectarnos por eso, permite un habla que converse, un habla propiedad siempre

²⁵⁵ HEIDEGGER, M. (2000) **Carta sobre el humanismo** Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte, publicada por Alianza Editorial, Madrid. Consultado en: <http://www.usma.ac.pa/web/DI/images/Eticos/Carta%20Sobre%20el%20Humanismo.pdf> (Fecha de consulta 20/11/10)

²⁵⁶ HEIDEGGER, M. El ser y el tiempo Op. Cit. p 166

²⁵⁷ Frase retomada de Camille Dumoulié

²⁵⁸ DUQUE, F. *De la extraña faena del hablar* Op. Cit. p 20

²⁵⁹ *Ibidem* Op. Cit. p 24

de lo otro, arrojada a lo otro, que falsea y traiciona (interpreta), pero que se encuentra como hija de un orden, y es que el lenguaje relaciona a lo humano con lo mundo, le permite tener una casa, habitarla, nombrar las cosas, relacionarse con ellas nombrar lo que será lo humano e incluso llegar a nombrar espacios de exclusión como lo es lo inhumano.

Lo mundo solamente es en relación con lo humano, para aquellos otros que recibieron los dones desde Epimeteo, para aquellos apegados a Gaia, para aquellos que siguen el orden titánico no existe algo así llamado *mundo*, sólo Gaia (tierra)²⁶⁰. Por lo que llegamos a la idea de que se necesitan dos cosas para la creación de mundo: primero, cultura como un mediar la relación con la tierra y, segundo, el orden como una mediar la relación entre humanos (política), cosa que nos lleva a una segunda afirmación: solamente mediante la cultura (esperanzas ciegas ante la muerte) y mediante la relación entre hombres (educar, hacer las presentaciones, heredar la obra) lograda por y mediante el lenguaje, es posible que exista algo llamado humano, teniendo ante esto **que lo humano y mundo son creados en correlación**, los dos son imágenes de la obra, son materializaciones de **la esencia de lo humano como el hacedor de obras, como el artífice** (la cualidad heredada por Prometeo), siendo tan correlativos que podemos mencionar al ser del ser humano como un ser-en-el-mundo como un ser para la muerte, como un ser que tiene como casa al lenguaje.

Ante esto llegamos a la idea que la palabra que sintetiza todo esta multiplicidad de relaciones entre lo humano-mundo es la de *habitar* (ser en relación con la domus, con el hogar). En el habitar lo mundo se da cuenta del haber, un tener, tener lo propio, lo propio humano es fruto y cultivo de la obra, pero el cultivo de la obra, su producción, es *una relación que media*. Habitar es estar en relación con la tierra (Gea) el cielo (Urano), los dioses y los mortales mediante la obra, mediante algo llamado obra, mediante aquello producto de la muerte, *mediante* los mensajes entre dioses y humanos por Hermes, mediante el lenguaje. El habitar nos pone en relación con las cosas, teniendo que en cada cosa –según lo plantea Alberto Constante siguiendo a Heidegger- se dejan ver todas estas relaciones

“La cosa es reunión en cuanto lugar de cita de “los cuatro”, por ello, puede decir Heidegger: “La tierra es lo que sostiene y fructifica, criando aguas y roca, plantas y animales... El cielo es el salir del sol, el curso de la luna, el brillo de las estrellas, las estaciones del año, la luz y es crepúsculo del día, la oscuridad y claridad de la noche, la bonanza y destemplanza del tiempo, el correr de las nieves y la azul profundidad del éter... Los divinos son los mensajeros que traen señales de la divinidad, a través de la cual aparece Dios en su esencia, que se sustrae a toda posible comparación con lo existente. Los mortales son los hombres. Son mortales porque pueden morir ser capaces de muerte como muerte. Sólo el hombre muere. El animal acaba; no lleva la muerte ante sí y tras de sí. La muerte es el relicario de la nada, de esa nada que no es ningún ente, pero que está presente en todo ente como el secreto del ser mismo. La muerte guarda en sí como relicario de la nada la esencial de ser... Los mortales son la esencial relación al ser como ser”²⁶¹

Sin embargo, nuestro mito también plantea una onerosa condición, dice Zeus **“Todo hombre que no participe del pudor y de la justicia será exterminado, considerado como la peste”** lo cual nos lleva a pensar que todo aquel que no esté dentro del orden será la peste de la humanidad, aquel que se apegue a su lado titánico, que en su salvajismo o en su racionalidad denoten un posible revuelta serán señalados como peste e incluso se pretendan exterminar. De aquí que en la tragedia *Prometeo encadenado* de Esquilo se vea a un Zeus angustiado ante la idea del nacimiento de algún hijo derrocador, además vemos un Zeus inamovible, tiránico, castigador. *Zeus es señalado por el destino como el amenazado*, al igual que la revuelta contra su padre Cronos habrá alguna contra él, el orden está amenazado, el orden tendrá que cambiar, siempre lo ha hecho y lo hará, pero no lo quiere hacer, quiere mostrar su poder²⁶². *Prometeo paga el querer ir contra el orden*. La peste que amenaza el orden

²⁶⁰ Hacer mundo es este revelarse al orden primigenio, al orden del en sí, rebelarse al sometimiento de Cronos. Esto también lo podemos encontrar en la imagen de Prometeo. Cuando ocurre la batalla entre los dioses y los titanes, Prometeo no sigue a su padre (líder de las fuerzas titánicas) sino que se une a Zeus, apela a un nuevo orden, el orden de Zeus es el orden del mundo, por lo menos así se puede mirar desde la perspectiva de Protágoras

²⁶¹ CONSTANTE, Alberto. El oscuro humus de la tierra Op. Cit. pp. 152-153

²⁶² Dice Carlos García Gual que los centinelas que guardan a Zeus, aquellos que en el mito de Prometeo -escrito por Platón y enunciado por Protágoras- guardaban la morada de Zeus donde estaba guardada la política, son Kratos y Bía: poder y violencia, los mismo que llevan a encadenar a Prometeo al Cáucaso según Esquilo. Dice Gual citando a Heindorf “Estigia, hija de Océano,... pario también a Cratos y Bía, hijos muy señalados. No está lejos de Zeus su morada, y no hay sesión ni marcha

será castigada, el loco será recluido, la cárcel será el tártaro moderno, la expulsión de la patria que tanto afligía a Sócrates o la muerte serán el precio ante su postura ética frente al mundo, el asesino no acatará la justicia, lo titánico que nos conforma a todos necesitará ser violentamente reprimido, aunque es imposible hacerlo, siempre surge, hace acto de presencia, denota lo salvaje, todo aquello que amenaza a Zeus, que amenaza al orden es la peste, **aparecerá lo inhumano como lo imagen de la peste**, como un otro que ha desafiado al padre, a Zeus, **necesario a exterminar** o a encadenar como a Prometeo, como alguien que no será considerado humano. Ser humano implica estar dentro de cierto orden, sea cual sea este, mientras exista ese orden todo lo que lo desafíe o atente contra él será castigado o excluido. Lo inhumano como el alter de lo humano y su orden es castigado simbólicamente, es excluido, es sometido, es manipulado, su imagen es amenaza. Zeus ya no quiere que alguien lo derroque, la humanidad no quiere que la imagen predominante de humano sea amenazado por alguna otra. En pedagogía la imagen que -fundamentada o no- tengamos de lo humano posibilitará ciertas prácticas, las cuales de una forma u otra excluyen a alguien. Nuestra intención es señalar la necesidad de meditar muy profundamente acerca de lo que implica lo humano para no caer en la fácil trampa de señalar, castigar, someter o manipular al otro. Nuestra propuesta radica en la intención de promulgar la apertura, ser susceptibles de encuentro (heideggeriano) abrirse al afecto y sus efectos, estar atento a la posibilidad de irrupción por parte de otro un alter, un alterador, que me altera, que me afecta. Pero atentos no en la intención de redimirlo sino de brindar la hospitalidad, es un movimiento no de adentro hacia afuera sino de afuera hacia adentro, movimiento que nos implica en el dejarse afectar, al final de cuentas si la casa del ser es el lenguaje y el lenguaje es siempre de *lo* otro, parece ridículo no estar atentos a su hospitalidad²⁶³. El estar atentos a la hospitalidad es la posibilidad de brindarla dentro de algún encuentro cualquiera, el más insignificante tiene posibilidades de afectación. Así, pues, lo oneroso no es que exista algo que amenace al orden sino que sea considerado peste, hay un olvido de la condición humana, de sus posibilidades, de su cruda mezcla, de su original conformación, lo **inhumano no existe**, es la exaltación de alguna cualidad humana de carácter no divino que al orden le causa angustia, lo llamado inhumano es la muestra de otro orden diferente al impuesto por Zeus, **lo inhumano no es ni bueno ni malo, es amoral, pero porque lo humano es en su origen amoral**. El “sentido moral” (pudor) llegó con los dones de Zeus, implanto un algo justo y dicto que todos debían seguirlo. Los humanos sentimos la misma angustia que Zeus, nos vemos amenazados, queremos el orden, un orden que regule nuestras relaciones tanto con la tierra como con los otros, somos imágenes de la domesticación (lo cual veremos con más detalle en la siguiente sección) , pero nuestro destino contempla la sublevación porque también somos titánicos, **el ser de lo humano es una pugna**, no existe lo luminoso (lo apolíneo que ilumina el vivir en la polis) ni lo oscuro (el tártaro titánico) **no existe la división entre lo humano (bueno) y lo inhumano (malo) sino una multiplicidad de posibilidades finitas que expresan nuestro ser conforme a un determinado ahí, un ser que humanamente habita lo mundo**. Ante esto tenemos que con relación a nuestra investigación total, podemos indicar que la lectura hecha a la segunda guerra mundial nos lleva a una doble posibilidad interpretativa: por un lado, la creencia dentro del movimiento ario (un movimiento que como espíritu de su época puede pensarse como movimiento alemán) erigido sobre la idea de que ellos eran los humanos, el orden, y necesitaban exterminar a la peste (judíos gitanos y otros) a lo inhumano y, por el otro lado, la interpretación que menciona a los arios como los inhumanos, como la imagen del “mal” como una peste que personificándose en individuos (miembros del partido nazi) exime a todos de su maldad. Para nosotros en el juego de las dos posibilidades interpretativas es donde nos parece encontraremos un análisis que pretenda ir a lo profundo, al fundamento.

Retomando, llegamos así a la posibilidad de analizar el tercer punto propuesto, a saber: la interpretación del fuego como imagen de todas las artes, como idea de lo artífice y a su vez idea de la educación

que el dios no dirija en su compañía, sino que siempre se asientan junto al dios de grave retumbo, Zeus” GARCÍA, Gual, Carlos Prometeo... Op. Cit. p 51 Lo cual nos lleva a suponer que el poder y la violencia son los guardianes del orden, el orden está asegurado por el poder y la violencia, lo que se supone dentro del poder y la violencia es algo que no pretendemos desarrollar proponiéndonos únicamente señalar relación orden-poder-violencia denotada en el mito.

²⁶³ Este es un concepto que Carlos Skliar retoma de Derrida, no pretendemos desarrollarlo solamente lo señalaremos, no obstante nos parece una propuesta interesante que recomendamos ampliamente como uno de tantos sentidos que se articulan a las posibilidades éticas de la pedagogía.

- El punto en donde muchas de las interpretaciones acerca del mito de Prometeo se enfocan (lo malo de algunas es que sólo se quedan ahí) es el de la posibilidad significativa del fuego, como habíamos dicho muchas de ellas plantean que es la imagen del conocimiento, lo cual nos parece denota el tiempo desde donde se habla, nuestro tiempo; el cual enuncia como valor máximo el conocimiento, sobre todo el conocimiento objetivo, el que permite conocer y manipular a la naturaleza, sin embargo, según nuestro análisis, los humanos no están erigidos sobre ese valor (razón) solamente, esa es la parte que se ha hecho pasar como imagen del todo. En nuestro análisis retomamos a la imagen del fuego como la plantea Esquilo

“Efecto, a poner en obra los mandatos del padre ¡Atar cosido con diamantinos garfios a los peñascos broncos a este levantisco! ¡Como que hurto lo que es tuyo: tu flor de riqueza, el fuego engendrador de todo arte... para darlo a los mortales!”²⁶⁴

De lo citado tres cosas sobresalen; la primera, es que el fuego no es de Prometeo es de Hefesto; la segunda, que es el fuego es engendrador de todo arte; la tercera, que Prometeo comete un robo para hacerse de él. La versión puesta en la boca de Protágoras por Platón, por su parte plantea que hubo un doble robo por parte de Prometeo “robó a Hefesto y Atenea el secreto de las artes y el fuego, porque sin el fuego las ciencias no podían poseerse y serian inútiles y de todo hizo un presente al hombre”²⁶⁵ Aquí el arte tiene su particularidad, ajena, pero en relación a la del fuego y es que habría que recordar que Hefesto y Atenea viven en el mismo taller, su ser habita bajo un mismo orden: el del arte. La particularidad del fuego para Protágoras es la de posibilitar toda ciencia lo que desemboca en su posible enseñanza. A lo que se quiere llegar, lo considerado importante, está en ver cómo el arte, el fuego y el robo se muestran como algo presente dentro de las dos versiones del mito.

Entre las primeras cosas que se menciona hacen los hombres al recibir el fuego es cubrir su desnudez, ya se había relacionado esto también con la mordida de la manzana cristiana, en ambos casos el cubrir la desnudez es de los primeros actos una vez robada la propiedad divina, ya sea el fuego engendrador de todo arte, ya sea la manzana centro de prohibiciones y moralizante saber del ser. Cubrir significa arropar, el hombre como artificio crea la ropa, curiosamente ropa y robar tienen una misma etimología, el robar prometeico fue con la intención del arropar al hombre.

Sin embargo, según Esquilo Prometeo no sólo roba el fuego, el da dos dones más: las ya mencionadas “esperanzas ciegas” y la educación, teniendo así que Prometeo enseña a los hombres

“[Prometeo] yo de niños que eran antes, los troqué en discretos y entendidos. Lo voy a decir, no para vilipendiar a los hombres, sino para exhibir los bienes con que los ha colmado mi benevolencia. Ellos, primero, veían sin ver, oían sin oír, y todas las cosas las llevaban en la mente embrolladas como los figmentos de los sueños, por el largo curso de su vida. No sabían construir casas de ladrillos, o de artefactos de madera a la luz del sol: cual movedizas y ágiles hormigas, moraban en profundos antros, no visitados por el sol. No existía para ellos una señal segura del invierno, ni de la floreciente primavera, ni del otoño cargado de frutos. Todo lo hacían al azar y sin rumbo, sin que su inteligencia tuviera en ello parte. Pero yo les hice conocer el orto y el ocaso de los astros. Y la ciencia de numero, la mas eminente de las ciencias todas, y el unirse dispuesto de las letras y la memoria, madre de las musas, y universal creadora de todo. Fui el primero que subyugué a las bestias, sometiéndolas a yugo y coyuntas, para que se sustituyeran a los hombres en las tareas más arduas y penosas. Yo a los corceles amastados al freno, até a los carros como un alarde de pompa de los ricos. No otro, sino yo invente los vehículos impelidos por alas de lino que surcan los mares... Misero de mí: tales cosas inventé para favorecer a los mortales y ahora no hallo artificio que de estos males me libere”²⁶⁶

¿Que significará el que Prometeo les enseñe a los mortales? A nosotros nos parece que significa que lo dado por Prometeo, es decir, **el fuego, no es accesible mediante la transmisión sino en la enseñanza**. Lo artificioso, artístico, lo transformador del fuego es posible de ser desarrollado solamente dentro de la educación la no es una transmisión sino una exigencia “el auténtico maestro lo único que

²⁶⁴ ESQUILO *Prometeo Encadenado* Op. Cit. p 71

²⁶⁵ PLATÓN *Protágoras o de los sofistas* Op. Cit. p 113

²⁶⁶ ESQUILO Op. Cit. pp. 76-77

enseña es el arte de aprender” decíamos ahí con Heidegger. Desde este sentido y siguiendo lo visto en Esquilo, el fuego no es en sí mismo la fuente de todos los artes, **sino el engendrador aprender o dicho de otro modo la posibilidad de que todo arte sea posible**. Por esto mismo, el fuego no es de Prometeo, no se puede dar el aprender (arte y artífice de lo humano) porque *éste no es de alguien*, el aprender no lo posee el maestro y se lo da al alumno, el aprender sólo puede darse en una relación. La educación puede darse como regalo según hemos visto, *el regalo de lo aprehendido, lo robado del mundo*. Como regalo no habría seguridad de que pasaría con él, si sería abierto o no, si gustaría, si llegaría al destinatario. La educación jamás será transmisión, esa ha sido una ilusión que los docentes en general se hacen, planteándose como “obra caritativa” el iluminar a un alumno (desde su etimología alere que significa alimentar, el alumno es el que necesita ser alimentado) otorgarle el fuego iluminador.

Prometeo como imagen de la educación solamente puede regalar lo que ha aprehendido o sea lo ha robado, y si bien lo robado fue el fuego mismo que nos plantea la auténtica posibilidad de aprender, de engendrar arte, de participar del “arte de aprender”. Por otra parte, lo aprehendido por Prometeo viene de sus cualidades. “Prometeo tiene una fuerza artesanal (...) su mente es fructífera, tiene múltiples capas e incluye la paradoja. La pasión por crear y hacer surgir lo convierte en un actuante (...) en Prometeo se hace patente algo más: es un trabajador. Los titanes no lo son; encontramos herreros y metalúrgicos titánicos a los que se podría llamar trabajadores, pero sólo en el ámbito de las fraguas volcánicas”²⁶⁷. La fuerza *artesanal*, la pasión por crear, la cualidad de actuante y la especificidad del trabajar nos muestran a un titán muy parecido a los humanos o viceversa a unos humanos muy parecidos al titán, de aquí que su imagen sea la idónea para hablar del educar, ya la educación es sólo posible entre semejantes y es dada en el acompañar, en el influir, en el proyectar la relación con lo mundo, Prometeo influye en el ser humano mediante la cualidad del creador, del trabajador que hace obras, el artesanal, el que hace arte. Ante habría que recordar que el arte en su etimología se articula a la obra y al trabajo con cualidades creativas²⁶⁸ lo cual no nos dice mucho aunque nos relacione con la esencia de lo humano como el hacedor de obras, como el que ha sido donado con la posibilidad de aprehender (el robo del fuego) y en su interpretar lo aprehendido pueda engendrar un re-crear (el fuego engendro de todo arte), es decir, un proyectar una relación con la “cosa” a través de otros símbolos. Desde este entendido y desde lo visto con Prometeo todo arte es en relación con la materia -la cual recordemos tiene una relación con la palabra madre- relación que se basa en un desdoblar lo ensimismado de la materia, de la madre tierra (ensimismada titánicamente), hacer surgir de esta una obra, una creación un producir (salir a la luz desocultarse)

“en el arte salen al encuentro, se “desocultan” dos “ocultamientos”: 1) el de la actividad humana, empeñada en luchar contra la muerte, no a pesar, sino *porque* el hombre se sabe mortal 2) el de la retracción terrea por escapar a lo que constituiría su “muerte” por consunción, esto es: a estar quieta, clausa en sí, sin relación con el hombre (...) Por eso, sólo en el arte se proyecta el hombre *en y hacia* la tierra a la vez que, en correspondencia y réplica, ésta se retira, deyectándose *en* el quehacer humano. En el arte, hombre y tierra están siempre *in partibus infidelium*: el arte sólo es cuando cada movimiento se entrega al otro, dejando de ser él para que el otro sea. Identidad efímera, nunca presente, cruzada de alteridades contrapuestas”²⁶⁹

Esta relación del hombre tierra mediante la obra es el arte, lo plantea claramente Félix Duque, quien en lo dicho como lucha contra la muerte y la retracción terrea de su consunción por estar quieta; nos señala el obrar como cultivar la tierra, como un actuar con “esperanzas ciegas” que se relaciona con la tierra a partir de lo obrado en ella, de la deyección lograda en ella, de lo creado por y en contra de la materia, como un desocultar lo ahí oculto, relación que en el obrar, en el hacer arte, en el artificar *re-crea la relación con un ahí tierra*. En la cita dice Duque que “sólo en el arte se proyecta el hombre *en y hacia* la tierra a la vez que, en correspondencia y réplica” el arte no sólo es relación con el ser de la tierra sino necesariamente una réplica a éste. No es hacer surgir algo ya preexistente en esta tierra sino hacer surgir lo no clauso en sí, es decir re-crearla. El arte es una forma de creación que en relación con la materia con la tierra es siempre un replicar a lo que esta ofrece, el crear es un recrear siempre. De

²⁶⁷ GEORGE, Jünger, F. Op. Cit. p 32

²⁶⁸ **Etimología de la palabra arte** Consultado en. <http://etimologias.dechile.net/?arte> (Fecha de consulta 20/04/11)

²⁶⁹ DUQUE, Félix (2003) *Consideraciones sobre el arte público y su relación con la técnica y el espacio*. Op Cit. p 8

aquí que digamos que todo lo humano sea un artificio, a saber; la cultura, lo mundo, el lenguaje, la educación y su propia humanidad. De aquí también que todo lo que está más implicado con la artificialidad del hombre, es decir, con su humanidad (política, lenguaje, prudencia) proviene no de su origen titánico (que tiene entero de sí a lo homo) sino de la divinidad (a la cual se une Prometeo en la lucha contra los titanes) ¿Qué significa esto? Al parecer que los dioses -figuras artífices- son imágenes de lo artificial; son estas formas antropoplásticas (que menciona Jaeger Werner en la *Paideia*) las cuales dentro de su condición de dioses muestran proyectos, posibilidades e imposibilidades. Muestran *una adhesión posterior al origen* (lo homo congénere de Gaia), y sobre todo muestran **lo extraordinario o contra-titánico que implica el artificio**. Ya en una cita habíamos dicho que la imagen de la soberanía de Zeus es una oposición a la soberanía de los titanes lo cual desde nuestra interpretación marca que la soberanía de la cultura (artificio, lenguaje, política, pudor) se está proponiendo como un ir contra la physis de Gaia, recreando nuestra relación para con ésta (mediándola simbólicamente). Como ejemplo de esto tenemos las imágenes de las musas “Calíope (poesía épica), Clío (historia), Erato (poesía lírica y cantos sagrados), Euterpe (música de flautas y algunos otros instrumentos de viento), Melpómene (tragedia), Polimnia (arte mímico), Talía (comedia), Terpsícore (música general y baile), y Urania (astronomía)”²⁷⁰ Estas musas son imágenes de la obra, lo creado, todas nos relacionan con la tierra pero no en su ocultación sino en un desdoblamiento, no implican en la relación de lo humano-mundo.

Arte y obra en la antigüedad eran palabras menos ajenas de lo que la mirada ingenua de nuestro presente plantea, en su condición mas originaria arte no es una pieza bellamente creada, no es un cuadro, una escultura, una obra teatral, una canción; sino lo que hace que todas estas cosas sean, es decir el arte, *no es un producto sino el obrar creador que produce*, que arroja al mundo un forma re-creada a partir de la materia ensimismada (deyección). De aquí que el arte y la techné (que aproximadamente podríamos traducir como técnica) estén en una relación plena. De aquí también que Félix Duque diga que “el arte es la flor envenenada de la técnica”²⁷¹ Sin embargo, lo que hoy entendemos por técnica (procedimiento sistemáticamente pulido y guiado) está lejos de lo que en la techné podemos comprender. Mientras que técnica desde su sentido más originario más fundamental (en su relación con la techné) plantea según lo dicho por Duque “la producción primordial (*antropógena* a la par que *cosmogónica*) de Mundo por parte de hombre”²⁷² técnica en la tradición moderna llevada por el pensamiento tecnocrático plantea un saber hacer teóricamente respaldado. Por nuestra parte partimos de la idea (y en relación con Félix Duque) de que hay arte “allí donde una obra “desoculta” tierra, a pesar de que el agente, *para él mismo y según parece*, siga considerándose un técnico”²⁷³ poniendo el énfasis en el obrar que crea y al hacerlo re-crea su relación con la tierra proyectando así la instauración de mundo. No sólo existe ese sentido para la mira del fundamento de la técnica como techné, Heidegger en su texto *La pregunta por la técnica* plantea un cúmulo de relaciones entre techné, logos, episteme y poiesis. (Aunque no es nuestra intención adentrarnos en su análisis sólo queremos dejar nota de la importancia que tiene la techné)

La herencia de Prometeo, aquello que en su entrega le donó al hombre por amor es su ser previsor, creador de futuro y de historia, pensante de lo posible, trabajador, artista y artesano, arrebatado, capaz de amar y entregarse por amor, deseoso de crear el mundo nuevo, el mundo posible. Necesitado del robo y la enseñanza, totalmente implicado en la relación con sus congéneres, sus obras, padre, creador y maestro, en fin lo que dio al hombre fue la educación, la cual tiene las características prometeicas, **Prometeo es la imagen de la educación**. Es curioso como en über *Pedagogik* (sobre pedagogía) Kant de una manera un tanto más racional (en desmedro de lo onírico del mito), plantea que la educación es un arte, el arte de lo posible (importante lo que implica que de igual forma se plantee así la política según Sloterdijk). Plantea que el educar no es algo conforme al presente sino conforme a un futuro (para nuestro autor un futuro mejor ante lo cual diferimos) además de plantear algo en total consonancia con nosotros dice nuestro autor que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser

²⁷⁰ ALDANA, Elizalde R. Op. Cit. p 26

²⁷¹ DUQUE, F. *Consideraciones sobre el arte público y su relación con la técnica y el espacio* Op. Cit. p 7

²⁷² *Ibidem* p 5

²⁷³ *Ibidem* p 7

hombre”²⁷⁴ Lo curioso no es que diga eso Kant sino como las imágenes y perspectivas aun partiendo de diferentes referentes pueden llegar a cruzar caminos. Así, pues, la educación como un don prometeico tiene esencialmente su cualidad previsor, creadora, así como la ineludible implicación del robo. Educar es robarle al mundo (aprehender algo de él y hacerlo mío), a la obra de lo humano, mientras que el fuego es la chispa creadora (el arte de aprender) que puede ser regalada a otro hombre enseñándosele no trasmitiéndolo.

Cerrando la presente sección y como intento de epílogo decimos que **lo homo y lo humano se contraponen pero no se descartan**. Lo humano como artificio originario pretende cubrir lo que el homo es ontológicamente, sin embargo este ser, siempre surge, se arroja al mundo de distintas formas, rompe la imagen artificiosamente creada, desafía las normas de Zeus. El humano conoce las normas divinas y sabe que por ellas ha sobrevivido a la hostil Gaia, no obstante, el humano no es un sirviente de los dioses, su cualidad titánica lo orilla a desafiar a los dioses, la imprevisibilidad epimeteica lo hace arrojarse, desenfrenarse en la locura efímera. El orden lo asfixia tiene que ser curado, necesita purgar su existencia, tiene que estallar vitalmente, el humano no es homo pero el homo está en su ser, el artificio y lo desbordante se articulan en el ahí, el desborde o la prudencia pueden ser quienes gobiernen lo efímero, pero eso no implica que alguna de las otras dos desaparezca.

Así llegamos a la idea de que **lo humano en su ser es una pugna, un poliedro, mezcla y contradicción de múltiples fundamentos, aristas que surgen siempre conforme a un ahí**²⁷⁵, es decir, de una esencia que en sus ahí da una pluralidad de posibilidades, es interesante la imagen del poliedro no sólo por las aristas que puede mostrar la figura entera sino porque su volumen total es finito. Así, pues, la multiplicidad de sentidos inherentes en la *conditio sine qua non* humana nos llevó a las imágenes de Eros, Gaia, de los titanes, Atenea, Dioniso, Zeus, Hermes lo cual en general opacó la clásica definición del humano como animal racional, mostrando que esto de la razón es sólo una posibilidad entre tantas otras, una posibilidad que es imposible comparar jerárquicamente, e inclusive si lo pretendiéramos hacer quedaría en un posición alejada de la principal; sin embargo, dos imágenes son las que atraviesas toda nuestra sección, la de los hermanos Prometeo y Epimeteo, y es que si bien el primero es retomado con más importancia y más relevancia analítica el segundo nos mostró varias cualidades que en el humano hacen acto de presencia, no sólo es lo imprevisible de la tierra y sus physis sino lo imprevisible de lo humano, su perenne contradicción, lo que se escapa a cualquier análisis, lo que reacciona sin pensar, la nada que se encuentra de fondo originario, mientras que lo prometeico nos inmiscuye en la mira de un historicidad proyectada a futuro, un ver más allá del momento, lo cual es fundamento de *toda* cultura, de *toda* educación, de *toda* formación, de *toda* pedagogía, de *toda* humanidad. Así como en el humano la sentencia del “homo humanus” muestra un juego lingüístico posible, la relación Epimeteo-Prometeo muestran una correlación que narra, que es posible de narrar, que es ambigua en su narrar, que es espacio para narrar, que en la pluralidad de interpretaciones ofrece la pluralidad de sentidos, que en la pluralidad de perspectivas crea pluralidad de perspectivas, en fin que como mito da mucho (más de lo que pudimos hacer en esta sección) para pensar a lo humano

“El nombre de *Epimetheus* hace de correlato al de *Prometheus*; este se interpreta como «el que medita antes»; (pró) aquel «el que piensa después» (epi). La pareja del *Previsor* y del *retrasado*, hermanos gemelos y complementarios, parece sacada de cualquier *folktale*, y tiene paralelos en otras culturas (...) también se ha dicho que ambos sirven para componer una especie de figura bifronte, símbolo del espíritu humano”²⁷⁶

²⁷⁴ KANT, Immanuel (2003) **Pedagogía** Akal Ediciones. España p 31

²⁷⁵ Para la alegoría del poliedro nos inspiramos en un texto de Gerardo Meneses titulado: *Amor y pedagogía un poliedro (ante las preguntas de Avito y las respuestas de Diótima)* En **Mas amor pedagógico** Gerardo Meneses (compilador) Editorial Lucerna Diógenis. México. 2010. Esta alegoría de ninguna manera está relacionada con un plano matemático sino que nos permite, en su imagen, dar cuenta de **un fondo que en sus proyecciones es múltiple**, al respecto dice Meneses “Estamos ante una realidad poliédrica: la pedagogía es un desbarajuste; un cristal frágil cuyos destellos se disparan y –a pesar de los epistemólogos- se desvanecen en la polifonía del sentido y los subterfugios de la retórica. La pedagogía es un saber de muchas mascararas o rostros” Nosotros retomamos esta imagen que da cuenta de la complejidad pedagógica y la llevamos al plano antropológico para dar cuenta de lo humano como una red compleja de contradicciones, cual polifónica musicalidad de sentidos, a veces como rapsodia, otras tantas como una sinfonía, pero siempre múltiples y en relaciones.

²⁷⁶ GARCÍA, Gual, Carlos. Op. Cit. p 43

1.2 La antropoplástica griega y su agonismo interpretativo

En efecto, enseñar es todavía más difícil que aprender. Sabemos muy bien esto, pero pocas veces lo pensamos. ¿Por qué enseñar es más difícil que aprender? No porque los docentes hayan de estar en posesión el máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender.

Martin Heidegger, *¿Qué significa pensar?*

El análisis anterior, según hemos planteado, es una hermenéutica de lo humano dentro del ámbito mítico, sin embargo, esta hermenéutica estaría muy limitada, y francamente frágil y ambigua, sino diéramos cuenta de la cualidad histórica de dicho mito. En efecto, según también ya hemos dicho el mito y la historia se entrecruzan de tal manera que son espacios de narración ante la cual el que escucha puede hacer-se de respuestas. El mito en sí mismo, al igual que la historia, no nos dice nada, a menos que se le pregunte; en nuestro caso les preguntamos por lo fundante y fundamental, realizando un entrecruce con nuestro tiempo y contexto a partir del que pregunta. De esta manera pasemos al análisis del tiempo histórico dentro del cual cobra su vitalidad nuestro mito, poniendo el énfasis en la disputa interpretativa que nos hace surgir los sentidos de la formación y educación con relación a lo humano. Así, la categoría de análisis central de nuestro capítulo está dada en la relación ontológica entre pedagogía – humano, la cual es indagada en un plano originario (de la pedagogía según el sentido histórico, de lo humano según el sentido mítico) que hace entrar figuras como las del paidagogo, el sofistas, y el filósofo.

Podemos estar de acuerdo con Hegel en su afirmación de que “la historia universal va de oriente hacia occidente”, sin creer con eso que Europa es el fin de la historia universal. Ésta afirmación desde nuestra postura da cuenta del movimiento de la historia humana, por lo menos desde la versión occidental, siendo la marca de civilización más antigua Sumeria con un tiempo estimado en 3200 a. de C. “Los testimonios más antiguos que conservamos de la cultura escrita de la humanidad provienen de los sumerios que habitaron la cuenca de Mesopotamia, en las riberas de los ríos Tigris y Éufrates que desembocan en el Golfo Pérsico, en tierras que hoy forman parte de Iraq”²⁷⁷ de aquí una vinculación directa o indirecta con las otras grandes civilizaciones, Mesopotamia, Babilonia y Egipto. Hablamos de primeras civilizaciones en el entendido de que en ellas se dan las primeras grandes agrupaciones que implican algún tipo de organización política, religiosa y educativa entre otras. Estas formas de organización implican un vivir juntos de carácter amplio y diverso lo cual llevo a superar las micro-agrupaciones, las hordas y otras formas microsociales. Sumeria es la primer gran civilización porque en ella vemos surgir grandes artificios o creaciones que significaron un agruparse en lo creado, es decir, el hacer ciudad. El ladrillo, la rueda y la escritura parecen ser referentes importantísimos teniendo además que “conocían el vehículo con ruedas, el arado, el cobre, el oro y la plata. En torno a las ciudades, cultivaban sistemáticamente la cebada y el trigo, hortalizas y frutales, y cuidaban ganados: vacas, cabras y ovejas cuya lana utilizaban”²⁷⁸ Incluso hay indicios de un trabajo alrededor del pensar lo humano y los problemas inherentes a él, así por ejemplo en una explicación mítica de Sumeria, explicación que encuentra coincidencias con elementos históricos posteriores, explicación que se conoce como “La epopeya de Gilgamesh. Sus protagonistas son héroes con problemas humanos: el tiempo y el poder, la amistad y el amor, la muerte y la inmortalidad, y cuyas hazañas van a influir sobre

²⁷⁷ MARTÍNEZ, José Luis (1976) **Mesopotamia/Egipto/India El mundo antiguo** Secretaría de Educación Pública, México p 27

²⁷⁸ *Ibidem* p 27

el Sansón bíblico y el Hércules helénico, y aun algunas de las empresas de Gilgamesh van a serle atribuidas a Alejandro Magno²⁷⁹

Aun reconociendo esta información nos parece que el origen de lo buscado no se encuentra ahí, sino en otro parte aguas, uno más contemporáneo en el cual es nombrada por primera vez la pedagogía, y en el cual hay una tendencia al análisis explícito, riguroso y en discusión, del ideal de humano y de lo que nosotros llamamos educación y formación. Este lugar es la Grecia antigua, y esta explicitación del ideal de humano se llama *paideia*, nombre cuyas implicaciones dimensionan una complejidad que da cuenta de aquello que antes ya habíamos expuesto como origen teniendo como centro de disputa interpretativa a los sentidos de educación y formación de lo humano: “La educación más antigua en las estirpes griegas se sintetiza en el concepto de *paideia*. Esta palabra designa primeramente la educación y la formación de los muchachos. En sentido más amplio, designa también después la formación cultural en general. Así llegaron los *paides*, partiendo del juego, *paidia*, a la *paideia*”²⁸⁰

Para esta afirmación hay que ir muy despacio así que empecemos por dar cuenta del porque Grecia es el lugar del origen del que hablamos. Hay dos formas de hablar de este parte aguas, en primera estaría el hablar de una Grecia como crisol de oriente que lega elementos a nuestro presente y en segundo como espacio particular dentro del cual se da el origen (con sus partes: procedencia y punto surgimiento) de la relación pedagogía-relato humano. La primer parte vincula a Grecia con este devenir que ubicamos en el comienzo oriental, hablamos de Grecia como un lugar en donde se reúnen la herencia humana pero además se redimensiona sobre otros referentes y posibilidades.

“Este pueblo, que descendió del Norte para ocupar la abrupta península entre el Jonio y el Egeo, se civilizó al entrar en contacto con la precedente civilización egeo-cretense (a la que por otra parte destruyó); posteriormente, a medida que se extendía por las innumerables islas de aquellos mares y establecía colonias en el Asia Menor, Italia y África, absorbió mucho de la civilización egipcia, así como también de la fenicia, la persa, la babilonia, etcétera.”²⁸¹

Con la anterior cita vemos que la ubicación espacio-temporal le permitió a Grecia tener un contacto con otras civilizaciones obteniendo de ellas referentes con los cuales se mezcló realizando un sincretismo cultural, tal vez el referente más solicitado para dar cuenta del sentimiento investigativo de los Griegos para con otras culturas sea Heródoto con sus *Historias*, empero, no debemos hablar de Grecia como un puente o contenedor, sino que hay que tener en cuenta que en ella se resignificaron las formas de relacionarse y comprenderse como conjunto, es decir, como humanidad y como mundo

El examen comparativo de la civilización griega con las otras civilizaciones del Oriente próximo y lejano sugiere un diferente orden de consideraciones: su organización social y política es *radicalmente* diversa de la de cualquier otro pueblo de la época, con la posible excepción del fenicio (...) Todas las otras civilizaciones orientales florecen sobre el tronco de macizas organizaciones estatales que se extienden uniformemente sobre grandes y a veces inmensos territorios. Potentes clases o castas sacerdotales y guerreras *monopolizan el poder y el saber* a la vez y constituyen el indispensable instrumento de dominio de los monarcas, los cuales se rodean de un fasto y unos honores dignos de dioses y a veces son considerados como auténticas divinidades sobre la tierra (...) [Por su parte] La civilización griega es una civilización *laica*, donde no existe una clase sacerdotal potente y organizada; es una civilización de *ciudadanos-soldados*, donde no existe, salvo en momentos y sitios particulares, una clase o casta guerrera; es una civilización que madura sobre estructuras políticas extremadamente *fraccionadas* (las ciudades-estados), nunca estáticas, sino *en perenne desarrollo*, y en las que, por vez primera en la historia del mundo, se afirman formas conscientes y elaboradas de *democracia*; es, por lo tanto, una civilización donde ocupa un lugar prominente la *discusión* ante asambleas con poderes deliberativos, de forma que el problema de la *persuasión racional* (y por lo tanto de la ciencia y la filosofía) emerge en formas hasta entonces desconocidas²⁸²

²⁷⁹ MARTÍNEZ, José Luis. Op. Cit. p 31

²⁸⁰ DILTHEY, G. Historia de la pedagogía Op. Cit. p 21

²⁸¹ ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. Cit. p 19

²⁸² *Ibidem* pp. 20-21

Así, pues, como lo hace ver Jaeger Wagner el autor de la Paideia, Grecia es considerada la cuna de la cultura occidental, ya que en ella se dieron en principio la idea explícita de los medios y fines de la educación, y además un cambio constante en la cosmovisión y antropovisión que marcaron el posterior desarrollo de la Europa septentrional la cual a su vez ha influido a los pueblos colonizados. Además tenemos una identificación étnica entre este pueblo y toda la Europa, diferenciándose ésta de toda Asia y Oriente, que permanecieron con una cultura más o menos inmóvil, Egipto mismo es un buen ejemplo teniendo milenios enteros si cambio alguno.

“la estabilidad no es signo seguro de salud. Reina también en los estados de rigidez senil, en los días postreros de una cultura; así, por ejemplo, en la China confuciana prerrevolucionaria, en los últimos tiempos de la Antigüedad, en los últimos tiempos del judaísmo, en ciertos periodos de la historia de las iglesias, del arte y de las escuelas científicas. Monstruosa es la impresión que produce la rigidez casi intemporal de la historia del antiguo Egipto a través de milenios (...) El helenismo ocupa una posición singular. Grecia representa, frente a los grandes pueblos de Oriente, un "progreso" fundamental, un nuevo "estadio" en todo cuanto hace referencia a la vida de los hombres en la comunidad. Ésta se funda en principios totalmente nuevos. Por muy alto que estimemos las realizaciones artísticas, religiosas y políticas de los pueblos anteriores, la historia de aquello que, con plena conciencia, podemos denominar nosotros cultura, no comienza antes de los griegos²⁸³

En cuanto a lo que se entiende como legado, primero hay que hacer una anotación que no sobra ya que nos marca la perspectiva. México y América Latina en general, son productos de un gran sincretismo. En el caso de México hay tres grandes fuentes que alimentan su cauce, la cultura occidental, la religión hebrea y la descendencia prehispánica. De lo occidental (Grecia, Roma) heredamos el lenguaje, los saberes, las instituciones, los conceptos, los problemas, las relaciones, la pedagogía, el concepto de educación y el concepto de formación, entre muchas cosas más,

“Por ejemplo, tómense las materias de estudio de una moderna escuela secundaria. Casi todas, hasta en el nombre, denuncian su origen griego. Incluso cuando, como sucede con la geometría, nos consta que los griegos recogieron el patrimonio cultural de otros pueblos (egipcios, babilonios), sabemos también que reorganizaron y desarrollaron la materia hasta convertirla en algo nuevo y original que lleva su inconfundible toque: el maravilloso rigor racional de una demostración geométrica es un don que la humanidad debe a Grecia y no a ningún otro pueblo²⁸⁴

De la fuente hebrea heredamos la religión que se expresa mayoritariamente en la vertiente católica (aquella impuesta mediante eso que llamaron conversión y que fue promulgado mayormente por franciscanos durante la conquista) que no es otra que cosa que una vertiente de la línea cristiana la cual es una de las tres grandes vertientes que se heredan de lo hebraico: la vertiente judía (que a su vez se divide en ortodoxos y hasídicos entre otros) y la vertiente del islam (musulmanes)²⁸⁵. Al final todo esto deviene del mismo referente

“un pequeño pueblo originalmente nómada, que más tarde arraigó en Palestina, con características muy diversas; pero su influencia y potencia fueron mínimas incluso en los breves periodos en que logró preservar su independencia: sólo más tarde se dejó sentir la inmensa importancia de la contribución judía, cuando su estado fue destruido definitivamente y los hebreos se dispersaron en pequeños grupos por todo el mundo²⁸⁶”

²⁸³ JAEGER, Werner W. Paideia. Los ideales de la cultura griega Op. Cit. p 4 Pareciera que esta cita de pronto es muy eurocentrista, sobre todo por la afirmación de que lo nosotros llamamos cultura no comienza antes de los griegos, pero hay que tener conciencia de lo que implica el decir cultura, y los referentes desde los cuales parte esta designación, ya que decir cultura nos pone de pronto frente a situaciones no sólo de producción social, sino en implicaciones simbólicas de ahí que haya diferencia entre civilización y cultura, y de ahí que lo que entendemos nosotros por cultura esté más implicado con el legado Griego.

²⁸⁴ ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. Cit. p 20

²⁸⁵ Cfr. Documental **Dentro de Jerusalén** (2006) Productora: National Geographic Estados Unidos América Disponible online en <http://www.teledocumentales.com/dentro-de-jerusalen/>

²⁸⁶ N. ABBAGNANO Y A. VISALBERGHI Op. Cit. p 19

Y por último de la vertiente prehispánica tenemos implicaciones raciales, algunos nombres (vacíos del sentido originario²⁸⁷) algunos rituales (como el culto a los muertos, que por cierto es modificada desde la implicación global), empero, estamos muy separados de ellos en la mayoría de los referentes que condicionan nuestra cotidianidad y los saberes que ordenan el mundo²⁸⁸, sobre todo dentro de la resignificación de lo espacial que implica la globalización.

Pues bien de Grecia legamos aquello que es tema central del trabajo y del saber dentro del cual estamos girando así como los problemas y preguntas cuyas posibles respuestas han sido nombradas desde muchos referentes dentro de la misma vertiente de pensamiento. **Al entender a Grecia como origen planteamos que en ella se da la discusión, de lo que implica la educación, la formación y lo humano²⁸⁹, es decir, de todo aquello que en nuestro presente es tema de la pedagogía.** El que nos hayan legado estos elementos no implican que su forma pura se encuentra en ellos, ni que la verdad procederá de su fuente, implica en cambio, que **la tarea ha sido inmensa y que ha trascendido todo lo que una época pueda decir**, implica que estos momentos del movimiento han visto particularidades del gran movimiento que se renuevan y se complejizan de maneras diferentes, pero también implican, que hubo un momento en el que el quiebre asomó la ruptura de perspectiva, o que la mira se hizo desde otro ángulo lo que movió el problema y la praxis²⁹⁰ frente a él.

“En cuanto a las culturas griega y romana, somos de manera tan amplia y profunda sus herederos que sería inacabable la mención de las ideas, los mitos, creaciones e instituciones que de ella han pasado al mundo occidental. Los griegos, a su vez, recogieron de otros pueblos antiguos cuanto era aprovechable para su propia índole, pero lo transformaron y unieron en un nuevo crisol y con un propósito absolutamente original: el de la cultura que se libera por primera vez del terror divino, que racionaliza el pavor ancestral ante los elementos y se consagra a entender al hombre y explicar al mundo desde la inteligencia”²⁹¹

Pues bien, así pasamos a la segunda parte de la pertinencia de hablar de Grecia como el origen de nuestra relación, esta parte habla de la cualidad de Grecia como origen, es decir, de la disputa interpretativa que implica el sentido de coyuntura. Para esto nos ubicaremos entre pedagogos y sofistas, siendo los segundos el elemento central de la discusión por su capacidad de explicitación analítica de lo que implica educación y por ser un referente que entró en la discusión de lo que es lo humano, al igual que la filosofía, el teatro (tragedia, comedia) y el arte.

Pues bien empecemos con lo que era pedagogía desde el referente griego, sus limitaciones, pero también sus implicaciones, que a nuestro parecer, la hacen un gran referente que empero tiene la limitación de no haber sistematizado su hacer. **Pedagogía tiene la referencia primera hacia el siglo VI a. C.**, es aquí donde ésta se puede nombrar como tal y donde tiene implicaciones hacia con el proceso educativo y sobre todo donde tiene implicaciones dentro del gran ideal educativo de la época llamado *Paideia*. “La *Paideia* es una síntesis de ideas pedagógicas que se originaron en Grecia, cuna

²⁸⁷ Verbigracia la autoafirmada caracterización del pueblo mexicano como los hijos del maíz (Que en la época de los festejos de la revolución mexicana una compañía vendedora de maíz utilizaba para promocionar su producto) aludiendo a las relaciones que el pueblo prehispánico mantenía con esta planta, sin embargo, hay una diferencia abismal entre nuestra relación con esta planta y la del pueblo prehispánico, en efecto, mientras que para nosotros pensar en maíz implica a las comidas típicas: tortillas, quesadillas, gorditas, huaraches, etc. (las menos de las veces elaborado con maíz criollo ya que hay una preeminencia de maíz transgénico o importado) para los pueblos prehispánicos implicaba una cuestión cosmológica, espiritual de la cual no tenemos el mínimo indicio, lo que hay son formas distorsionadas que asumimos patrióticamente.

²⁸⁸ Nos referimos a lugares de menor implicación indígena, sin con esto pretender afirmar que los indígenas se encuentran ajenos a implicaciones occidentales. Hay dos cosas que tener en cuenta al respecto, en primer lugar las culturas no se conciben como espacios aislados que no tiene implicaciones de otras formas culturales, las culturas no son algo creado definitivamente y para siempre sino que están en un constante cambio por las interrelaciones dentro de las cuales se desenvuelven, lo segundo que hay que tener en cuenta es que lo nosotros nombramos como indígena no es otra cosa que un concepto occidental, y lo que nosotros podemos entender de ellos lo nombraremos desde fuentes ajenas a lo que el grupo como tal nombraba (hablando de las formas prehispánicas cuya cosmovisión nos parece más alejada y misteriosa de lo que algunos “proindigenistas” creen)

²⁸⁹ Todos estos conceptos que entendemos desde nuestra situación hermenéutica, lo cual nos aleja a comprender lo que en su época implicaban realmente, sin embargo, esto no es significa problema alguno, hay que recordar que no pretendemos conocer lo que Grecia es, sino comprendernos en el presente a través de los referentes de pensamiento de la humanidad, siendo Grecia, un núcleo que se hace presente desde lo cotidiano hasta lo complejo, el merito de Grecia fue haber discutido las preguntas esenciales de la humanidad, desde múltiples referentes no sólo la religión.

²⁹⁰ Esto de la praxis implica un pensamiento que se vuelve activo, es práctica transformadora, en este caso de la visión del nosotros como mundo y de las formas de relacionarnos dentro de él.

²⁹¹ MARTÍNEZ, José. Luis. Op. Cit. p 13

del nacimiento de la Pedagogía. En ninguna otra cultura apareció la palabra “pedagogía” más que en el mundo occidental, y específicamente en la Grecia clásica de los siglos VI a. c. en adelante²⁹² La pedagogía tiene como antecedente al *paidagogo*, este nombre da cuenta del desarrollo de una relación, la relación con el niño: *Paidós* (niño), *agogós* (que conduce) o como dice Dilthey en su historia de la pedagogía “*Paidagogia* es primero (independientemente de *paideia*) el acompañamiento y vigilancia del muchacho por su conductor. Este se llama por ello *paidagogos*”²⁹³ Este sentido del pedagogo deja entrever de la relación de acompañamiento para con la educación del niño, ésta relación de acompañamiento y conducción era un encargo que injustamente se podría reducir al de niño sobre todo por el hecho de saber que en la mayoría de los casos un esclavo era el comisionado para ese encargo “El *paidagogos*, el conductor de niños, corresponde a la palabra posterior de “ayo”. En las estirpes jónicas se encontraba siempre en las casas de los pudientes un esclavo que se destinaba por sus condiciones a esta función”²⁹⁴ Sin embargo, esta imagen de niño desconoce las cualidades del pedagogo; fijemos la vista en la referencia hacia la tragedia de Electra para dar cuenta de algunas características del pedagogo

“El pedagogo en *Electra* es un Ayo, un anciano. Pudiera pensarse que éste parece tener las características de un servidor o criado, pero su papel es más importante. Así se puede entender cuando el pedagogo, le dice a Orestes (hijo de Agamenón y hermano de Electra): “[...] Este es el palacio de las Pelópidas, tan visitado del dolor donde en otro tiempo yo te libré del cuchillo que mató a tu padre, recibíendote de las manos de tu querida hermana; yo te salvé, y yo te he ido formando hasta este punto de tu vida, en que vas a ser el vengador de tu padre asesinado” (Sófocles, 1963: 245). El inicio de la tragedia la empieza el pedagogo. Y Orestes, remarca esta idea pedagógica: “¡Ah, tú, el más fiel de los servidores! ¡Cuán a las claras nos estás probando tu ingénita lealtad para con nosotros! Como caballo de noble raza que, aún viejo y todo, a la hora del peligro no desmiente su antiguo brío, y yergue empinadas las orejas, **así nos empujas a nosotros tú**. Y a ti mismo te pones en primera fila [...]” (Sófocles, 1963: 24). La *Paideia* en *Electra* aparece en la figura del pedagogo, éste a lo largo de la obra adquiere varias formas pedagógicas (mensajero o consejero), pero en ningún momento pierde los primeros caracteres de *areté*²⁹⁵ que ya se han descrito: respeto, sabiduría, inteligencia, valor, fidelidad, nobleza.”²⁹⁶

“Así nos empujas a nosotros tú” dice Orestes, estas imágenes nos llevan a comprender que **la relación del pedagogo con el niño no era una relación de cuidado (este entendido como hacerse cargo de las responsabilidades del niño) sino el acompañar (mejor dicho empujar, lo que nos lleva a comprender una participación activa y no sólo contemplativa) en el descubrimiento del niño, un conducir que empuja al niño hacia los lugares donde se puede llegar a descubrir algo (como lo era la palestra), ¿En qué consiste este descubrir? El descubrimiento de aquello que consideramos el elemento central de la educación, el descubrir lo que lo humaniza, el hacerse del ser humano a través de la cultura. Pero vayamos más lento con este asunto.**

El pedagogo está comisionado para ser al acompañante del que será educado, empero este encargo **está en relación con otras compañías educadoras** “la vida del individuo, desde su nacimiento, se halla sujeta a influjos educadores. La nodriza, la madre, el padre, el pedagogo, rivalizan en formar al niño cuando le enseñan y le muestran lo que es justo e injusto, bello y feo. Como a un leño torcido, tratan de enderezarlo mediante amenazas y castigos. Después va a la escuela y aprende el orden, así

²⁹² GARCÍA, García, Cesar **La actualidad de la *Paideia* griega desde el estudio de la literatura y la filosofía clásica X** CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 8: filosofía, teoría y campo de la educación. p 1 Consultado en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1329-F.pdf (Fecha de consulta 15/04/10)

²⁹³ DILTHEY, G. Op. Cit. p 21

²⁹⁴ DILTHEY, G. Op. Cit. p 30 Aunque Dilthey no dice en esta cita las condiciones que debería tener el esclavo posteriormente alude a la idea de un esclavo perjudicado para el trabajo pesado del campo, por otro lado en una de las lecturas revisadas (que en este momento no precisamos con claridad) se hace mención de un referente en el cual se deja ver un gran aprecio por un esclavo que mostraba dotes intelectuales ejerciendo la práctica social de pedagogo, en este mismo referente se menciona que el amo del esclavo tiene un gran dolor porque se ha muerto éste el cual al parecer era una gran promesa intelectual, y al cual pensaba dejar en libertad para que lo acompañara como hombre libre.

²⁹⁵ Provisoriamente, para tener una idea de lo que se habla, mencionaremos que la *areté* se puede entender a grandes rasgos como el modelo de virtud hacia el cual se dirige el ideal educativo (*Paideia*) y que marca los signos que están conformando la humanización del hombre

²⁹⁶ GARCÍA, García, C. Op. Cit. pp. 6-7 El subrayado en negritas es mío.

como el conocimiento de la lectura y la escritura, y a manejar la lira²⁹⁷ Esto nos da dos breves pistas la primera da cuenta de que **la educación no es portada por alguien en específico, sino que es producto de múltiples relaciones que influyen en el niño y que además están rivalizando por aquello que se cree necesario enseñar.** Educar, pues no es un único movimiento, no es uniforme, y sobre todo es algo que no es privativo de unos cuantos²⁹⁸, en cambio pensamos que **todos los que se encuentran en relación con el niño producen en él algún influjo (por el sólo hecho de ser ellos portadores de una educación)** empero el pedagogo tenía la comisión del acompañamiento permanente, lo cual confiere gran importancia porque de él serán la mayoría de los influjos, lo cual lleva a creer que no cualquier esclavo podía ser pedagogo. El segundo elemento es que **todos los que rivalizan con su influjo educador están en una relación filial con el niño.** Para dar más sentido mencionaremos una línea de indagación que nos previene de traducir al Paidós como niño únicamente “Παιδοσ es hijo no niño. Esto se puede verificar en la tesis del Dr. Enrique Moreno y de los Arcos²⁹⁹ Esta línea nos parece es importante por lo que sugiere y deja entrever; y es que en el presente con ánimo de soslayar el freno que sugiere que la pedagogía sea asociada al niño (cuidador de niños) se ha hablado hasta de una andragogía (educación de adultos) lo cual nos parece una postura muy corta de vista, retomando, decimos que hay una relación de filiación entre los participantes del acto educativo, una relación que se articula con el retomar el Paidós como hijo, y que nos parece más provocadora al pensar al hijo y las implicaciones del mismo.

Haciendo un pequeño alto en el andar llevado, recordamos que estamos sumergiéndonos en lo que implica la pedagogía desde el referente de su nominación original este referente nos hace implicarnos con algo importante, este algo es la relación de acompañamiento que se tiene para con el niño por parte del pedagogo, lo cual se entendía desde el plano de la educación como uno de tantos influjos educativos, el cual tiene la cualidad de ser el influjo más cercano e importante. Por otro lado vemos que hay una línea de indagación que nos avienta hacia otra posibilidad y esta es la de traducir paidós como hijo. Decimos que esta línea es más sugerente desde el entendido de que el humano para ser tal necesita ser hijo primero. Ser hijo es ser parte de una relación de influjo por sus semejantes, los cuales *por educación* hacen las presentaciones entre el niño y el mundo. Es más sugerente decir hijo que niño, ya que hijo da más cuenta de las implicaciones de los otros en su humanización, el ser hijo es un estado perenne que no tiene fin (los griegos lo sabían muy bien haciendo las presentaciones entre iguales dando a conocer de quienes eran hijos) pero también es un estado que da cuenta de un origen que sería el nacimiento, el hijo nace y al nacer se vuelve originalmente la posibilidad de cambio pero también de conservación de la especie y de la herencia (concepto que hemos utilizado mucho pero no hemos desarrollado aun, siendo más adelante el espacio adecuado) Por su parte decir niño tiene la limitación de ubicar a la pedagogía en la situación de crianza, viendo una pedagogía temporal sometida a tiempos determinados biológicamente los cuales serán propicios para la educación, pero a su vez marcan la época específica para ella, esto habíamos dicho representa un problema para algunos en el presente y pretenden superarlo hablando de la andragogía como posible continuación de la tarea educativa y que soluciona la enmarcación temporal. El niño y el hijo son los primeros momentos de la humanización del hombre, dan cuenta de las características que hacen necesaria una educación, empero, varían en cuanto a que el ser niño implica una delimitación temporal mientras el ser hijo no, además el hijo es tal desde el momento de una concepción, es decir, simbólicamente hay toda una estructura que se teje alrededor de lo que implica un hijo que no sólo lo condiciona sino que lo proyecta

²⁹⁷ JAEGER, W. Op. Cit. p 60 Aquí Jaeger se está fundamentando en lo que dice Protágoras dentro del Dialogo de Platón del mismo nombre y cuya referencia se puede encontrar en la página 116 de la versión traducida por Porrúa

²⁹⁸ En el presente la figura del especialista se erige como aquel que legítimamente sabe que es lo necesario para el sujeto en educación, Heidegger en su escrito *responsabilidad y estudio*, ya se encontraba cuestionando sobre esta imagen que parece ser el oráculo moderno, es decir aquel lugar a donde se acude en consulta y de acuerdo a lo conocido mediante el se determinará el futuro del consultante. El especialista es parte de la tendencia científica del presente (ya antes mencionada en el *preámbulo*), que fragmentando el saber requiere que las personas se sujeten a un saber específico, “dominándolo” y legitiándose a proferir la verdad del mismo. Esto puede ser muy entendible epocalmente (sobre todo con las llamadas ciencias duras) sin embargo en educación esto no puede ser posible desde el entendido de que la educación trasciende toda particularidad, el educar está inscrito en el acompañar hacia la presentación de algo que no se puede dominar, educar es presentar(le) el mundo al que ha nacido, (veremos lo que implica esto con calma más adelante)

²⁹⁹ **Etimología de la palabra Pedagogía** en <http://etimologias.dechile.net/?pedagogi.a> (Fecha de consulta 22/08/10) Esta es una línea en que habría que profundizar más, aunque no hay muchos referentes siendo lo más usual traducir Paidós por niño.

hacia un ideal que va mas allá de etapa alguna, y ser niño implica un momento que es antecedido por algún otro como lo es el ser bebé y que será superado por algún otro como es el ser joven. Así, pues, el pedagogo conduce y/o acompaña al hijo más allá de un estado temporal particular, por lo menos así se ve en la tragedia de Electra (acompañando el pedagogo a un joven ya con fuerzas para consumar la venganza esperada) o yendo más atrás en el referente histórico encontramos esto en el intento de convencimiento a Aquiles por parte de su pedagogo Fénix, esto en *La Ilíada*:

“[...] si piensas en el regreso, preclaro Aquileo, y te niegas en absoluto a defender del voraz fuego las veleras naves, porque la ira penetró en tu corazón, ¿cómo podría quedarme sólo y sin ti, hijo querido? El anciano jinete Peleo quiso que yo te acompañase el día en que te envió desde Ftía a Agamenón, todavía niño y sin experiencia de la funesta guerra ni del ágora, donde los varones se hacen ilustres; y me mando que te enseñara a hablar bien y a realizar grandes hechos. [...] Y te crié hasta hacerte cual eres, oh Aquileo, semejante a los dioses, con cordial cariño; y tu ni querías ir con otro al banquete, ni comer en el palacio, hasta que, sentándote en mis rodillas, te saciaba de carne cortada en pedacitos, y te acercaba el vino. ¡Cuántas veces durante la molesta infancia me manchaste la túnica en el pecho con el vino que devolvías! Mucho trabajé y padecí por tu causa, y considerando que los dioses no me habían dado descendencia te adopté como a un hijo (Homero, 1999a: 163,164)”³⁰⁰

El hijo es elemento original de lo humano en cuanto que en éste la tarea de ser humano empieza obedeciendo el impulso alimenticio cuya proyección consiste en vestir arropar artificialmente un estado protohumano el cual llamamos animalidad, naturaleza o *lo homo*. El ser hijo, como cualidad ontológica, da cuenta de un análisis más complejo que hablar de la empiria de algún hijo en particular, sino que implica lo que une como esencialidad todo ser hijo, cosa que desde nuestra interpretación se encuentra en la educación, la cual a su vez se ve como una tarea de inmensa dimensión por lo que ninguna particularidad tiene la posibilidad de consumarla, en este sentido la cultura a veces con la imagen de padre, otras con las del pedagogo o simplemente con la del semejante (otro humano) se hace presente educativamente, no obstante se tiene que entender que la educación sólo es lograda en la interrelación de todos los influjos educativos. Dicho de otra manera lo original a lo cual se articula la tarea radica en presentar al hijo al mundo, esto mediante el alimento de la herencia de la humanidad lo cual llamamos cultura y que es llevado a cabo mediante la educación, que se encuentra inmanentemente unida al eje implicado en el ser hijo el cual se entiende (nombra) como relación. Para entender y dismantelar como es debido esto necesitamos ser más meticulosos y específicos con cada elemento dicho, así que empecemos con la indagación de lo que implica el ser hijo.

La palabra hijo tiene un interesante sentido, su etimología viene de *filius* (la cual tiene que con el ver latín filiatío, -ónis de donde se deriva filiación, en la cual encontramos como centro el sentido de *relación* el cual a su vez está dirigido hacia con los semejantes) el cual tiene una importante relación con el verbo *felare* “mamar”³⁰¹, esto por la procedencia de eso que llaman raíz indoeuropea³⁰² *dhe* que significa mamar amamantar³⁰³. Así tenemos que hay dos elementos centrales que señalar: en primer lugar está el comprender que el hijo está en relación (filiación) con sus semejantes (que al parecer históricamente lo anteceden nombrándolo hijo) por el otro lado tenemos al hijo como alguien con la cualidad del mamar. El mamar es el primer reflejo del niño y se articula a las necesidades primeras del niño que a su vez denuncian muchas más. Y es que el mamar como el acto de absorber, succionar, por necesidad aquello que se nos presenta exteriormente para así incorporarlo a nuestra condición, no sólo se puede entender para con la leche. A la respuesta del mamar se dan más cosas, muchas más que la pura alimentación, tentadoramente estamos apuntando al hecho de que la “cultura se mama” sin

³⁰⁰ GARCÍA, García, Cesar. Op. Cit. Aquí hay que tener presente que Fénix no es pedagogo, y es que en la época de homero no existe el pedagogo como tal, recordemos que este es nombrado hasta el siglo VI a. c siendo homero del siglo VIII a .c además Fénix es un hombre libre que decidió ponerse al servicio de Peleo, sin embargo, esta es una imagen importante ya que da cuenta de que el acompañamiento ha sido la tarea educativa, es decir, esencialmente educar es un acompañar. Ahora bien el pedagogo es el que se distinguió por su cualidad de ser acompañante de ahí su especificidad propia y su relación con la imagen de Fénix.

³⁰¹ **Etimología de la palabra hijo** Consultado en: <http://etimologias.dechile.net/?hijo> (Fecha de consulta 20/04/11)

³⁰² Lo cual se trata de entender como el procedimiento aglutinador de las lenguas y civilizaciones en el movimiento histórico de oriente a occidente

³⁰³ **Raíces proto indoeuropeas – dhe** Consultado en: <http://etimologias.dechile.net/PIE/?dhe> (Fecha de consulta 20/04/11)

embargo, quisiéramos ser mas calmos para con ese adagio. Hay una referencia que nos parece excepcional ya que da cuenta de la implicación del educar al hijo en vistas de hacerle humano, así que nos permitiremos trasladar todo un párrafo por la riqueza de sentido que tiene:

“Hay cosas evidentes que, curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar, que el hombre no está presente en su propio origen. Que nadie puede darse la vida a si mismo aunque adquiera, o crea adquirir, progresivamente la capacidad de dirigirla por su cuenta y de conservarla cuanto más tiempo mejor. Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede, tampoco, darse su propia identidad. No elegimos como nos llamamos: eso, por una parte, lo heredamos, y por otra parte nos es impuesto por los padres (...) **Hemos de admitir que somos introducidos en el mundo por adultos que hacen, como se dice, “las presentaciones”:** “**Aquí, mi hijo. Se llama Jaime, o Ahmed. Hijo mío, aquí el mundo,** y no sé en realidad como se llama: Francia o Europa, El Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos. Pero ese mundo existe; formamos parte de él, más o menos, pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él, y debo introducirte en él. Debo para empezar, enseñarte las normas de la casa, de la *domus* que te acoge. Tendrás que someterte a ellas, sin duda, será para ti una fuente de preocupaciones y quizá incluso de algunos tormentos. Integrarse a la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquel que llega acepte algunas renuncias para tomar parte de la vida de aquellos que le acogen. Ese es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad”³⁰⁴

Hacer las presentaciones, como dice Philippe, es el acto educativo ante el cual la pedagogía se articula como el acompañar, el acto educativo es el acto de relacionar al que va llegando con todo aquello que está construido previamente y que será su hogar. El hogar del humano es el mundo, y este se ha construido como el referente de despliegue pero también como el lugar de resguardo ante lo inseguro, ante lo no conocido, lo que está fuera de este hogar que llamamos mundo (el cual se expresa variadamente a través de aquello que se llama cultura y que ejemplificaba Philippe diciendo “no sé en realidad como se llama: Francia o Europa, El Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos”) es lo que hemos llamado naturaleza, el en sí mismo, la animalidad o lo homo, lo cual vendría a ser algo que está fuera de lo conocible, de lo familiar, de lo apaciguado, domesticado, vendría a ser también algo sin nombre o con nombres creados para signar la superficie de lo desconocido como lo es la muerte. La *domus*, y su correspondiente domesticación³⁰⁵, tiene por objetivo amansar, mediante lo creado dentro de ella, todo aquello que desborda la finitud de lo humano “Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos”³⁰⁶ No es este el espacio para desarrollar lo que implica la educación a detalle, nos basta con mencionar que hay direcciones nodales, que sumariamente se podrían mencionar como:

- a) Primero, existe en el origen de lo humano un no ser humano, o lo que es lo mismo, **el ser humano tiene que ser presentado, por educación, ante un mundo que lo acogerá y condicionará.** Sin alguien que haga las presentaciones el humano no existiría siendo su destino una adaptación como animalidad o la muerte
- b) En segundo lugar, **quien está encargado de hacer las presentaciones es otro ser humano el cual filialmente mostrará al hijo la existencia de un mundo y al mundo la existencia de un hijo,** esta filiación se comprende desde la multiplicidad de referentes que se implican desde el vivir en conjunto (por lo que la educación se ejecuta desde influjos educadores) siendo la figura del pedagogo

³⁰⁴ MEIRIEU, Philippe. Op. Cit. pp. 21-22 El subrayado en negrita es mío

³⁰⁵ A propósito de domesticación, nos parece muy puntual la forma de plantear este concepto en *El principito*, donde encontramos el paso de la animalidad o pura naturaleza a humanización a través de «**crear lazos**», esto visto en la conversación entre el principito y un zorro “El principito - ¿Qué significa «domesticar»? –Es algo que está muy olvidado –dijo el zorro-. Significa «crear lazos» -¿Crear lazos? –Seguro -dijo el zorro-. Tú no eres para mí más que un chiquillo parecido a cien mil chiquillos y no te necesito, y tú tampoco me necesitas. Yo no soy para ti más que uno más entre cien mil zorros. Ahora bien, si tú me domesticaras, nos necesitaríamos el uno al otro. Tú serías para mí el único en el mundo, como yo lo sería para ti...” De Saint-Exupéry, Antoine (2005) **El principito**. Editores mexicanos unidos. México. p 64

³⁰⁶ MEIRIEU, Philippe. Op. Cit. pp. p. 25

un elemento esencial por su capacidad y grado de influjo; el pedagogo lleva en el nombre la cualidad de filiación educativa

c) En tercer lugar, **el introducir a la inmensa dificultad del vivir juntos, desde un análisis ontológico, se nos presenta como lo esencial de toda educación, hacer las presentaciones por educación ante un mundo que se abre como el ahí para el florecimiento del ser es lo fundamental desde el cual todo otro análisis debe partir, en este caso el análisis de las implicaciones del vivir juntos.** Lo esencial, decimos, radica en lo factico del educar como introducir en la inmensa dificultad del vivir juntos, y si bien esto es múltiple en cuanto los destinos del vivir juntos -las culturas y los problemas que se implican en su estar juntos- siempre se parte del mismo elemento común: introducir al mundo, domesticar al hijo en vistas de su humanización; este es el origen de la educación, y en esta particular exégesis se entiende el origen desde el lenguaje heideggeriano “hay una multitud de textos en los que Heidegger usa el término “origen”, de hecho, él se refiere al término aristotélico $\gamma\epsilon\nu\omicron\varsigma$, y probablemente el más revelador de tales textos heideggerianos es su lección del semestre de invierno de 1924 / 25. En esta lección Heidegger dice: “ $\gamma\epsilon\nu\omicron\varsigma$ significa tronco, aquello de lo cual algo proviene, a saber un ente en su ser, aquello, pues, lo cual un ente como éste ya es en cada caso”³⁰⁷ Ahora bien, tenemos por otro lado que el pensar lo que implica el vivir juntos se hace presente en la formación como aquella disquisición de la relación humano-mundo, (y dentro de esta la relación humano-humano) o ser en conjunto (visto con calma más adelante), esto último no es considerado como un agregado sino como la implicación que se hace presente siempre en relación con el humano y su educación, Así, pues, como esencialidad la formación tiene la característica inmutable de pensar lo que implica el ser en conjunto.

c) Y en cuarto, **el hogar que llamamos mundo se nos presenta como el espacio destinado para la domesticación y amansamiento de todo aquello que se presenta infinito o vacío de lenguaje para su explicación.** El hogar es el espacio donde se han ordenado y colocado las cosas, este espacio es creado a partir de una franca contraposición de lo que antes había (como habíamos visto en el apartado anterior, el hacer espacio significa una relación con la tierra o lo que por naturaleza es, lo que implica que el espaciar es una forma de creación que violenta al mismo tiempo que reordena lo que habrá) que como hemos dicho es la naturaleza que en este momento se podría llamar tierra y que se presenta como un estar fuera del hogar, ajena, extraña, opaca, vuelta hacia sí misma

“En este sentido, el término castellano «colocación» apunta muy bien a esta copertenencia de hombre y tierra para la producción de mundo. No sólo están las cosas “colocadas”, en el sentido de que guardan relación de lejanía, proximidad o contigüidad unas con otras –todas ellas referidas al “ahí” del existente humano-, sino sobre todo en cuanto que sus lugares respectivos surgen de una “colaboración” primigenia entre la iniciativa extática del ser-hombre (consistente en estar siempre “ahí afuera”, arrojado al mundo) y la opacidad estática del ser-tierra (un ser siempre “vuelto hacia dentro”, ensimismado)”³⁰⁸

El mundo es orden, este orden viene a marcar la forma del lugar donde habita lo humano, pero además, y siendo esto lo más destacable, el mundo es el único lugar en donde puede existir algo llamado humano, no asumiendo que sean lo mismo pero entendiendo que lo uno no existe sin lo otro, o que lo uno existe por lo otro. Así que para entender a uno hay que hacer referencia al otro

De esta manera la figura del hijo entra como un elemento original para con lo humano, siendo la educación el elemento central a partir del cual se hace del animal humano, y de la tierra mundo. La educación no hay que olvidar, es el elemento que acompaña al ser hijo, y se despliega en su capacidad filial y de amamantamiento, cosa que no tiene temporalidad específica, pero, si tiene un origen que sería el nacimiento. El nacer y su filiación implícita nos remite (como habíamos mencionado en el apartado anterior) a la pregunta ¿de quién soy hijo?, ¿Cuál es mi origen? El amamantar es la metáfora de la educación y da cuenta de que el ser humano depende de la recepción, asimilación, y re-producción³⁰⁹ de aquello que se le da en pro de su hacer-se humano. Así, pues, esto es una forma de metaforizar dando cuenta desde la particularidad del caso, la correlación de lo general que implica el ser

³⁰⁷ CARILLO, Canán Alberto Mundo y predicados ontológicos en Heidegger Op. Cit.

³⁰⁸ DUQUE, Félix. Consideraciones sobre el arte público y su relación con la técnica y el espacio Op. Cit. p 6

³⁰⁹ Entendiendo esta no como un producir la copia exacta del modelo original, sino como un resignificar esa producción o rehacer la producción (producere: surgir a la luz emerger del no ser el ser) a partir de un punto en común que empero tiene la posibilidad de cambio debido a las expresiones y coyunturas históricas.

humanidad. Cosa mejor dicha en Hegel y su mención de que la historia del niño es la historia de la humanidad, Así, pues, elevando el análisis a un plano general asumiríamos que

“todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual. Con el cambio de las cosas cambian los individuos. El tipo permanece idéntico. Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado”³¹⁰

Por estos elementos que caracterizan al hijo y la vinculación con la humanización que lo implica en un movimiento mayor, es que se tiene como recuerdo específico de la pedagogía al acompañar/conducir. Por último habría que aclarar que la cualidad del acompañar se entiende como un ofrecer constante que voluntariamente e involuntariamente se efectúa y se recibe de un humano a otro, de un semejante a otro, de alguien con educación a otro que si bien tiene la cualidad de haber tenido ya los tiempos de un proceso de educación no por eso se puede entender como el que ha dominado lo que es objeto de la educación, en cambio se puede hablar de ser un influjo de tantos. La diferencia tendría que ver en que tanto se es consciente de esto, de qué forma uno responde ante la herencia que se tiene que legar, que tanto se tiene en vista las preguntas hechas por los humanos así como las respuestas en el tiempo y la intención de hacer nuevas preguntas

“Si se considera que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se reposiciona de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas, la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un “acto” nunca acabado que consiste hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo”³¹¹

El ser humano implica re-posesionarse de esos interrogantes fundacionales de la cultura, o como habíamos dicho **recibir la herencia**, la herencia se hace patente en las preguntas origen esencia y destino de lo humano-mundo, las cuales a cada generación han sido legadas y seguirán siendo legadas. De la herencia se hace un don, se dona, en el mamar, en el influir, en el educar. Por la herencia como habíamos visto la humanidad no tiene que empezar siempre de cero cada generación, se hereda lo creado por los humanos, se hereda el hogar, se hereda el mundo y sus problemas, así como el ser humano, o como habíamos dicho aquel universo cultural que trae consigo un amansar las pasiones, el miedo a la muerte y nos colocaba ante la inmensa necesidad de vivir juntos, pues todo eso es heredado constantemente, es dado del nosotros al yo, la herencia no es guardada en espacio alguno, sino se convierte el vestido diario, en el estribillo de la mente, **la herencia es un pentagrama desde el cual nosotros nos encontramos interpretando la musicalidad del vivir**, así como en la música hay un ir y venir de sonidos y silencios lo heredado es un ir y venir de vida y muerte, apagamientos y fulgores que sólo pueden ser entendidos en el pentagrama. El pentagrama no es siempre interpretado de la misma forma, la musicalidad es siempre única a través de la interpretación aun así venga de un referente que condicione el ritmo y la tonalidad; la herencia es el referente condicionador sin con eso ser un espacio que determine la vivencia. Así, pues, como habíamos visto, la herencia **no sólo consiste en legar las respuestas de los predecesores sino también un dar respuestas propias**, no sólo es recibir los problemas ancestrales así como las respuestas ensayadas por la humanidad, sino además, tener problemas nuevos y tener que dar nuevas respuestas, o problemas viejos con nuevas respuestas, o problemas nuevos con viejas respuestas, en fin muchas combinaciones se dan dentro de la herencia, por lo que decimos que la herencia no es una de una vez y para siempre sino es en cuanto perenne interpretación

“Se da como supuesto, además, que la herencia es aquello que puede ser interpretado de formas diferentes, aquello que, de hecho, puede ser traducido cada vez de modo diverso, según los diferentes mundos de percepción. Podríamos inducir, inclusive, que esa reinterpretación y esa traducción obedecen (y deben obedecer) a una suerte de relación fiel, a una especie de fidelidad con la herencia. Pero, a no

³¹⁰ JAEGER, Werner. Op. Cit. p 3

³¹¹ MEIRIEU, Philippe. Op. Cit. pp. 80-81

dudarlo, hay aquí una fidelidad muy curiosa, un tipo de fidelidad muy especial: se trata de aquella que se sostiene con la expresión “agarrársela con algo”, como si se tratara de una cierta atracción y una cierta animosidad, un cierto amor y un cierto odio, puestos en juego *casí* al mismo tiempo”³¹²

La herencia no se puede entender desde este sentido como una acumulación de cosas o estados que se cede de una generación a otra (idea muy presente en Durkheim y su idea de la educación), no es un estado de cosas muertas, una cesión de derechos ante la propiedad privada. El ser heredero de la humanidad implica un doble movimiento por un lado recibir la herencia como un elemento vital y necesario para ser humano, lo que implica una fidelidad para con ella, pero por el otro lado, no dejar a la herencia como algo fijo y determinante, sino como algo sujeto a interpretación y por lo tanto cambiante lo que implica una infidelidad hacia con ella, y lo que nos mete en un movimiento que Carlos Skliar menciona como el “ser fielmente infiel con la herencia”

“A partir de la infidelidad posible es como se logra la herencia, como se la asume, como se retoma y se refrenda la herencia para hacer que vaya a parar a otro sitio, que respire de otra forma. Si la herencia consiste simplemente en mantener cosas muertas, archivos y en reproducir lo que fue, no es lo que se puede llamar una herencia (...) Se trata, en todo caso y como lo plantea el propio Derrida, de pensar la diferencia entre una herencia quieta, inmóvil, y un movimiento que le imprimimos a ella siempre hacia otro lugar, hacia ese lugar que no sabemos, hacia ese lugar no conocido, hacia ese lugar del no-conocimiento”³¹³

La educación tiene como labor el hacer llegar la herencia del ser-humano al hijo, es una tarea monstruosa que siempre va a rebasar todo lo que individualmente se pueda pensar o hacer, y es que la humanidad es una vasta complejidad no lineal ni unívoca, sino múltiple y contradictoria que no puede ser entendida desde particularismos, la herencia rebasa toda la particularidad, es imposible hacerse de ella en su totalidad porque ésta de lejos rebasa lo que se pueda decir, pensar o hacer. Sin embargo, si **es posible enseñar (mostrar) lo que uno ha interpretado de ella, enseñar lo que se hizo propio a partir de lo común, enseñar y heredar el pedazo de herencia que una vez aprehendí y que en un momento se regala a un semejante en vistas de su humanización**³¹⁴ “En la antigüedad clásica se presento a menudo la exigencia ideal de que el padre debe ser el maestro de su hijo. Sin embargo, se afirmo que los padres eran, por lo general, demasiado coléricos”³¹⁵ por lo que se busca encargados de dar esta enseñanza. En la antigüedad se les llamaba *didaskaloi* (maestros) y al lugar donde se daba la enseñanza se le llamaba *didaskaleion*. La palabra *didaskalein* en general significa enseñar, y tiene su mayor importancia como habíamos dicho en el **enseñar(lo)(se)(nos) a ser humano**, como lo menciona Castoriadis a propósito del análisis de dos formas³¹⁶ de explicación del origen de lo humano “ese ser que, aun conociendo su mortalidad, no cesa de «avanzar» (*chorei*), de «cansar [a la tierra en su beneficio]» (*kratei*) y de «enseñarse a si mismo» (*didasketai*)”³¹⁷

Así, pues, vemos que **el acompañar al recibimiento de la herencia era el trabajo del paidagogo** cosa que en nuestro presente creemos sigue siendo importante añadiendo además la especificidad del pensar la herencia, lo cual es trabajo totalmente pedagógico (no de cualquier pedagogía sino una que hable desde lo crítico y complejo como habíamos visto en el preámbulo)

Todas estas implicaciones que se tienen en la aparente facilidad del ser el pedagogo o conductor/acompañante del hijo. Desmantelando esta práctica encontramos en su tarea una compleja red de sentidos, entre estos siendo el más importante para nosotros, el sentido original de lo humano que está implicado al hijo y su nacer desprovisto de cualidad alguna más que la de aprender a ser humano (cosa que también desde el mito pudimos trabajar). Sin embargo, aun a pesar de la complejidad en la que nos hemos involucrado al hablar de pedagogía desde su origen histórico también

³¹² SKLIAR, Carlos (2007) *De la herencia y los herederos. De la fidelidad y la infidelidad educativa*. En **La educación [que es] del otro Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos** Editorial Noveduc. Buenos Aires p 29

³¹³ Ibídem p 31

³¹⁴ Recordemos que el robar (aprehender de lo otro) y regalar, como figuras de la educación, lo encontramos a partir de la figura de Prometeo desarrolla en el capítulo anterior

³¹⁵ DILTNEY, G. Op. Cit. p 31

³¹⁶ Estas dos formas devienen de dos tragedias, Prometeo encadenado de Esquilo y la Antígona de Sófocles

³¹⁷ CASTORIADIS, Cornelius (1999) *Poiesis* En **Figuras de lo pensable** Ed. Frónesis Cátedra universitat de valencia, España. p 33

nos topamos con la limitación de no tener una referencia que dé cuenta que haya habido alguna reflexión del hacer, es decir, no hemos encontrado registros, por documentos de primera mano o referenciales que hablen de algún pedagogo reflexionando de su hacer, Así, pues, si bien la pedagogía era un acompañar educativo no tenemos referentes que nos dejen claro el que hubiera una reflexión alrededor de las implicaciones de la tarea, es decir, ni social ni filosóficamente sobresalen los pedagogos y no sabemos si hubo reflexiones de su hacer (admitiendo que no por eso no existirán, así también admitiendo nuestra limitación heurística), incluso tenemos que señalar que hay la perspectiva que está criticando la existencia del pedagogo, esta postura deviene del ejemplo platónico y sus perspectiva aristócrata de la educación³¹⁸

“En el Lisias platónico Sócrates pregunta ¿Te gobierna alguien? –Sí, el conductor de muchachos (pedagogo) -¿Es también un esclavo? -¿Cómo no? –Pero es muy fuerte que tú, un nacido libre, seas gobernado por un esclavo ¿Qué hace entonces ese pedagogo que te gobierna? –Me conduce al maestro - ¿Y te manda a algo a ti también el maestro? –Sin duda -¿Pero no te pone así tu padre al cuidado de muchos señores y soberanos?³¹⁹

Esto no significa que no hubiera una reflexión o explicitación de las implicaciones de lo educativo, como habíamos dicho Grecia se caracteriza por ser el crisol cultural que tenía también una participación original, el paso de la explicación religiosa a la racional. Justamente, en Grecia es donde se ha dado la rigurosidad explícita del análisis de la educación (por lo menos de lo que hoy entendemos por educación) como tarea y como creación de un proyecto de ideal de humanidad (como el ser en conjunto), además, y esto es importante, **Grecia también se caracteriza por tener como referente de estudio a lo humano, es decir; la pregunta por lo humano alrededor de la cual estamos girando es un tema griego.** Un tema abordado de distinta forma a la epopeya de Gilgamesh antes mencionada, o a las formas de conocimiento y explicación de Egipto (de tipo teocrático).

“Ya desde las primeras huellas que tenemos de ellos, hallamos al hombre en el centro de su pensamiento. La forma humana de sus dioses, el predominio evidente del problema de la forma humana en su escultura y aun en su pintura, el consecuente movimiento de la filosofía desde el problema del cosmos al problema del hombre, que culmina en Sócrates, Platón y Aristóteles; su poesía, cuyo tema inagotable desde Homero hasta los últimos siglos es el hombre y su duro destino en el sentido pleno de la palabra, y, finalmente, el estado griego, cuya esencia sólo puede ser comprendida desde el punto de vista de la formación del hombre y de su vida toda: todos son rayos de una única y misma luz. Son expresiones de un sentimiento vital antropocéntrico que no puede ser explicado ni derivado de otra cosa alguna y que penetra todas las formas del espíritu griego. **Así el pueblo griego es entre todos antropoplástico**”³²⁰

Como se puede ver en nuestra referencia citada la forma de abordar lo humano es llevada a cabo desde muy variados referentes (la forma de los dioses, la escultura y pintura, la filosofía, su poesía y el estado) convergiendo todos ellos en la importancia que le atribuyen al tema. Quisiéramos empezar el análisis resaltando un referente en específico, este es el de la filosofía. Para verlo demos cuenta de una sucesión de problemas en ella desarrollados. En un primer momento (y con eso el origen del pensamiento filosófico, a los cuales hoy groseramente amontonamos en la nominación de presocráticos) se aborda cuestión del origen del hombre, y la organización del universo, es decir, existe un sentido cosmológico, con preguntas como: ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Cuál es nuestro fin en el mundo?, entre los pensadores de esta época encontramos a Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes y muchos más como ejemplos

La filosofía presocrática está dominada por el problema cosmológico hasta los sofistas. No excluye al hombre de sus consideraciones; pero ve en él solamente una parte o un elemento de la naturaleza y no el centro de un problema específico. Para los presocráticos, los mismos principios que explican la constitución del mundo físico explican también la del hombre. Les es ajeno el reconocimiento de los caracteres

³¹⁸ Lo que implica la postura platónica acerca de la educación es algo que trataremos de dismantelar a base de la muestra de la confrontación de la sofística y la filosofía socrática.

³¹⁹ DILTHEY, G. Op. Cit. p 30

³²⁰ JAEGER, Werner. Op. Cit. p 11 El subrayado en negritas es mío

específicos de la existencia humana y, por eso, les es ajeno el problema de lo que es el hombre en su subjetividad como principio autónomo de la investigación.³²¹

Posteriormente pasamos a una etapa llamada Socrática en la que encontramos un sesgo de referente para el análisis, teniendo ahora que las preguntas están orientadas a lo que es lo humano desde la perspectiva moral. Esta postura moral se puede expresar en aquella fórmula odiada por Nietzsche (esto visto en el libro *Cómo se filosofa a martillazos*), bien=verdad=virtud=felicidad, lo cual implica que toda la forma de elucidación filosófica en Platón y Sócrates está dirigida a la idea suprema del bien de la cual emergen todas las demás, y la cual es el referente intrínseco para con lo humano “En los últimos límites del mundo inteligible está la idea del bien, que se percibe con trabajo pero que no puede ser percibida sin concluir que ella es la causa primera de cuánto hay de bueno y de bello en el universo; que ella, en este mundo visible, produce la luz y el astro de quien la luz viene directamente; que, en el mundo invisible, engendra la verdad y la inteligencia; que es preciso en fin tener puestos los ojos en esta idea si queremos conducirnos cuerdamente en la vida pública y privada”³²²

Pero no sólo se encuentra la perspectiva filosófica, en esta etapa de pensamiento entran a discusión dos posturas: la filosófica y la sofística. Por su parte la sofística está preocupada por la práctica política de los humanos, esto lo podemos ejemplificar brevemente con el diálogo de *Hippias mayor o de lo bello*³²³ en donde Hippias (lejos de toda la exageración³²⁴ que hace Platón acerca de sus intenciones públicas basadas en la ambición desmedida) da cuenta de su hacer como una cuestión política que implica hacer diplomacia entre comunidades del estado, educar a los hijos para una participación política, hacer discursos para la exposición en el ágora (la cual podríamos entender como la plaza pública destinada al encuentro de ciudadanos, a la exposición de ideas, al debate de posturas y la discusión de las necesidades de la *polis*), y se culmina poniendo el énfasis en su idea de que la belleza “consiste en hablar con elocuencia en el Senado, delante de un tribunal o de un magistrado cualquiera, hasta producir la convicción”³²⁵. En fin, en este diálogo se hacen muy explícitas las diferentes intenciones, por un lado se ve a un Sócrates que está buscando a La Belleza, es decir, el origen de todo lo bello, o lo bello absoluto mientras que por su parte Hippias expone su práctica política articulando hacia ella la belleza expresada de distintas formas.

Vemos, pues, que estas dos posturas del pensamiento griego aun girando alrededor de la pregunta por lo humano, están teniendo un ángulo de indagación diferente, empero, a nuestro parecer a pesar de sus diferencias convergen en el hablar de un ideal de humano depositado en la idea de ciudadano, mediado éste por la virtud, la cual sería la herencia a dar por medio de las fuerzas educativas, siendo la cualidad de esto último el elemento en donde está la divergencia y el núcleo de la discusión. **En este periodo todas las fuerzas se dirigen hacia la elucidación de la condición humana**, no sólo la sofística y la filosofía sino el teatro desde la comedia y tragedia hasta el arte de la escultura. En estos referentes hay una plano de discusión interpretativa que da cuenta de las aporías de lo humano, los referentes y las posibilidades desde el entendimiento de su participación pública.

La divergencia y causa de debate surge por una divergencia de los referentes desde los cuales se parte, así que tenemos que ser más tranquilos y específicos con lo que anda implícito, por lo que empezaremos por la mirada de la que parte la postura filosófica de la cual ya teníamos un referente en la cita que da cuenta de la crítica al acompañamiento del pedagogo. Esta postura encarnada en Platón y Sócrates parte de la forma tradicional de educación Griega, una forma aristocrática y que tiene intereses distintos a la promulgada por la sofística.

³²¹ ABBAGNANO, Nicolás (1994) *Orígenes y carácter de la filosofía griega* En **Historia de la filosofía** Ed. Hora. Barcelona España p 12 Versión PDF Consultado en: <http://www.code09fim.uni.cc/2010/02/01/descarga-historia-de-la-filosofia-completo-de-nicolas-abbagnano-4-volumenes/> (10/05/11)

³²² PLATÓN (1993) *Libro séptimo de la república* Op. Cit. p 553

³²³ Todas las referencias hechas a los diálogos de Platón proceden de la misma fuente editorial: PLATÓN (1993) **Diálogos** Editorial Porrúa. México

³²⁴ Adelante mencionamos el porque pensamos que este tipo de exposiciones eran una exageración

³²⁵ PLATÓN, *Hippias mayor o de lo bello* En Op. Cit. 246

“El punto de arranque (...) es la formación desinteresada que no tiende a dar una profesión, sino simplemente a formar el carácter y al ciudadano por medio del deporte y la música. La enseñanza de las letras, que aparece más tarde como una necesidad, se desarrolla en el momento en que la educación deja de ser privilegio de los nobles. De esta forma, los miembros de las clases que acceden a la educación desean toda la formación de los nobles (...) de forma que a fines del siglo VI y a principios del V la formación de base corriente comporta tres series de enseñanzas, dadas en escuelas diferentes: la educación física dada en la palestra bajo la dirección del pedotriba, la enseñanza musical dada por el citarista la enseñanza de las letras dada por el gramático (...) A pesar de que intenta responder cada vez más a las necesidades del momento, la educación griega conserva siempre un determinado aspecto cultural que procede de sus orígenes aristocráticos”³²⁶

En esta perspectiva encontramos que el referente alrededor de cual que giran los sentidos de lo humano, la educación y la formación es tomado de la nobleza, esto es explicado más profundamente en la paideia de Jaeger Werner³²⁷, en donde el autor nos da cuenta del núcleo educativo llamado areté (virtud) el cual es tanto una forma argumentativa alrededor de la que se gira la reflexión de los fines de la educación como el medio para llegar a alcanzar el ideal de humanidad cristalizado primero en el honor de la nobleza (esto mostrado con el análisis de los poetas Homero y Píndaro) y posteriormente, ya con la sofística, en el ciudadano. Werner aborda la cuestión de la areté encontrando el referente más importante y antiguo en la poesía homérica. Esto nos lleva a recordar que “Los primeros educadores del mundo fueron los poetas. Homero es el más antiguo, el más leído, el más comentado (...) a partir del siglo VII antes de nuestra era, ser culto era saberse a Homero de memoria y ser capaz de citarlo en cualquier ocasión. Los poemas homéricos, cuya “vulgata” quedó definitivamente fijada en el siglo VI en Atenas bajo los Pisistrátidas, fueron para los antiguos como una especie de Biblia. Es el libro de donde lo sacaron todo según sus necesidades y la evolución del pensamiento a lo largo de un milenio (...) Homero presenta a los griegos una especie de espejo ideal en el que no han dejado de contemplarse con satisfacción, y a que les propones unos modelos de acuerdo con las aspiraciones profundas”³²⁸ En la *Iliada* y la *Odisea* hay dos modelos de areté que están desarrollados alrededor del honor, del espíritu guerrero, del heroísmo, y sobre todo de la nobleza de sangre. Así, pues, esta primer areté se basa en la nobleza y el honor y usa como medios para esto a la gimnasia, música y tardíamente (ya vulgarizado) a la gramática, veamos una imagen que nos muestra Protágoras de esto para tener más claro como se entendía esta forma ideal de educación

“[Los hijos] Cuando se los envía a la escuela, se recomienda a los maestros que no pongan tanto esmero en enseñarles a leer bien y tocar instrumentos, como a enseñarles buenas costumbres. Así es que los maestros en este punto tienen el mayor cuidado. Cuando saben leer y pueden entender lo que leen, en lugar de preceptos a viva voz, los obligan a leer en los bancos los mejores poetas, y a aprenderlos de memoria. Allí encuentran preceptos excelentes y relaciones en que están consignados elogios de los hombres más grandes de la antigüedad, para que estos niños, inflamados con una noble emulación, los imiten y procuren parecerseles. Los maestros de música hacen los mismo, y procuran que sus discípulos no hagan nada que puedan abochornarles. Cuando saben la música y tocan bien los instrumento, ponen en sus manos composiciones de los poetas líricos, obligándolos que las canten acompañándose con la lira, para que de esta manera el numero y la armonía se insinúen en su alma, aun muy tierna, y para que haciéndose por lo mismo más dulces, mas tratables, más cultos, más delicados, y por decirlo así, mas armoniosos y más de acuerdo, se encuentren los niños en disposición de hablar bien y de obrar bien, porque toda la vida del hombre tiene necesidad de numero y de armonía. No contentos con esto, se los envía además a los maestros de gimnasia, con el objeto de que, teniendo el cuerpo sano y robusto, puedan ejecutar mejor las ordenes de un espíritu varonil y sano, ya que la debilidad de su temperamento no los obligue a rehusar el servir a su patria, sea en la guerra, sea en las demás funciones. Los que tienen más recursos son los que comúnmente ponen sus hijos al cuidado de maestros, de manera que los hijos de los más ricos son los que comienzan pronto sus ejercicios, y los que continúan por más tiempo”³²⁹

En este largo referente tenemos expuestas varias cosas, algunas ya mencionadas otras nuevas. La primera es una reiteración de los tres elementos, mencionados por nosotros, que conforman el ámbito

³²⁶ ASSA Janine (1973) *La Antigüedad En Historia de la Pedagogía* Maurice Debesse y Gastón Mialeret (Coords) Ediciones Oikos-taus. España p 35

³²⁷ Cfr. JAEGER, W. *Libro primero: La primera Grecia* Op. Cit.

³²⁸ ASSA, Janine. Op. Cit. p 24-26

³²⁹ PLATÓN. *Protágoras o de los sofistas* Op. Cit. p 116-117

educador con fundamento aristócrata, estos son la gimnasia, la música y la gramática, el hijo está siendo acompañado dentro de estas tres formas de educación sobre todo desde la perspectiva moral y no de conocimiento (esto visto en la petición de los padres a los maestros), se pretende hacer del hijo un hombre con las cualidades de, heroísmo, bondad y belleza entre otras, teniendo como fundamento o ideal al ciudadano- guerrero “El cultivo corporal para la guerra es la misión principal de la educación: junto a él surge un genero de formación más libre, dirigida a la naturaleza entera del hombre, que lo da el conocimiento de los poetas y de las leyes”³³⁰ Vemos en segundo lugar que el ideal de humano tiene su construcción a partir del referente y emulación de los poetas clásicos, los cuales se pretenden tener como referente de virtud (areté) y ante los cuales habría que tener una memorización completa. Por otro lado tenemos que la educación era un elemento que estaba influido por el estado económico. Y es que aunque si bien tenemos referentes (con Janine Assa y Dilthey) que nos hablan de que la paga a estos maestros era mínima, también vemos que en esos referentes que el tiempo dedicado a la educación dependía en gran medida del estado económico familiar. La educación aun por muy prolongada que fuese veía su fin en el ser un hombre maduro, sin embargo, después de esta educación por decirlo de alguna manera “formal” había que seguir educándose dentro de la polis, es mas tenían que seguir siendo educados por la polis, esto como ciudadanos “Apenas han salido de manos de sus maestros, cuando la patria les obliga a aprender las leyes y a vivir según las reglas que ella prescribe, para que cuanto hagan, sea según principios de razón y nada de caprichos o fantasía”³³¹

Sobre los ideales antes mencionados y que nosotros estamos llamando aristócratas basados en una areté de nobleza está figurando lo humano y la educación desde la filosofía y esta desde Platón y Sócrates, por ejemplo podemos encontrar una forma de estructuración de saberes ideal para Platón en el libro séptimo de *La República* en donde admite en su plan de educación a la música y la gimnastica, pero teniendo como ciencia principal a la ciencia de los números “la que enseña a conocer lo que es uno, dos tres; ciencia vulgar y fácil. La llamo en general la ciencia de los números y del cálculo”³³² En este dialogo se da a entender que no cualquiera puede ser proclive a esta educación, habría una especie de “selección natural” dentro de ella debido a la dificultad del encargo que representa elevarse de lo sensorial evidente, a lo abstracto real (representado con la alegoría de la caverna). Así, pues, aunque la oportunidad sea dada inclusive a mujeres (por que asume que ellas también pueden ser participes de la encomienda) sólo unos cuantos lograran educarse en la verdad y ser filósofos, y homónimamente reyes de su republica. Esto nos lleva a dar cuenta que existe una duda por parte de la filosofía acerca de la educabilidad de la virtud o las implicaciones que tiene esa educabilidad, contrastada con una sofistica que promueve una educación en la virtud.

Esta discusión se encuentra desarrollada de manera compleja en el diálogo del *Protágoras o de los sofistas*, del cual señalaremos brevemente las dos posturas por un lado está Protágoras (el más reconocido sofista de su época y de la nuestra) quien expone que la finalidad de su techné (práctica política) radica en hacer de los hombres buenos ciudadanos, o como lo entendemos nosotros, el ideal del humano es el de ser “buen ciudadano”, este planteamiento coloca al humano como conocedor de su ciudad (*polis*) participativo y creador dentro de ésta. El ciudadano para lograr esta finalidad necesita ser educado, todos están en posibilidad de llegar a ese fin, siendo ellos -los sofistas- los especialistas en esa labor “Es preciso que todos se persuadan que estas virtudes no son ni un presente de la naturaleza ni resultado del azar, sino fruto de reflexiones y de preceptos que constituyen una ciencia que puede ser enseñada”³³³ y por el otro lado está Sócrates quien cree que eso es algo que no puede enseñarse para lo cual se fundamenta en pruebas que hablan de un estado innato de nobleza³³⁴ “es justo que te diga las razones para creer que no puede ser enseñada y que no depende de los hombres comunicar esta ciencia (...) Podría citar muchos otros que, siendo muy virtuosos y muy hábiles, jamás han podido hacer mejores, a sus hijos, ni a los hijos de otros, y cuando considero estos ejemplos, te confieso Protágoras, que me confirmo mas en mi opinión de que la virtud no puede ser enseñada”³³⁵ Así, pues, añadiríamos,

³³⁰ DILTHEY, G. Op. Cit. p 23

³³¹ Ibídem p 117

³³² PLATÓN, *Libro VII de La Republica Op. Cit.* p 557

³³³ PLATÓN, *Protágoras o de los sofistas Op. Cit.* 115

³³⁴ Cfr. Ibídem pp. 112-113

³³⁵ PLATÓN, *Protágoras o de los sofistas Op. Cit.* pp. 111-112

para dejar más claro, el hecho de que “En una sociedad aristócrata, la virtud es innata: se posee por el azar del nacimiento o más a menudo por herencia. También puede reforzarse, en la práctica, por la emulación de los antepasados. Se trata de una idea que contamos con frecuencia en Píndaro y que Sófocles defiende en plena guerra del Peloponeso”³³⁶ De aquí que la postura filosófica tenga una fuerte articulación con la perspectiva antigua de la areté y, luego entonces, promulgue una imposibilidad de educación política, por lo menos una imposibilidad de educación en el sentido que argumenta Protágoras y con él la sofística “Sócrates también cree que la virtud se enseña, ya que es de orden intelectual; pero en su opinión no se enseña del modo en que cree Protágoras, ni con la facilidad que este imagina. De esta manera, Sócrates tiene dudas que afectan al conjunto del programa de los sofistas”³³⁷ Para cerrar esta idea mencionaremos que esta dificultad encontrada por Sócrates radica en el objeto del saber buscado por él, a saber, el Ser Absoluto o el ser de todos los entes, el cual es el objeto de aquello que llamamos metafísica y que mencionado a grandes rasgos diremos que está en búsqueda del ser que determina el todo, según la alegoría de la caverna, el conocimiento desde la luz de la verdad o según el diálogo del Fedro o del amor, la cima del Urano donde se puede ver las esencias de todo lo ente, las cuales son perfectas e imperecederas, o según el diálogo de Hippias Mayor, la belleza trascendente de la cual emerge todo lo que es bueno y bello. Pues bien, retomando, mientras que Sócrates está en miras de este elemento Protágoras está aludiendo a una forma de *techné* política lo que implica un saberse parte del estado para poder tener una práctica creativa dentro del él. Y Protágoras está colocándose en una postura que no encuentra los fundamentos del conocimiento desde un referente trascendente, sino desde la relación de lo humano con lo mundo o por lo menos eso se interpreta de su frase “El hombre es la medida de todas las cosas”

“los sofistas pusieron en duda la posibilidad de un conocimiento objetivo (...) La única forma de conocimiento que acepta Protágoras son las sensaciones y éstas poseen necesariamente un carácter subjetivo, es decir, relativo, como se refleja en su célebre frase: “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son y de las que no son en cuanto que no son.” Protágoras niega la existencia de un absoluto situado detrás de los fenómenos del mundo de los sentidos, así como detrás del mundo de los valores: ninguna representación puede pretender con mayor derecho ser verdadera, ya que todas lo son igualmente. El filósofo de Abdera no cree que los usos y costumbres de un pueblo sean mejores que los de otro. No existe, para él, una instancia que pueda decidir cuáles son los valores verdaderos; todos ellos son productos culturales humanos: la moral, el arte, la religión y el Estado. El relativismo sistemológico de Protágoras deriva pues en un relativismo sociológico. De lo anterior se deduce lógicamente el agnosticismo de Protágoras, recogido en otra conocida frase: “Con respecto a los dioses no puedo conocer ni si existen ni si no existen, ni cuál sea su naturaleza, porque se oponen a este conocimiento muchas cosas: la oscuridad del problema y la brevedad de la vida humana”³³⁸

Esto nos lleva a entender que este relativismo no es del tipo individualista fragmentario depositado en el “yo” como centro del mundo a partir del cual lo todo se rige, sino un relativismo cultural, grupal, en el que la creación de lo humano condiciona su comprensión del mundo, siendo esta distinta a otras formas de interpretación, pues bien, el “hombre es la medida de todas las cosas”, significaría que como generalidad, somos partícipes de la *colocación* de los sentidos de lo mundo y de las formas de relación dentro de él. Pues bien, sin ahondar, tenemos que esta discusión da cuenta de la importancia del referente de la sofística, una importancia del mismo nivel que la filosofía, una importancia muchas veces desestimada por denominaciones como la de los prostitutas del saber, o los charlatanes de la retórica (de la cuales mucho tiene que ver Platón y sus diálogos), sin embargo, creemos esta imagen de los sofistas es merecedora de análisis por la gama de sentidos que ofrece y dentro de la cual se sitúa, siendo además los sofistas aquel referente que hace pública la exigencia en cuanto a la reflexión de la educación de lo humano, así como de su formación y su discernimiento, por lo que creemos (así nos los hace ver los libros consultados de historia de la pedagogía) son un antecedente necesario de tener en cuenta para el saber pedagógico, y el discernimiento de lo humano.

³³⁶ DE ROMILLY, JACQUELINE (1997) **Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles** Editorial Seix Barral. Barcelona. p 58

³³⁷ *Ibidem* p 59

³³⁸ **Los sofistas y sus principales doctrinas** ESTUDIOS. filosofía-historia-letras Invierno 1995-1996 Consultado en: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras43/texto3/sec_3.html (Fecha de consulta 16/10/10)

¿Por qué los sofistas? todos nuestros referentes nos señalan que los sofistas fueron una coyuntura total para el pensamiento y práctica política de los griegos por ejemplo la afirmación reiterada de que “Durante el siglo VI esta educación elemental [la antes mencionada como aristócrata] se ha enriquecido en el plano intelectual gracias a la aparición de una serie de grandes educadores cuyas teorías y prácticas han contribuido a trastornar un tanto las costumbres habituales”³³⁹ o la afirmación de Jaeger quien habla de la sofística como un movimiento educador de gran trascendencia equiparable con la filosofía de Platón y Sócrates el cual además se interpreta como revolucionario en cuanto a la finalidad (siendo está en su mayoría política) los medios, y los referentes, siendo así los sofistas grandes protagonistas de la paideia “Con ellos entra en el mundo, y recibe un fundamento racional, la paideia en el sentido de una idea y una teoría consiente de la educación”³⁴⁰. Pero quien da cuenta con más claridad del atractivo para hablar de la sofística es Jacqueline de Romilly quien nos dice de los sofistas:

“¡Mas he aquí que entran en escena los maestros itinerantes! ¡Ofrecen esta formación, y la venden! Enseñan a hablar, a razonar, a juzgar; tal como el ciudadano deberá hacerlo toda su vida. Y lo enseñan a jóvenes ya provistos de la instrucción tradicional. Les aportan algo más que el deporte y la música, algo más, incluso, que los poetas de los tiempos pasados: los arman para el éxito y para un éxito que no se basa en la fuerza y el valor, sino en el uso de la inteligencia. La práctica de la inteligencia era común a todo ellos con los filósofos. Pero ahora se ejercitaba, con ellos, en un marco nuevo y para fines nuevos. Estos maestros no eran (...) teóricos desinteresados en busca de verdades metafísicas: la instrucción que facilitaba era tan práctica, y debía ser tan eficaz en la vida como en la técnica profesional: pero su alcance rebasaba el marco de las profesiones: era una *techné* para el ciudadano [y adelante agrega] Se percibe así toda la novedad de esta instrucción y todos los deseos que venía a satisfacer. Respondía a las nuevas condiciones políticas; respondía también al progreso de la reflexión en todos los campos; a la sazón no existía nada de esto. Esta enseñanza era totalmente original. El célebre libro de H. I. Marrou sobre la educación en la Antigüedad no vacila en escribir “no es demasiado fuerte hablar de una revolución llevada a cabo por los sofistas en el terreno de la educación griega”³⁴¹

Las condiciones a las que respondieron los sofistas fueron muy particulares y se conjugaron de una manera idónea. El caldo de cultivo de donde emergió la sofística como repuesta ante las necesidades del estado tiene algunos elementos que nos parecen esenciales y característicos. Uno de estos sería el acceso masificado a la educación, entendiendo a esta última como un entenderse con la *domus*, ver lo que en la casa hay, o hacer las presentaciones desde la perspectiva participativa para con el mundo. Entendemos que este acceso masificado a la educación les llevó a pasar de un círculo muy cerrado de gente con educación del tipo aristócrata a un círculo amplio de gente, que pudiendo pagar, fuese educada aun los altos costos de algunos sofistas, teniendo que esto era posible gracias a las circunstancias económicas de la Grecia de ese tiempo. Y es que siendo un puente entre el Asia y occidente septentrional, se hacía presente el paso obligado por el puerto de Mileto, centro comercial importantísimo para esa época y ese lugar. Este puerto nos lleva a tener como referente un crecimiento económico debido al comercio, aunque hay que decir que este gran movimiento no sólo era de tipo comercial sino de personas y de ideas. Y es que sabemos que si bien los extranjeros no gozaban de los derechos ciudadanos tampoco eran víctimas de tratos xenofóbicos por lo que había una libre circulación de personas, siendo el ejemplo más claro los mismo sofistas quienes andaban por temporadas de ciudad en ciudad, siendo siempre extranjeros, pero no por eso despreciados sino incluso causando revuelo como se nota en el inicio del *Protágoras o de los sofistas* en donde vemos a un Hipócrates muy emocionado por el arribo de Protágoras con otros sofistas de no menor importancia y renombre

La aparición de grandes individualidades espirituales y el conflicto de su aguda conciencia personal no hubiera acaso dado lugar a un movimiento educador tan poderoso como el de la sofística, que por primera vez extiende a amplios círculos y da plena publicidad a la exigencia de una *areté* fundada en el saber, si la comunidad misma no hubiera sentido ya la necesidad de extender el horizonte ciudadano mediante la educación espiritual del individuo. Esta necesidad se hizo cada vez más sensible desde la entrada de Atenas en el mundo internacional con la economía, el comercio y la política después de la guerra con los persas.³⁴²

³³⁹ ASSA, Janine. Op. Cit. pp. 43-44

³⁴⁰ JAEGER, Werner. Op. Cit. p 264

³⁴¹ DE ROMILLY, J. Op. Cit. pp. 48-49

³⁴² JAEGER, Werner. Op. Cit. p 266

Esta entrada en el mundo internacional con la economía y el comercio amplió el rango de personas con posibilidades económicas propiciando así una educación masiva al alcance de quien pudiera pagar, lo cual también derogó aquellos pequeños grupos que estaban encabezando la dirección pública. También habría que mencionar que Atenas tenía como telón de fondo la llamada época de oro de Pericles³⁴³ y su planteamiento de estado basado en la democracia “Atenas era una democracia directa: todos podían esperar, si sabían expresarse, hacerse un nombre y adquirir influencia. Quienquiera que tuviese la posibilidad de ser escuchado debía cultivar sus talentos a toda costa: de este modo podría intervenir en la asamblea o defender una causa ante un tribunal. En cuanto a los demás, se entrenaban para comprender, criticar, apreciar: ya que al final podrían también votar, también ellos, sobre las cuestiones políticas o sobre las cuestiones jurídicas. Saber debatir o juzgar era esencial para el ciudadano de una urbe semejante. Y aun lo era más para los jóvenes dotados, capaces de tomar parte en las luchas políticas”³⁴⁴ Esto nos ayuda a entender alrededor de que giraba las ideas de educación, formación y humanidad, teniendo que el referente siempre era un afuera, un lo público, un lo nuestro, es decir: *la polis* (ciudad o estado) entendiendo que la preocupación estaba centrada en desarrollar el entendimiento individualmente con objetivo de participar políticamente, todo esto teniendo de fondo, como ya habíamos mencionado, un pensamiento y sentido de indagación centrado en lo humano, por lo que filosofía, historia, arte, teatro y educación florecieron de manera muy caudalosa

La vida pública de los griegos, las asambleas populares, los tribunales de justicia, los discursos de las solemnidades, exigían la elocuencia; una tendencia, basada en la impresión sensible, en la bella presentación de la persona con palabras sonoras, actitudes armoniosas, periodos melodiosos y rítmicos, penetra toda su vida. Por esto toda enseñanza superior, tal como la habían dado los sofistas, quedo fijada en las escuelas de retorica. El curso de ellas duraba de tres a cuatro años. Estas escuelas se extendieron después por todo el imperio romano, y su ideal de instrucción ha servido como modelos, por medio de Cicerón, Séneca y Quintiliano, para la primera estructuración de las Escuelas humanistas en la época del Renacimiento³⁴⁵

La sofística es un elemento muy amplio y complejo, dentro de este nombre se agrupan una multiplicidad de personajes los cuales tenían muy diversas formas de llevar a cabo su hacer, así como divergentes elementos de enseñanza, lo cual es importante de tener en cuenta para no llevar a cabo una fatigosa acumulación de informaciones, la sofística es un referente que tiene intrínsecos muchos sentidos, posibilidades, críticas, discusiones, discursos entre otros más. Tenemos así, por ejemplo, que unos estaban más inmiscuidos con la astronomía, o las matemáticas, mientras que otros con la retorica, otros hablaban de tener un conocimiento total creyendo así dominar cualquier conocimiento, otros se encargaban de hacer discursos, en fin había muchas posturas, siendo, como dice Jaeger Werner, las más sobresalientes las de tipo político como la de Protágoras. En este trabajo sólo daremos cuenta de los elementos más sobresalientes que encontremos de estos personajes en general, desde el referente de la postura política. Es oportuno y prudente aclarar que volvemos la vista a los sofistas porque vemos en ellos los elementos referenciales de aquello que no tenemos escrito por el pedagogo³⁴⁶, empero, desde los mismos elementos fundamentales, siendo el núcleo el ámbito de educación añadiéndole la especificidad de una ideal de humanidad llamado ciudadano, el cual entendemos como modelo de formación y que hasta ahorita hemos entrevisto como aquella relación del individuo con la comunidad, como un participar con lo público y que haciendo la analogía con lo humano-mundo quedaría nominada

³⁴³ “Los sofistas fueron los profesores del siglo de Pericles” DE ROMILLY. Op. Cit. p 43

³⁴⁴ DE ROMILLY, J. Op. Cit. p 39

³⁴⁵ DILTHEY, G. Op. Cit. p 38

³⁴⁶ Aunque paradójicamente admitimos nuestra limitación al no ir a los referentes originales, siendo estos difíciles por lo que nuestra forma de indagación y exposición da cuenta de los elementos de la sofística a través de la mirada de Platón, el cual si bien tendía a la deformación de estos personajes, da cuenta de sucesos realmente ocurridos así como el reflejo de la postura de los participantes en el encuentro, esto lo podemos ejemplificar con el dialogo del encuentro de Protágoras con Sócrates, el cual, según Jacqueline de Romilly, se sabe es una versión más o menos fiel de lo ocurrido basándonos en el hecho de que hay una versión del mismo encuentro hecha por uno de los estudiantes de los sofistas el cual da una descripción más o menos parecida de lo ocurrido, otros referentes que tenemos para dar cuenta de los sofistas serian los diferentes libros de historia de la pedagogía tenidos y algunos estudios interpretativos de los sofistas, cerrando con un referente del teatral visto en la comedia de Aristófanes.

la expresión ciudadano-polis. Así, pues, no es de a gratis que en los libros de historia de la pedagogía exista la recurrencia de que al hablar de la antigüedad haya un análisis de los sofistas.

Así el estado del siglo V es el punto de partida histórico necesario del gran movimiento educador que da el sello a este siglo y al siguiente y en el cual tiene su origen la idea occidental de la cultura. Como lo vieron los griegos, es íntegramente político-pedagógica. La idea de la educación nació de las necesidades más profundas de la vida del estado y consistía en la conveniencia de utilizar la fuerza formadora del saber, la nueva fuerza espiritual del tiempo, y ponerla al servicio de aquella tarea³⁴⁷

Mediante la referencia hacia los sofistas podemos dar cuenta de que las condiciones cambiaron y el ideal educativo también, hubo un paso esencial, la educación se deja de circunscribir al ideal de nobleza homérico y se fundamenta en un sentido político “El nacimiento de la *paideia* griega es el ejemplo y el modelo para este axioma capital de toda educación humana. Su finalidad era la superación de los privilegios de la antigua educación para la cual la *areté* sólo era accesible a los que poseían sangre divina”³⁴⁸ Tampoco podemos decir que fue una radicalidad absoluta, la sofística retoma las bases de esa antigua *areté* basada en el linaje y la nobleza, empero tomando al estado como el elemento unificador (equiparable al lazo de sangre), hablando así ya no de una *areté* de nobleza y honor sino una *areté* política, es decir, del pensarse en comunidad, teniendo en cuenta que si bien es cierto que esta etapa griega está basada en una individuación los lazos que unían el ideal educativo y de humanidad eran los de la polis

“Pronto se hizo sentir la necesidad de una nueva educación que satisficiera a los ideales del hombre de la polis. En esto como en otras muchas cosas el nuevo estado no tuvo más remedio que imitar. Siguiendo las huellas de la antigua nobleza, que mantenía rígidamente el principio aristocrático de la raza, trató de realizar la nueva *areté* considerando a todos los ciudadanos libres del estado ateniense como descendientes de la estirpe ática y haciéndoles miembros conscientes de la sociedad estatal obligados a ponerse al servicio del bien de la comunidad. Era una simple extensión del concepto de la comunidad de sangre. Sólo que la pertenencia a una estirpe sustituiría al antiguo concepto aristocrático del estado familiar. No era posible pensar en otro fundamento. Por muy fuerte que fuera el sentimiento de la individualidad, no era posible pensar que la educación se fundara en otra cosa que en la comunidad de la estirpe y del estado.”³⁴⁹

Por eso cuando Heidegger está analizando en *Introducción a la filosofía*, la palabra *sophía* (saber) de la cual los sofistas (y los filósofos) son partícipes (como se ve en el epitafio de la tumba del sofista llamado Trasímaco “Mi patria era Calcedonia y mi techné la *sophía*”³⁵⁰) llega a un punto de encadenamiento del saber cómo saber de estado o saberse en conjunto, cosa que expresa fantásticamente y que nos hace dar cuenta de cosas implícitas en el ideal de humanidad concretizado en la imagen del ciudadano

Tres cosas se anuncian y recogen en la expresión σοφία (*sophía*). Primero el entender a fondo; segundo, el entender con instinto inmediato; y tercero, el entender como saber y poder algo de forma ejemplar y, por tanto marcando la pauta. El entender se restringía, pues, a la esfera del ejercicio de los oficios manuales, habiendo de tenerse presente que al principio el trabajo manual ocupaba en la existencia, es decir, en lo tocante a la relación básica con las cosas, una posición y función centrales, completamente distintas de lo que hoy podría vislumbrar siquiera un literato de una gran ciudad. Y sólo porque ese entender en el contexto de los oficios manuales latentemente era ya un entender (inmediato y determinante) del conjunto del mundo, sólo por eso pudo después la expresión σοφία (*sophía*) ampliarse y significarse cualquier entender, en especial **el entender de las posibilidades básicas de la existencia en conjunto, el conjunto de las cosas que se tornan manifiestas al hombre**. Y esto es lo que entendemos hoy como παιδεία (*paideia*). Por eso durante mucho tiempo el término filosofía fue en la Antigüedad sinónimo de παιδεία κοινῶς (*paideia koinôs*), que aproximadamente podemos traducir con el término «formación», pero no con nuestra actual expresión «formación general»³⁵¹

³⁴⁷ JAEGER, Werner. Op. Cit. p 265

³⁴⁸ Ibídem p 264

³⁴⁹ Ídem

³⁵⁰ DE ROMILLY Op. Cit. p 17

³⁵¹ HEIDEGGER, M. *Introducción. La tarea de una introducción a la filosofía* En **Introducción a la filosofía** Editorial Cátedra. España p 26 El subrayado en negritas es mío

De esta referencia tenemos varios elementos importantes. Primero está la explicación del porque la sofística era vista como una *techné*, siendo que si bien *techné* tiene como traducción actual técnica, desde el referente estudiado ésta tiene las implicaciones de dar cuenta de la relación del humano con el mundo a través de la mano creadora, lo cual significa que las *maneras* de relación son a través de la creación imaginativa artística del oficio (de aquí que en la antigüedad arte y técnica se homologuen), el cual comunica a los humanos sobre el referente común de compartir la creación personal dentro de la creación común, siendo en el caso de la sofística el referente principal la creación del ciudadano en vista a un encuentro político. Un segundo elemento es entender que la filosofía y sofística no se encuentra en una radical oposición, recordemos que convergen en la finalidad de su reflexión, siendo esta, el entendimiento de la imperiosa y difícil necesidad de vivir juntos. Un tercer elemento sería que la *paideia* y su expresión en lo *koinôs* (común) tiene que ver con **esta fuerza espiritual que conduce todas las energías hacia un ideal de humano que tenga presente la vinculación de un espacio común (*la domus*) dentro de la cual se es, por lo cual es necesario una constante revisión de la forma de colocación de cosas, un constante ponerse de acuerdo en ese vivir juntos**, que para los griegos se expresaba totalmente en las leyes y los acuerdos, así como los con-vencimientos, convenios (convenio tiene como significado venir juntos) y otras expresiones de tipo político público (*koinôs*, *ágora*) logradas solamente a través de la exposición de discursos sometidos a la discusión pública, discursos que tienen como trasfondo a la formación, siendo la formación el entendimiento (*sophía*) de esas posibilidades básicas de la existencia en conjunto. Para ejemplificar esto podríamos mencionar el diálogo del *Critón o del deber* en donde se muestra a un Sócrates que comprende que su existencia sólo es tal con referencia al estado (*polis*, *la domus*), llegando a la conclusión de que no podría vivir en el exilio y tampoco traicionar sus leyes, ya que este es su fuente original, su madre de la cual fue amamantado como buen hijo, en la cual se crió, y de la cual él es parte. Otro ejemplo sería el dialogo de *La apología de Sócrates*, en donde se nota una reiterada preocupación por la existencia en conjunto, sintiendo Sócrates merecer una recompensa en vez de castigo por haberse preocupados por todos como conjunto, y también se puede notar en el libro de *La Republica* en donde si bien hay una jerarquización de los participantes (recordemos que Platón está en contra de la Democracia) de la *polis* el fin último es el tener un espacio en común. Como último punto de esta referencia tenemos también un reconocimiento por parte de Heidegger que esta imagen de formación no se parece a la que en el presente se llega a utilizar como formación general y que nosotros ya habíamos analizado en el preámbulo como una forma de deshistorización la cual trae como consecuencia una manipulación constante, esto ante la ignorancia de la herencia tanto de la pedagogía como de la humanidad

Ahora, frente a los elementos vistos en la sofística (y lo visto en su confrontación con la filosofía) el cambio de perspectiva y los ideales seguidos, habría que preguntarnos qué suspicacias se tuvieron si es que como dice Janine Assa: “La educación griega antigua a añadido de una forma sucesiva los elementos de base de la tradición aristocrática (deporte y música) a las técnicas surgidas de nuevas necesidades: lectura, escritura, arte del lenguaje o retórica y luego arte del pensamiento o filosofía. Como siempre, la adopción de novedades se ha hecho con tropiezos”³⁵² Y es que ante el hecho de que el fundamento de la *areté* se trasladara de la palestra al *ágora* significa un cambio que inoportuna tradiciones y rompe hábitos, el cambio de la *areté* basada en el honor y la valentía a una *areté* basada en la virtud política es una interpretación que viene a violentar las otras interpretaciones. Sin embargo paradójicamente este cambio era una expresión social que rebasaba las particularidades del referente llamado sofística. Los sofistas sólo ocuparon un lugar que socialmente ya se había creado como necesidad. Sin embargo, había expresiones de rechazo tratándolos de embaucadores que enseñaban el arte del discurso falso, de la persuasión injusta, también con la filosofía hay un trato de rechazo por lo menos así se nota en la *Apología de Sócrates*, donde se muestra que éste fue arrestado bajo los cargos de corrupción de la juventud, o posteriormente ya con la Academia de Platón, se hizo necesario el velo de este lugar filosófico mediante la imagen de un centro religioso dedicado a las musas, para evitar cierta persecución que en ocasiones había.

Para dar cuenta de cómo era la concepción vulgar de la sofística y la filosofía acudiremos a la comedia de *Las nubes* de Aristófanes, en donde se desarrollan de manera puntual, clara y concisa las relaciones

³⁵² ASSA, Janine. Op. Cit. p 34

entre filosofía y sofística, las cualidades de la sofística, del estudiante de sofista y sobre todo siendo esto lo más importante, hay una discusión entre los ideales educativos antiguos (de tipo aristócrata) y los nuevos ideales que se interpretan para con la sofística.

Empecemos con la concepción que se tenía de la sofística y la filosofía, una concepción que confunde estas dos posiciones interpretativas de lo humano-mundo. Efectivamente, la comedia nos da cuenta de que se toma a Sócrates por sofista, añadiéndole a este ciertas cualidades que mencionaremos en un momento. La comedia comienza con el lamento de Estrepsiades, un señor que de origen humilde se enamoró y caso con una mujer de altas pretensiones económicas, teniendo un hijo de las mismas pretensiones llamado Fidípides, el cual tiene la afición a los caballos, tal como era la tradición aristócrata de la época. Por complacer a su hijo Estrepsiades se ha endeudado, y sin tener los medios para pagar encuentra que la única solución es mandar a su hijo con su vecino Sócrates, que en su casa tiene varios discípulos a los cuales enseña el arte de convencer aun en las causas perdidas e injustas:

Estrepsiades.-.... ¿Ves esa puertecita y esa casita?

Fidípides.- Las veo... y ¿Qué saco de ahí papá?

Estrepsiades.- De almas sabias ése es el pensadero. Dentro hay gente que te habla del cielo y dice que es un horno y que nosotros somos los carbones. Te enseñan tan bien con tal que pagues, a ganar en el juicio hasta lo más injusto. Eso con tu palabra.

Fidípides.- ¿Quiénes son esos?

Estrepsiades.- No sé yo muy bien sus nombres: son meditadores sabios y gente de buena clase.

Fidípides.- ¡Fuchi! Malditos... ya los conozco. ¿Esos parlanchines de caras pálidas que andan con pies descalzos me estás diciendo? Allí está el perverso Sócrates y Querofonte con él³⁵³

En la comedia arriba citada se nombra a todos los meditadores de la casa de Sócrates como los sofistas, siendo visto Sócrates mismo como un sofista, el cual prometiendo un saber injusto te hará sofista. Con esto tenemos que la sofística y filosofía eran entendidas como lo mismo desde el vulgo, por eso mismo, explica Jacqueline de Romilly, Platón tendía marcar deliberadamente una contraposición, inclusive en ocasiones exagerada, entre la sofística y la filosofía, “Parece que la posición personal de Platón ha contribuido un tanto a exagerar la visión de un Sócrates totalmente hostil a la vez a los poetas y a los sofistas”³⁵⁴, Así, pues, sabemos que esta forma de tratamiento denostador que tenía Sócrates hacia con ellos era también una forma deformada por Platón, siendo Sócrates alguien que frecuentaba en trato a los sofistas.

Ahora pasemos a dar cuenta de un elemento central en la cita, este elemento se encuentra ahí solamente bosquejado (al señalar a los “sofistas” como caras pálidas) pero que en la comedia en un punto central de discusión, este elemento radica en señalar las diferencias entre la educación antigua que señalamos como aristócrata y en la cual tiene preeminencia el cultivo del cuerpo a la nueva educación ofertada por los sofistas en la cual se pasa a tener como elemento central la intelectualidad. Para esto hay que dar cuenta de que Aristófanes es alguien educado bajo la idea aristócrata, por lo tanto se nota su parcialidad y desprecio hacia la nueva pretensión educativa. Siguiendo la trama esta discusión se introduce cuando una vez que Estrepsiades ha querido convencer a su hijo de ir con Sócrates negándose este, decide el por si mismo ir a ver si puede aprender algo de los sofistas. Ahí conoce a un Sócrates que gusta de mirar el cielo subido en una canasta, que se promulga ateo, con la imagen de amoral y que -como sofista- pretende le sean pagados sus servicios. Estrepsiades le pide le enseñe su arte así que para esto lo hace tener una especie de “iniciación” en la que las nubes le ofertaran un sin fin de beneficios. Una vez hecho todas las explicaciones del plan, éste se aplica teniendo como resultado que el viejo Estrepsiades ya no es bueno para aprender algo, por lo que éste envía a su hijo para que aprenda y lo saque de su apuro. A regañadientes Fidípides va con los sofistas, empezando su educación propiamente dicha por medio de dos saberes el saber justo y el saber injusto, el primero representa los ideales aristócratas (en los cuales recordemos el cultivo del cuerpo guerrero es algo principal) el segundo representa la imagen deformada de los ideales de educación sofística (en el que el argüir intelectual y publico es clave), para dar cuenta de esto veamos una referencia que nos parece precisa:

³⁵³ ARISTÓFANES (1967) *Las Nubes* en **Las once comedias** Editorial Porrúa. México p 68

³⁵⁴ ASSA, Janine. Op. Cit. p 50

“Brillante y fresco como una flor, pasarás el tiempo en los gimnasios, en lugar de recitar en el ágora charlas espinosas sin pies ni cabeza como se hace hoy en día, o de agitar a propósito de una pequeña cuestión hecha de sutilezas, replicas y marrullerías. Iras a la Academia³⁵⁵ [¡Se trata, recordémoslo, de un gimnasio!] donde, bajo los olivos sagrados, emprenderás la carrera, decorado de grácil caña, con un amigo de tu edad, despreocupado, con la zarzaparrilla en flor, con el álamo blanco que pierde sus amentos, disfrutando de la estación primaveral cuando el plátano susurra con el olmo. Si haces lo que te digo y aplicas en ello tu espíritu, tendrás siempre el pecho robusto, el cutis moreno, los hombros anchos, la lengua corta, las nalgas firmes, la verga pequeña. En cambio, si prácticas las costumbres de hoy día, tendrás la tez pálida, los hombros estrechos, el pecho reducido, la lengua larga, las nalgas delgadas, la verga grande y larga la proposición de decreto”³⁵⁶

La discusión entre estos saberes es algo precioso, en ella se da cuenta de la discusión interpretativa que pretendimos exponer en esta sección, aunque como ya habíamos dicho, se nota mucho la preferencia de Aristófanes. Esto se refleja en expresiones como la del saber injusto que acepta no tener un discurso que sirve sin embargo, puede vencer a la justicia. También se nota una acusación de amoralismo (acusación bastante fuerte para la antigüedad) en afirmaciones como el que la justicia no existe. Por su parte el saber justo acusa directamente al saber injusto de corromper a la juventud de la ciudad (acusación parecida a la hecha a Sócrates, esto visto en la *Apología de Sócrates*). El saber justo es un saber moral (moralis=costumbre y este de moris=manera de vivir) el cual se ha legitimado por el uso ancestral, esto se nota en la afirmación de que el saber justo es tan viejo como cronos (tiempo). Otra cosa interesante es como el saber justo declara como es la enseñanza dentro de su ámbito, en ella menciona las clases de música a las cuales iban los niños (callados, hacia una casa destinada para eso) así como el gimnasio, lugar en el cual debería haber poca irrupción de los adultos dentro (esto sabemos que fue una sentencia de Solón para con los gimnasios, además de que los jóvenes no deberían de salir ya noche del lugar) y en el cual el joven debía de cuidar no ser objeto de deseo. En fin, el saber justo afirma que de esta forma fueron formados los héroes que triunfaron en maratón por lo que se nota que el ideal de ciudadano-guerrero está muy presente en esta postura la cual es alabada por el coro “Felices los que vivieron en esos tiempos de los antepasados”

Del saber injusto o la nueva forma de educación hay muy pocas ideas, de hecho la mayoría de ellas son fundamentos muy superficiales e inclusive bajo una tónica de frivolidad que da cuenta de una saber que sólo busca de donde agarrarse para contraponer sus argucias sin objetivo de dejar ver su cualidad, es decir, se les tacha de vacíos y falaces la único rescatable es el porqué de su nominación como injusto “Me llaman saber injusto porque soy el primero que ha contrapuesto razones a las leyes y a la justicia”³⁵⁷ Esto lo consideramos muy rescatable desde el entendido de que la educación desde la sofística se basa en un discutir lo que la ley es y el porqué de esta, y promueve una formación de personas políticamente capaces de actuar en su ciudad no sólo siguiendo las leyes sino haciendo algunas nuevas no basadas solamente en principios religiosos sino sociales (“el hombre es la medida de todas las cosas” se traslada así a “el hombre es la medida de todas las leyes”) Como última cosa importante para nuestro tema, menciona hay una clara expresión de equivalencia entre el saber injusto, Sócrates y la sofística, esto visto cuando el saber injusto le dice a Estrepsiades que su hijo “queda sin cuidado va a salir un sofista hecho y derecho”³⁵⁸

La comedia sigue su trama dando cuenta de un Fidípides que se ha educado según lo previsto, luego entonces, su padre Estrepsiades se confía y decide no pagar a sus acreedores aun estos lo amenacen con enjuiciarlo. Lo que sigue también es interesante, pasa que Fidípides se rebela a su padre pegándole y emitiendo argumentos (muy superficiales por cierto) del porque este castigo tan

³⁵⁵ Los jardines de Academo

³⁵⁶ DE ROMILLY Op. Cit. pp. 52-53 citamos la traducción del fragmento de la comedia de las nubes de este referente y no del común a toda la obra porque esta traducción nos parece más clara e ilustrativa de los elementos en discusión comparada por la ofrecida por la Editorial Porrúa con Ángel Ma. Garibay K. la cual nos parece un tanto opaca e incluso llega a rayar en la censura, este fragmento se encuentra en la versión de Porrúa en la página 85

³⁵⁷ ARISTÓFANES Op. Cit. p 85

³⁵⁸ Ibídem p 87

ignominioso. Esta escena tiene como causante una disputa en el hogar de Estrepsiades, llevada a cabo en torno al gusto de distintos poetas (y tipos de poesía). En esta parte se da a entender que Fidípides como sofista se opone directamente al mandato de la ley aun no tenga un porque para ello “¡Oh, que dulce es vivir con nuevas normas, y tratar con cosas ingeniosas, y poder hacer a un lado las leyes prefijadas!”³⁵⁹

La comedia termina con la imagen de un enfurecido Estrepsiades quemando el lugar de los sofistas con todos ellos dentro, buena alegoría que explicita el sentir de la perspectiva aristócrata frente a los nuevos referentes de educación. Esta comedia da imágenes interesantes una de ellas es la del decir cotidiano en el cual es muy frecuente escuchar el que “toda tiempo pasado fue mejor” o que “cada día se pierden valores” expresiones de resistencia ante nuevas formas del ser humano-mundo, *con las posibilidades y problemáticas que esto representa*. Otro ejemplo sería la típica frase que desde Platón ya encontramos la cual dice que “los jóvenes de antes eran mejor a los de ahora” no sólo da cuenta de la disputa interpretativa ocurrida constantemente dentro del movimiento de la historia, sino de la recurrencia de formas de argumentación que pretenden establecer una momento atemporal de virtud el cual frente a la cotidianidad aparece mermado y en decadencia progresiva, lo que deja a la educación, sociedad, valores, juventud entre otros muchos referentes, en un abismo de insondable profundidad que se acrecenta cada día más desde las imágenes del empobrecimiento, hay que dejar claro que nos parece que esa postura, por demás metafísica, no da cuenta del movimiento, del devenir, del perpetuo originarse el ser humano-mundo cambiantes y complejos en los que no existen elementos trascendentes de regulación igualitaria, sino, relaciones de poder en las cuales algunas interpretaciones han sido empoderadas dentro del marco simbólico común, y ante las cuales, se dan relaciones de resistencia y alternancia que renuevan las formas de comprensión de lo humano-mundo.

Por otro lado vemos que el que en esta comedia sea explicitada la disputa interpretativa que se implica entre el modelo de educación aristócrata y algunos referentes de la sofística, da cuenta de cómo este era un tema común de discusión y de polémica entre los griegos de esta época, lo cual eleva la discusión a un plano social reflejado en el arte (teatro), es decir, un tema común y múltiple, a la vez que en discordia. Y si planteamos con respecto a cada postura que en ella hay un ideal de humanidad y mundo, entonces también había una disputa común o por lo menos desde referentes múltiples de lo que era lo humano-mundo.

A manera de cierre para esta sección, tenemos dos elementos esenciales el primero es con intención de sintetizar expositivamente y con fines aclarativos las ideas eje y el segundo es para situar lo analizado con la pretensión global de la investigación.

- El primer elemento estriba en el hecho de que pensar la pedagogía desde su referente de originalidad nos plantea limitantes pero también nos propone sutiles pero importantes cualidades (poco explicitadas en los referentes encontrados), la principal de ellas es que el pedagogo se encuentra articulado, desde el nombre incluso, a la humanización del hombre, **el pedagogo acompaña al hijo, el cual es el elemento original del humano, para ser humano se tiene que ser hijo, los hijos no nacen siendo humanos**, empero su condición está dispuesta para su educación en la humanización, el educar un hijo es hacer del *homo* un humano, y en el acompañar y hacer las presentaciones con el mundo florece lo que es la educación, la cual se puede articular a distintas perspectivas de lo humano y se puede articular desde múltiples influjos, por lo que aquello que frecuentemente se llama como educación formal para marcar diferencia con la informal no es algo para nosotros totalmente correcto, la educación sólo es una y su movimiento es en relación con la humanización; que tenga distintos referentes y maneras de abordarla es distinto a pretender que haya dos tipos de educación de las cuales, por cierto, la segunda en ocasiones es menospreciada. Como el *ser humano* es recibir la herencia de la humanidad entera este es un trabajo gigantesco que siempre desbordará lo que las particularidades puedan hacer, por ello es que múltiples referentes sean necesarios, la educación al final de cuentas desde el referente que sea se implica en el enseñar (*didaskhein*) en forma de regalo la

³⁵⁹ ARISTÓFANES Op. Cit. p 92

parte de herencia aprehendida. Ser hijo no termina en momento alguno, se es hijo aun siendo anciano por lo que seguir aprehendiendo es cuestión permanente, ¡cómo no si hemos promulgado que la herencia nunca terminará de darnos sorpresas!

Hay otro elemento esencial que hemos encontrado también y este es que además de regalar la herencia a través de la educación **de fondo hay un proyecto de humanidad y de la colocación de las cosas en la domus, a este proyecto de humano lo llamamos *formación*, y en ella hay un elemento esencial: la discusión interpretativa y propositiva de fines.** Esto lo vimos con los referentes de la filosofía y sofística, los cuales nos parecen son perspectivas de orden pedagógico a las cuales frecuentemente se señala³⁶⁰ (habiendo muchísimos más, tantas como tiempo desde los sucesos mencionado en el origen hacia nuestro presente). Estos dos referentes tienen dos perspectivas de educación una aristócrata y otra política, así como dos finalidades de humano, el ciudadano-guerrero y el ciudadano-elocuente y participativo políticamente, son divergentes y protagonizan una discusión interpretativa que nos parece importante para dar cuenta de lo original de la pedagogía y el relato de lo humano, empero también para dar cuenta del movimiento dentro del espacio de reflexión en torno a lo humano, estos dos referentes por divergentes que fuesen comparten el elemento común de la ciudadanía basada en la virtud. La ciudadanía tiene aquí la cualidad de procurar un encuentro del nosotros dentro de lo común, nuestra aportación para con este lugar, nuestra filiación que nos implica en no ser sino es dentro del telón de fondo, del somos, es decir: ***ser humano no es ser los todos, empero, estos son los referentes desde donde dramatiza su ser.*** Por lo cual podemos decir que el humano no vive solo en la domus, ya habíamos dicho que necesitaba que un semejante hiciera las presentaciones. Y es que existe algo llamado humanidad es porque no soy yo como fragmento del espacio que se es en el ahí, sino en cuanto que me sitúo dentro de algo más grande, dentro de otros que comparten su humanidad conmigo. Pues bien, la formación da cuenta de eso, parte de eso y genera proyectos que articulados con esta cualidad promoviendo un ideal de humano, este ideal ha tenido muchas expresiones históricas que podemos encontrar en grandes ideales históricos como lo son la paideia, la humanitas, la bildung, dentro de los cuales se desprenden muchas interpretaciones y expresiones históricas que dan cuenta de la domus y del humano que ven así como del proyecto de humano que promulgan, por lo que tenemos que la pedagogía desde este referente es múltiple, divergente incluso contradictoria, cosa que en el preámbulo bajo el nombre de tradición habíamos comentado como una cualidad más que un impedimento.

Esta serie de afirmaciones nos lleva desocultar una esencialidad denotada para con la pedagogía, y es que si bien hemos afirmado que esta pedagogía es una por su adhesión a la educación pero múltiple por sus proyectos de formación ¿Por qué siempre hablamos de LA pedagogía y no de las pedagogías? **Hablamos de *la pedagogía* como esencialidad, su esencialidad es ser un mismo referente que deviene desde múltiples expresiones, el referente es lo humano y la pedagogía está unida a este como teoría y práctica de humanización,** es decir: la pedagogía tiene el doble movimiento por un lado unitario de hacer humano a través de la práctica de educación, cosa de la cual se tiene una reflexión teórica y por el otro hacer proyecto de humano a través de la reflexión de mundo. Los proyectos de humano-mundo pueden ser, como habíamos dicho, múltiples, contradictorios, criticables, en disputa etc. Empero, conservan el mismo eje central que sería lo humano-mundo como elemento de reflexión y acción, como elemento teórico-práctico. Así, pues, cuando decimos la pedagogía, sabemos que es múltiple con expresiones inclusive cosificadoras como lo es el capital humano que habíamos ya criticado en el preámbulo o el humano como producto de consumo, estamos consientes de esta cualidad y sabemos que su esencia radica en esta multiplicidad de sentidos, empero queremos nosotros dar cuenta desde una perspectiva que hable de la esencialidad que une todas esas pedagogías (considerando esto una perspectiva ontológica), y queremos tener un referente que dé cuenta de las limitaciones y posibilidades en general de la pedagogía, a eso que el trabajo esté girando en torno a la pregunta por lo humano.

³⁶⁰ Por ejemplo la afirmación de Dilthey "la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre" DILTHEY, G. Op. Cit. p 9

- La articulación con la pretensión global del trabajo está dada en la importancia que tiene este referente para toda la historia de la pedagogía y para con la elucidación de algunas narrativas claves y vigentes en el relato de lo humano, sabemos que estos referentes son retomados por el imperio romano. Con Alejandro de Macedonia (Alejandro Magno) son trasportados a oriente; con Cicerón Seneca y Quintiliano son tomados como referentes para la fundamentación de una incipiente humanitas (como antes ya habíamos referenciado en una cita de Dilthey) con el renacimiento son retomados los referentes antiguos desde la humanitas dando lo que nosotros llamamos humanismo clásico, posteriormente en la época ilustrada se siguen teniendo presentes estos referentes desde una perspectiva neohumanista que tiene figuras como la Schleiermacher quien por cierto es un gran teórico de la antigüedad (por lo menos eso expresa Dilthey) en fin es una gran hilo para seguir, cosa que nos es imposible por el espacio y objetivo del trabajo, pero de la cual se dan elementos claves, y en la cual se reconocen como figuras claves a los antiguos, de quienes no se obtiene un saber absoluto y determinante, ni tampoco un pensamiento que dé cuenta todas las particularidades (este idea en forma de crítica es desarrollada en la siguiente sección) sino la muestra de que todo aquello que nos parece original “novedoso” es pasado, es decir, -si uno tiene ánimo indagativo- éste se encuentra siempre cuando uno vuelve a los clásicos, que el origen recurrente y coyuntural no emerge de un pasado en cero, sino como una reinterpretación en disputa de poder, de la herencia de la humanidad, que como hijos sólo comprenderemos nuestro presente y nuestro hogar de una manera más profunda si tenemos idea de nuestra historia y de la de nuestros padres, y que esa historia y ese ir hacia lo que como herencia nos toco no es recibir un a priori quieto, inalterable, igualitario, es decir, **la herencia no es un bien: es un regalo, y como regalo es algo misterioso, sorprendente y en muchos casos desagradable y excluyente.** La humanización (domesticación) implica dejar de tener ciertas expresiones, el hogar implica ceder ante ciertos horarios, **el ser humano implica dejar de ser de ciertas maneras, luego entonces, los que son de ciertas maneras dejan de ser humanos;** pero eso no es tema para este final solamente es apertura para un elemento que será trabajo en la última parte del capítulo. Como final se nos hace más oportuno (para nuestra pretensión de globalizar lo expuesto en la sección) dar espacio a una referencia de Jaeger Werner, de quien, por cierto, hay que decir es considerado por algunos como uno de los últimos humanistas en el sentido clásico de la expresión, esto es, en el sentido de la *humanitas* y los *studia humanitatis*, es decir, cómo el que regresa al estudio de los clásicos para comprender la condición humana.

“Podemos ahora determinar con mayor precisión la peculiaridad del pueblo griego frente a los pueblos orientales. Su descubrimiento del hombre no es el descubrimiento del yo objetivo, sino la conciencia paulatina de las leyes generales que determinan la esencia humana. **El principio espiritual de los griegos no es el individualismo, sino el "humanismo"**, para usar la palabra en su sentido clásico y originario. Humanismo viene de *humanitas*. Esta palabra tuvo, por lo menos desde el tiempo de Varrón y de Cicerón, al lado de la acepción vulgar y primitiva de lo humanitario, que no nos afecta aquí, un segundo sentido más noble y riguroso. Significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser. Tal es la genuina *paideia* griega considerada como modelo por un hombre de estado romano. No surge de lo individual, sino de la idea. Sobre el hombre como ser gregario o como supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea. A ella aspiraron los educadores griegos, así como los poetas, artistas y filósofos. Pero el hombre, considerado en su idea, significa la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa. Como vimos, la esencia de la educación consiste en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad. Los griegos adquirieron gradualmente conciencia clara de la significación de este proceso mediante aquella imagen del hombre y llegaron, al fin, mediante un esfuerzo continuado, a una fundamentación del problema de la educación más segura y más profunda que la de ningún pueblo de la tierra.³⁶¹

³⁶¹ JAEGER, Werner. Op. Cit. p 12-13 El subrayado en negritas es mío

1.3 LOS CORRELATOS DE LO HUMANO O LO QUE SE NOMBRA INHUMANO

Eliminar la peste humana³⁶² considerada como el origen de todo mal, hacer una “renovación” de lo auténticamente humano ya sea mediante fuego (holocausto) o mediante agua; es una constante histórica y mítica. Ya sea la quema de Sodoma y Gomorra, ya sea la “matanza de los inocentes” realizada por Herodes, ya sea la eugenesia practicada a los niños espartanos y del Medioevo, la cacería de brujas del tardomedioevo o ya sea el nazismo alemán. Así, pues, como ejemplo de imagen de la renovación tenemos al diluvio deucaliónico que no es otra cosa que el relato de la “renovación” de lo auténticamente humano a partir de un diluvio:

“El diluvio deucaliónico representa la aniquilación del hombre prometeico a manos de Zeus. Irrumpe el agua y cubre la tierra durante nueve días, destruyendo el linaje humano. Sólo Deucalión, hijo de Prometeo, y su esposa Pirra, hija de Epimeteo y Pandora, consiguen salvarse escondidos en el interior de una caja de madera que flota sobre las aguas. El arca se deposita sobre el Parnaso u otro monte. Deucalión sale de ella y ofrece sacrificios a Zeus, quien le promete que creará una nueva raza de hombres. Deucalión y Pirra arrojan piedras hacia atrás, por encima de sus hombros, y de estos huesos de Gea, la gran madre, surgen hombres con los que Deucalión funda un nuevo reino”³⁶³

Lo interesante del relato no sólo es la muestra del intento por parte de Zeus (el cual recordemos es la imagen del orden) para la aniquilación del hombre prometeico (cosa que como habíamos dicho se deja notar también en el Prometeo Encadenado) sino la interesante consecuencia: al final Deucalión y Pirra (hijos de Prometeo y Epimeteo así como de Pandora) crean una nueva raza que en su esencia tiene los mismos fundamentos ya que la mezcla procede de un mismo origen, por lo que el humano en su “renovación” no dejan de partir del mismo fundamento. Por otro lado tenemos que este relato es muy parecido sino que idéntico al diluvio cristiano dentro del cual se nota a un Dios que decide acabar con una humanidad maldada, (“la maldad de los hombres” la nombra el Génesis). Pues bien, el Dios judeo-cristiano aunque perfecto se arrepiente de sus acciones, remediando su error mediante la aniquilación masiva, no sin antes tener a un favorito, a un agraciado ante sus ojos: Noé el renovador de la raza humana a partir de su estirpe, la considerada auténticamente humana en desmedro de la pluralidad que había antes como son los gigantes. Por otro lado la epopeya de Gilgamesh plantea también la idea de un diluvio que arrasa con todos teniendo a unos “sobrevivientes” encargados de rehacer el género humano.

Así, pues, en esta sección pretendemos hacer notar algunos ejemplos de lo que se ha denotado como inhumano en desmedro de la llamada **humanidad** la cual según nuestra lógica es una forma de orden; es decir, la humanidad como orden implica nombrar lo humano y lo inhumano siendo lo primero producto del seguir la ley, tener el pudor (moralidad), acatar la justicia (según vimos en la imagen mítica de Zeus el dador del don político) y el segundo como lo que no entra en el orden de forma plena o de ninguna posible. Efectivamente, aunque se plantee como fundamento ontológico de lo humano la inexistencia de lo inhumano (a no ser que se hable de lo homo titánico), eso no implica que en el devenir histórico algun@s sean signados como formas de lo inhumano ya sea en su nombramiento explícito o ya sea en un trato implícito en una especie de contrato de exclusión. Los ejemplos de la presente sección pretenden ser ubicados en la Grecia clásica esto con la intención de poder matizar el contraste de las ideas hilvanadas dentro del presente capítulo. Ante esto hay que aclarar que no es nuestra intención adentrarnos a profundidad en la discusión de lo que se mostrará aquí, simplemente queremos ejemplificar lo que nuestra investigación sustenta.

Así, pues, en la sección anterior del presente capítulo se discutían la relación entre pedagogía y el relato de lo humano desde el lugar histórico más remoto que pudimos localizar (Grecia s. V a. de C.),

³⁶² Considerada por Zeus como aquellos que no siguen su ley, y que podemos trasladar a la idea de aquellos que no están dentro del orden de lo auténticamente humano o la llamada humanidad.

³⁶³ GEORGE, J. F. Mitos Griegos Op. Cit. p 37

esto con la intención de dar cuenta de un origen para con esta relación. Ante esto surgieron como núcleo discursivo y de discusión las categorías de educación y formación; la primera se nos presentaba en un aspecto ontológico: el recibir a los hijos, presentarlos al mundo; la segunda en un aspecto de discusión interpretativa: el ideal de humano de la época, el cual se manifestaba en la idea del ciudadano de la polis; pues bien, sobre esta segunda idea hay algo más que decir lo cual no fue discutido en la mencionada sección, y es que si bien el ideal de humano de la época era el ciudadano que entraba activamente en su polis eso no implica que todos pudieran ser ciudadanos, había un **amplio** rango de exclusión para con esta posibilidad

“En la *polis*, en efecto, una buena parte de la población efectiva no la constituían ciudadanos de derecho. En el siglo de oro, Atenas contaba con una población aproximadamente de 400 000 personas: 220 000 esclavos y 80 000 *metécos* (forasteros); los ciudadanos eran alrededor de 100 000, pero descontando a los esclavos liberados, los deudores declarados insolventes y en general a todos aquellos que por diferentes motivos no se les consideraba ciudadanos a título pleno, no más de 20 000 personas (es decir un 5% de la población global) podían ejercer libremente sus derechos. Éstos eran los acomodados; una minoría de ellos constituía, pues, la verdadera clase dominante, educada de manera especial.”³⁶⁴

La interesante reducción que nos muestra la información arriba referenciada nos plantea la imagen de una Grecia de minorías, así la imagen de en Grecia bajo la relación del ciudadano-polis sólo es posible en toda plenitud discursiva y práctica para con un 5% de la población general, lo cual nos vuelve a llevar a la idea de lo no auténticamente humano, en figuras como la de los esclavos y extranjeros al no ser estos ciudadanos. Al final podemos decir que aun habiendo dos posturas interpretativas acerca de lo humano en la época³⁶⁵, (aristocrática, política) estas de facto por su situación epocal se encuentran discriminando a un grupo no menor de individuos que al no poder ser ciudadanos tienen un estatus político y humano menor, Así, pues, con la intención de argumentar la afirmación esgrimida en este párrafo retomemos la imagen de la mujer griega.

La mujer no estaba dentro del ideal de ciudadano, de hecho según un texto titulado **La mujer en Grecia** “se trataba a las mujeres como menores perpetuas”, es decir, tenían la necesidad de estar siempre bajo la jurisdicción de un hombre ya sea el padre, el esposo o el hermano, por otro lado la mujer no podía tener status social ya que no podía hacerse de una posesión “La tierra (cuya propiedad era la base del status social y de la influencia política de un ateniense) sólo podía poseerla un ciudadano varón ateniense legítimo y en casi todos los casos se legaba (normalmente por testamento) de padre a hijo o al pariente más cercano de la línea masculina de la familia. Raramente se omitía a los hijos (...) sin embargo, una hija no podía técnicamente ser heredada”³⁶⁶ a esta idea habría que añadir la de la repartición del espacio simbólico dentro de la polis y es que recordando lo mencionado antes, el ser ciudadano tenía que ver con las posibilidades de acción pública como lo son las discusiones del ágora, por lo que el ser ciudadano implica tener lugar dentro del espacio de lo público, de la polis, como agente efectivo en su devenir; sin embargo, la mujer no era parte de ese espacio ella tiene sus coordenadas dentro de un espacio distinto: el espacio de lo privado, el del hogar

“La posición de la mujer en la sociedad ateniense es, pues, más o menos clara. En público —o sea, en los círculos estrictamente políticos de la democracia- no se otorga a las mujeres ningún tipo de papel: no tienen derechos políticos de ninguna clase y están representadas ante la ley por sus protectores masculinos. Donde coinciden las esferas pública y privada, en los rituales, fuera del hogar, se permite una función a la mujer, incluso importante. Pero la verdadera esfera de las mujeres ciudadanas atenienses, la esfera en la que su dependencia de los hombres es a la vez más tangible pero podía ser la más atenuada, era el hogar”³⁶⁷

³⁶⁴ SANTONI, Rugu, Antonio (2000) *La educación en Esparta y Atenas* en **Milenios de sociedad educadora** Editorial Educación, voces y vuelos. México. p 65

³⁶⁵ Recordemos en la primer parte del presente capítulo se hablaba de una postura aristocrática expresada en figuras como la de Platón y Sócrates y una postura política (podríamos decir en la pragmática política) expresada en los sofistas específicamente en Protágoras

³⁶⁶ **La mujer en Grecia** Consultado en:

<http://80.59.24.98/Joomla/IES/Departamentos/Griego/CulturaClasica/LA%20MUJER%20EN%20GRECIA.pdf> (Fecha de consulta 10/08/11)

³⁶⁷ La mujer en Grecia Op. Cit.

Las diferentes perspectivas en torno a la división simbólica del espacio (hombre-espacio público y mujer-espacio privado) son múltiples, hay intentos de explicación que mencionan la necesidad de proteger a los únicos seres capaces de procrear, otros que mencionan un cambio en las relaciones sociales que priorizaron las guerras a la recolección, sin embargo, no es nuestra intención entrar en la elucidación del porque de esta división, lo que nos interesa es dar cuenta de cómo dentro de esta división binaria **se da un orden que acumula ciertos simbolismos para cada valor del binarismo**, es decir, al parecer la división del espectro total que llamamos polis (una imagen de lo mundo) sirve para acomodar las cosas sobre espacios de legitimación, concepto que comprendemos como la creación de una ley simbólica³⁶⁸ la cual regula las relaciones dentro de un espacio, les otorga orden. Este orden legítimo plantea -en un plano groso- una dualidad, de la cual un término parece la esencialidad de la ley, el núcleo central alrededor del cual girar, mientras que el otro parece estar en contraposición al primero, como su correlato, como aquello que lo acompaña recibiendo todo lo que en el giro fue saliéndose, todo lo que no pudo girar de la forma correcta, necesaria o esperada. Esto también lo plantea Hannah Arendt con relación al establecimiento de la ley de la polis y sus posibles, o mejor dicho, sus imposibles vinculaciones con lo extranjero, con lo otro

“los muros de la ciudad, con los que Heráclito compara alguna vez a la ley, deben ser construidos antes de que pueda haber una ciudad identificable en su figura y sus fronteras, del mismo modo la ley determina la fisonomía de sus habitantes, mediante la cual se destacan y distinguen de otras ciudades y sus habitantes. La ley es la muralla levantada y producida por un hombre, dentro de la cual se abre el espacio de lo propiamente político, en que los muchos se mueven libremente. Por eso Platón invoca también a Zeus, el protector de las fronteras y jalones antes de promulgar sus leyes para la fundación de una nueva ciudad. Esencialmente se trata de trazar fronteras y no de lazos y vínculos. La ley es aquello según lo cual la polis inicia su vida sucesiva, aquello que no puede abolirse sin renunciar a la propia identidad; infringirla es como sobrepasar una frontera impuesta a la existencia, es decir, *hybris*. La ley no tiene ninguna validez fuera de la polis, su capacidad de vínculo sólo se extiende al espacio que contiene y delimita. Exceder la ley y salir de las fronteras de la polis son todavía para Sócrates literalmente uno y lo mismo”³⁶⁹

La relación entre las murallas de la polis y el espacio simbólico que establece la ley dentro de la polis dan cuenta de cómo la ley a su vez es orden y exclusión, y al decir a su vez decimos que para que exista el orden tiene que haber un rango de exclusión. De esta manera las leyes regulan lo que acontece dentro de la polis mientras que la muralla opone dicha polis y su orden a lo exterior, el cual es nombrado como lo extranjero, lo bárbaro, lo otro “los griegos decían que los esclavos y los bárbaros eran *aneu logou*, que no poseían la palabra”³⁷⁰. Los bárbaros y esclavos (que recordemos son extranjeros), son figuras de exclusión, las cuales al no poseer la ley de la polis y su orden, así como su habla, no son auténticamente humanos. Lo simbólico de la ley y lo fáctico de la muralla dan cuenta de que en la polis “Esencialmente se trata de trazar fronteras y no de lazos y vínculos”.

A partir de la referencia a Hannah vemos que tanto el núcleo dentro del cual giran las relaciones entre los humanos y su correlato son miembros de un único movimiento el cual depende de la existencia es estos *alter ego* para poder reproducir la legitimidad, en nuestro caso el hombre y su relación con el espacio público parecen erigirse como imágenes del núcleo, como la legitimidad dentro del movimiento mientras que la mujer es erigida dentro de un espacio alterno, el cual deviene al mismo tiempo empero con poca o nula legitimidad, sucede lo mismo con formas binarias que en su polaridad otorgan un **equilibrio al orden**, es como si necesitáramos de nombrar a algo malo para legitimar a lo bueno, como si necesitáramos de falacias para creer en verdades, como si se necesitara del cuerpo para pensar en el espíritu, o se esperara sentir un gran sufrimiento para ser dignos de felicidad, es como si el mirar la sociedad nos arrojara a la idea de la pureza, y si a esto le añadimos que los símbolos y valores del mismo lado de esta dualidad parecen articularse dentro del pensamiento corriente parecerá correcto entonces pensar que lo malo, lo falso, lo sufriente, el cuerpo y lo sucio son partes de un mismo gran

³⁶⁸ Recordemos que no hemos estado dejando de girar en torno al mito de Protágoras sobre todo en relación a la parte donde el padre Zeus hace llegar a los humanos el don de la política la cual posibilita y regula las relaciones de los hombres mediante su ley

³⁶⁹ ARENDT, Hannah FRAGMENTO 3C c) Capítulo II: La cuestión de la guerra. La guerra total. En ARENDT, Hannah (1997) **¿Qué es la política?** Ediciones Paidós. Universidad Autónoma de Barcelona, España. pp. 121-122

³⁷⁰ ARENDT, Hannah. FRAGMENTO 3B b) Capítulo I: El sentido de la política. ¿En Que es la política? Op. Cit. p 70

elemento así como será correcto entonces llegar a la fórmula vista (unas páginas atrás) con Platón y Sócrates a saber: bien=verdad=virtud=felicidad. Ante esto podemos decir que Hombre (Varón), ley (Zeus=Dios=Varón), status, y ámbito público parecen entrelazarse así simbólicamente como ejes de la ciudad ateniense siendo el **núcleo del orden griego de la época** mientras que la mujer es el correlato articulándose a lo privado, a la visceralidad, a la debilidad del cuerpo e incluso a la fealdad e imperfección, cosas que señalaremos mas calmadamente no antes de señalar algo primordial, esta dualidad hombre mujer es algo muy marcado en el tiempo, y muy presente en nuestra época aunque el grado de refinamiento de los símbolos se sitúa en un aspecto menos explicito, por lo que decimos que los griegos son sólo una parte (una imagen) de un largo devenir en el que el orden mantiene un núcleo que se contrapesa con un lado oscuro, siniestro o infame que legitima la estabilidad del orden y su núcleo, al respecto señala Elisa Velázquez criticando un devenir signado por la mencionada dualidad

“La diferencia sexual entre hombres y mujeres no implica la desigualdad, que es una mezcla semántica intencional en la que ser mujer equivale a ser inferior. Por desgracia, la posibilidad de igualdad política y social entre los géneros sigue lejana, puesto que el dispositivo del pensamiento binario ha creado adjetivos para hombres y mujeres, como el frío para lo femenino y lo caliente para lo masculino, el bien y el mal, la razón y la pasión, el trabajo y el placer, el espíritu y la carne, etc., y existe el modelo bi-polar superior – inferior, que deriva un segundo y muy importante, el exterior- interior, que distribuye el espacio real y trasciende al simbólico, de modo que en función del género se adecua el espacio, es decir, el espacio real está dividido en público y privado; lo femenino habita en lo privado y lo masculino en lo público. El privado es la casa, la cocina y lo domestico, y lo público, la toma de decisiones, la organización del poder y la economía en las sociedades”³⁷¹

Y si de binarismos hablamos podemos mencionar uno bastante conocido, la sentencia de Pitágoras que reza *"Hay un principio bueno, que ha creado el orden, la luz y el hombre, y un principio malo, que ha creado el caos, las tinieblas y la mujer"* esta sentencia es retomada en ocasiones en posturas feministas bastante simplistas y pobres analíticamente (lo cual no implica que todas las posturas de este tipo lo sean) que a través de ella tildan a Pitágoras, y a través de él a los griegos, de misóginos; esto a nuestro parecer es una de las lecturas más simples desde el entendido de que esta sentencia no demuestra misoginia sino **el equilibrio del orden tenido en esa época**. El señalar a los griegos como misóginos no denota las formas simbólicas que llevan a desarrollar su pensamiento histórico (tanto en hombres como en mujeres) y sobre todo achacan culpas, señalan denotativamente situaciones y maneras de ser que en nuestro presente tienen una vigencia y marcan un sentido del orden que no es tan fácil de mirar no obstante este en funcionamiento; es decir, hay un refinamiento tal en el equilibrio simbólico del orden que este funciona plenamente bajo distintas imágenes las cuales dependiendo la época tienen ciertas expresiones que invariablemente denotan un principio bueno y uno malo al cual uno parece adherirse con poca o nula mira crítica de las implicaciones posibles, por ejemplo lo visto en el trabajo que hace Hannah Arendt en **Eichmann en Jerusalén** en donde nos muestra dentro de su primer capítulo llamado “Audiencia pública” un juicio hacia un ex teniente coronel de las SS alemana (aquel escuadrón de defensa del partido nazi) llamado Adolf Eichmann, (juicio hecho en 1961) en el que el pueblo judío se auto coloca bajo la idea de los buenos, los nobles los que “no hacemos distinciones basados en criterios étnicos” (según dijo el fiscal Hausner dentro de dicho juicio) no obstante señala Hannah la contradictoria cuestión de que “el derecho rabínico regula el estado y la condición de los ciudadanos judíos de modo que ninguno de ellos puede contraer matrimonio con persona no judía”³⁷². Si bien podemos decir que Adolf Eichmann es (como mencionada la contraportada del libro) uno de los mayores criminales de la historia, hacerlo entrar a priori en el principio malo (según Pitágoras) parece tener que implicar a los judíos en el principio bueno, o por lo menos así se auto miran según lo trabajado por Arendt, lo cual nos lleva posturas como la mencionada con el Fiscal Hausner según la cual los (buenos) judíos (a diferencia de los malos alemanes) no hacen distinciones basados en criterios étnicos, y por lo tanto tienen la legitimidad de señalar a sus adversarios en un juicio que para Arendt parece más un espectáculo, una teatralización que una expresión de justicia. De esta manera, es curioso tanto el juicio como el contexto, el cual, tiende a mostrar como los extremos se encuentran como lo muestra la idea de un “Estado de Israel, que por definición, ha hecho de los judíos un pueblo entre otros pueblos, una nación entre otras

³⁷¹ VELÁZQUEZ, Rodríguez, Elisa B. (2003) **El demonio femenino** Editorial Lucerna Diógenes. México. pp. 5-6

³⁷² ARENDT, Hannah (1963) **Eichmann en Jerusalén**. Editorial DEBOLSILLO. España. p. 19

naciones, un Estado entre otros estados³⁷³ algo muy similar al discurso alemán nazi. Este sencillo ejemplo quiere dar cuenta de cómo no es tan difícil entrar en el juego de bueno/malo como regulador del orden dentro del cual nos desenvolvemos³⁷⁴, sin con esto querer hacer una apología de Adolf Eichmann o una acusación a los judíos. Así como decimos hombre/mujer también podemos decir judío/ario, la cuestión es preguntarnos desde donde se mira la legitimidad, para un ario el correlato espurio y ultrajador parece ser el judío mientras que para el judío la autolegitimación de sí viene dándose a partir de un pasado tortuoso lleno de maldad e injusticia al ser “el pueblo elegido”. Efectivamente, podemos decir que en ambos casos parece que el acto de dividir al mundo en dos, los nombrados (humanos por ejemplo) y los excluidos o señalados (inhumanos), es un acto de coerción, ya sea en la inclusión o la exclusión hacia el centro simbólico, al punto viene una referencia de Skliar citando a Zygmunt Bauman la cual parece dar cuenta de un punto de vista desde un enfoque similar

“Cada acto de designación divide al mundo en dos: entidades que corresponden al nombre y el resto que no. Determinadas entidades pueden ser incluidas en una clase –hechas una clase– sólo en la misma proporción en las otras entidades son excluidas, apartadas. Invariablemente, semejante operación de inclusión/exclusión es un acto de violencia perpetrado al mundo y requiere el soporte de una cierta coerción³⁷⁵”

Ante esto nos es imposible no preguntarnos ¿Para el pedagogo que clase de individuo no es legítimo? ¿De qué forma los excluye o como los somete? Y es que la domesticación educativa (la forma de entrar a la domus recordemos) no implica una felicidad sempiterna llena de libertades y elecciones autónomas sino más bien un cierto sometimiento, una cierta coerción de la voluptuosidad de la physis, la regulación de aquello que salvaje se encuentra en lo hondo, aspirando destruir(se)(nos), a propósito Sloterdijk nos muestra una imagen de la paideia que parecen no querer reconocer algunos pedagogos, (el espejo siempre da cuenta de algo que por grotesco se desea eliminar o mínimamente pasar por alto)

“Paideia o educación era, hasta ahora, el esfuerzo de sacar al niño jugueteón, sensible, caprichoso y curioso de la forma de ser del pequeño grupo conduciéndolo al clima global de ciudades y reinos con sus perspectivas ampliadas, sus luchas enconadas y su duro trabajo forzado contra sí mismo. La tradición llamaba adulto al hombre que había aprendido a buscar sus satisfacciones en esferas faltas de dicha [...] Cuando nacieron filosofías o interpretaciones del mundo de tipo cultural avanzado fueron también siempre escuelas del hacerse adulto en el sentido de un cambio de domicilio del alma a lo mayor, más duro y abstracto³⁷⁶”

La imagen del adulto como el que busca sus satisfacciones en esferas faltas de dicha no parece ser algo tan ajeno a nosotros, el formateado discurso de los padres acerca de la madurez del hijo, la dureza del trabajo, o la dicha del ser niño, así como la muy legítima categoría de adolescencia como época de crisis, de rebeldía y desconcierto la cual termina felizmente en la adultez, proponen la idea de que el ser niño es una época de dicha mientras que la adultez es de esfuerzo; y paradójicamente se plantea el hecho de que hay que llegar a esa adultez “madurar” como destino inexorable el cual es constantemente replanteado cuando denotativamente se señala una actitud como “infantil”. El punto de esto radica en el entendido de que paideia no sólo era la posibilidad de hacer llegar la herencia (como habíamos mencionado páginas atrás) sino que implica cierta mutilación, de aquel niño, que arbitrario, parece no poder entrar de lleno en la imagen de humanidad construida. Esta forma de mutilación no sólo era(es) lograda mediante un esfuerzo ascético sino mediante una coerción sistemáticamente planeada y ejecutada, valga de muestra el ejemplo señalado por Dilthey “En el escrito pseudoplatónico

³⁷³ *Ibidem* p. 26

³⁷⁴ Un trabajo que nos parece entra en la cuestión de lo bueno malo y su relación con un orden es el desarrollado por Nietzsche en su libro **Genealogía de la moral** en donde no solo muestra cómo funciona este binarismo sino que además nos implica en la idea de un origen en donde el orden de la dualidad estaba erigido de una manera inversa, es decir el bueno era el noble estamentalmente, el altivo el que no tenía compasión y el malo era el pobre, el sucio, el menos. Nietzsche en el mencionado libro desarrolla el proceso de la inversión que dicho equilibrio del orden tenía y las consecuencias que observa ante eso, lo interesante de lo mencionado para con nuestro trabajo es la idea de cómo un orden y su equilibrio no son perennes sino tienen cambios históricos que incluso pueden llegar a ser totalmente inversos.

³⁷⁵ BAUMAN, Zygmunt Citado por SKLIAR, Carlos (2008) **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias**. Editorial Noveduc. Buenos Aires. p. 107

³⁷⁶ SLOTERDIJK, Peter, *Extrañamiento del mundo* p 361 citado en SKLIAR, Carlos *De La educación [que es] del otro* Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos Op. Cit. p 10

Axioco se dice que a los siete años comienzan los largos sufrimientos del muchacho bajo el riguroso régimen escolar³⁷⁷

Ante esto recordemos lo dicho por nosotros al final de la primer parte del presente capítulo, a saber: “La humanización (domesticación) implica dejar de tener ciertas expresiones, el hogar implica ceder ante ciertos horarios, **el ser humano implica dejar de ser de ciertas maneras, luego entonces, los que son de ciertas maneras dejan de ser humanos**” sentencia que parece ser ejemplificada de manera muy coherente y lucida por Carlos Skliar quien a propósito de la reflexión del otro nos plantea que este es pensado pedagógicamente a partir del desmedro que parece tener en el equilibrio del orden, el otro las mas de las veces, dice Skliar, es un otro faltante, disminuido, en la duda de su humanidad

“Se trata de ese otro relacionado con una imagen ya desteñida y desalineada (por engañosa, torpe y reiterada) de la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etcétera. Imágenes, en fin, que provocan y **producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro** o, dicho en otras palabras, **la sospecha acerca de si el otro puede ser “tan humano” como lo somos, en apariencia, nosotros mismos**: “eso” que aparece como gestos subversivos de los excluidos ¿es político? “Eso” que hablan los indígenas ¿es una lengua? “Eso” que piensan los niños ¿es, en verdad, pensamiento? “Esos” cuerpos paralizados ¿son cuerpos? “Eso” que usan los sordos ¿es una lengua? “Eso” que hacen los ciegos para leer ¿es lectura? “Esa” forma de aprender de los que tienen problemas de aprendizaje ¿es en verdad aprendizaje? Sólo para nombrar algunos casos³⁷⁸

Ante nuestras preguntas acerca de la legitimidad en el plano pedagógico, podemos decir que la respuesta de ninguna manera parece estar en un cambio del equilibrio de la balanza, eso sería una legitimación invertida solamente, las relaciones de exclusión seguirían depositadas en otras imágenes, la intención sería tratar de ir a lo hondo del fundamento, el intento de mirar la profundidad ontológica del humano en cual en su amoralidad y salvajismo es un ser de posibilidades, complejo y contradictorio hijo de su tiempo, creador de circunstancias y producto también de estas.

Así, pues, volviendo a nuestro tema podemos decir que la imagen bueno/malo parece estar muy cerca simbólicamente de aquella otra que nos ocupa dentro del presente trabajo, a saber la de humano/inhumano. Desde este entendido y siguiendo la lógica hasta ahora tenida podemos decir que aquello que entra en el principio malo puede entrar también en de lo inhumano veamos esta idea a partir de la figura mítica de Lilith. Recordemos que lo que hemos estado llamando el equilibrio del orden no es más que la estratificación binaria del orden en dualismos como: bien/mal, bello/feo, hombre/mujer, privado/público, humano/inhumano, pureza/inmundicia, etcétera; ante esto la mujer, la fealdad y la inmundicia parecen entrelazarse simbólicamente desde varios referentes históricos y míticos, así pues tenemos por un lado la idea Griega de pandora como la primer mujer (esto visto en los trabajos y los días de Hesíodo) la cual trae consigo todos los males al mundo disfrazados de regalos, asimismo pandora en su belleza y en la multiplicidad de dones entregados por los dioses es traicionera, su belleza es una maldad que impide al hombre pensar (en este caso a Epimeteo el cual la acepta y abre el ajuar donde trae los males) y así como su cuerpo y su habla traicionera, por el otro lado la imagen de mujer devenida del cristianismo plantea que en su impulsividad e inmediatez la mujer puede ser tentada por el demonio el cual la hace caer en el pecado, al caer en la tentación de comer la manzana prohibida por Dios, (imagen del orden total, del bien supremo) pagando su transgresión con la expulsión del paraíso. Sin embargo, antes de Eva hay otra imagen de mujer la cual al parecer desde el origen se piensa en un aspecto siniestro, (siendo ella parte del lado izquierdo de la faz de Dios) echa de inmundicia y reina del mal, portadora de muerte, deseante y gozosa, sin ley, transgresora, poseedora de un placer que el orden prohíbe (Esta mujer posee el nombre secreto de Dios, y no sólo lo posee sino que lo ha mencionado), dice el génesis “1:27 Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó³⁷⁹” al respecto y desde una gran cantidad de textos, Elisa Velázquez plantea el origen

³⁷⁷ DILTHEY, G. Historia de la pedagogía Op. Cit. p 28

³⁷⁸ SKLIAR, Carlos Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias. Op. Cit. p 110 El subrayado en negritas es mío

³⁷⁹ Libro primero de moisés. Génesis Op. Cit. p 5

de la primer mujer “Entonces Dios creó a Lilit, la primer mujer, como había creado a Adán, salvo que utilizó inmundicia y sedimento en vez de polvo puro. De la unión de Adán con esta demonia y con otra como ella llamada Naamá, hermana de Tubal Caín, nacieron Asmodeo, e innumerables demonios que todavía infestan a la humanidad”³⁸⁰ Como nos muestra la imagen el origen de la primer mujer es en sí mismo un origen despreciable, la inmundicia y los sedimentos se plantean como alegorías de la podredumbre del cuerpo, sobre todo con Lilith que es alguien que responde al deseo de su cuerpo, ante esto la alegoría parece plantear que la mujer se inclina al mal porque responde a un cuerpo que está hecho de impurezas, al respecto menciona Elisa

“Con este mito sabemos que Lilith fue creada por Dios con sedimento e inmundicia, con tierra de los bajos fondos y nos hace interpretar que su existencia carece de pureza y está ligada a la oscuridad, a los abismos sin fondo, este sentido deriva de un apartado del Zohar que dice “vengan y vean. De la grieta del gran abismo, arriba vino cierta hembra, el espíritu de todos los espíritus... su nombre era Lilit. Y en el mismo comienzo existió con el hombre... Ahora está en las ciudades del mar y toda vía se empeña en hacer daño a la humanidad [...] En una relación de oposición aparecen Adán en el simbolismo de la pureza, que fue creado con el polvo de los vientos, y Lilith en el universo simbólico de la impureza que fue creada con sedimento e inmundicia, basura y tierra”³⁸¹

Lilith no sólo es un símbolo del origen sucio y oscuro de la mujer sino que además también nos muestra la transgresión al orden, en primer lugar al hombre y en segundo a Dios “Adán y Lilit nunca encontraron la paz juntos, pues cuando él quería acostarse con ella, Lilit consideraba ofensiva la postura recostada que él exigía. “¿Por qué he de acostarme debajo de ti? Yo también fui hecha con polvo, y por consiguiente soy tu igual. Como Adán trató de obligarla a obedecer por la fuerza, Lilit airada, pronunció el nombre mágico de Dios, se elevó al airé y lo abandonó”³⁸² adelante en relación con las implicaciones de la transgresión en el equilibrio del orden Elisa hace un análisis muy bueno “El demonio nocturno descubrió el goce de Dios cuando pronunció el nombre secreto de Dios, es el goce que está en su lado oscuro, en su parte izquierda, oculto a través de los tiempos. Dios fue trastocado en sus fibras internas al develar su existencia ambivalente, andrógina, gozosa en su completud, femenina y masculina, de bien y mal. Después vino el castigo sobre ella por su naturaleza transgresiva, simuladora, apostata y seductora que pone en peligro la armonía del mundo”³⁸³ Así, pues, Lilith aparece como un símbolo de aquello que paginas atrás hemos intentado analizar, la valoración “negativa” dentro del binarismo radica en su origen y la hace transgredir el orden, por lo que **tiene que ser expulsada “excluida” de tal orden al alejarse de Dios pero llevándose una parte de él, desocultando el fundamento del orden; a saber: su androgismo, su oscuridad, su ambivalencia, su goce y perversión**, la imagen de Lilith (hasta aquí nada mas mencionada y no desarrollada por no ser esa nuestra intención) es la imagen de aquello que excluido, inhumanizado, permanece, es parte del origen, nos muestra otra posibilidad que se ha querido olvidar, tachar.

Este mito parece no ser muy actual o vigente para nosotros empero en algunas sociedades como la hebrea es muy actual y sobre todo para este trabajo parece que las alegorías que plantea responden a las formas simbólicas que funcionan en la escisión binaria del mundo, así parece que se entrelazan en su imagen las cualidades que deben ser expulsadas del orden, **aquello que negado vuelve a nosotros y nos seduce** (tal es el análisis que hace Elisa con relación a Lilith como aquella que seduce a los hombres en el sueño) al respecto dice Elisa “Lilith simboliza el fuego, el viento, la sexualidad y la muerte, que son palabras sentido que están inscritos en el contexto de la oscuridad. La figura de Lilith en el Zohar es la mujer del mal, que va montada en las tempestades del deseo sexual y de la muerte, que son cosas que Dios desterró lejos del bien”³⁸⁴

Lilith hace notar a la mujer como alguien dueña de un cuerpo, deseante, seductora capaz de transgredir el orden y coronarse reina de esos “otros” que viven fuera del Edén, en el mar rojo depósito de la basura del mundo (según lo relata Elisa, en el Mar rojo se encuentran todos los demonios, los cuales por cierto, eran ángeles que transgredieron también el orden, intentando sublevarse a Dios), la idea de

³⁸⁰ VELÁZQUEZ, Rodríguez, Elisa B. El demonio femenino Op. Cit. p. 12

³⁸¹ Ibídem pp. 15-16

³⁸² Ibídem p. 12

³⁸³ Ibídem p. 34

³⁸⁴ Ibídem p. 16

una mujer con deseos, capaz de mandar en su cuerpo, es algo que la religión cristiana a negado mediante imágenes como la de María la siempre virgen, señal de negación del cuerpo, y es que recordando aéreamente podemos señalar que María es madre de un Cristo nacido por un encuentro espiritual, de aquí que los sacerdotes católicos nieguen su sexualidad (en el discurso oficial de la iglesia), cubran su cuerpo en señal de ascetismo y promulguen un discurso del olvido de lo humano del individuo promulgando una caridad llena de altivo desprecio por el otro, disminuyéndolo, dudando de su humanidad. ¿En pedagogía el cuerpo es apreciado o parece transgredir el orden?

Pero no sólo los cristianos, también los griegos han negado el cuerpo de la mujer siendo el ideal de belleza el cuerpo masculino por ejemplo la siguiente referencia

“En su tratado sobre los animales Aristóteles se refiere ampliamente al cuerpo femenino. Este cuerpo, dotado de un cerebro más pequeño que el del hombre, [Cita el autor a Aristóteles] *“está inacabado como el de un niño y carece de semen como el de un hombre estéril. Enfermo por naturaleza, se constituye más lentamente en la matriz, a causa de su debilidad térmica, pero envejece más rápidamente porque “todo lo que es pequeño llega más rápido a su fin, tanto en las obras artificiales como en los organismos naturales”. Todo esto, “porque las hembras son por naturaleza más débiles y más frías, y hay que considerar su naturaleza como un defecto natural”*. Ninguna diferencia con el hombre es considerada por Aristóteles, en un sentido positivo; por ejemplo, el poseer la mujer pechos de mayor tamaño, lo interpreta como signo de su falta de calor y exceso de humedad. Se nace mujer por un defecto, una especie de debilidad o impotencia en el semen paterno. La mujer, en el sistema aristotélico, es definida continuamente como *“el defecto, la imperfección sistemática respecto a un modelo”*, el masculino. La mujer es un hombre disminuido”³⁸⁵

El cuerpo de la mujer según lo interpretado de la anterior referencia es imperfecto en cuanto a su diferencia con el modelo de cuerpo: el masculino, la mujer es desde este entendido inacabada y enferma por naturaleza, por lo tanto esto se refleja en el modelo de belleza de la época, la fórmula podría decirse así, la mujer es imperfecta, inacabada, enferma, débil por lo tanto la mujer no posee belleza luego entonces el hombre es perfecto, sano, acabado, fuerte y posee belleza, así; esto no es sino otra expresión del equilibrio del orden con su binarismo, veamos como la imagen de hombre se articula al ideal de belleza de la época

“En una civilización que definió el ideal de hombría como combinación de bondad y de belleza física, el cuerpo del hombre, modelado en los gimnasios que frecuenta desde su adolescencia, da cuenta, ante todo, de sus cualidades cívicas, es decir de la disciplina, al tiempo física y mental, que lo predisponen para la defensa de la patria y para el buen gobierno de los asuntos comunitarios. En otras palabras, en la tradición artística griega, la dimensión eminentemente "cultural" del desnudo masculino equivale a la de la mujer artificialmente ataviada. Ahora bien, esta "coincidencia" entre los sexos que se detecta atendiendo, precisamente, a la radical diferencia que caracteriza sus respectivos cánones artísticos, exige ciertas matizaciones, porque no está exenta de ambigüedad”³⁸⁶

La idea de la mujer artificialmente ataviada frente al hombre desnudo con cuerpo fuerte, producto del trabajo en los gimnasios, listo para la guerra y para el control de la polis, es una idea que retoma la autora de la referencia desde la imagen de Pandora pasando por varios ejemplos icónicos de la mujer. En el trabajo realizado la autora analiza como Pandora, por ejemplo, es una creación de los dioses que está dotada de regalos, radicando su belleza en ellos como la resplandeciente túnica entregada por Atenea, o la diadema que adorna su cabeza cincelada por el propio Hefesto, en otros ejemplos artísticos la autora da cuenta de túnicas u otro tipo de indumentarias que adornan a la mujer, a las conclusiones que llega la autora no sólo están en la idea de que los griegos aprecian más el cuerpo del hombre en su fortaleza y virilidad sino además que el cubrimiento del cuerpo femenino en su ambigüedad presenta dos posibles interpretaciones: “Presentando insistentemente la desnudez como atributo digno de la virilidad, los antiguos griegos manifiestan que el revestimiento del cuerpo femenino puede percibirse como un rasgo de dignidad en el sentido ético y de clase, pero que dicho revestimiento

³⁸⁵ IGLESIAS, Aparicio, Pilar. Cap. 1 *La visión del cuerpo de la mujer en el mundo clásico* En Tesis Doctoral: **Las pioneras de la medicina en Gran Bretaña**. Leída en: Universidad de Málaga - España (9 - 01 - 03). Director de la Tesis: Juan Jesús Zaro. Trabajo Fotográfico: Felipe-Miguel Escudero Rodríguez. El texto ha sido enviado en correo electrónico por la propia autora desde Málaga - España. Consultado en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre/colaboraciones.htm> (Fecha de consulta 20/07/11)

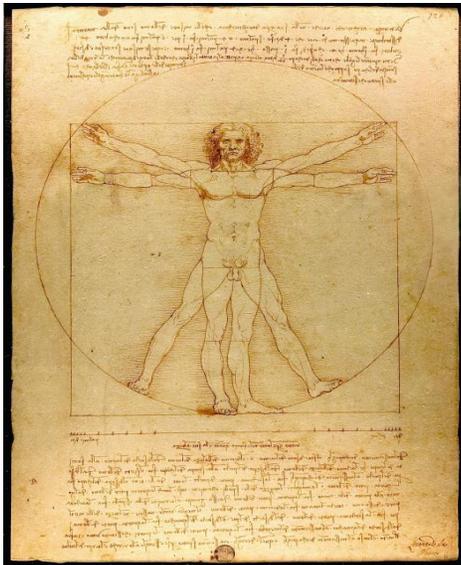
³⁸⁶ IRIARTE, Ana. **La imagen del ateniense ideal** Profesora de Filosofía griega. Universidad del País Vasco UPV/EHU) p 4 Consultado en: <http://es.scribd.com/doc/11902926/La-Imagen-Del-Ateniense-Ideal> (Fecha de consulta 11/07/10)

puede también representar un nexo entre el concepto de feminidad y los de peligrosidad y barbarie.”³⁸⁷
A nosotros nos llama la atención la segunda interpretación que tiene la autora ya que parece coincidir con la lógica que hasta aquí hemos estado desarrollando.

Recalcamos que en los Griegos la idea de belleza va asociada a la de perfección corporal³⁸⁸ -y a su vez esta perfección es muestra de salud- teniendo que esta vinculación simbólica ha sido retomada constantemente (con consecuencias en momentos históricos como lo fue el nazismo) teniendo una gran vigencia para con nuestro presente, así primero es importante dar cuenta de cómo se entrelaza las ideas de belleza-cuerpo-perfección y salud para eso mencionemos en qué consiste la belleza griega e iremos desarrollando las demás aseveraciones hechas dentro de este párrafo

“Según el sentido común, juzgamos bella una cosa bien proporcionada. Eso explica por qué desde la antigüedad la belleza se identificó con la proporción, aunque hay que recordar que en la definición común de la belleza, en el mundo griego y latino, el deleite del color (y de la luz) también se unía siempre a la proporción. Cuando en la Grecia antigua los filósofos llamados presocráticos –Tales, Anaximandro y Anaximenes, entre los siglos VII y VI a.C.- comienzan a discutir cual es el principio de todas las cosas (y afirman que el origen de la realidad está en el agua, en el infinito originario o en el aire), pretenden dar una definición del mundo como un todo ordenado y gobernado por una sola ley. Esto significa además pensar en el mundo como en una forma, y los griegos perciben con claridad la identidad entre forma y belleza. No obstante, será Pitágoras con su escuela quien, a partir del siglo VI, a.C., afirmará estas cosas de manera explícita y comenzara a estrechar los vínculos entre cosmología, matemáticas, ciencia natural y estética”³⁸⁹

Una imagen posterior a la griega, en la que se ha elevado a su máximo nivel la asociación entre hombre (varón) proporción y perfección (asociación que a su vez se colocan como núcleo del orden) es la del hombre de Vitruvio, realizada por Leonardo da Vinci en 1487, la cual reproducimos a continuación



La imagen del hombre de Vitruvio está acompañada por notas anatómicas, considerándose un estudio de las proporciones del cuerpo humano, realizado a partir de los textos de arquitectura de Vitruvio, arquitecto de la antigua Roma, del cual el dibujo toma su nombre.

El punto importante para nosotros radica en el hecho de que este dibujo es a menudo considerado como un símbolo de la simetría básica del cuerpo humano y, por extensión, del universo en su conjunto, siendo la imagen de simetría la de un hombre varón con cuerpo igual que el del ideal griego de belleza (esbelto y ejercitado, listo para la guerra) y siendo este uno de los grandes productos del renacimiento italiano del siglo XV, renacimiento que **toma como centro a lo humano** (figura del orden) y renace a partir de los autores griegos, con un impulso nuevo y vigoroso del cual se desprende el rumbo histórico de la sociedad occidental contemporánea.

³⁸⁷ IRIARTE, Ana. La imagen del ateniense ideal Op. Cit. p 6

³⁸⁸ De hecho según Giralomo Michele la belleza como materia de reflexión se encuentra siempre asociada a otras ideas, En efecto, en la antigua Grecia la belleza no tenía un estatuto autónomo incluso podríamos decir que los griegos, al menos hasta la época de Pericles, carecían de una autentica estética y de una teoría de la belleza. No es casual que casi siempre encontremos la belleza asociada a otras cualidades. Por ejemplo, a la pregunta sobre el criterio de valoración de la belleza, el oráculo de Delfos responde: «Lo más justo es lo más bello». Incluso en la edad dorada del arte griego la belleza aparece asociada a otros valores, como la «medida» y la «conveniencia». GIROLAMO, MICHELE *El ideal estético en la antigua Grecia* En ECO, Umberto (2002), **Historia de la belleza**. Editorial de Bolsillo. España. p 37 Con relación a esta referencia lo que nosotros encontramos interesante es el hecho de que las asociaciones hechas con el concepto de belleza forman parte del lado “positivo” del orden binario que hemos desarrollado, luego entonces, lo feo se asocia con las ideas opuestas y hasta cierto punto repudiadas.

³⁸⁹ ECO, Umberto *La belleza como proporción y armonía* En Historia de la belleza Op. Cit. p 61

Un ejemplo de cómo esta imagen se ha articulado al antropocentrismo renacentista -y para nosotros a la imagen de humano preponderante- es la siguiente cita extraída por Eusebi Colomer del *Dialogo de la dignidad del hombre* de Fernán Pérez (1494-1531)

“El cuerpo humano... está hecho con tal arte y tal medida, que bien parece que alguna cosa grande hizo Dios cuando lo compuso. La cara es igual a la palma de la mano, la palma a la novena parte de toda la estatura, el pie es la sexta, y el codo la cuarta, y el ombligo es el centro de un círculo que pasa por los extremos de las manos y los pies, estando el hombre tendido, y abiertas las piernas y brazos. Así que, tal compostura y proporción, cual no se halla en los otros animales, nos muestra ser el cuerpo humano compuesto por razón más alta, el cual puso Dios enhiesto sobre pies y piernas, de hechura hermosa y conveniente, porque pudiese contemplar el hombre la morada del cielo, para donde fue criado”³⁹⁰

La proporción es así un elemento central dentro del ideal de belleza teniendo además que estas dos cualidades se articulan al núcleo simbólico del orden preponderante, el cual en nuestro presente asume nuevas formas de legitimación como lo es la ciencia; como ejemplo de esto último tenemos un programa llamado “las proporciones de la belleza”³⁹¹ El cual comienza de la siguiente forma “Muchos científicos piensan que lejos de ser una cuestión de gusto personal existen unas reglas universales de la belleza, patrones que los guapos tienen en común, algo que incluso se puede medir” Pues bien, entre esos científicos está el cirujano plástico Stephen Marquardt quien a través de sus estudios ha diseñado mediante un software una máscara para medir la proporción de los rostros, proporción conscientemente “universalizada”, descontextualizando el valor cultural de la belleza, el cual a nuestro parecer es el medio (sentido, lugar, universo) que nos permite pensar el sentido de la belleza, y que sin embargo, para estos científicos no es importante ya que la belleza según su criterio responde a aspectos “naturales” al respecto menciona Mauricio Bares

“El doctor Stephen Marquardt ha llegado a diseñar una “máscara” cuyos trazos se cierran hasta marcar la posición exacta que deben ocupar nuestros rasgos a fin de saber si somos bellos (simétricos) o no. Según estos investigadores, a mayor simetría en las formas, mayor atracción. Y la noción de simetría estará proporcionalmente conectada, en nuestros instintos, con la noción de salud, lo que se reflejaría en un impulso natural por asegurar una descendencia sana. Según Platón, “lo que es bello, es bueno”. Según estos científicos, “lo que es bello, es sano”. Así la belleza “es funcional, tiene un significado y un propósito (...) Ser bello implica el subtexto: “soy sano y fértil, puedo asegurar tu descendencia”. De ahí la atracción”³⁹²

A propósito de estas expresiones “científicas” que legitiman una idea ya muy anterior a ellas, Mauricio Bares hace un agudo comentario que ya sugeríamos unas líneas atrás, dice nuestro autor

“Por supuesto que la investigación neopositivista que equipara belleza con salud no pudo –no quiso– controlar una variable fundamental: la determinación vertical del gusto. Entre los modelos de belleza monitoreados entre el público para estos estudios –incluido el diseño de la “máscara” de Marquardt–, aparecían personajes como Tom Cruise o Cláudia Schiffer. Con lo que no se explica por qué los patrones de cultura varían tajantemente de una cultura a otra, de una época a otra. **Es decir, la ciencia al servicio del simulacro** (la belleza disociada de su origen)”³⁹³

La forma en que termina la cita es para nosotros muy precisa, desde este ejemplo la ciencia no hace más que estar al servicio de un simulacro, legitimando una serie de ideas culturalmente (occidental) germinadas durante un devenir histórico que, para posicionarlas como eje rector del pensamiento, ha tenido que dejar fuera otras expresiones y apreciaciones de belleza, lo cual podemos llevar a una aseveración mayor y decir que **algunas otras expresiones y apreciaciones de lo humano se han tenido que dejar fuera (desde la nominación de lo inhumano) para legitimar un modelo de pretensiones universal y ascético**. Sería bueno tener la sentencia de Mauricio Bares (**la ciencia al servicio del simulacro**) muy presente, ya que en el siguiente capítulo daremos cuenta de cómo la

³⁹⁰ COLOMER, Eusebi (1997) **Movimientos de renovación. Humanismo y Renacimiento**. Ediciones Akal, España p 33 Esta cita es del *Dialogo de la dignidad del hombre* de Fernán Pérez de Oliva (1494-1531)

³⁹¹ **Las proporciones de la belleza** Disponible en Youtube

<http://www.youtube.com/watch?v=JcoJHxBKOys&playnext=1&list=PLC14D00D02F3A47CE> (Fecha de consulta 20/08/11)

³⁹² BARES, Mauricio (2007) **Posthumano La vida después del hombre** Editorial Almadía, Oaxaca México. p 27

³⁹³ *Ibídem* pp. 27-28 El subrayado en negritas es mío

ciencia se puso al servicio del simulacro durante el nazismo, legitimando otra vez los modelos, ahora de una forma menos sublimada, siendo explícitos en su intención de “estudiar” (legitimar científicamente) la superioridad de las razas (concretamente la raza aria) señalando a los suprahumanos, estando entre ellos una variedad muy grande, desde negros, pasando por judíos y gitanos hasta enfermos “mentales” los cuales por cierto fueron esterilizados por medidas preventivas para evitar su proliferación, a esta perspectiva científica se le llamó eugenesia ¿Qué tipo de eugenesia realizan los pedagogos? ¿Acaso se pueden mencionar ajenos a esas formas de escisión?

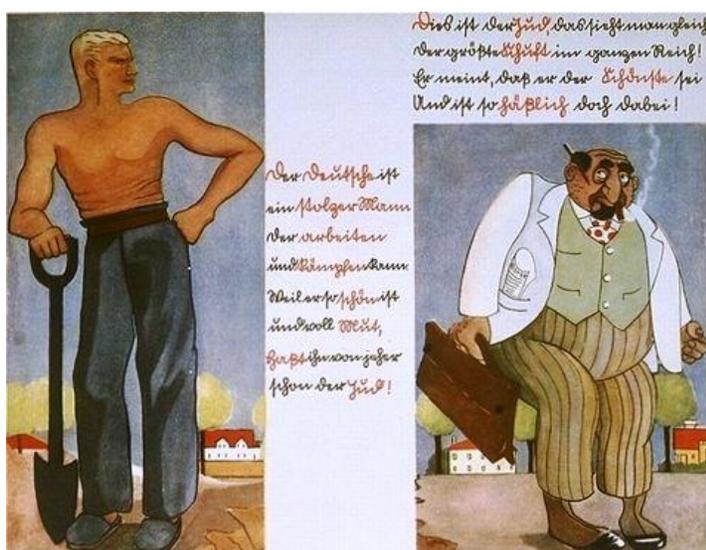
Un ejemplo un tanto llamativo, de cómo aquello otro distinto es dejado de pensar como humano para inscribirlo en una categoría que limpie la autoimagen y que además en su peculiar imagen sea un otro ante lo cual haya o condescendencia o señalamiento es el de Joseph Merrick el llamado “hombre elefante” quien ante su deformado cuerpo lleno de tumores no puede ser pensado como un hombre a secas sino como un elefante humanizado, incluso el mismo Joseph trata de dar una explicación a la deformidad de su cuerpo a través de una imagen inocente pero interesante; dice Joseph en su biografía “Vi la luz por primera vez el 5 de Agosto de 1862. Nací en Lee Street, Leicester. La deformidad que exhibo ahora se debe a que un elefante asustó a mi madre; ella caminaba por la calle mientras desfilaba una procesión de animales. Se juntó una enorme multitud para verlos, y desafortunadamente empujaron a mi madre bajo las patas de un elefante. Ella se asustó mucho. Estaba embarazada de mí, y este infortunio fue la causa de mi deformidad” La peculiaridad de Merrick lo hace objeto de señalamiento, en la imposibilidad de explicar su situación como una expresión de la radical diferencia, sublima su imagen en el juego simbólico de la imagen de su madre asustada frente al elefante, no obstante su vida no es destinada a un zoológico sino a la señalización como objeto de estupor, de venerado horror o de horrorosa veneración. Un lugar que nos muestra algunos sentidos con relación a esto es la película que lo tiene como centro argumentativo, esta película llamada “El hombre elefante”³⁹⁴ plantea la vida de Joseph dentro de dos lugares fervorosa fijación, por un lado su vida como fenómeno de circo y por el otro su vida como objeto de estudio de la medicina, ante este aspecto hay un momento de la película en donde el doctor que estudia a Joseph reconoce ser igual al cirquero con el que vivía Joseph; esto es interesante desde la interpretación que hacíamos a partir de la cita de Mauricio Bares y que hace un rato señalábamos, la legitimación de los espacios de inclusión y exclusión del orden funcionan en planos simbólicos que sobrepasan incluso la pretendida objetividad de la ciencia la cual cae en una legitimación del equilibrio del orden y sus figuras binarias de inclusión y exclusión. Así, pues, para terminar esta referencia al “hombre elefante” se hace prudente recordar la sentencia que grita Joseph en intento de reconocimiento como parte de un núcleo que nunca tuvo lugar para él: “No soy monstruo ni un animal, soy un ser humano”



³⁹⁴ **El hombre elefante.** David Lynch. 1980. Drama. Reino Unido, Estados Unidos. 130 min.

Es curioso como otro peculiar personaje, que se caracteriza entre otras cosas por ser un intento de niño permanente, lo cual se refleja en su posesión de un rancho llamado “Neverland”, (algo así como “tierra de nunca jamás” nombre inspirado en la historia de Peter Pan quien procede de un lugar donde los niños no crecen jamás) se haya interesado en la osamenta de Joseph Merrick intentando adquirirla al museo donde se encuentra (museo del hospital de Londres) y colocando su referencia en un video musical (Leave me alone), este personaje es Michael Jackson quien en su peculiaridad y excentricidad, aun a pesar de una fama mediática muy grande, puede dar sentidos de lectura que rayan en los límites de lo normal (humano) no sólo por sus escándalos de pedofilia sino por su radical auto transformación al cambiar sus rasgos físicos de una manera vertiginosa y radical, pasando del color de piel negro al blanco.

Ya como último ejemplo para con nuestra sección, podemos mencionar la interrelación entre los binarismos belleza=perfección / fealdad=maldad desde el nazismo, esto a través de la mira de la propaganda nazi, la cual plantea la imagen del ario como alguien que posee un cuerpo simétrico, modelado en los gimnasios (al igual que el ideal griego antes citado) frente a un Judío obeso y con facciones entre caricaturescas y grotescas, el cual representa al mal



Estas imágenes dejan venir muy a propósito una referencia a Mauricio Bares quien plantea “La jerarquización a partir de un modelo de belleza es una idea que está más “posicionada” en nuestros sistemas de valores que lo que estamos dispuestos a admitir en público. Si la belleza se premia, la fealdad se castiga”³⁹⁵ Así, pues, si bien la propaganda nazi plantea el premio necesario para el ario nazi, quien en su imagen representa al trabajo, lo sano, lo fuerte, atributos necesarios para una sociedad mejor, el feo judío parece ser un contraste que nos arroja a lo grotesco, a lo malo, al hundimiento, con un cuerpo feo, deforme. Este tipo de símbolos nos hace explicable que pasara algo así como Auschwitz (aunque eso nunca lo hará justificable), ya que se nos presenta como otro intento más de renovación de lo “auténticamente humano”, de eliminación de la peste como mencionábamos al principio de la presente sección.

Adelantándonos un poco a lo que trabajaremos en el segundo capítulo, podemos decir que el nazismo acontecido en la segunda guerra mundial, es sólo una imagen entre tantas de las pretensiones de los humanos de autonombrarse como los auténticamente humanos, en desmedro de todos aquellos que salgan del modelo, Auschwitz y sus millones de muertos (un millón y medio aproximadamente) es uno de los ejemplos más contemporáneos que hablan de un hartazgo del hombre sobre sí, sobre sus formas

³⁹⁵ BARES, Mauricio. Op. Cit. p. 28

de ser, sobre sus variadas y contradictorias formas de ser, un hartazgo con apellido de legitimidad, como lo plantea Hannah Arendt, de burocrática legitimidad. **Lo más terrible para mí, es que considero que muchas veces en la labor pedagógica se dejan ver una infinidad de pequeñas shoá (en un plano simbólico), de pretensiones eugenésicas, de coerción frente a modelos binarios, de exclusión frente a imágenes de lo otro,** lo más terrible radica en el hecho de presuponer imágenes, modelos y normas que estrechan la lectura de una amplia, compleja y poliédrica esencialidad de lo humano

Con todo lo desarrollado en la presente sección no queremos llegar a la conclusión de que la mujer, los feos, los deformes o algún otro ejemplo dado es la imagen de lo inhumano; a lo que queremos llegar es a la idea de que lo inhumano como señalamiento de lo “otro” en la balanza binaria del orden es algo que se ha hecho presente muy frecuentemente en la historia bajo múltiples formas y acciones, en una pluralidad de sentidos que a veces convergen sobre algunas imágenes y que otras veces se encuentran diluidas, empero, que indudablemente se inscriben en el devenir de la historia.

Lo más burdo que se tiende a hacer en pedagogía es asumir lo que aquí llamamos el equilibrio del orden desde una actitud pasiva, sin cuestionamiento, sin análisis y o elucidación de las implicaciones y consecuencias que se tienen dentro de este campo simbólico que se entreteje en nuestra cotidianidad, el intento de la presente investigación se proyecta sobre esa esta “problemática”, es decir, comprender lo que es lo humano implica dar cuenta de lo inhumano no en la exclusión sino en la elucidación de las implicaciones que entretejen la signatura de ese campo, siendo posible según nuestra postura, que al dar cuenta de eso otro que a priori muchas veces se deja fuera podamos dar cuenta de nosotros como totalidad compleja y contradictoria, esto no implica de ningún modo ir a rescatar a otro que en algún momento se dejó fuera e incluirlo en un orden más amplio y envolvente, (crear programas de rehabilitación o reformatorios) sino comprender que lo que en algún momento devino dualismo parece no ser más que la artificiosa división de una totalidad soterrada en los más profundos fundamentos de la ontología de lo humano o como irónicamente lo plantea Mauricio Bares “si bien no todos nos hemos convertido en psicópatas cualquiera puede llegar a serlo”³⁹⁶

³⁹⁶ BARES, Mauricio. Op. Cit. p. 108

CAPÍTULO 2

DEL NEOHUMANISMO A LA DESHUMANIZACIÓN

El curso de la historia cambia
porque alguien piensa

El mundo de Sofía

Se había mencionado ya durante el trabajo que nuestra exégesis de la pregunta por lo humano está desarrollándose en dos coyunturas principales dentro de las cuales el hacer-se de respuestas se encuentra desplegado dentro de algo que artificiosamente llamamos humanismo, en efecto; tenemos que por un lado en Grecia ubicamos el primer espacio histórico donde lo humano pasa a ser un elemento de análisis central (espacio racional y no teocrático como en sociedades anteriores), cosa mejor expresada en Jaeger Werner y su descripción de Grecia como una sociedad Antropoplástica, y tenemos por el otro lado la necesidad de dar cuenta de la continuidad de la pregunta y respuesta(s) histórica sin con eso pretender hacer una antología histórica, esto en primer lugar por cuestiones metódicas que harían de este un trabajo tan largo que propiciaría una escritura y lectura sofocante e incluso tediosa y en segundo porque la implicación ontológica centra el análisis no en la largedad del camino sino en lo esencial dentro de él.

Así, pues, estos espacios que llamamos coyunturas (las cuales nos parece presentan muchas imágenes esenciales para nuestra exégesis) son aquellos en donde el pensar hace que la historia sea trastocada, ya sea con el surgimiento de algo que pueda ser llamado filosofía o ya sea con la ejecución de aquello que llaman *lesa humanidad*, materializada en Auschwitz e Hiroshima y Nagasaki. De esta manera, la tesis del presente capítulo radica en la afirmación de que el holocausto habido dentro de la segunda guerra mundial es la imagen del fin de la modernidad y, contradictoriamente, en parte es producto del proyecto moderno y su ideal nacional, así como la fehaciente prueba de los alcances del progreso científico.

De esta manera las preguntas hechas tras la segunda guerra mundial hunden sus raíces en aquel proyecto llamado modernidad el cual, desde un desmantelamiento pedagógico, proporciona muchos sentidos que indudablemente giran alrededor de la *Bildung* (formación), la cual a su vez, como proyecto de lo humano-mundo, se reconoce como la revitalización moderna de la paideia, teniendo que el preguntar se enarbola hacia el núcleo que civilizadamente se propuso hacer un mundo mejor, más puro (Ario) más democrático (EUA) mas científico (bomba nuclear) esto dentro de la exégesis de la guerra y las imágenes de lo humano promulgadas y excluidas dentro del holocausto.

Pues bien, los dos capítulos de este trabajo muy probablemente no denoten los más hondos pliegues de la existencia y su posible interpretación desde la pedagogía, sin embargo, pueden señalar que existen esos hondos pliegues, los cuales jamás podrán reducirse a un vulgar filantropismo o la apología de la bienaventuranza del ser humano, y además pueden señalar que la pedagogía se articula de manera fundamental e interpretativa hacia con las vicisitudes de la condición humana.

2.1 La imagen (bild) de humanidad en los fundamentos de la modernidad

El inicio de la modernidad es ubicado históricamente en la coyuntura de la revolución francesa (1789), esto se puede leer como una forma artificiosa de marcar un antes y después (el cual nos parece no existe) o se puede leer como un plexo en el que ideas y proyectos redinamizaron la relación de lo humano-mundo. Así, pues, desde esta segunda lectura, el entendimiento de la modernidad sólo es accesible en la mirada de un proceso, de una fenomenología; la cual a diferencia de la comprendida en Hegel no viene a suponer un proceso que en su propia negación devenga mejor. En realidad la modernidad ha sido un proceso de cambios en el que las ideas de los humanos devinieron proyecto, el proyecto moderno que tiene en su núcleo implicaciones políticas, culturales y económicas. Ante esto la revolución francesa puede ser comprendida como coyuntura en toda la extensión de la palabra teniendo implicaciones mundiales que inclusive se llegan a reflejar en la independencia de México, pero jamás algo *per se* sino en una relación compleja de sentidos, de relatos.

Así, pues, entre los sentidos que podamos vincular a una naciente modernidad tenemos al neohumanismo Alemán el cual está muy vinculado con la ilustración (*Aufklärung*); figuras dentro de las cuales profundizaremos en la presente sección, esto por su vinculación con la pedagogía, su recuperación de la tradición de la paideia griega y por ser uno de los espacios donde lo humano se torna el núcleo central alrededor del cual giran tanto el proyecto de la modernidad como el proyecto pedagógico de la formación³⁹⁷ (*Bildung*) “En realidad, la historia de la *Bildung* es la misma historia de una modernidad –y por extensión, del sujeto moderno- que, con su consabido optimismo pedagógico, se ha presentado como un instrumento de culturización: nada más humano que los proyectos pedagógicos gestados al socaire de los vientos neohumanistas”³⁹⁸ y sobre todo porque tanto la *Bildung* como el ideal de ilustración (así como su oposición que conocemos como romanticismo) son acontecimientos de una Alemania que posteriormente tendría un cariz de hartazgo llamado nazismo.

Antes de comenzar la ilación de algunos autores alrededor de las esencialidades que se inyectan en el proyecto moderno colocaremos -de manera por demás sumaria- los elementos característicos dentro de la exposición siguiente, decidimos colocarlos en primera instancia de esta forma con fines de tener una exposición mas didáctica y pulcra para con los sentidos que se pretenden denotar; así tenemos que algunos de los elementos esenciales del neohumanismo Alemán serían:

- La unánime postura basada en el desarrollar las disposiciones naturales depositadas en el individuo (reformulación del concepto de potencia aristotélico)
- La centralidad del pensamiento individualista que al mismo tiempo tiene una conexión intrínseca con la humanidad (*Humanität*) entera
- El proyecto filosófico-pedagógico-político-cultural de la *Bildung* con vistas hacia la unificación “espiritual” (*Geist*) de una Prusia fragmentada
- La *Bildung* como mediación (proceso, resultado) para con el cumplimiento del llamado “destino de la humanidad” (ilustración, proyecto moderno)
- *Bildung* como mediadora entre la *libertad individual* del sujeto y la vocación cosmopolita del género humano
- Una teleología basada en el mejoramiento del género humano (progreso)

³⁹⁷ Esto lo podemos ver en Gadamer quien en su primer capítulo de verdad y método I titulado: *significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu*, denota que el núcleo del pensamiento humanista alemán y por lo tanto de las ciencias del espíritu que históricamente han girado alrededor de la *Bildung* “El concepto de la formación que entonces adquirió su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu, en el XIX” GADAMER, H. G. (1977) **Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica** Op. Cit. p 37

³⁹⁸ CONRAD, Vilanou (2001) **De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica** Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 14, número 002 Universidade do Minho Braga, Portugal Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414210.pdf> (Fecha de consulta 20/06/11)

- La preeminencia del espacio público como el lugar de la libertad y despliegue individual, así como el encuentro con lo otro.
- El constante uso del concepto “fuerza” leibniano con una reformulación orientada a la cualidad (y en algunos casos deber) autoformativa del ser humano
- La centralidad de los conceptos Geist (espíritu) *Bildung* (formación) y Freiheit (libertad)
- La centralidad del concepto razón como núcleo desvelador del mundo

Nuestra exposición comienza con el señalamiento del surgimiento de un tardo humanismo (comparado con el italiano del siglo XV) dentro de un renacimiento también tardío, el cual al igual que el humanismo clásico –el cual entendemos como aquel surgido después de la edad media- se basa en el resurgimiento de algunos ideales griegos, los cuales como fundamento posibilitan las bases para una reelaboración que habida de una propia idiosincrasia tengan elementos característicos como en este caso lo es la *Bildung*

“Por lo general se acepta que el Renacimiento alemán, a causa de la Reforma luterana, tuvo un retraso de doscientos años Precipitándose hacia mediados del siglo XVIII, de tal suerte que va asociada a los nombres de Winckelmann y Schiller quienes, atraídos por el arte clásico, promovieron el retorno a la antigua Grecia. Alemania, al igual que el mundo clásico, se lanza a una gran aventura cultural y pedagógica hasta el punto que el movimiento hacia los griego -que se puede resumir en la expresión **Bilde dich griegisch**, esto es, fórmate como un griego- estuvo canalizado por un serie de traducciones y obras que culminan en el siglo XX con la paideia de Jaeger, en su intento de implantar -en medio de la crisis de los años de entreguerras (1919-1939)- un idealismo de corte platónico capaz de espiritualizar, de nuevo, la vida humana”³⁹⁹

En este sentido el retorno a lo Griego es tomado desde la centralidad de la *Bildung* cuya traducción más próxima pero inexacta sería formación, aunque varios traductores basados en el contexto del texto deciden traducirla como educación lo cual nos parece un error por tres motivos: el primero se cimienta desde el entendido de que ontológicamente tienen diferencias esenciales (Vid. 1.2) por un lado la educación se coloca dentro de la cualidad del hacer humano (llamar a ser), o dicho de otra manera recubrir artificiosamente (cultura) la naturaleza, mientras que la formación obedece al proyecto de lo humano-mundo, proyecto dentro del cual será nombrado lo propiamente humano y la cualidad del espacio donde se pretende desplegar para el encuentro con lo otro; en segundo lugar la palabra educación en el contexto histórico alemán había estado en desmedro siendo sustituida por la *Bildung* “la palabra *Bildung* sustituyó a palabras tales como “educación” e “información”, ambas, claro está, de origen latino”⁴⁰⁰ y finalmente en tercer lugar la palabra *Bildung* tiene un juego lingüístico pletórico en posibilidades; en éste última característica nos detendremos brevemente ya que nos parece importante para podernos acercar a la esencialidad del pensamiento alemán de esa época.

Tenemos que *Bildung* es compuesta por las palabras bild y ung, por un lado bild significa tanto «forma» como «imagen» y ung significa el «proceso» y «resultado» (al mismo tiempo, no en secuencialidad) y en general era utilizada para denotar tanto la formación espiritual como corporal, superando así la disputa griega entre la areté aristócrata y la areté política y diferenciándose así de las palabras tales como *formatio* (desarrollo del cuerpo) *humanitas* (desarrollo espiritual) o *cultus* (desarrollo general)⁴⁰¹ Aquí hay que aclarar que la designación de espíritu (Geist) y espiritual no es de corte religioso sino mas bien es la denominación para la creación de la obra humana, es lo que simbólicamente se registra como lo más alto y denostador de la esencialidad humana, la objetivación del ser humano en el plano de la obra, en general la cultura, empero esta como un cultivo universal, aquello que depositado en cada humano habla en nombre de la humanidad entera.

³⁹⁹ CONRAD, Vilanou Op. Cit. p 7 El subrayado en negritas es mío

⁴⁰⁰ LIEDMAN, Sven-Eric A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia. En S.Rothblatt y W. Björn (Comps.) **La universidad europea y americana desde 1800 Las tres transformaciones de la universidad.** Tr. José Pomares. Barcelona: Pomares Corredor/UNAM, CESU p 89 A su vez el autor se basa para hacer tal afirmación en el texto Ilse Schaarschmidt. *Der Bedeutungswander der Worte “bilden” und “Bildung” in der literatur-Epoche von Gottsched bis Herder*, Koningsberg, 1931

⁴⁰¹ Cfr. SALMERÓN, Miguel. La novela de formación y peripecia Op. Cit. p 15

“El concepto de *Bildung* ocupa un lugar central al presentarse como la guía de unos procesos educativos que giran alrededor de las ideas de formación y cultura que acaban por dar sentido a una pedagogía de la cultura (kulturpädagogik) que desea promover una esfera de valores que de acuerdo con el pensamiento de Dilthey se transmiten históricamente, o lo que es lo mismo, espiritualmente porque el significado de la existencia humana se revela y mantiene gracias al mundo espiritual en el que el hombre vive. El concepto de valor no es, por tanto, una noción a priori sino una expresión objetiva de la vida espiritual. El proceso histórico implica la creación constante de valores por lo individuos comunidades y sistemas culturales en que las personas cooperan”⁴⁰²

Así considerado el espíritu como un cultivo universal que habla en nombre de la humanidad tenemos que la expresión valorativa es entendida como una objetivación de ídoles universales proyectadas hacia un nosotros humanidad.

Retomando, decimos que al ser la *Bildung* una palabra que juega muy dinámicamente con sus dos compuestos (bild-ung) tenemos una denominación tanto para lo corporal y espiritual, la cual es intraducible de forma unívoca y además denota una gama de posibilidades amplia, tanto así que es central para con movimientos como lo es el misticismo, la ilustración y el romanticismo de aquí que sea por demás nítido y conciso lo que menciona Salmerón “De la consciencia de esta dialéctica y dinamismo de la *Bildung* recogida por la lengua alemana queda constancia en esta aseveración de Goethe «Contemplemos todas las formas, comprobaremos entonces que no hay ningún inmóvil... sino que todo oscila en movimiento constante. Por eso nuestra lengua se sirve de llamar formación (*Bildung*) tanto a lo producido como a la que produce»”⁴⁰³

La figura que nos parece ejemplifica de manera más clara el uso dinámico de la palabra *Bildung* sería Meister Eckhart (1260-1317) considerado el primero en utilizar el término, haciéndolo muy en relación con la imago Dei (imagen de dios) y que en general presenta la tesis de que dios se revela formando parte en el alma del hombre “Para Eckhart Dios, en cuanto experiencia puede nacer en el alma. Eckhart afirma que Dios habita en la chispa del alma”⁴⁰⁴ De aquí que en él se encuentren palabras como el verbo *inbilden e inerbilden* que puede significar imaginar (producir una imagen en la interioridad) o como dice Salmerón “acuñar una imagen en el alma”. Sobre todo el planteamiento de la muerte mística tiene juegos con la idea de formar (bilden), deformar (entbilden), y transformar (überbilden). La muerte mística es un trabajo del individuo sobre sí para llegar a contemplar (pero también tener la posibilidad de accionar en el mundo como alguien justo) la divinidad intrínseca a él, se le dice muerte porque plantea como primer momento un alejamiento del hombre sobre sí mismo y todas las cosas creadas, romper con lo que se cree ser y con lo que se tiene como seguridad, un procurar la muerte en vistas de un renacer en el que el hombre como individuo se eleve sobre sí mismo (überbilden). Creemos que la mejor forma de resumir su postura sería con la siguiente cita “Heinrich Seusse (1295-1366), discípulo de Eckhart, recoge en un frase todo el pensamiento de su maestro: «Un hombre ha de romper su forma (*entbilden*) de criatura, formarse (*bilden*) en Cristo y elevar su forma (*überbilden*) en la divinidad»”⁴⁰⁵

Así tenemos que en Eckhart se pueden interpretar una centralidad de la individualidad incluso llegando a una identificación del individuo con dios “cuando era yo mi primera causa entonces no tenia dios y era yo mi primera causa”⁴⁰⁶ Esto es más claro en su aseveración del *ser causa de sí mismo*, o lo que es lo mismo pedirle a dios que nos haga libres de él para poder formarnos

“Eckhart cree necesario pedirle a Dios que nos haga «libres de él», para que así, estando al comienzo de toda creación permita al hombre ser causa de sí mismo. En ese estado el hombre se eleva por encima de todo ser y de toda diferencia. «Allí estaba yo mismo, allí me deseaba a mí mismo y me reconocía a mí mismo para hacer a ese hombre (a mí)» Aquí Eckhart entra de lleno en la idea de formación *Bildung* al **postular la necesidad de ser causa de sí mismo**”⁴⁰⁷

⁴⁰² CONRAD, Vilanou. Op. Cit. pp. 17-18

⁴⁰³ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 16

⁴⁰⁴ *Ibidem* p 17

⁴⁰⁵ *Ibidem* p 18

⁴⁰⁶ *Ibidem* p 17

⁴⁰⁷ *idem*

Retornamos a Eckhart por dos motivos: por un lado ejemplificar el uso dinámico de la palabra *Bildung* y por el otro hacer ver el surgimiento de una de las características esenciales de este concepto, la individualidad como centro clave que, en vistas de una libertad realiza un trabajo sobre sí misma. A esto hay que agregarle la emergencia de la razón como posibilidad desveladora del mundo y cualidad de la condición humana “«El hombre es *lo que es por razón*»... El carácter racional del hombre garantiza potencialmente el autentico acceso a Dios”⁴⁰⁸ teniendo además que inclusive la divinidad puede ser comprendida como un elemento racional *per se* “No soy feliz porque dios sea bueno soy feliz porque dios es racional y puedo reconocerlo”⁴⁰⁹ La cualidad racional es importante ya que en el neohumanismo alemán este es uno de los medios más socorridos para posibilitar -sino es que garantizar- la autentica realización humana ya sea ésta concebida como el Dios de Eckhart, la moral de Kant, el espíritu de Hegel etc.

Bildung por lo tanto es una palabra que tiene en sí misma una dinámica bastante amplia, cosa que nos lleva a afirmar que su traducción, en cualquiera de sus vertientes (educación, formación) queda corta para con sus implicaciones esenciales en general, pues *Bildung* sólo es comprensible como *Bildung* y asimismo podríamos decir de la formación, y es que hay una característica que se encuentra frecuentemente en la exposición del concepto, esto es, que al decir formación habitualmente se recurre a afirmar que se entiende formación como *Bildung* obviando así tiempos y espacios distintos así como procesos históricos, problemas e idiosincrasias distintos u otra de las opciones es utilizar el concepto formación con una pretensión novedosa que elimina por default toda la historicidad y esencialidad fundamental de la palabra, cosa ampliamente discutida ya en el preámbulo (sección c). Lo que tal vez tienda a pretender afirmar que la palabra formación se acerca más al sentido de la *Bildung* sin ser lo mismo, sea el análisis de Mauricio Biococca acerca del pedagogo español Antonio Millán-Puelles quien trabaja a la formación como elemento central de la pedagogía y quien reconoce la tradición de la *Bildung*. Desde este análisis el concepto formación tiene dos características por un lado la comprensión de la palabra en su orden y por el otro la cualidad propia del concepto, así es como se afirma que “El sentido de la formación en el ámbito pedagógico constituye una cierta modalidad específica de la formación universalmente considerada. [...] La *forma*, en su acepción filosófica estricta, representa “lo que hace que algo sea lo que es” (*quod dat esse rei*), por lo que en su caso se contrapone a la materia, ya que ésta expresa el elemento indiferenciado de por sí, al que la forma determina y configura”⁴¹⁰ El ver la forma como aquello que hace que algo sea no es cosa en definitiva pequeña sino el conjunto del todo vital que proyecta un ser a base de permanencias y accidentes, cambios y continuidades, encuentros y desencuentros, historia e individualidad, mientras que la materia podría interpretarse como aquello que es en sí mismo o es lo que debe de ser, ya sea como sustancia o naturaleza. Forma es pues, la condición temporal que se inserta en el devenir hombre, un devenir no siendo mejor sino diferente (y aquí nuestra interpretación es divergente para con la del referente que nos fundamenta) y sobre todo siendo diferente a través de un trabajo sobre sí, de una forma autónoma de cultivo individual, impregnada de intencionalidad, alteridad, encuentro, y aprendizaje y “Hay que agregar que la *formación* implica tanto una *tarea* como un *rendimiento*. La dimensión de *tarea* es la recogida en el primer significado del término: dar forma a una cosa. La dimensión de *rendimiento* se pone de manifiesto cuando se entiende por formación el resultado de tal proceso”⁴¹¹

Después de esta pequeña escala que se nos hace importante en su intención de clarificación de las palabras *Bildung* y formación (diferenciando pero al mismo tiempo reconociendo la esencialidad que las atraviesa y unifica) continuamos nuestro análisis ahora partiendo del segundo de los tres elementos resaltados en el breve análisis de Eckhart, el individualismo.

⁴⁰⁸ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 17

⁴⁰⁹ Ídem

⁴¹⁰ Millán-Puelles, A (1974) *Voz: Formación*, en *Diccionario de pedagogía labor*, Tomo I, A-F, Labor S. A. p. 430 En BIOCocca, Mauricio, **Formación y *Bildung* Análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles** Revista electrónica Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida. Año 2 Enero 2010 Número 3 Consultado en:

http://www.metyper.com/magazine/11/article/42/Formacion_y_Bildung_Analisis_de_dos_nociones_convergentes_en_la_filosofia_a_de_la_educacion_de_Antonio_Millan-Puelles.html (Fecha de consulta 20/08/11)

⁴¹¹ Ibídem p. 11

La *Bildung* después del misticismo de Eckhart no tiene relevancia hasta pasada la mitad del siglo XVIII donde es retomada por Herder (1769) y posteriormente (1784) será central para el planteamiento del movimiento de la ilustración o “siglo de las luces” nombre que denota una cierta creencia por haber llegado a una época de la historia del hombre en que se acabaría con el oscurantismo supersticioso de su pasado (planteamiento muy parecido al del renacimiento que denostadamente llamó a la edad media, edad del oscurantismo), Así, pues, en el siglo de las luces se terminaría con la ignorancia que había acosado al género humano, mediante la luz de la razón

“El siglo XVIII es conocido en términos historiográficos como «el Siglo de las Luces». Los pensadores de aquella época estaban convencidos de poder acabar con las tinieblas del oscurantismo y entendieron que su misión consistía en alumbrar al género humano con la luz del pensamiento racional. Tal era el fantasma que recorría la Europa de aquel entonces. En Inglaterra se llamaban *freethinker*, en Francia *philosophes* y en Alemania *Aufklärer*. Pero ya fueran librepensadores ingleses, filósofos franceses o ilustrados alemanes, todos ellos compartían un mismo culto: el confiar en que con las luces de la razón podían combatir toda superstición y transformar el orden establecido «civilizando a la humanidad», por utilizar la expresión de Voltaire”⁴¹²

Retomando nuestro análisis, se puede decir que eso de *Bildung* era una palabra nueva para el siglo XVIII (en general solamente utilizada por el sector burgués de Alemania) pero a su vez, ésta trae un elemento histórico muy incrustado que será el fundamento para su teorización y sobre todo para la dinamización del neohumanismo

“Con objeto de comprender el éxito de la nueva palabra es necesario cobrar conciencia de que parecía estar de acuerdo con las ideas tradicionales alemanas sobre el macro y microcosmos, en las que la persona individual refleja o es una «imagen» del desarrollo histórico de la humanidad. Las ideas tradicionales parece que fueron especialmente importantes para Herder. Un hombre *gebildeter*, que es como decir un hombre que posee *Bildung*, es pues una imagen de la humanidad en su verdadera realidad”⁴¹³

El planteamiento individuador es de notable importancia ya que es una característica fundamental de la modernidad neohumanista: “El neohumanismo concede al individuo un papel protagonista. A partir de Herder la reflexión acerca del individuo será condición previa no sólo de toda reflexión antropológica, sino de toda filosofía en general. Introducir la noción de individuo en el discurso filosófico se convierte en una exigencia perentoria. El hombre ha de apropiarse de sí mismo para no verse determinado por influencias externas. El neohumanismo aspira a convertirse en teoría de la pura formación del hombre”⁴¹⁴ ante esto hay una diferencia total a lo que comúnmente se resalta de la individualidad en nuestro presente, y es que recordando el breve análisis de algunas características del presente (preámbulo sección c) tenemos la imagen de un individualismo competitivo socioeconómicamente (la premisa básica del neoliberalismo), que dentro del ámbito escolar suele materializar toda una suerte de mecanismos de diferenciación jerárquica: el jefe de grupo, el niño con estrellita, el inteligente, el “burro”, el niño TDA (trastorno de déficit de atención), el retrasado etc. al mismo tiempo que una cierta sospecha frente a la individualidad no compatible con los modelos generales, por ejemplo el niño con TDA tiene que ser canalizado a un especialista, el “burro” es un probable revoltoso del grupo así que tiene que ser confinado a la banca enfrente del escritorio para la correcta observación del maestro, en fin ejemplos así de sencillos sobran siendo lo importante en general una marcada dificultad al desplegar una individualidad que muestre un carácter en demasía alterno al común. Así, pues, frente a esta situación, en nuestro presente al hablar de individualidad suele haber una cierta incomodidad, una cierta denostación que equipara esta categoría a la moralista del egoísmo. Uno de los espacios donde mejor encontramos ejemplificada esta breve exégesis es en la novela *Un mundo feliz* de Aldous Huxley. Sin embargo, con relación a la *Bildung*, tenemos que la individualidad es un primer punto de partida para la comprensión de la humanidad, para entender esto habría que comprender que “la palabra individuo viene del latín *individuus*, que quiere decir indivisible (la unidad mínima y no divisible menor en un grupo

⁴¹² ARAMAYO, Roberto R.(2001) **Kant y la ilustración** Instituto de filosofía, CSIC Consultado en:

<http://digital.csic.es/bitstream/10261/9777/1/Kant%20y%20la%20ilustraci%C3%B3n.pdf> (Fecha de consulta 15/09/11)

⁴¹³ LIEDMAN, Sven-Eric Op. Cit. p 89

⁴¹⁴ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 23

es el individuo). Se forma con la raíz in- sobre la raíz del verbo *dividere* (dividir)⁴¹⁵ Ante esto podemos decir que el individuo es aquel que tiene la característica de diferenciarse cualitativamente del todo, no puede ser reducido a parte de algo mas ya que en si mismo tiene un atributo específico indivisible, pero sobre todo para nuestro análisis, hacedor, tanto de sí mismo (en tanto que la formación es algo de carácter autónomo) como de la historia y de la cultura “La idea de humanidad significa un proyecto de cultura general humana que, sin embargo, no excluye la individualización, sino justamente la exige”⁴¹⁶

Dos ejemplos hay de la influencias históricas que repercuten para con la idea de individualidad, por un lado el pietismo y por el otro la mónada de Leibniz, por el lado del pietismo hay que señalar la tesis más o menos cercana a la de Eckhart acerca de la experiencia religiosa como algo personal siendo la acción individual justa o virtuosa un reflejo de la contemplación divina así pues

“En el siglo XVII se desarrolla una separación de iglesia y estado nacida de la desconfianza ante el modelo de iglesia oficial e institucional. Esto va creando la conciencia de que la religión se apoya ante todo en la virtud del individuo. Estas circunstancias abonan el camino al pietismo. Esta corriente, originada en el seno de la religión protestante, aboga por un cambio en la manera de vivir la religión. Llevando hasta el extremos el rechazo luterano por los rituales externos, Philip Jacob Spener (1635-1705) y sus seguidores propugnan una interioridad radical de la experiencia religiosa de tal manera que esta no pueda ser entendida más que como vivencia personal”⁴¹⁷

La importancia del pietismo radica en el hecho de que el espacio religioso es el que predomina el panorama del pensamiento alemán hasta inclusive ya entrada gran parte de la ilustración. Figuras como la de Lessing, Mendelssohn y Kant (de familia pietista) nos muestran la cercanía entre el pensamiento filosófico y escatológico, por lo tanto nuestra interpretación se cimbra en el supuesto de que uno de los referentes tradicionales principales que hablan de una interrelación entre individuo y cosmos deviene de la práctica pietista. Sin embargo, el referente de más influencia sobre toda la perspectiva neohumanista fue Leibniz (1646-1716) en quien, según Salmerón, los neohumanistas se apoyan con su teoría de la sustancia simple

“Se remiten a Leibniz, no lo siguen; esta remisión se concreta, como señala Menze, en conferirle un cariz antropológico a la Monadología. Según Leibniz, la mónada, sustancia simple de naturaleza activa, está dotada de un fondo de individualidad que la hace específica y distinta de todas las sustancias que conforman el universo. De hecho la dinámica del universo hace necesaria la distinción entre las mónadas «si las sustancias simples no se diferencian en nada por sus cualidades, no habría medio de aperebirse de ningún cambio en las cosas»”⁴¹⁸

Con Leibniz la individualidad tiene la centralidad primordial que hace mover al mundo, es decir, el universo tiene una dinámica debido a las “mónadas” que lo conforman por lo que son de suma importancia, aunque hay que tener presente que los neohumanistas no toman a Leibniz de manera ortodoxa difiriendo con él en dos cosas que serán centrales también para la *Bildung* y la imagen moderna de humano, por una lado las mónadas de Leibniz son “simples, activas, dotadas de percepciones y apeticiones y, aunque no interactúan, están armonizadas a la perfección”⁴¹⁹ por el otro lado el neohumanismo plantea que “la oposición yo-mundo se resuelve en una armonización a posteriori y no es una *armonía preestablecida*. En dicha armonización, el factor voluntad es decisivo así como la consiente orientación de la voluntad por medio de la educación. De ahí que el neohumanismo no acepte el teorema de incomunicabilidad y no interactividad de las mónadas”⁴²⁰ Por lo tanto, las dos diferencias esenciales es en cuanto a la cualidad de la armonía y los medios para llegar a ella (la comunicabilidad e interactividad). En si el movimiento neohumanista aspira a la incesante progresión hacia una sociedad en armonía por lo que no es posible exista preestablecida esta a priori sino que es un trabajo de formación (*Bildung*) teniendo que entre las mediaciones para esta formación del todo armónico está la educación que como acto consciente es el espacio idóneo para la orientación de la voluntad.

⁴¹⁵ **Etimología de la palabra Individuo** Consultado en: <http://etimologias.dechile.net/?individuo> (Fecha consulta 07/02/2011)

⁴¹⁶ CONRAD, Vilanou. Op. Cit. p. 7

⁴¹⁷ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 20

⁴¹⁸ *Ibidem* pp. 23-24

⁴¹⁹ *Ibidem* p 24

⁴²⁰ *Idem*

Ante esto surge la necesidad de señalar otra cualidad muy en relación con la individualidad y sobre todo con la postura leibniana retomada por el neohumanismo, a saber la autonomía. Y es que la *Bildung* está pensada sobre un plano de autonomía total, por lo menos así es visto en Kant, Mendelssohn, y Hegel, autores que analizaremos más adelante ya que en este momento pretendemos dejar primero claros los fundamentos de todo el pensamiento ilustrado y moderno. Así, pues, la autonomía dentro de la ya mencionada pretensión educativa era un condicionador de la relación educativa “El papel del maestro no es nunca el de imponer el conocimiento al alumno, sino más bien el de hacer salir a la luz los talentos y predisposiciones que posee todo ser humano. En consecuencia, el proceso de aprendizaje en este contexto significa autorrealización, en la medida en que el muchacho o la muchacha (o el estudiante adulto) que es *gebildet* [el que posee formación] aprende a realizar en sí mismo algo que ya tiene potencialmente”⁴²¹ Ante esto tenemos un punto importante, que es la pretensión del desarrollo de las disposiciones naturales, en general también es digno detenernos en este punto ya que es retomado en Herder y Kant, empero lo haremos cuando el análisis de esos autores se realice, por el momento lo que pretendemos es realizar el análisis de la autonomía ante la cual tenemos otra particularidad, una ya mencionada como voluntad y que en general denota que la autonomía es el motor que pone en movimiento la *Bildung*, y que en general es retomada de la categoría leibniana de la fuerza

“Para Leibniz la individualidad es fundamental. Cada individuo es totalmente diferente a los demás, pero la razón de su otredad no radica en lo externo en su *haeccitas*, sino en un principio interno que en él habita. Este principio es la **fuerza, tendencia y actividad** tan sólo expresable en la realidad y **dotada de un telos**. El neohumanismo adopta este concepto capital. En carta de Humboldt a Brinkmann puede leerse: la fuerza es el auténtico a priori del hombre”⁴²²

El motor de la *Bildung* sería -desde esta interpretación- la fuerza, que es entendida como aquello que posibilita que el individuo *actúe* sobre sí mismo, en la intencionalidad de romper con la conducción inactiva, con el dejarse llevar. Es una forma de libertad que en pleno uso de la intencionalidad pretende una aprehensión de la cultura, o dicho de otra forma es la posibilidad de *aprehender la humanidad del hombre*. En general la categoría de fuerza es muy interesante e importante no sólo para el neohumanismo alemán de esta época sino para nuestro propio tiempo y sobre todo en la construcción de una teoría de la formación contemporánea, sin embargo, habría que tener una lectura crítica de sus implicaciones históricas, por un lado está la sobreestimada pretensión de un modelo consciente que oriente la voluntad individual (no desarrollada así por Leibniz pero sí por la tradición neohumanista) y por el otro está la pretensión del telos regulador de la acción individual, es decir, la formación no es un acto que en sí mismo sea trascendente como transformación vital para con la relación del mundo; sino que obedece a algo que frecuentemente será llamado en la ilustración *destino de la humanidad* aquella finalidad que en general tiende a la ya mencionada pretensión de armonización social, es decir, a erigir un orden consciente y voluntarioso (racional) dentro del cual figuran ideas de bienestar, progreso y felicidad. De los que mejor exponen esto de la autonomía individual es Kant en su respuesta a ¿qué es la ilustración? Y en el libro llamado (*Über Pädagogik*) *Sobre pedagogía*, y Hegel sobresaliendo este último por su afirmación de la autonomía racionalmente autorreguladora, capaz de controlar pasiones y deseos, esto en: *Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo* (textos que serán analizados más adelante)

Aunada la fuerza leibniana tenemos otro elemento fundamental para el pensamiento neohumanista, este es el de la modificación del concepto aristotélico de potencia “Según Ballauff el rasgo fundamental del siglo XVIII es la modificación del concepto aristotélico de *potencia*. La acción del sujeto sobre sí mismo se convierte en centro de interés. Dicha atención une al pietismo y a la nueva filosofía en un frente común contra la noción tradicional de «sujeto» como receptáculo a llenar”⁴²³ ante esto hay que mencionar que las conclusiones del pietismo y la filosofía alemana divergen empero se dinamizan sobre el mismo vínculo. En el plano filosófico-pedagógico se plantea el valor de la potencia como el desarrollo de las disposiciones naturales (Kant por ejemplo) del hombre en vías hacerse de su humanidad. Así el

⁴²¹ LIEDMAN, Sven-Eric. Op. Cit. p 90

⁴²² SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 24 El subrayado en negritas es mío

⁴²³ *Ibidem* p 20

concepto modificado de la potencia aristotélica se podría entender bajo la cualidad lingüística de la bildung depositada en el sufijo ung el cual al denotar proceso y resultado, es decir, un trabajo que hecho por parte del individuo mediante la fuerza (autónomo entonces) es un proceso que al mismo tiempo denota un resultado, un proceso que está modificando la imagen (bild) y forma (bild) del individuo en su relación cosmopolita con el mundo, Así, pues, la potencia es esta cualidad que hace del individuo, como personificación de la humanidad, tienda hacia su más alta finalidad a saber: aprehender su humanidad, o dicho de otra forma aprehender su mundo, ese universo cultural que llamamos hogar y al cual llegamos interpretativamente mediante la lectura de la herencia regalada por los semejantes. Así la potencia es la cualidad inicial que posibilita llegar a la formación, esa formación “que hace que algo sea lo que es”.

“De acuerdo con esta orientación, el objetivo de la formación será la propia humanidad (Humanität) que adquiere así una dimensión histórica. Herder, en sus ideas para una filosofía de la historia, establece que el “fin de la naturaleza humana es la humanidad, y para permitir a los hombres alcanzar su fin, Dios ha puesto en sus manos su propio destino”. Tal planteamiento implica dos cosas. Primero, que el fin de la naturaleza radica en el hombre, y segundo, que el fin de la historia es el logro de la humanidad más perfecta. En consecuencia, el ideal al que tiene [tiende] la naturaleza humana es la humanidad que se perfila como fin último de la educación y de la historia. Pero no concluye aquí la cosa, porque la humanidad puede desarrollarse por medio de la formación (*Bildung*) que, desde esta perspectiva, puede entenderse como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad. La humanidad, como valor ético y estético, encierra un conjunto de fuerzas y facultades⁴²⁴ que, además de no escindir al hombre de la naturaleza, lo elevan por encima de ella porque la humanidad avanza como un todo”⁴²⁵

A esto habría que agregarle el valor de la pedagogía para el neohumanismo y para posible materialización del ideal *Bildung* “Esta propuesta en principio emancipadora esconde una profunda desconfianza respecto a procesos colectivos de liberación política en la Europa de las revoluciones. Esta desconfianza da lugar a una fe absoluta en la pedagogía. Instancia a la que se considera capaz de asumir y conducir todo tipo de cambio social”⁴²⁶ Esta fe desmedida por la pedagogía nos implica en dos situaciones:

- por un lado el saber llamado pedagogía es algo netamente discutido y conciliado bajo la propuesta alemana de modernidad, por lo que la pedagogía de nuestro presente es un saber moderno el cual se vio dinamizado alrededor de la moderna propuesta de formación llamada *Bildung*, la importancia de este elemento para con el saber pedagógico es grande en cuanto a la comprensión de la tradición y de los puntos esenciales dentro de la construcción del saber, además de la filiación cultural e ideológica dentro de la cual adquiere preponderancia. Inclusive podemos decir que existe una importancia y pertenencia total entre la pedagogía y la Alemania neohumanista con su *Bildung*, contrastando el panorama con el de una Francia y su modelo social basado en la civilidad (donde el estamento real con sus fiestas es central) y posteriormente en el pensamiento positivo, en donde la pedagogía está en desmedro por las ciencias de la educación o saberes como el de la física social que posteriormente -ya llamada sociología- Durkheim asume como fundamento pedagógico.
- En segundo lugar tenemos que el valor dado a la pedagogía como instancia proclive de hacer despegar el proyecto de la *Bildung* así como el de la ilustración; las dos teleológicamente pensadas en el establecimiento de un orden racional que a su vez proyectaría bienestar y felicidad, siendo este tal vez el rasgo que hace más débil la propuesta pedagógica, y es que si bien la *Bildung* tiene características filosóficas, culturales, estéticas, artísticas con tendencia hacia la unificación de Prusia (es decir, como motor identitario) el plano político no es abordado de manera frontal, **la reflexión acerca de las implicaciones y posibilidades del espacio para un nosotros, fue opacada por la fe en la individualidad formada (gebildeter) y su predisposición hacia la acción benéfica.** El bien y la correcta acción serían siempre la opción a tomar por alguien con formación, el autor que maneja su teoría sobre este aspecto es Kant en el libro *pedagogía*. También la otra opción del telos estaba basada en el hecho de que el destino de la humanidad por si mismo sería la panacea, esto por ejemplo en Hegel y su idea del espíritu absoluto.

⁴²⁴ Y aquí otra vez visualizamos el concepto de fuerza leibniciano aunado al de potencia (facultades) aristotélico

⁴²⁵ CONRAD, Vilanou Op. Cit. p. 6

⁴²⁶ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 20

Para exponer entrelazadamente los elementos que ya hemos podido explicar habría que proceder ahora al análisis de autores que planteamos nosotros como centrales para la reflexión de la *Bildung*, la ilustración y en general la modernidad y sus ideales.

En este sentido tenemos que el primer clásico de la formación es Johann Gottfried Herder (1744-1803) quien hace aparecer la palabra *Bildung* en el neohumanismo alemán curiosamente a partir de la escritura de un viaje, es curioso ya que el viajar y el escribir en sí mismos son expresiones de la formación, esto para la ilustración y también para el movimiento romántico y sobre todo para la llamada *Bildungsroman*⁴²⁷ Así, pues, como producto de su viaje, es escrito el “Diario de mis viajes de 1769”

“Herder, filósofo, historiador, y predicador, (...) fue, muy probablemente, el primero en usar *Bildung* para denotar la educación del hombre y de la humanidad en general. Lo hizo así ya en la década de 1760, y en su famoso *Diario de mis viajes en 1769* esbozó una filosofía de la *Bildung* que resulto ser seminal no solo para su propio futuro, sino para todo el pensamiento idealista alemán post-kantiano. Empleo *Bildung* en un sentido universal pero también dinámico, y hablo de una «Universalgeschichte de *Bildung* der Welt» Aquí, el significado es equivalente a una descripción de cambio y desarrollo en todos los aspectos y en todos los sentidos: geológico, biológico, histórico, individual. Según el concepto de vasto alcance de Herder, toda forma de desarrollo se halla relacionada con otra. Las leyes del cambio son globales, uniformes y universales. Funcionan simultáneamente en todos los niveles de la realidad, y toda la realidad está siempre, de hecho, en un estado de flujo”⁴²⁸

Como vemos en la cita la formación desde Herder se cimenta desde la idea del desarrollo del todo, la formación brota en todos lados, cosa que se nos hace muy parecida a la teoría organológica de la formación, la cual anterior Herder ya planteaba la reflexión del desarrollo del todo y en general desembocada en dos miradas naturalistas: el evolucionismo y el epigenismo “El evolucionismo estimaba que la anatomía básica del animal estaba ya dada en el embrión. El desarrollo ulterior de dicha anatomía consistiría tan solo en el proceso cuantitativo de extensión de sus partes por medio de la alimentación. Por el contrario la teoría epigénesis no partía de que en el embrión estuviera el organismo de forma acabada. El embrión era una masa no estructurada que sin embargo, estaba dotada de ciertas disposiciones para su desarrollo. El conjunto de estas disposiciones era denominado *impulso formativo (Bildungstrieb o vis essentialis)*⁴²⁹ Hacemos mención de estas teorías desde el entendido de que “Ambas teorías, evolucionista y epigenista, constituyen según Stahl una «cabeza de puente» entre la visión religiosa del mundo y la filosófico humanista”⁴³⁰ y por lo tanto su importancia que se hace notar dentro de la teoría herderiana de la formación aunque esta tiene una diferencia que apunta al pensamiento neohumanista y los presupuesto de fuerza y potencia, y es que si bien todo en la naturaleza es formación, en el ser humano esta es una tarea propia, una tarea autoformación “El ritmo de la *formación* brota de la naturaleza para todos los seres, pero para el hombre esta es una tarea propia, una *autoformación*”⁴³¹ y como autoformación está marcadamente la tarea intencional del individuo en vistas hacia el logro de su humanidad “La humanidad es un don del hombre que, empero, no ha sido concedido en forma acabada y por ello la humanidad es también el desarrollo de una tarea de un logro a obtener. La humanidad está intacta en todo hombre, es el instinto artístico de autoformación”⁴³²

De aquel escrito de su viaje donde la *Bildung* tiende a ser central, se puede mirar un vínculo unificador para el desarrollo de todo lo mundano (biológico, mineral, geológico, humano etc.) esto es: **la dinámica de la historia**

⁴²⁷ “Podemos decir que la historia del Romanticismo alemán comienza en el año 1769, en el momento que Herder se hizo a la mar para viajar a Francia, adonde llego tras una precipitada travesía, a la manera de un fugitivo, harto de la vida opresiva de Riga, donde el joven predicador tenía que discutir con los ortodoxos y verse envuelto en enojosas contiendas literarias. En el trayecto se le ocurren ideas que la darán alas y que se las darán también a otros”

SAFRANSKI, Rüdiger (2009) **Romanticismo: una odisea del espíritu alemán** Tusquets editores. España. p 13

⁴²⁸ LIEDMAN, Sven-Eric Op. Cit. p 87

⁴²⁹ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 21

⁴³⁰ Ídem

⁴³¹ Ibídem p 25

⁴³² Ídem

“En primer lugar, todo es historia. Y esto ha de decirse son sólo del hombre y su cultura, sino también de la naturaleza. (...) La evolución recorre diversos niveles, el mineral, el vegetativo y el animal. Cada nivel tiene su derecho en sí, pero contiene a la vez el germen del respectivo estadio superior. Y todos los niveles son estadios previos del hombre. Éste se distingue por el hecho de que puede tomar en sus propias manos la potencia creadora que actúa en la naturaleza. **Puede hacerlo gracias a la inteligencia y al lenguaje**, y tiene que hacerlo porque es pobre en instinto y está desprotegido. Por tanto. La potencia creadora de cultura es expresión de fuerza como de una debilidad. (...) el hombre es el ser defectuoso que crea cultura”⁴³³

En la cita de arriba se da cuenta no sólo de la dinámica de la historia sino de la esencialidad humana fundamentada en la obra de la cultura y ésta a su vez asentada en la defectuosidad de atributos naturales para con el humano, potenciando así su desarrollo bajo el atributo creador. Otro atributo importante sería la aparición del lenguaje como núcleo distintivo de lo humano. Esto es central en J. G. Herder en W. Humbolt y J. G. Hemann los tres filósofos del lenguaje. El lenguaje y la razón (en la cita de arriba mencionada como inteligencia) tienen la cualidad de ser el punto de unión entre la formación del individuo y la constitución del mundo “Los nacimientos de la razón y del lenguaje son simultáneos. A través del lenguaje el hombre otorga imagen (*Bild*) al mundo a la vez que se da a sí mismo forma (*Bild*) y lugar dentro de él. La razón actúa así sobre el mundo y repliega posteriormente sobre sí”⁴³⁴ Para esto tendríamos que entender que la razón sería una forma de inhibición del instinto animal teniendo entre sus componentes a la reflexión entendida esta como “desarrollo de la fuerza de la razón” además de estar fuertemente coludida con la comprensión del mundo, o el pensamiento del mundo a través de ideas que a su vez son palabras, es decir, lenguaje: “Dicha reflexión permite al hombre distanciarse del objeto y reconocerlo e identificarlo. El hombre está capacitado (...) para ver al cordero de forma diferente a como la hace el león o el lobo, sumidos en la inmediatez de sus instintos (...) El objeto pasa a determinarse en una idea como palabra. Cuando el hombre llega a otorgar a otra criatura una idea y la utiliza como rasgo de distinción un sonido, nace el lenguaje”⁴³⁵ En fin el lenguaje y la razón como formas coludidas hacen que la forma de ver y pensar el mundo por parte del hombre esté desarrollada en ideas y por lo tanto no se determinen en la percepción sensible sino en la construcción conceptual, al respecto dice Herder: “Basta aquí anotar el *lenguaje* como verdadero carácter distintivo externo de nuestra especie, como lo es la *razón* desde el punto de vista interno. Palabra y razón, concepto y término, lenguaje y causa, poseen un mismo nombre en algunas lenguas, sinonimia que encierra toda la génesis de las mismas”⁴³⁶

Como último sentido en la referencia a Herder tenemos que mencionar la dinámica de la formación del individuo en su interrelación con el mundo siendo ésta posible mediante un **ritmo individual que juega con la interioridad y exterioridad constitutiva** de lo humano esto visto en el “despliegue y repliegue”

“Por una parte atiende a la identidad del individuo y por otra el amor a lo circundante que posibilita su despliegue. Al hablar de despliegue la remisión al concepto de fuerza leibniano es inevitable «La existencia debe manifestarse ¿Y cómo sino a través de la *fuerza* reconocible en su efecto a través de la vida?» Pero la autonomía, reconocida mediante el concepto de fuerza, sería vacía sin un campo de acción descrito por el movimiento que dicha fuerza ha de propiciar. En el camino de ida hacia *lo otro*, hacia aquello que dicho ser no es, y en el camino de vuelta hacia sí mismo el individuo se incardina a lo otro en su totalidad”⁴³⁷

Así la interioridad del individuo que está en formación tiene la tarea de abrirse en un viaje hacia lo otro del cual como retorno se tiene un cambio en el yo. La forma de tener una relación con el mundo es en el despliegue hacia éste como apertura de la interioridad la cual como es imposible dejar en un estado de abierto, de exterioridad eterna, necesita de un repliegue que incardina en el yo lo otro. Esta incardinación tan fuerte entre lo humano(individuo)-mundo se puede denotar también en la comparación de la comunidad con la cualidad individual

⁴³³ SAFRANSKI, Rüdiger. Op. Cit. pp. 24-25 El subrayado en negritas es mío

⁴³⁴ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. pp. 25-26

⁴³⁵ *Ibidem* p 25

⁴³⁶ HERDER, Johann, Gottfried **Ensayo sobre el origen del lenguaje** Texto escaneado de la edición Johann Gottfried Herder, *Obra selecta*, Alfaguara, Madrid 1982, pp. 131-232 Consultado en: <http://es.scribd.com/doc/6750109/Herder-Ensayo-Sobre-El-Origen-de-Las-Lenguas> (Fecha de consulta 20/08/11)

⁴³⁷ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. pp. 24-25

“La unión de los individuos en la comunidad no da simplemente una suma, sino que, a través de la acción conjunta, forma en cada caso un espíritu especial, que brota de la unión y confiere a los individuos un clima espiritual de vida. Para Herder el hombre como individuo está enmarcado en la comunidad, que es una especie de individuo mayor (...) Herder habla del espíritu de los pueblos. Pero es importante resaltar que estas unidades superiores son pensadas desde el individuo. Lo mismo que los individuos particulares entre sí, también las unidades superiores forman una pluralidad, la del espíritu del pueblo”⁴³⁸

En este sentido la pluralidad es parte esencial para Herder (el llamado coleccionista de canciones por realizar esta práctica durante su viaje) teniendo además una implicación con la idea de espíritu como objetivación de los valores comunales que ya habíamos mencionado como esencial para el pensamiento neohumanista alemán. Ante esto podemos mencionar que la unión de pueblos bajo un mismo espíritu y desarrollo cultural adquiere el nombre de nación, palabra de suma importancia para el siglo XIX y de valor trascendente para la *Bildung* siendo uno de sus objetivos políticos más fuertes, aunque hay que tener claro la diferencia entre nación y estado cosa que mencionaremos más adelante, por lo pronto sírvase la cita de arriba como introducción a lo que se entenderá como nación para la ilustración.

Hasta aquí Herder el pensador que es retomado por la ilustración pero también por el romanticismo. En general sus ideas son muy incipientes pero como habíamos visto proceden ya de formas de pensar (la visión organológica de la formación) y apuntan hacia la creación de otras formas pensar, entre ellas el doble movimiento de la *Bildung* por un lado el juego interior/exterior que experimenta el individuo en su relación con el mundo y por el otro el reconocimiento de un mundo lingüístico que media la mirada entre realidad e individuo otorgando tanto imagen como forma, la cual tiene la cualidad de ser plural en su configuración espiritual que se entiende como el encuentro de distintos individuos dentro de una unidad mayor unificada bajo valores y prácticas culturales. Herder es una jamba para con nuestro tema central, empero, hay que tener en cuenta que la época del *Diario de mis viajes de 1769* todavía no es la época en que el movimiento de la ilustración emerge como nodal para el pensamiento alemán. La ilustración será discutida a partir de 1780 teniendo entre sus ideas más notables la libertad (Kant) tanto de expresión como del uso de la razón para dirigir las acciones dentro del ámbito público (la comunidad) así como la formación individual (*Bildung*)

“La ilustración llegó tarde a Alemania y adquirió su propia dirección tanto por razones políticas como religiosas. Fue casi sin excepción, favorable a la religión, pero también propagó la tolerancia, la apertura, y una vez más, la *innerlichkeit* [dirección interna]. Políticamente, no fue muy revolucionaria (al menos, no antes de 1789) pero aspiró a una más amplia extensión de la libertad de expresión, como ya habíamos visto en los casos de Kant y Mendelssohn. Dados estos antecedentes bastantes humildes, no resulta tarea sencilla explicar cómo pudo surgir, después de aproximadamente 1780, un periodo de tan notable prosperidad cultural. No obstante, esta época, con todos sus grandes filósofos, científicos, escritores, artistas y compositores, fue el periodo en el que floreció el concepto de *Bildung*. Lo mismo que en la cultura, en general, la *Bildung* se caracterizó por una tensión entre lo exterior y lo interior, entre la actividad y la pasividad, todo lo cual se remonta a una época anterior”⁴³⁹

Los casos de libertad de expresión mencionados en la cita arriba puesta hacen referencia a un Kant y Mendelssohn que se encuentran respondiendo a la pregunta por la ilustración, una pregunta debatida en la revista *Berliner Monatsschrift* en el año de 1784 y que como contexto tiene la reflexión acerca de la libertad de expresión

“Podemos hacer remontar los orígenes de la *Bildung* alemana y sus formas prestadas, hasta el debate sobre la libertad de expresión pública que surgió en la *Aufklärung* alemana. El debate se inició con una conferencia a cargo de otro representante de la ilustración alemana, J. K. W. Mohsen, pronunciada ante un club berlinés de discusión llamado *Berliner Mittwochsgesellschaft* (la sociedad de los miércoles de Berlín) Esta sociedad, así como el *Berliner Monatsschrift* (...) representaba la tardía aparición en Alemania de una verdadera «esfera pública» civil”⁴⁴⁰

⁴³⁸ SAFRANSKI, Rüdiger Op. Cit. p 26-27

⁴³⁹ LIEDMAN, Sven-Eric. Op. Cit. p 97

⁴⁴⁰ Ibídem p 86

Ante el contexto la primera respuesta es la del germano-judío Moses Mendelssohn (1753-1804) quien en el texto *Acerca de la pregunta: ¿A que se llama ilustrar?*⁴⁴¹ Señala cosas muy interesantes para con nuestro análisis. Moses analiza dentro del texto las palabras *Aufklärung* (*ilustración*), *Kultur* (*cultura*) y *Bildung* (*formación*)⁴⁴² ante las cuales hace una primera aseveración que nosotros ya habíamos hecho antes, a saber: que estas son palabras relativamente nuevas para su época “son todavía en nuestro idioma unas recién llegadas. Pertenecen puramente al lenguaje de los libros. La gente común apenas las entiende”⁴⁴³ articulándose esto a la comprensión general de que la *Bildung* e ilustración pertenecen a una esfera burguesa (la emergente clase urbano mediera de Alemania) como menciona Conrad Vilanou “Frente al ideal cortesano de la sociedad del Antiguo Régimen, aparece el ideal de hombre culto de la *Bildung*, como modelo (Vorbild) del nuevo hombre burgués y, en último término, como ideal de humanidad (Humanität) en una línea iniciada por Herder”⁴⁴⁴. Así, pues, para Moses estos tres conceptos son expresiones humanas que apuntan hacia una mejora de su situación “efectos del trabajo y de los esfuerzos de los hombres para mejorar su situación social” por lo que se podría afirmar que estas tres son expresiones de un solo movimiento, y si es así entonces ¿Cuál es para Mendelssohn el núcleo que unifica a las tres? La respuesta es la formación, afirmando entonces que “La formación se descompone en cultura e ilustración” y afirmando también que “Cuanto más se pone en armonía la situación social de un pueblo, por medio del arte y el trabajo con el destino humano, tanto más formación tiene este pueblo”

El que las tres figuras confluyan no implica que sean lo mismo, hay diferencias cualitativas que inclusive implican distintas valoraciones para cada una, Así, pues, la cultura se deriva en el valor *práctico* dividiéndose así también en dos implicaciones, por un lado al refinamiento las artes y costumbres sociales (cultura objetiva) por otro lado a la destreza, trabajo y habilidad (cultura subjetiva) mientras que por el otro lado la ilustración está referida a lo *teórico* teniendo a su vez una división dual denotándose por un lado Al conocimiento racional (objetivo) y la habilidad (subjetiva) para reflexionar razonablemente sobre las cuestiones de la vida humana. Ante la convergencia y diferenciación de estas tres expresiones tenemos afirmaciones como la de que “Una lengua adquiere ilustración por medio de las ciencias y adquiere cultura a través de su uso social (...) las dos proporcionan formación a una lengua” temática esta que abre la puerta para otra afirmación de suma importancia para nuestro entendido, a saber, el valor del modelo griego (recordemos que el neohumanismo Alemán y su ilustración son una forma de renacimiento tardía) para con la *Bildung*, esto visto cuando Mendelssohn a propósito de lo anteriormente dicho de la lengua dice que los franceses tienen más cultura mientras que los ingleses tienen más ilustración empero que “Los griegos tuvieron ambas cultura e ilustración. Fueron una nación formada (*gebildete*)”

En general estas especificaciones son necesarias para entender el sentido general del texto el cual está orientado hacia dos cuestiones: por un lado la teleológica propuesta de un destino de la humanidad necesario a realizarse mediante las expresiones sociales de mejora (*Bildung*, *Kultur* y *Aufklärung*) y por el otro tener en cuenta a la innegable formación (*Bildung*) como “imagen” expresadora de la actualidad social y del cumplimiento de un futuro basado en un bienestar, cosa mejor expresada en la frase “Una nación formada no conoce otro peligro que el exceso de bienestar nacional”. Así, del mentado destino de la humanidad Mendelssohn dice “Pongo siempre el destino del hombre como medida y objetivo de todas nuestras aspiraciones y esfuerzos, como un punto en el que tenemos que fijar nuestras miradas sino queremos perdernos” A su vez este destino se divide en dos: el del hombre como hombre y el del hombre como ciudadano. Por el lado del hombre como ciudadano está la aseveración de que “La posición social y la profesión determinan en la vida burguesa derechos y deberes para cada uno de sus miembros (...) cuanto más coincidan sus habilidades con su posición social tiene más cultura” mientras que del lado del destino del hombre como hombre tenemos a la ilustración “El destino del hombre establece medidas y aspiraciones y finalidades para con la ilustración” así también, tenemos que “La

⁴⁴¹ Mendelssohn, Moses. **Acerca de la pregunta: ¿A qué se llama ilustrar?** Texto escaneado a partir de VV.AA. ¿Qué es ilustración? Tecnos, Madrid, 19994, pp. 11-15 Consultado en: <http://www.scribd.com/doc/6750280/Moses-Mendelssohn-Acerca-de-La-Pregunta-a-Que-Se-Llama-Ilustrar> (Fecha de consulta 05/09/11)

⁴⁴² Que en la versión consultada es traducida como educación

⁴⁴³ De aquí en adelante durante todo el análisis de Mendelssohn citaremos solamente con el entrecomillado sin hacer referencia a la fuente sobreentendiendo que todas las citas textuales parten del texto ya citado (*Acerca de la pregunta: ¿A que se llama ilustrar?*)

⁴⁴⁴ CONRAD, Vilanou. Op. Cit. p 8

ilustración que se interesa por el hombre, como tal, es universal la ilustración del hombre como ciudadano se modifica según *nivel social y profesión*” La escisión provocada en el nivel social es contraria al destino de la humanidad, siendo esta última un valor universal y por lo tanto esencial y aunado a la ilustración en su carácter también universal. Efectivamente, Mendelssohn afirma que “La persona humana como tal no necesita ninguna cultura, pero necesita ilustración” lo que equivale que como humano lo práctico (obligaciones y deberes sociales) pasa a segundo término mientras que lo teórico, esto es la razón, prevalece como el valor más humano posible. Aquí es donde se implica su defensa de la libertad de expresión (muy similar a Kant como veremos adelante) en cuanto que superior a los deberes sociales o de la cultura están los de la razón o la ilustración, dicho de otra forma (tal vez en palabras más kantianas) el hombre para hacerse valer como hombre tiene que hacerse valer de su razón la cual, como figura de la formación, va en consonancia con el destino de la humanidad como forma de mejoramiento social que finaliza en un llamado bienestar nacional.

El concepto de razón dentro del texto de Mendelssohn implícitamente tendrá ya una cualidad desveladora y ordenadora del mundo, esto a través de la ciencia cosa que se nota por ejemplo en su afirmación de que “la ilustración de una nación consistiría: 1) en la masa total de conocimientos...” Así, como personificación de su tiempo Mendelssohn en su breve mención de lo racional nos abre la oportunidad para citar una breve referencia que nos parece da cuenta de lo que en la modernidad se entiende como razón:

“El desarrollo de la ciencia moderna, que evoluciona dentro del marco de una actitud de lucha contra la superstición y el dogmatismo a favor de una racionalización del mundo, acaba por imponer la idea de un orden cósmico regulado por el principio de causalidad. El mundo es una red perfectamente articulada de causas y efectos, trabados en una armonía autosuficiente cuya actividad se repite invariable y mecánicamente. Y la ciencia es capaz de descubrir las leyes que rigen este orden mecánico, poniendo a disposición del hombre un elevado poder de manipulación y dominio técnico”⁴⁴⁵

Retomando nuestro texto de análisis tenemos que Mendelssohn reconoce un conflicto que se puede dar entre el destino humano 1) esencial o 2) casual con el destino 3) esencial o inesencial o casual del ciudadano ante lo que afirma Mendelssohn “Sin su destino esencial el hombre se rebaja a bestia, sin el esencial no es una criatura tan buena y excelente” y en relación a lo público la escisión también devendría en una imagen de bienestar e infelicidad “Infeliz es el Estado que ha de confesar que en él el destino humano esencial no se armoniza con el destino esencial del ciudadano” Dice Mendelssohn que si esta escisión prevalece ocurriría que un Estado estaría sin su libertad de expresión y se necesitaría una coerción que dejara muda a la filosofía. Como posible salida ante este dilema Mendelssohn propone algo que denota un planteamiento de formación e ilustración basado en la individualidad, dice nuestro autor “Si entra en conflicto el destino esencial y el inesencial (...) el ilustrado actuara con virtud con cuidado y tiento y tolerará el prejuicio antes que expulsar la verdad, que con él está fuertemente entrelazada” esto no obstante “sin demoler en él de una vez, los fundamentos de la religión y de la moral que él conserva” (recordemos que es judío e ilustrado por lo que la religión y la moral se denotan como dos pilares sociales centrales)

La diferencia entre ciudadano y hombre como hombre tiene que ver con la denotada entre Estado y nación, recordemos que para Mendelssohn como ciudadano hay deberes y obligaciones determinadas por el nivel social y la profesión lo cual lo incardina en el Estado mientras que como humanidad (hombre como hombre) hay una universalidad cosmopolita la cual mediante la razón está enfocada en la verdad, el bienestar e inclusive dejar notar un poco la intención de felicidad, todo esto unificado mediante la nación, la cual se deja entrever como un orden llevado racionalmente que sin embargo no deja atrás ni la religión ni la moral, figuras todas estas de la *Bildung*.

⁴⁴⁵ SÁNCHEZ, Meca, Diego (1993) **El concepto de “Bildung” en el primer romanticismo alemán** Editor Murcia Universidad, Secretariado de Publicaciones. Publicado en: Daimon revista de filosofía. No. 7. p 77 Consultado en: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8718/1/El%20concepto%20de%20Bildung%2c%20en%20el%20primer%20romanticismo%20aleman.pdf> (Fecha de consulta 05/05/11)

Por su lado Immanuel Kant (1724-1804) en su respuesta titulada *¿Qué es la ilustración?* Es más directo comenzando con la tajante afirmación de que:

“La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración”⁴⁴⁶

Este ¡*Sapere aude!* kantiano es la imagen de la fuerza (autonomía) leibniziana una imagen que va muy implicada para con la idea de libertad (Freiheit) e individualidad “Leibniz señala que sólo quien sea capaz de ver a su ser como punto de partida de actos espirituales es capaz de tener una idea de libertad”⁴⁴⁷ Esta idea de libertad como increpación del no permanecer determinado por tutela alguna en parte la vemos relacionada con la postura de Rousseau⁴⁴⁸ acerca de la libertad que mantiene al individuo (niño) como responsable de sus actos siendo el ayo el encargado de hacérselo notar. Por su parte Kant en el texto *pedagogía* (que será más ampliamente referenciado adelante) plantea que “Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que, importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar”⁴⁴⁹ Con esto la ilustración nuclearmente en Kant es una posibilidad individual que análoga a la fuerza leibniziana es el núcleo autónomo del hacerse valer de la razón propia, una razón que mediante educación orienta la voluntad

Y es que hay que recordar que Kant tiene como una de sus propuestas fundamentales la de que el hombre actúa moralmente por razón, obra bien por ella y comete faltas por falta de la voluntad racional, por lo que el hombre en este sentido se plantea como alguien bueno, ya que si esencialmente el hombre es alguien con razón y la razón nos hace actuar moralmente bien, luego entonces, el hombre esencialmente tiende al bien⁴⁵⁰

Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo. Es necesario que los gérmenes que yacen en el hombre sean cada vez más desarrollados; pues no se encuentran en sus disposiciones los fundamentos para el mal. La única causa del mal es el no someter la Naturaleza a reglas. En los hombres solamente hay gérmenes para el bien.⁴⁵¹

Esto es muy importante tenerlo en cuenta ya que es una de las respuestas principales ante la pregunta por lo humano (El hombre es bueno por naturaleza al ser alguien racional) una respuesta que se adhiere totalmente al proyecto moderno y guía sus mayores premisas: ya sean la de libertad, igualdad y fraternidad francesa o la nación, el espíritu y la formación alemanes (por eso el llamado “mal radical” de Auschwitz es una imagen que destruye los principales ideales del proyecto moderno). Ante la afirmación dentro de la cita que habla de un someter la naturaleza a reglas surge una aparente contradicción, y es que ¿si la libertad es un hacerse valer de la razón entonces porque se necesitan reglas? Ante esto Kant en el texto de pedagogía menciona que “es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone [al niño] le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros”⁴⁵². Con lo que educación se contrapone a naturaleza mediante la ordenación racional legislativa (del tribunal de la razón) y por lo tanto libertad en ese sentido

⁴⁴⁶ KANT, Immanuel (2010) *¿Qué es la ilustración?* En **Filosofía de la historia** Editorial Fondo de Cultura Económica. México. p 25

⁴⁴⁷ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 24

⁴⁴⁸ “El único que hace su voluntad es el que para hacerla no necesita de otro; de donde se colige que el más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le conviene. Esta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia, y veremos derivarse de ella todas las reglas de educación”. ROUSSEAU, Juan Jacobo (2005) **Emilio o de la educación** Editorial Porrúa. México. p 53

⁴⁴⁹ KANT, Immanuel (2003) **Pedagogía** Akal Ediciones. España. p 39

⁴⁵⁰ Semejante al planteamiento rousseauiano pero con la diferencia de que Kant no plantea que esto sea una cuestión natural sino de formación la cual teniendo a la disciplina, como una de sus dos vertientes contrapone a la animalidad natural la humanidad educada

⁴⁵¹ KANT, I. Pedagogía Op. Cit. p 36

⁴⁵² *Ibidem* p 43

“La libertad del ser humano no es otra cosa que el hecho de no estar sujeto a ninguna ley natural que determine su comportamiento. Al estar libre de determinación natural en lo referente a su comportamiento, el ser humano requiere una educación moral que le ayude a ser capaz de conducirse en el mundo de acuerdo con normas cuya obediencia sólo dependen de su voluntad. Si un día el ser humano no fuera libre, es decir, si apareciera su comportamiento a nivel instintual, no sólo perdería su sentido de la moral, sino que él mismo perdería su humanidad”⁴⁵³

La libertad en Kant también procede según el prólogo de editor del libro *pedagogía* de los planteamientos metafísicos sistematizados por Kant. Por lo que el concepto de libertad kantiano se incardina en el pensamiento metafísico de lo humano, esto es lo que inteligiblemente es trascendente (noúmeno o cosa en sí) a la sensibilidad cognitiva (fenómeno), es decir, en el humano como aquel ente *no sujeto a relación causal alguna*, el humano como sustancia ahistórica

“la libertad del hombre consiste en no estar sujeto a determinación alguna proveniente del mundo sensible (como parte del mundo inteligible), habrá pues de manifestarse en su capacidad para orientar su conducta sin ningún tipo de dependencia fenoménica. Esto es lo que distingue a los seres racionales de los que no lo son: la voluntad, «una facultad de no elegir más que lo que la razón, independientemente de lo que la inclinación conoce como prácticamente necesario, es decir, bueno» [Kant introducción a la teoría del derecho p 59]⁴⁵⁴

Mencionamos esto porque la idea de **individualidad y libertad asumieron para el pensamiento moderno el cariz metafísico de la no causalidad**. El individuo como aquel que hace de si mismo lo que quiere y necesita sin una visión del conjunto social como posibilitador o imposibilitador, cosa que ya habíamos mencionado con Salmerón y su crítica a la fe en la pedagogía y la desconfianza en los procesos conjuntos de cambio político.

Retomando el texto *¿Qué es la ilustración?* Kant defiende la libertad de expresión que se encontraba a debate, como habíamos dicho, esto lo podemos ver en la afirmación de que “Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, *libertad*; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer *uso público* de su razón íntegramente”⁴⁵⁵ En general esta afirmación responde a una escisión semejante a la de Mendelssohn (ciudadano/humanidad) la cual comprende la esfera privada y la pública, por un lado Kant acepta que en la esfera privada existen ciertas obligaciones que no se pueden denegar empero esto no es pretexto alguno para no poder hacer uso de su razón mediante la participación crítica pública, así por ejemplo, si bien es cierto que el sacerdote tiene que cumplir con el rito no es posible impedirle que haga uso de su razón mediante la escritura pública de lo que considera criticable dentro del rito o del dogma. Ciertamente esta es una figura de la tolerancia.

Kant y Mendelssohn no se atreven a criticar el orden de cosas del mundo, las diferencias y obligaciones sociales parecen no contraponerse a los planteamientos de la *Bildung*, la libertad denotada en Kant así como el destino de la humanidad de Mendelssohn tienen los límites del orden social, y en realidad no es que argumentemos que de alguna manera deberían haber roto con las normas sociales; lo que nos resulta sobresaliente es que hay un planteamiento general del destino final de la humanidad que al parecer se está cumpliendo gradualmente por lo que tanto *Bildung*, kultur e ilustración devienen como medios efectivos que acontecen ya en su tiempo como una realidad inevitable, aunque al mismo tiempo lenta y todavía no cumplida en su totalidad, como dice Kant “Si ahora nos preguntamos ¿es que vivimos en una época ilustrada? la respuesta será no, pero si en una época de *ilustración*”⁴⁵⁶ es una época de ilustración y no una época ilustrada, Así, pues, la modernidad y el progreso que la media (denostado aunque sea pálidamente en el análisis de nuestros autores) es inevitable, cosa mejor cimentada en un Hegel que planteando su fenomenología del espíritu habla ya del absoluto. Contario a estos

⁴⁵³ RÍOS, Acevedo, Clara Inés. (2000) **Un acercamiento al concepto de formación en Kant** Revista Educación y pedagogía Editores Universidad de Antioquia: Facultad de Educación Año 2000, Vol. 12, Número 26-27. Dedicado a: Filosofía y Pedagogía p 98

⁴⁵⁴ KANT, I. Pedagogía Op. Cit. p 15

⁴⁵⁵ KANT, I. *¿Qué es la ilustración?* Op. Cit. p 28

⁴⁵⁶ *Ibidem* p 34

planteamientos tenemos la figura de autores como Schlegel quien es participe de un movimiento moderno pero contrario a sus elementos nucleares; el movimiento del romanticismo

La idea básica que inaugura y define la modernidad es la de la libertad del sujeto como creador de su propia historia. La modernidad, es por ello, sinónimo de emancipación del sujeto de la tiranía de la opresión política (Revolución francesa), o del oscurantismo de las supersticiones religiosas. Pero para el primer romanticismo, el hombre surgido de la cultura de la ilustración que concibe la historia como el proceso de su propia autocreación y se libera mediante la afirmación de la inmanencia de la vida, cae luego en el sometimiento a los imperativos de su propia materialidad. El protagonismo de la razón instrumental le aleja de la vida, reduciendo su mundo a una maquina y haciendo de él mismo una herramienta. Por ellos, si para el pensamiento burgués el mundo es un sistema de cosas, para el romanticismo las cosas son la alegoría de la totalidad, y el mundo un espejo de lo infinito⁴⁵⁷

Veinte años después (1803) del uso dado por Mendelssohn a la *Bildung* (marcadamente individualista) tenemos a un Kant que en sus lecciones sobre pedagogía⁴⁵⁸ utiliza la misma palabra denotando así también su participación para con la sustentación pedagógica y marcando así un puente entre su teoría y la pedagogía (una de las líneas más nítidas de relación entre ilustración y pedagogía alrededor de la *Bildung*, sin embargo, empobrecida por la traducción al español revisada [Ediciones Akal] la cual hace perder el matiz en las ideas) de este modo, como afirma Liedsmann, tenemos un “Kant [que] intento aportar una contribución al intenso debate sobre la educación que se desarrolló hacia 1800 La palabra *Bildung* ya era de uso tan común que resulto imposible evitar su uso al tratar los problemas de la pedagogía⁴⁵⁹

Tenemos entonces que en el texto⁴⁶⁰ *Über Pädagogik* (Sobre pedagogía) Kant hace afirmaciones de especial interés para la temática que se pretende indagar aquí y para nuestra investigación en general, en primer lugar se nota que la educación engloba al concepto de formación en cuanto la educación es el concepto más fundamental mediante el cual se hace del animal hombre, enfatizando una y otra vez el valor de la educación para con lo humano en frases como la de “el hombre es lo que es por educación” de este modo Kant afirma que “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la *formación (Bildung)*⁴⁶¹”⁴⁶² Adelante enfatizando todavía más a la formación y sus componentes

⁴⁵⁷ SÁNCHEZ, Meca, Diego. Op. Cit. p 80

⁴⁵⁸ Una imagen muy interesante sobre el Kant maestro que podemos retomar para nuestros propósitos es la dada por nada menos que Herder «Tuve la suerte de tener como profesor a un gran filósofo al que considero un auténtico *maestro de la humanidad*. Este hombre poseía por aquel entonces la viveza propia de un muchacho, cualidad que parece no haberle abandonado en su madurez. Su ancha frente, hecha para pensar, era la sede de un gozo y de una amenidad inagotables; de sus labios fluía un discurso pletórico de pensamientos. Las anécdotas, el humor y el ingenio se hallaban constantemente a su servicio, de manera que sus lecciones resultaban siempre tan instructivas como entretenidas. En sus clases se analizaban las últimas obras de Rousseau con un entusiasmo sólo comparable a la minuciosidad aplicada al examen de las doctrinas de Leibniz, Wolff, Baumgarten o Hume, por no mentar la perspicacia derrochada a la hora de exponer las leyes naturales concebidas por Kepler y Newton; ningún hallazgo era menospreciado para mejor explicar el *conocimiento de la Naturaleza* y el *valor moral del ser humano*. La historia del hombre, de los pueblos y de la Naturaleza, las ciencias naturales, las matemáticas y la experiencia: tales eran las fuentes con que este filósofo animaba sus lecciones y su trato. Nada digno de ser conocido le era indiferente; ninguna cábala o secta, así como tampoco ventaja ni ambición algunas empañaron jamás su insobornable pasión por dilucidar y difundir la verdad. **Sus alumnos no recibían otra consigna salvo la de pensar por cuenta propia**; nada le fue nunca más ajeno que el despotismo. Este hombre, cuyo nombre invoco con la mayor gratitud y el máximo respeto, no es otro que Immanuel Kant» (*Cartas relativas al fomento de la humanidad*, 79; SW XVII, 404). Citado en ARAMAYO, Roberto **Kant y la ilustración** Op. Cit. El subrayado en negritas en mío. Esta imagen es importante porque nos muestra tanto la práctica de su idea de autonomía y libertad ilustrada basada en el *sapere aude* (vista en la respuesta a la pregunta por la ilustración) además de mostrarnos algunas de las influencias del pensamiento kantiano como son: Rousseau, Leibniz, Wolff, Baumgarten y Hume

⁴⁵⁹ LIEDMAN, Sven-Eric Op. Cit. p 87

⁴⁶⁰ Que se realizo por los apuntes (revisados y aprobados por Kant) tomados por Friedrich Theodor Rink dentro de la cátedra de pedagogía

⁴⁶¹ El texto original en alemán tiene escrito *Bildung* (formación) y no *Erziehung* (educación) por lo que utilizamos la palabra formación subrayándola con cursiva El texto en alemán se puede consultar en Kant Immanuel (1803) **Über Pädagogik Königsberg** Consultado en:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Immanuel_Kant_%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik_K%C3%B6nigsberg_1803.pdf (Fecha de consulta 25/06/11)

⁴⁶² KANT, I. Pedagogía Op. Cit. p 29

menciona “El hombre tiene necesidad de cuidados y de *formación (Bildung)*. La *formación (Bildung)* comprende la disciplina y la instrucción: Ningún animal, que se sepa, necesita de ésta”⁴⁶³

Así, en este texto de Kant, vemos una postura de la formación que tiene dentro de su desarrollo teórico dos componentes muy claros y diferenciados conceptualmente, por una lado la cualidad “negativa” que es la *disciplina* y que es negativa en cuanto que “meramente impide la faltas” “La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad”⁴⁶⁴ dicho de otra forma la ruptura con la animalidad es mediante la disciplina “La disciplina convierte la animalidad en humanidad”⁴⁶⁵ esto mediante las leyes de la humanidad (la razón y la moralidad) por lo que la disciplina así entendida también es negativa ante la barbarie “La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción”⁴⁶⁶ Recordando aquí el concepto de libertad arriba mencionado y que en general reconocía la coacción de la ley como dirigente de la voluntad en vistas a una futura libertad basada en la autonomía racional. Por el lado de la instrucción tenemos la parte positiva de la formación “perteneciendo en esto a la cultura [y a la] educación para la vida”⁴⁶⁷

Nótese que Kant menciona destino de la humanidad al igual que Mendelssohn, por lo que parece que esta es una frase muy sintomática de su época que recordemos es la incipiente modernidad, por lo que inclusive podemos llegar a afirmar que **la modernidad se basa en un pretendido destino de la humanidad** el cual para Kant está dirigido a una pretendida *perfección de la humanidad* la cual no es lograda, (pero si mediada) en la individualidad sino en una universalidad “Antes no tenían los hombres ningún concepto de la perfección que la naturaleza humana puede alcanzar. Nosotros mismos no lo poseemos aún con pureza. Pero es asimismo cierto, que obrando aisladamente los hombres en la formación de sus alumnos, no podrán conseguir que estos alcancen su destino. No son los individuos, sino la especie humana la que debe llegar aquí”⁴⁶⁸ Sin embargo, aun no habiendo una nitidez completa de la idea de perfección humana lo que sí es nítido es que la educación y formación deben estar teleológicamente orientadas hacia el cumplimiento de ese destino “Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia”⁴⁶⁹ De acuerdo a esto la pretendida perfección humana traerá como consecuencia la felicidad de los hombres “Pues ¿cómo se puede hacer felices a los hombres, si no se les hace morales y prudentes? La cantidad del mal no disminuirá, si no se hace así”⁴⁷⁰

En la primera cita del anterior párrafo se menciona a un Kant incrédulo ante la perfección en el individuo empero si lograda como generalidad, dentro del mismo párrafo y unas líneas atrás nosotros mencionamos que aunque la finalidad de la educación y formación no sea el individuo en sí es imposible denegar su centralidad dentro del proceso así por lo menos lo interpretamos en lo que dice Kant “El hombre necesita de la formación escolástica o instrucción para llegar a alcanzar todos sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie humana”⁴⁷¹ Ciudadanía y moralidad se conjugan así en formación del individuo en vistas a su ascensión cosmopolita “Las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente. ¿Es que el bien universal es una idea que puede ser nociva a nuestro bien particular? De ningún modo”⁴⁷² siendo además estas disposiciones naturales del hombre ante las cuales la educación sólo se encuentra en un

⁴⁶³ KANT, I. Pedagogía Op. Cit. p 31

⁴⁶⁴ Ibídem p 30

⁴⁶⁵ Ibídem p 29

⁴⁶⁶ Ibídem p 30

⁴⁶⁷ Ibídem pp. 40-41

⁴⁶⁸ Ibídem p 34

⁴⁶⁹ Ibídem p. 36

⁴⁷⁰ Ibídem p. 39

⁴⁷¹ Ibídem p. 45

⁴⁷² Ibídem p. 36

intento de desarrollo “La idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera”⁴⁷³ Una de las disposiciones mencionadas por Kant y que quisiéramos enfatizar es la de la disposición moral de actuar bien por ser este producto de la razón, ante esto Kant afirma “La Providencia ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo y le habló, por decirlo así: «¡Entra en el mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia.» El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien”⁴⁷⁴ De todo esto y consonancia con la mirada kantiana del progreso (sobre todo moral) se puede ver la afirmación de que la educación tiende a mejorar a perfeccionarse al igual que la humanidad entera

Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Desde ahora puede ocurrir esto; porque se empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación. Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana”⁴⁷⁵

La formula kantiana entonces se resume muy sumariamente así: la educación (que engloba a la formación) tiene como fundamento teleológico al llamado destino de la humanidad que se materializa en la perfección de de la humanidad, la perfección humana implica tanto cierto grado de felicidad como de civilidad racional de índole moral y social, para esto hay que desarrollar las disposiciones naturales del individuo el cual por sí mismo no podrá llegar a ninguna perfección siendo esto solamente posible como generalidad, es decir, como humanidad, todo esto es dable gracias a una cierta mejora procesual que podemos llamar progreso.

La idea de armonía neohumanista se materializa en nuestros dos autores dentro de la aseveración de la existencia de un destino de la humanidad, y así mientras en Mendelssohn este destino deriva en el bienestar nacional para Kant hay trazos de una ordenación moral, de esta manera se pretendió hablar de que la formación como mediación hacia la creación de una sociedad mejor en la que las relaciones entre individuos ocurrirían dentro de un orden beneficioso para todos lo cual como respuesta llevó a algunos autores a suponer el fin de la realización humana se podría ver materializado mediante la felicidad (por ejemplo en Kant). Así, pues, vemos que la modernidad dentro de los planteamientos más generales tiene como centro gravitatorio un pretendido orden el cual por si mismo era fuente de bienestar y felicidad, dicho de otra forma el proyecto modernidad es un proyecto de arquitectura, en el cual al hogar (mundo) se le pretende construir de tal forma que todas las cosas estén acomodadas perfectamente, sin desorden, con una iluminación tal que deje todo visible, transparente, Así, pues, tanto el orden y la iluminación ocurrirían a causa de la razón medio, por el cual el hombre actuaría moralmente correcto (Kant), sin embargo, este orden dejo fuera a muchos y este orden devino síntoma y movimiento, el movimiento del romanticismo, el cual criticando la pretensión de transparencia racional así como de la ordenación armoniosa del mundo habla del derecho a un excitante desorden

“Frente a este mundo de normas y obligaciones, la poesía nos permite recuperar la perspectiva imaginaria de una situación de suspensión de ese orden como libertad de un caos originario: [El autor cita a Schlegel] “Este es el principio de toda poesía: anular el curso y las leyes de la razón sólo razonante (*vernünftig denkenden Vernunft*) y transferirnos de nuevo a la bella confusión de la fantasía, al caos originario de la naturaleza humana”⁴⁷⁶ [y adelante menciona acerca del romanticismo] se resiste al desencantamiento y la pérdida de magia en el mundo, a su vulgarización llevada a cabo en la visión racionalista-mecanicista. A la ciencia, instrumento de este desencantamiento, oponen los románticos la poesía, capaz de restituir al mundo su misterio”⁴⁷⁷

⁴⁷³ KANT, I. Pedagogía Op. Cit. p. 33

⁴⁷⁴ Ibídem p. 34

⁴⁷⁵ Ibídem p. 32

⁴⁷⁶ SÁNCHEZ, Meca, Diego. Op. Cit. p 76

⁴⁷⁷ Ibídem p 80

Hay dos autores que nos parecen buen corolario a todo lo expuesto para con la *Bildung*, el primero es Hegel y el segundo es Humboldt de quienes sólo haremos una revisión aérea y general. Por su parte Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) tiene como obra principal la *Fenomenología del espíritu* (1807) en donde se expresa para muchos (Entre ellos un Gadamer que considera que “Hegel es el que con mas agudeza ha desarrollado la formación”⁴⁷⁸) de manera más elaborada y sistematizada el concepto de formación, para otros la fenomenología del espíritu es en sí misma una novela de formación (*Bildungsroman*) de aquello que Hegel llama espíritu y que en general tiene que ver con el estado como lugar de encuentro de la multiplicidad, la razón como mediación del encuentro, la obra como creación humana (como lo es el arte y la filosofía) y la dialéctica como aquel movimiento que a base de negaciones permite un encumbramiento progresivo de la verdad y el conocimiento hacia un absoluto pletórico, una elevación hacia puntos de vistas universales. En esta obra Hegel mienta dos niveles de conciencia del individuo en relación con la aprehensibilidad del movimiento del espíritu, la conciencia en sí y la conciencia para sí, niveles estos que como “proceso” y “resultado” denotan un trabajo del individuo sobre si y sus representaciones mediado por un tipo de “fuerza” racional llamada dialéctica. El punto central del cambio entre la *conciencia en sí y para sí* es el grado de superación de cierta “animalidad” o inmediatez (esta es la conciencia en sí) que en general se puede entender como ingenuidad ante lo esencial esto como una falta de racionalidad y con ello imposibilidad de desvelar un mundo en el que todo “lo racional es real”. El superar esta conciencia en sí da pauta a la posibilidad de adquirir una conciencia para sí entendida esta como la posibilidad de la mira desde puntos de vista universales.

Un texto mucho menos oscuro y denso que la fenomenología del espíritu pero donde también está de forma clara y nítida la formación es el de *Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo* (1812) En este el deber del individuo para consigo mismo es la formación, dice Hegel “El hombre en cuanto individuo se relaciona consigo mismo. Él posee la doble vertiente de su *singularidad* y la de su *ser universal*. Su deber para consigo consiste por tanto en parte en su *conservación física*, y en parte en elevar [este] su ser individual a su naturaleza universal, en formarse”⁴⁷⁹ Con esta breve sentencia se resume y explicita lo que nosotros hemos venido hilvanando durante toda la presente sección, a saber; que la formación es un trabajo que el individuo hace sobre sí mismo y sus representaciones y que encuentra su proyección exterior en la universalidad de la participación en el mundo. Para Hegel como habíamos dicho la individual como algo *per se*, está implicada en la animalidad por lo que el punto esencial o la meta de toda individualidad es formarse para alcanzar cierta universalidad “El hombre es, por un lado, un ser natural. En cuanto tal se comporta de forma arbitraria y contingente, como un ser inestable (...) En segundo lugar es un ser espiritual, racional. Según este aspecto *no es por naturaleza lo que él debe de ser*. El animal no necesita de formación alguna, pues es por naturaleza lo que él debe ser”⁴⁸⁰ Este planteamiento es muy parecido a lo ya antes mencionado con Kant y su postura pedagógica, siendo la razón el núcleo posibilitador de la ruptura con cierta naturaleza arbitraria y contingente. Más adelante Hegel deja notar entre las posibilidades de la razón cierto dominio de la pasión humana, es decir, un control sobre los sentimientos los cuales tienen un aspecto más apegado a la animalidad “El hombre debe (...) adecuar su singularidad a su dimensión racional o hacer que la ultima sea la dominante. Se trata, por ejemplo de falta formación cuando el hombre se abandona a su *ira* y actúa ciegamente movido por esta pasión (...) Se trata de falta de formación cuando uno afirma un *interés*, que no le compete a él o en el que no puede efectuar nada mediante su actividad”⁴⁸¹ y en relación con esto adelante afirma “La libertad del hombre respecto a los

⁴⁷⁸ GADAMER, H. G. (1977) **Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica** Op. Cit. p 15. Si bien creemos también que Hegel es quien plantea de manera muy nítida y rigurosa los planteamientos más esenciales de la *Bildung* también decimos que su base es la recuperación de un Kant de sobra importante para su época y un romanticismo que tiene como núcleo de su pensamiento al movimiento, figura esta de la imposibilidad de lo inmanente, o aseveración del eterno flujo del todo incluido el hombre, de esta forma Hegel también tiene como planteamiento central al movimiento que el cual es expresado dentro de su dialéctica, que mediada por la razón, tiene una definida tendencia hacia la superación histórica de los puntos de vista con respecto al conocimiento de lo esencial.

⁴⁷⁹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich *Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo* En **Escritos pedagógicos** p 108 Consultado en: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Hegel,%20Friedrich/Hegel%20-%20Escritos%20pedag%C3%B3gicos.pdf> (Fecha de consulta 05/03/11)

⁴⁸⁰ Ídem.

⁴⁸¹ Ídem pp. 108-109

impulsos naturales no consiste *en que el no tenga ninguno* y que por tanto intente evadirse de su naturaleza, sino que los reconozca en general como algo necesario y, por consiguiente, racional y de acuerdo con ello los acate voluntariamente⁴⁸² Este último punto es tal vez el más criticado por el movimiento romántico y que nosotros también podemos criticar, efectivamente, la mirada mecanicista de la razón elevada a tal altura que parece ser el dominio del hombre en todas sus dimensiones, inclusive las de la pasión y el deseo se contraponen a imágenes como la de la guerra, o inclusive sin ir tan lejos a las del amor (una microforma de guerra). De esta manera, la definición del hombre como alguien racional se erigió desde una pretendida asepsia tan alta que se descartó la cotidiana arbitrariedad del individuo racional, la contingencia que desborda racionalización alguna, la racionalizada consecución de fines pasionales (el propio Hegel es un apasionado filósofo) o simplemente la dimensión no racional del individuo la cual como buen impulso energético (la pulsión freudiana por ejemplo) no está condicionado por razón alguna y menos por moralidades ya sean universales o individuales.

Siguiendo con el texto de Hegel encontramos una doble vertiente de la formación una teórica y práctica. Por el lado de la formación teórica “pertenece, además de la diversidad y determinabilidad de los conocimientos y de la universalidad de los puntos de vista desde los que se han de enjuiciar las cosas (...) *Aclaración. La diversidad de los conocimientos* en y para sí pertenecen a la formación, porque el hombre se eleva de esa forma desde el saber *particular* acerca de cosas insignificantes del entorno a un saber universal, mediante el cual alcanza una mayor comunidad de conocimientos con otros hombres, llega a poseer objetos de un *interés universal*”⁴⁸³ Este presupuesto teórico es muy parecido al mencionado en Mendelssohn y alude al carácter universal del conocimiento, sentencia de corte racional y moderno que implica al individuo en la posibilidad de aprehender la generalidad esencial mundana a través del uso de la razón así tenemos que Hegel afirma “El hombre desprovisto de formación permanece estancado en la intuición inmediata”⁴⁸⁴ Por el lado de la formación práctica (y otra vez parecido al planteamiento de Mendelssohn) Hegel plantea la satisfacción de “necesidades e impulsos naturales” dentro de un marco de discernimiento y moderación hallables dentro del límite de la necesidad y autoconservación empero no como una finalidad por sí misma, ya que estos se alejan de la realización del *destino superior del hombre* que se encuentra totalmente desplegado en el lado espiritual, o sea racional al respecto de la relación humano-impulsos naturales dice Hegel “Él debe 1) salir de los natural, liberarse de él 2) por el contrario, debe estar *sumido* en su profesión, lo esencial y, por consiguiente, 3) no sólo ser capaz de reducir la satisfacción de lo natural a los límites de la necesidad, sino también de sacrificarla a deberes superiores”⁴⁸⁵ Así, pues, el lugar de la formación práctica donde el despliegue de la razón se materializa es la posibilidad de dominio de aquello que como naturaleza se mantiene latente dentro del hombre (goce, placer, deseo y mas) así como en la profesión que como lugar del encuentro público es el sitio adecuado para la dinamización de aquello que habíamos visto como el ritmo de la formación en Herder (el despliegue a lo otro y el retorno incardinando lo otro en el sí, es decir, haciéndolo suyo) al respecto dice Hegel

“En lo concerniente a la *profesión* determinada, que aparece como una especie de *destino*, se ha de suprimir ahí en general la forma de una necesidad externa. Ha de ser abordada con libertad y con tal libertad ha de ser mantenida y desempeñada *Aclaración. El hombre, en lo referente a las circunstancias externas del destino y a todo lo que él es de una forma inmediata, debe comportarse de forma que convierta eso en suyo, de forma que lo despoje de la forma de un ser-ahí externo (...)* La profesión es algo universal y necesario y constituye uno de los aspectos de la convivencia humana. Ella es por tanto *parte del conjunto de la obra humana*”⁴⁸⁶

Esto es importante como comprensión del valor de la profesión desde una perspectiva humanista que la sitúa como el lugar del hombre que se despliega públicamente en su hacer así como en el encontrar y hacer suyo lo otro (tal vez aquí encontramos a un Marx deudor de esta postura ya que afirma el hombre es tal por el trabajo, criticando la bestialización capitalista del trabajador) muy distinta al valor del trabajo

⁴⁸² HEGEL. G. W. F. *Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo* Op. Cit. p. 111

⁴⁸³ *Ibidem* p109

⁴⁸⁴ *Ibidem* p 110

⁴⁸⁵ *Ibidem* p 111

⁴⁸⁶ *Ibidem* pp. 112-113

y la profesión hacia finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX en donde se piensa como una forma de especialización semiautomática y fragmentaria insertada en un proceso mayor.

Así, pues, en nuestros tres autores de corte moderno (Mendelssohn, Kant y Hegel) tenemos muchas cosas confluyendo de tal forma que podemos verlos como personificaciones del espíritu de su tiempo así como del ideal de la modernidad en general. Un último autor es digno de mención por ser el modelo de la materialización de la *Bildung* dentro de la universidad, Wilhelm von Humboldt (1767-1835); de quien haremos el énfasis dentro una particularidad muy interesante, y es que Humboldt participa en elucidación de la *Bildung* desde el referente de la aprehensión del mundo mediante la lengua la cual al igual que Herder es *conditio sine qua non* de lo humano, y tiene como cualidad el ser plural y dinámica pero sobre todo ser la vinculación de lo humano con el mundo

“Las reflexiones sobre el hablar y el pensar muestran que la lengua sólo es real en el habla, no es *ergon* –materia terminada–, sino *energeia* –realización, actividad; y que sólo la lengua hace posible la relación hombre-mundo. Tiene pues una significación constitutiva para la formación (*Bildung*) del hombre. Pero como la lengua se produce y se actualiza en los hablantes respectivos, es decir, sólo en el habla es lo que es, el modo de relación con el mundo se define según una lengua concreta, a diferencia de todas las demás lenguas. En cada lengua concreta se revela un tipo de relación del hombre con el mundo. Ella se sitúa entre los sujetos y se refiere, en el hecho de hablar y así de representarse el mundo, no al mundo sin más, sino al modo concreto de representación del mundo. Dicho de un modo general, toda lengua es expresión de un modo concreto de ver el mundo”⁴⁸⁷

La lengua es en cada caso las lenguas y por lo tanto los mundos como formas plurales. En general se puede decir que para Humboldt la lengua es *una* en cuanto a origen, en cuanto a ser creación de lo humano como abstracción general pero es *múltiple* ya que en sus usos tiene recovecos, matices, implicaciones y diferencias difícilmente empalmables por otra lengua, la pluralidad es de tal importancia que supone para nuestro autor una posibilidad de formación, esto mediante el estudio de una lengua extranjera

“Con ello se pueden sacar, a partir de la reacción de las distintas lenguas en el espíritu de las naciones y de los individuos, consecuencias diferentes sobre su modo característico de formación (*Bildung*). Sería un total malentendido el pensar que el estudio de la lengua debería servir para apropiarse algún conocimiento depositado en la lengua; por el contrario, representa la diferente conformación de las relaciones del mundo y la elevación interna del individuo que va ligada con la reacción. El estudio, nunca acabado, de la lengua muestra cómo se abren, con las nuevas posibilidades de acceso al mundo, nuevas vías al pensamiento. La importancia de la lengua para la formación (*Bildung*) se halla pues en la producción y mediación de nuevos mundos para el hombre y con ello al mismo tiempo en la posibilidad de que el hombre pueda apropiárselos en vistas a su formación propia”⁴⁸⁸

El estudio filológico es la oportunidad para Humboldt de abocarse a la pretensión universalista del neohumanismo. El núcleo central del planteamiento sobre la *Bildung* sería en su caso el aprehender nuevos mundos (o el mundo en su multiplicidad de expresiones) por lo que la mediación no puede ser otra que las lenguas como expresiones de las distintas idiosincrasias posibles. La lengua así entendida es reflejo de la nación como este vínculo espiritual compartido (Cosa no equiparable al Estado de orden más bien jurídico) La aprehensión del mundo es así no una cosa basada en la contemplación del mismo sino en la posible materialización de posibilidades dentro del mismo “El propio Humboldt resume muy acertadamente su concepción de *Bildung* con estas palabras; «Toda la vida espiritual del hombre consiste en avanzar hacia el mundo, transformarlo en idea y realizar dicha idea en el propio mundo»”⁴⁸⁹ Y no solamente se comprende en tener una acción en el mundo después de la formación a partir de este en su multiplicidad, sino que también se implica en la vinculación con los otros y una posible intención de trascendencia «La primera regla de la auténtica moral es fórmate a ti mismo y la segunda deja huella en los demás a partir de lo que tú eres»⁴⁹⁰

⁴⁸⁷ CLEMENS, Menze (1996) **Lengua y educación (*Bildung*) desde el punto de vista de Wilhelm von Humboldt** Universität zu Köln. Rev. int. estud. vascos. 41, 2, 1996, 351-364 pp. 355-356 Consultado en: <http://hedatuz.euskomedia.org/379/1/41351364.pdf> (Fecha de consulta 25/05/11)

⁴⁸⁸ *Ibidem* p. 359

⁴⁸⁹ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 28

⁴⁹⁰ Esta es una cita que hace Salmerón de Humboldt. SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 27

En general la humanidad es esta vinculación del yo con el mundo a través del uso de la lengua y el estudio de las múltiples lenguas esto visto en dos ejemplos por un lado en los presupuestos del ensayo titulado *Teoría de la educación del hombre* escrito hacia 1793 “Decía en él Humboldt: «nuestro último deber en la existencia es hacer que... mediante nuestra acción vital, el concepto de humanidad adquiera en nosotros un contenido tan rico como sea posible. Para ello hay que vincular nuestro yo con el mundo»”⁴⁹¹ y como segundo ejemplo tenemos el dado a propósito de la carta escrita a su esposa en donde la vinculación es esta implicación del yo (subjetiva) con lo mundo (objetiva) se da de tal forma que la vivencia sea a la vez lo mas subjetiva e independiente posible pero al mismo tiempo objetiva y universal

“Decisivo para Humboldt es el camino hasta allí en el que la subjetividad se vuelve más independiente, más inconfundible, más subjetiva y al mismo tiempo “más objetiva”, para convertirse en un elemento constitutivo de lo objetivo que abarca a toda subjetividad entendida como la totalidad de todo lo individual. En ello consiste la definición del hombre; es lo más alto a lo que puede llegar en su formación (*Bildung*), a la que aspira todo su ser y su acción y que se puede alcanzar sólo por el estudio de la lengua y de las lenguas. Humboldt escribe a su mujer el 13 de octubre de 1809: “Todo el abanico de pensamientos, todo lo que atañe al hombre en primera instancia, incluso aquello sobre lo que se asientan la belleza y el arte, llega al alma sólo por medio del estudio de la lengua, la fuente de todos los pensamientos y sensaciones. Es el objeto permanente en el que se puede volver a sí mismo del modo más fácil y amar el mundo sólo porque se reconoce en ella [la lengua] la disposición natural de sentir nostalgia hacia lo más elevado, lo cual sólo aparece en la profunda soledad del espíritu. Aquel a quien le falta esto, se queda sólo a medio camino entre la dignidad y la felicidad”.⁴⁹²

Por último dentro del ideal de humanidad de Humboldt está la ya mencionada pluralidad lingüística a la que se accede como estudio en vistas a la universalización de un yo individual y por el otro la socialización como elemento esencial de desenvolvimiento humano, socialización carente de matices de perfección a cambio de la preeminencia del compromiso que tiene el individuo con el todo

“El ideal humboldtiano de formación está, por entero, socialmente determinado; para él, “la culminación del género humano” no radica en absoluto en “la realización de una perfección universal abstracta”. Ya en 1789 había indicado en su diario que “la formación del individuo exige socialización y, por consiguiente, comprometerse con el Todo En su “Teoría de la educación del hombre”, a la pregunta de lo qué hay que exigir “de una nación, de una época, del género humano” responde Humboldt: “Educación, Verdad y Virtud”, cualidades que habrá que difundir hasta que “el concepto de humanidad” tome en cada uno toda su grandeza y dignidad. Pero esto debe cumplirlo cada uno por sí mismo; debe “acoger en sí –con todos los medios que le ofrece su sensibilidad– toda la sustancia del mundo que lo rodea, transformarla con todas las fuerzas de que sea capaz y apropiársela, estableciendo entre su yo y la Naturaleza una amplia interacción, lo más activa y armoniosa que sea posible”⁴⁹³

Mencionamos aéreamente los planteamiento humboldtianos en vista a un suceso muy implicado con la siguiente sección, el suceso de la reforma universitaria prusiana (alemana) del siglo XIX la cual nombrada por Salmerón como *la reforma de Humboldt* en realidad no fue realizada por él aun el haya trabajo por un breve tiempo en dentro del Departamento de Cultura y Educación en el Ministerio del Interior (1809-1810) y haya inaugurado la universidad de Berlín en donde se articuló la docencia con la investigación. La reforma de carácter humboldtiano se realizo más bien por intelectuales cercanos a la administración prusiana y que apoyaban a Humboldt esto entre 1810-1819 teniendo como modelo educativo un carácter clasicista y filológico

“El proyecto de ley General de la Enseñanza de 1817 recogía esta orientación, dándole al currículum de la escuela general un carácter predominantemente filológico. Sus planes consideraban ociosa la existencia de la Realschule (equivalente de la formación profesional) que renuncia a las lenguas antiguas y adopta en su plan docente la tecnología, la física, la estadísticas etc. (...) De 1818 a 1840 Johannes Schelze estructura el *Gymnasium* (instituto de bachillerato) prusiano según el modelo neohumanista”⁴⁹⁴

⁴⁹¹ HOHENDORF, Gerd. (1993) **Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835)** pp. 8-9 El texto se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 707-719 Documento Consultado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/humbolds.pdf (Fecha de consulta 05/03/11)

⁴⁹² CLEMENS, Menze Op. Cit. p 363

⁴⁹³ HOHENDORF, Gerd Op. Cit. p 9

⁴⁹⁴ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 31

Sin embargo, el planteamiento es cambiado totalmente por las condiciones históricas de la época de la Alemania Guillermina del Segundo Reich (1871-1914) tiempo en el que según Salmerón hay modificaciones en el concepto de razón estando en desmedro frente a los ideales de la ilustración “Se realiza la consabida y popular reivindicación de la escuela de la vida frente a la escuela de los libros la razón se entiende como una facultad discernidora de la realidad pero no configuradora de la misma (...) El positivismo es una caricatura de la ilustración. Tal y como afirma Heydorn, lleva consigo dos orientaciones básicas en el sistema educativo. Por una parte intenta integrar instrumentalmente una conciencia parcial y orientada a la adaptación. Por otra fomenta la satisfacción de dicha conciencia por medio de una totalidad irreal. Las reformas educativas de la Alemania imperial muestran claramente la siniestra dualidad del positivismo”⁴⁹⁵ Esto aunado a las pretensiones del ahora imperio “el káiser y las academias militares, que poniendo en disparadero al intelectual, fomentan una imagen positiva del combatiente entre la población. (...) La clase de historia se convierte en una suerte de instrucción codificada en la que el ensalzamiento de los Hohenzollern pretende que Alemania quede apuntalada como monarquía en el interior y tenga influencia y predominio exteriores. (...) Incluso no se intenta ocultar que la mayor preponderancia concedida a las lenguas extranjeras no es nada más que una preparación para la contienda”⁴⁹⁶ la decadencia del espíritu de la *Bildung* gestado en el neohumanismo se muestra así en estas imágenes no quedando solamente ahí sino desbocando en algo que conocemos como nazismo alemán. En general el intento de unificación prusiana bajo una misma nación (como vínculo espiritual es decir, cultural) mediante el eje identitario de formación se llevó a sus máximas consecuencias sin tener en cuenta la pretendida bondad, perfección y beneficio absoluto de la ilustración o quizá es que por querer alcanzar estos ideales es que se llegó a plantear una raza pura dentro de una nación socialmente muy cohesionada. En realidad esto es complejo y la interpretación causa-consecuencia (ideal=hegemonía) se queda corta para con las implicaciones existentes, empero no podemos dejar de suponer que al existir una idea de perfección, en sus múltiples vertientes (felicidad, bienestar, armonía) existirá también la de lo imperfecto como registro de lo no deseado o substancial, y por lo tanto necesario a eliminar, así es como se comprenden no sólo los fenómenos de la guerra, la eugenesia y el holocausto etc. sino los de la cotidianidad: del aula escolar, de la calle, del hogar etc. En fin de todos aquellos lugares donde lo humano se despliega en sus múltiples posibilidades.

Como intento de conclusión para el presente apartado podemos decir que mediante el análisis de la «formación» dentro de nuestros dos capítulos tenemos los medios para afirmar que esta se encuentra esencialmente incrustada en la relación humano-mundo, así como fundamentada en una teoría de lo humano y un ideal de humanidad. Muy complejo nos ha resultado el intentar desarrollar desde que sentidos se puede afirmar esto tanto investigativa como argumentativamente pero creemos hemos podido señalar algunos sentidos generales dentro de los cuales cada quien puede adentrarse para un estudio más profundo. Señalamos también nuestra imposibilidad de hacer presente otro sentido de la formación que también tiene implicaciones históricas muy importantes, a saber: la de la *humanitas* la cual como palabra alude a la condición humana y como proceso se despliega en los *studia humanitatis* o estudios de humanidades que en general se pretenden como la forma de cultivo del individuo para participar en el ámbito público romano, resumido esto en la sentencia del “*homo humanus*”, esto es, el hombre que se hace de su humanidad; del que se apropia de ella a través del estudio de lo que esta ha creado, un estudio cultural que generalmente está centrado en la poesía y el arte pero también en la filosofía y la retórica⁴⁹⁷

Al respecto de la *Bildung* podemos decir que tiene muchas cosas que rescatar en el intento de la construcción de un concepto de formación contemporáneo. Como lo es, por ejemplo, la *fuerza* que como habíamos dicho es entendida en el actuar del individuo sobre sí mismo. Aunque nuestra postura pretende separarse de la tradición neohumanista señalando la posibilidad de pensar la fuerza por sí misma; es decir, sin el telos aquel que llamaban destino de la humanidad o simplemente sin imagen de humanidad ya se pretenda esta modelada como aquel concepto de perfección (muy kantiano) o se

⁴⁹⁵ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 32

⁴⁹⁶ Ibídem p 33

⁴⁹⁷ Cfr CICERÓN, Marco Tulio. *Discurso en defensa del poeta A. Licinio Arquías* Op. cit.

pretenda “diversa” (cosa muy del presente y que suscita muchas preguntas⁴⁹⁸) En general si bien es cierto -como hemos planteado- que la pedagogía se articula ontológicamente a lo humano y por lo tanto crea imágenes, **podríamos intentar cultivar una mirada que no prediseñe lo que implicará ser humano** (siendo esta la tendencia metafísica hacia con el ser) sino que **el movimiento experiencial del encuentro pedagógico comprenda la trans-formación del Ser a las posibilidades de ser o del acontecer** (Ereignis), esto es, lo que como multiplicidad y diferencia en cada momento y lugar se puede ser

Desde este entendido la formación con su núcleo autónomo y ético (en el que la responsabilidad del sujeto sea practicable sobre sí mismo así como en su despliegue existencial⁴⁹⁹ observando las posibilidades y limitaciones de sus actos y pensamientos) es un concepto que dentro de la articulación humano-mundo, tiende hacia una protagonización del **individuo-relación**(lo otro, lo mundo) en las diferentes mediaciones para consigo mismo, ya sea en su cultivo, sus cuidados, sus estudios, sus apre[h]endizajes del mundo, sus poiesis (su trascendencia de lo finito mediante la creación), sus viajes y sus experiencias (entre otras posibilidades mas) En fin la formación como una completa finalidad en sí misma que tiene como fundamento *ir hacia la experiencia del mundo*⁵⁰⁰. Cosa no menor para un presente como el nuestro el cual se nota más lejos de lo vital y más cerca de lo funcional, teniendo así también un empobrecimiento de la experiencia, como lo podemos ver con Adorno

“El mayor defecto con el que hay que enfrentarse hoy consiste en que las personas no son ya realmente capaces de experimentar, sino que entre ellas y lo que ha de ser experimentado se interpone activamente esa capa estereotipada a la que hay que oponerse. [Adelante se menciona] Es probable que haya hoy, en personas cuyo número no conocemos, al menos durante la pubertad, quizá incluso ya antes, algo así como una oposición a la formación, una hostilidad frente a ella. Tales personas desean arrojar por la borda la consciencia y la carga de la experiencia primera, porque les dificulta encontrarse bien consigo mismas. (...) [Esto] Es, si se me permite recurrir de nuevo a la expresión nietzscheana, un fenómeno de resentimiento. Estas personas odian lo diferenciado, lo atípico, porque están excluidas de su ámbito, y porque, de entrar en él, su "orientación existencial", como diría Karl Jaspers, se vería dificultada”⁵⁰¹

⁴⁹⁸ Entre las más comunes esta la relacionada con la duda por el centro desde el cual se nombra lo diverso, las cualidades de lo diverso, bajo qué discurso se nombra lo diverso, la cualidad ontológica de lo diverso, lo factico de la relación con lo diverso, la simulación por la comprensión de lo diverso; reflejada en cosas como la muy utilizada relativización derechista y maniquea que no profundiza en las implicaciones esenciales de los fenómenos (como los que se implican en las preguntas hechas) sino asumen una pluralidad de microrrelatos a los cuales se aferran los individuos como guetos dentro de la ruptura global la cual paradójicamente plantea imágenes consumibles y desechables según la caducidad de los tiempos. En fin estas y más cosas muy de nuestro tiempo, dentro de las cuales Carlos Skliar tiene importantes reflexiones, por ejemplo en el texto **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias**. Op. Cit.

⁴⁹⁹ La relación autonomía-ética-acción la desarrollamos a partir de la categoría de despliegue existencial dentro de la siguiente sección, sobre todo y con más detalle dentro de la última parte de nuestra siguiente sección (2.2.3)

⁵⁰⁰ El autor que mejor ha desarrollado a nuestro modo de ver la relación entre experiencia y formación es Jorge Larrosa, (el cual el retoma del romanticismo alemán del siglo XIX, del pensamiento de Walter Benjamín, María Zambrano, así como el de Hannah Arendt) sobre todo en su obra **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**, Editorial. FCE. México. Esto especialmente desarrollado en el primer capítulo titulado: *Literatura, experiencia y formación (Una entrevista)*. Otro lugar donde podemos encontrar un desarrollo magnifico del sentido de la experiencia y su relación con la formación es en el **Encuentro nacional “Formar en futuro presente”** Programas. Aprender enseñando y elegir la docencia Mar Del plata septiembre 2007 (disponible en Youtube en la siguiente dirección <http://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>). Dentro de esta larga conferencia Jorge Larrosa desarrolla el núcleo de lo que será la experiencia, este núcleo esta condensado en la sentencia *“Lo que nos pasa”*, afirmando así que la experiencia es lo que nos pasa, sin embargo esta sentencia no es simple alrededor de ella de forma muy didáctica va desarrollando cada sentido posible a partir de ubicar cada palabra de la sentencia. Su análisis nos lleva por los campos de la subjetividad, el existencialismo y la formación, entre otros. Nos parece esa conferencia es muy completa para entender al autor. Tenemos por otro lado un texto en el cual encontramos muchas de las ideas desarrolladas durante la conferencia antes citada titulado: **Sobre la experiencia** Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>. Por último tenemos un documentos cuyo análisis es más pequeño, no obstante, es importante por su grado de crítica a la desvivificación educativa dentro del contexto positivista, éste texto es el de: **La experiencia y sus lenguajes** Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. Si bien desarrollamos adelante el sentido de la experiencia sin citar explícitamente a Jorge Larrosa tenemos que decir que este es el autor base que nos permite comprender la experiencia y la formación. Varias de nuestras aseveraciones provienen de nuestra interpretación de dicho autor, en específico la intención de articular la formación y la experiencia.

⁵⁰¹ ADORNO, Theodor. *Educación, ¿para qué?* Conversación en la Radio de Hesse; emitida el 26 de septiembre de 1966; publicada en: Neue Sammiung, enero/febrero de 1967. En Theodor W. Adorno (1998) **Educación para la emancipación Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)** Ediciones Morata. Madrid, España. pp. 100-101

El agudísimo comentario de Adorno nos presenta una buena imagen de cómo la experiencia es empobrecida por estereotipos que median la relación existente entre el yo (sujeto, individuo, humano) y el mundo, desembocando esto a su vez en una hostilidad frente a la formación. El desembarazo del yo frente al mundo es un rechazo a la formación, a la experiencia y la diferencia del [y en] el mundo, así como la diferencia del propio yo frente a su devenir en el que las posibilidades o los distintos modos de ser rompen un estado de confort existencial. Ante esta última idea podemos derivar el sentido de la experiencia como algo ligado a la aventura, y a la dificultad habida en el romper con toda orientación existencial tenida en busca de la cualquier otra posible. Así, pues, ir hacia la experiencia del mundo tiene que ver con el vivir en el mundo y el ir hacia la aventura del mundo, teniendo que en la segunda se hace imperiosa la onerosa condición que nos sitúa ante la no seguridad de lo habido a su vez que nos arroja al umbral de lo por vivir.

La experiencia podría ser entendida desde este sentido como algo existencial y político, teniendo que **por el lado existencial** se nos presenta el ser como algo que en el devenir se aventura al cambio, a la onerosa e imperante posibilidad (sino que necesidad) de ser-otro con otros. Y ya que todo cambio implica cierto grado de creación y re-creación, la experiencia tiene cierto grado de fantasía, siendo esta una forma de recreación en la relación del yo con el mundo, hacia este sentido también llega Adorno en su conversación con Becker

“**Becker:** Y, sobre todo, la educación para la experiencia es idéntica a la educación para la fantasía.

Adorno: Exacto. Todos los esfuerzos de la llamada reforma realista de la escuela, como el movimiento Montessori, por ejemplo, han sido en el fondo hostiles a la fantasía. Llevan a un empobrecimiento, incluso a un entontecimiento, al que hay que oponerse, teniendo, por lo demás, —las cosas son todas muy complicadas—, buen cuidado de no recaer en las ficciones falaces de una narradora de cuentos”⁵⁰²

Por el lado político podemos señalar que la experiencia, en su característica de encuentro (con lo otro) y cambio (en un otro) es motor de la acción la cual según Hannah Arendt es la actividad política humana, partiendo del supuesto de que el sentido de la política es la libertad, entendida esta no en un fin exterior sino el sentido que permite la acción política misma; ante esto si la libertad no es una teleología (con su libre albedrío que siempre da a elegir presupuesto inmóviles), sino que en sí misma es siempre un nuevo inicio, un comienzo, plantea Arendt que la política tiene el sentido de libertad en tanto que acción

“Esta libertad consiste en lo que nosotros llamamos espontaneidad, que desde Kant se basa en que cualquiera es capaz de comenzar por sí mismo una nueva serie. Que la libertad de acción signifique lo mismo que sentar un comienzo y empezar algo, nada lo ilustra mejor en el ámbito político griego que el hecho de que la palabra *archein* se refiera tanto a comenzar como a dominar. Este doble significado pone de manifiesto que se denominaba dirigente [*Fürer*] a quien comenzaba algo y buscaba los compañeros para poder realizarlo; y este realizar y llevar a fin lo empezado era el significado ordinario de la palabra «actuar», *pratein* (...) el hombre mismo es un comienzo, un inicio, ya que no existe desde siempre sino que viene al mundo al nacer”⁵⁰³

La acción como la práctica humana que lo relaciona con su mundo es un acto de creación y re-creación en tanto que no tiene teleología sino que es un poder-comenzar originario y con cierta espontaneidad, ante esto no sólo se hace interesante la concordancia entre la política y la acción desde la recomprender de la libertad (esto mediante la eliminación de ideales exteriores⁵⁰⁴), sino que además se deja ver en el carácter político la relacionabilidad que está implicada en el proceso de la experiencia como espacio de formación, es decir, **ir hacia la experiencia del mundo es ir hacia la compañía de otros que en su diferencia desdoblan un yo ensimismado** (lo que planteaba Hegel como conciencia para sí). Así vemos que el énfasis político de nuestro sentido de la formación recae no tanto en el yo, sino en lo mundo, ante esto sería prudente hacer mención de lo que implicaría desde este sentido lo mundo, cosa que nos parece muy bien desarrolla por Arendt

⁵⁰² ADORNO, Theodor. *Educación, ¿para qué?* Op. Cit. p 102

⁵⁰³ ARENDT, Hannah. *Fragmento 3B. Capítulo I: El sentido de la política* En *¿Qué es la política?* Op. Cit. p 77

⁵⁰⁴ Nótese la diferencia abismal entre la idea de libertad en Hannah y Kant, teniendo que para Kant en la libertad hay una total independencia de lo fenoménico ocurrido en la relación con el mundo, mientras que Hannah plantea la libertad como la posibilidad de acción en el mundo, es decir como algo fenoménico que además tiene la característica de no representar independencia alguna sino mas relación con el mundo.

“Donde quiera que los hombres coinciden se abre paso entre ellos un mundo y es en este «espacio entre» donde tienen lugar todos los asuntos humanos. El espacio entre los hombres, que es el mundo, no puede existir sin ellos, por lo que un mundo sin hombres, a diferencia de un universo sin hombres o una naturaleza sin hombres, sería en sí mismo una contradicción. Pero esto no significa que el mundo y las catástrofes que tienen lugar en él sean diluibles en puros sucesos humanos, ni mucho menos que se deban a algo que sucede a «el hombre» o la esencia de los hombres. Pues el mundo y las cosas del mundo, en cuyo centro suceden los asuntos humanos, no son la expresión, o como quien dice, la reproducción impuesta al exterior de la esencia humana, sino al contrario el resultado de que los hombres son capaces de producir algo que no son ellos mismos, a saber, cosas”⁵⁰⁵

Partiendo de la imagen de mundo como obra y «espacio entre» podemos decir que la pluralidad y diferencia son partes fundamentales de este, y políticamente hablando la relación del yo dentro del «espacio entre» que es el mundo, nos sitúa como una posibilidad de experiencia que en el desdoblamiento de lo unitario (el yo) nos lleva a la comprensión de la pluralidad de puntos de vista (nos eleva a puntos de vista universales planteaba Hegel) y a la pluralidad que con-forma a la obra llamada mundo

“Nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin sus iguales lo que es objetivo en su plena realidad porque se le muestra y manifiesta siempre en una perspectiva que se ajusta a su posición en el mundo y le es inherente. Sólo puede ver y experimentar el mundo tal como éste es «realmente» al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une, que se muestra distinto a cada uno de ellos y que, por este motivo, únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí *sobre él*, intercambian sus perspectivas. Solamente en la libertad del conversar surge en su objetividad visible desde todos los lados el mundo del que se habla”⁵⁰⁶

Ir hacia la experiencia del mundo en este sentido significa, ser capaz de atender a la complejidad imbricada en la pluralidad de perspectivas que construyen dicho mundo; **ir a la experiencia del mundo -desde esta posibilidad- puede ser una conversación** la cual como desdoblamiento del yo (movimiento idéntico al que habíamos señalado con Herder en su idea del movimiento de la *bildung* como un despliegue-repliegue) posibilita **la comprensión**⁵⁰⁷ **del yo en el mundo y del mundo en el yo**, a su vez por la conversación se puede dar cuenta de lo otro del yo, ya que este yo en el encuentro (del latín *in contra* que podríamos traducir como *en contra*) ante un igual se sabe diferente, cosa mejor expresada en la sentencia de Rimbaud «yo es otro». Ante esto habría que advertir que la conversación en nuestros tiempos (sin negar que en otros tiempos también lo ha sido) las mas de las veces tiende a la reproducción de lo mismo, a la legitimación de la opinión o al esparcimiento de las habladurías, ya sean mediáticamente posicionadas o ya sean socialmente entronadas. Una conversación no nos puede llevar a un desdoblamiento si dentro de ella se repiten incesantemente los presupuestos sociales tan “naturales” para muchos. Toda conversación como reproducción de lo mismo, carece de experiencia de mundo ya que, como mencionábamos con Adorno, la relación entre lo humano-mundo estaría mediada por estereotipos, por lo tanto, cabe aclarar que al pensar en la conversación como una experiencia que elucida el «entre» del mundo y posibilita formación, se hace imperiosa la imagen de la dialéctica socrática en la cual el habla pública es una **actividad agonística** en la cual la alteridad se hace presente como motor de intercambio y encuentro (que en las líneas de pensamiento señaladas como comprensión, encuentro, alteridad y desdoblamiento, nos permiten comprender lo formativo de la

⁵⁰⁵ ARENDT, Hannah. *Fragmento 2B Capítulo I: Los Prejuicios*. Op. Cit. p 57

⁵⁰⁶ ARENDT, Hannah. *Fragmento 3B. Capítulo I: El sentido de la política* Op. Cit. p 79 La comprensión del mundo como el lugar de la pluralidad, el espacio entre, que solamente se es dado en la interrelación de unos con otros, así como del intercambio en este “entre” basado en la intercomunicación es plásticamente desarrollado por Peter Sloterdijk en un escrito político llamado *En el mismo barco*. Dentro del citado libro Sloterdijk da cuenta de la imagen mítica de la torre de babel, la cual era creada por una sociedad homogénea. En efecto en esa época el mundo no era plural, había una lengua y con un solo ideal: construir una torre que llegue al cielo. Como castigo Dios hace que comiencen a hablar lenguas distintas para que no puedan seguir con la construcción de dicha torre, este es el inicio de la pluralidad. Al respecto Sloterdijk comenta que el acto más cruel acometido por dios no es la creación de la pluralidad sino el hacer persistir en el corazón del hombre la idea de unificarse, de volver a ser un solo pueblo con un sólo ideal y una sola lengua, eso es lo realmente sádico, ya que supone el fin de la pluralidad y el mundo como hemos visto. SLOTERDIJK, Peter (2006) **En el mismo barco: ensayo sobre la hiperpolítica** Ediciones Siruela. España

⁵⁰⁷ Aquí se hace oportuno recordar lo que la comprensión significa desde la tradición hermenéutica en el entendido de que hacerse de la cosa (en este caso hacerse del mundo, aprehenderlo) implica estar en principio dispuesto a dejarse decir algo, estar receptivo para con la alteridad de lo que se comprende.

conversación). Así, pues, **la conversación a la que aludimos como forma de experiencia es toda aquella que en su núcleo es un agonismo de alteridades**, o como lo han dicho otros autores (por ejemplo Gadamer) es un diálogo, palabra que alude a la dialéctica antes mentada.

Según hemos más o menos podido esbozar a grandes rasgos lo que implica la formación –entendida como el ir hacia la experiencia del mundo- desde una lectura de mundo contemporánea, podemos decir que tanto los sentidos existenciales y políticos (apenas señalados por nosotros) no son cajones con divisiones dentro de la gaveta del pensamiento pedagógico sino que se interrelacionan como las aristas de la poliédrica condición humana, pudiendo a partir de este supuesto **intentar** pensar la, formación y la pedagogía desde una vista compleja y crítica para con los sentidos del mundo.

Nótese como al final nuestro señalamiento aunque muy aéreo y general para una teorización de la formación actual esta embebido de la tradición humanística de la formación (paideia, humanitas, *Bildung*) empero a diferencia de ésta con su planteamiento de una imagen de humanidad la cual rige el proceso de formación, nosotros planteamos la posibilidad (muy cercana a los planteamientos de Jorge Larrosa pero no totalmente fundamentada en él) de pensar a la formación como algo sin modelo, es decir; sin ánimos de armonización, felicidad u algún otro fin por demás metafísico, sino mas bien incrustada en la cualidad de su propio orden lingüístico, en la cualidad de la «forma» como “aquello que hace que algo sea lo que es” para lo cual es necesaria la «experiencia» del mundo, lo cual de por si es algo mucho más allá de la funcionalidad dentro de él y que se puede entender como algo muy propio de lo humano sin con esto tender hacia un telos de humanidad, veamos como lo plantea Jorge Larrosa

“Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea pre–escrita de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban “humanidad” o “ser plenamente humano”⁵⁰⁸

Otra característica pedagógico-neohumanista que también nos parece se queda corta ante las implicaciones de nuestro tiempo es la desmedida fe por una pedagogía todopoderosa y progresista, una pedagogía que por sí misma sea fuente de un cúmulo de mejoras sociales, una pedagogía que hace el bien sin mirar a quien o que como inculcadora de valores plantea una mejora social basada en el catecismo moral (del pedagogo), en fin de esa patética (enferma de sentimentalismos amorosos de corte muy cristiano) pedagogía que ingenua (o rencorosa como lo plantea Nietzsche) ante el mundo propone utopías de bondad, bienestar, y armonía, derivando en un vicio que histórico también, tiende a denotar ciertas imágenes en las cuales pensar “un vicio propio del pensamiento alemán, especialmente agudizado con Humboldt: el *pedagogismo*. Las traducciones políticas a planes pedagógicos”⁵⁰⁹ Ante esto nuestra postura estriba en el hecho de que el cambio social solamente socialmente se da, empero que el que ocurra un cambio no implica que en él se dé una mejora, (o en todo caso cabría preguntar ¿Para quién?) sino que simplemente se intentará algo diferente y dentro de lo diferente aquellos juegos interpretativos meten cosas y dejan otras fuera, nombran humanos pero también inhumanos⁵¹⁰. ¿Quién determinará el dentro y el afuera? Eso no es posible saberlo pero si podemos decir que la pedagogía estará ahí legitimando y deslegitimando posturas y existencias.

⁵⁰⁸ LARROSA, Jorge (2000) **Pedagogía Profana, estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación**. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Novedades Educativas. p. 12 Esta misma sentencia la expresa Larrosa en *Literatura, experiencia y formación (Una entrevista)* texto que forma parte del libro *La experiencia de la lectura*.

⁵⁰⁹ SALMERÓN, Miguel. Op. Cit. p 35

⁵¹⁰ El ejemplo que se nos ocurre ante esto es uno que acontece mientras escribo estas letras, a saber: el derrocamiento del presidente egipcio Hosni Mubarak tras 32 años de tener de manera autoritaria el uso del gobierno. Un derrocamiento que mundialmente se celebra como una batalla más ganada por la democracia, aunque personalmente existen muchas sospechas entre ellas por la del tipo de democracia que existirá, así pues ante ese acontecimiento uno se pregunta si su democracia será una como la de México basada en la inagotable presentación de los mismos personajes y sus vilezas mutuas a manera de chisme o la americana y sus innumerables ocupaciones extranjeras en voz de la libertad “hecha a la americana”, que por cierto tiene un *delirium tremens* frente a cualquier persona con barba y su posible intención terrorista o la democracia neoliberal que ha hecho de los empresarios *ciudadanos del mundo*. Es muy comprensible que sea importante un derrocamiento del gobierno autoritario, pero eso no es lo mismo que celebrar que inevitablemente se adherirán a un orden altamente podrido que falsamente propone la equidad ciudadana mientras que la distribución de riqueza es cosa aparte.

2.2 *La exhaución de la modernidad y los sentidos de la guerra*

A continuación pretendemos trabajar desde la exposición de tres momentos encaminados a dar cuenta de la contradicción de lo humano y sus posibilidades de acción:

En el primer momento hacemos una indagación del sentido de la guerra con relación a ser humano, una indagación ante la pregunta del ¿por qué la guerra? Mediante esta exegesis intentamos bordear las posibilidades o imposibilidades del cese de la guerra, y preguntamos por las tendencias de destrucción que habitan en las profundidades de lo humano, así, la guerra nos parece es un punto neurálgico en la comprensión de lo humano y sus posibles tendencias hacia el salvajismo titánico y su destrucción ensimismada.

En un segundo momento nos adentramos en el laberinto de sentidos que nos presenta la Segunda Guerra Mundial a través del acontecimiento llamado shoah, dentro del cual estamos elaborado una discusión para con los planteamientos de la modernidad presentados en la sección anterior: discusión que nos permite hacer la aseveración de que hay una exhaución del discurso moderno (es decir, sus argumentos de bondad racional, armonía, bienestar social y progreso se agotan por lo acontecido históricamente) al tener que entre los pilares de la shoah había elementos totalmente modernos como lo son, la cientificidad, la tecnológica, la burocracia, la racionalidad (técnica en este caso), el prejuicio al oscurantismo religioso, entre otros. Esto además nos plantea algo interesante a más no poder, a saber: la normalidad de los asesinos, los asesinos masivos son personas cultas y sumamente normales, su inhumanidad es demasiado humana, y en convivencia con esto la deshumanización que acontecía dentro de espacio biopolítico primordial más radical del siglo XX: el campo de concentración.

Como último momento de trabajo, planteamos una discusión en el ámbito ético-pedagógico a partir de la pregunta ¿Y después de Auschwitz? Esta pregunta nada menor, arroja la imposibilidad de seguir pensando la pedagogía y las posibilidades de relación entre los seres humanos, sin tomar en cuenta la(s) catástrofe(s) ocurrida(s) y, sobre todo, *por ocurrir*. En esta sección tenemos una discusión para con Joan-Carles Mèlich quien siguiendo de cerca los planteamiento de Levinas da cuenta de la centralidad de la ética dentro del pensamiento pedagógico después de Auschwitz.

Así, pues, sin más preámbulo pasemos a dar cuenta de nuestro primer línea de investigación: la relación entre hacer guerra y ser humano

2.2.1 ser humano - hacer la guerra

Bastaría con que en la historia hubiese habido una sola guerra, con que una sola vez se hubiera usado la razón como estrategia de exterminio, para que la humanidad completa mereciera el desprecio, para que el género humano, sin excepciones, estuviera bajo sospecha, provocara náusea y para que desconfiáramos de todos, incluso de nosotros mismos. Una sola vez: un único contubernio de la razón con la violencia sería suficiente para probar la degeneración de la esencia del hombre.

Pero ni siquiera tenemos ese pasado de inocencia; más bien, la historia humana está bañada de sangre: no hay un metro cuadrado de la superficie de la Tierra donde no se haya cometido algún asesinato fruto del cálculo, de la lógica, de la capacidad de discernir. La lectura de la historia universal muestra que pensar y matar son la misma cosa y que no hay pueblo ni época en que la razón resulte inofensiva

Oscar de la Borbolla: *Contra la humanidad*

Iniciamos nuestro primer momento enunciando como punto de partida la articulación entre la guerra y la cultura, argumentando que **la guerra es una forma cultural**, la cual si bien se ha discutido si es política o no, no se ha negado que sea una forma de creación humana. No hay guerra en la naturaleza ya que si bien podemos encontrar en enfrentamientos de animales (particularmente de homínidos) los rastros arcaicos de lo que hoy entendemos por guerra hay una diferencia abismal entre los sentidos hendidos en lo que hoy se entiende por guerra; dicha diferencia no sólo puede verse en la capacidad armamentista que condiciona las relaciones bélicas, sino en las causantes, como pueden ser el odio a la diferencia el cual aparece como punto de partida de aquello que se ha llamado genocidio. De esta forma, partimos del suponer que la guerra en su contenido como en sus derivaciones parece solamente ser llevada por los humanos, sobre todo en la relación entre instrumentos de aniquilación (los cuales se pulen históricamente) y el principio de la muerte de otro, que en su diferencia se convierte en enemigo. Valga como elementos de trabajo acerca de los sentidos de la guerra en relación con la cultura y la humanidad del hombre, tres referentes:

- I. Por un lado en la película *2001: Odisea en el espacio*⁵¹¹ tenemos la imagen del simio que hace de un hueso un instrumento que mata al otro, esto a través del recurso icónico de un monolito negro, el cual es una metáfora del cambio tecnológico-cultural que permite un cambio histórico (el segundo monolito que aparece es encontrado en la luna lo que arroja al viaje espacial y la creación de inteligencia artificial). Así, pues, en el inicio la relación de los primates con el monolito arroja a la creación de un arma, esto a través de un hueso, el cual ahora ya como instrumento parece ser la metáfora que reúne simbólicamente el enfrentamiento entre grupos (momentáneamente digámosle a eso guerra), la humanización del homínido, y la relación entre el potencial instrumental y el potencial bélico. Efectivamente, desde esta película podemos interpretar que el inicio del quiebre entre la pura naturalidad del homínido, y la potencialidad de la violencia creativa para con la tierra (cultura) es encubierta en un enfrentamiento de grupos, el cual es favorecido al que posee (descubre) los medios instrumentales para hacer más eficiente su propia fuerza.

Desde este sentido podemos articular el pensamiento de Sigmund Freud quien relaciona el Derecho y la fuerza, dice Freud: "Derecho y fuerza son hoy, para nosotros, antagónicos, pero no es difícil demostrar que el primero surgió de la segunda"⁵¹² y para lograr esta demostración nuestro autor retrocede a eso que llama los orígenes arcaicos de la humanidad

⁵¹¹ **2001: A Space Odyssey** (2001: Odisea en el espacio). Director. Stanley Kubrick. Ciencia Ficción. 1968. Estados Unidos.

⁵¹² FREUD, SIGMUND **El porqué de la guerra**. Carta dirigida a Einstein. Viena, Septiembre de 1932. Versión electrónica de Librodot.com. Consultado en: http://isaiasgarde.myfil.es/get_file?path=/freud-sigmund-porque-de-la-guer.pdf (Fecha de consulta 19/08/11)

“Al principio, en la pequeña horda humana, la mayor fuerza muscular era la que decidía a quién debía pertenecer alguna cosa o la voluntad de quien debía llevarse a cabo. Al poco tiempo la fuerza muscular fue reforzada y sustituida por el empleo de herramientas: triunfó aquel que poseía las mejores armas o que sabía emplearlas con mayor habilidad. Con la adopción de las armas, la superioridad intelectual ya comienza a ocupar la plaza de la fuerza muscular bruta, pero el objetivo final de la lucha sigue siendo el mismo: por el daño que se le inflige o por la aniquilación de sus fuerzas, una de las partes contendientes ha de ser obligada a abandonar sus pretensiones o su oposición. Este objetivo se alcanza en forma más completa cuando la fuerza del enemigo queda definitivamente eliminada, es decir, cuando se lo mata. Tal resultado ofrece la doble ventaja de que el enemigo no puede iniciar de nuevo su oposición y de que el destino sufrido sirve como escarmiento, desanimando a otros que pretendan seguir su ejemplo. Finalmente, la muerte del enemigo satisface una tendencia instintiva que habré de mencionar más adelante”⁵¹³

La tendencia instintiva que dice Freud mencionará adelante, es aquella que llama instinto de destrucción, e instinto de muerte, nosotros también haremos referencia a este sentido más adelante. Lo que nos interesa resaltar desde este referente es como al igual que la alegoría representada en el hueso de la película *2001: Odisea en el espacio*, Freud encuentra en el uso de la fuerza, la lucha entre grupos y el uso de instrumentos un centro de cambio histórico e incluso de humanización, y como dijimos al inicio del párrafo también en este ejemplo, según Freud, podemos encontrar ciertos rasgos de nuestra escondida tendencia instintiva hacia la muerte y destrucción. Por otro lado, pero en el mismo tenor, tenemos que la forma en que la pura fuerza, ya sea en forma de coacción o sometimiento, es trasladada al derecho es ubicada por Freud en la asociación de los débiles:

“Sabemos que este régimen se modificó gradualmente en el curso de la evolución, que algún camino condujo de la fuerza al derecho; pero, ¿cuál fue este camino? Yo creo que sólo pudo ser uno: el que pasa por el reconocimiento de que la fuerza mayor de un individuo puede ser compensada por la asociación de varios más débiles. L'union fait la force. La violencia es vencida por la unión; el poderío de los unidos representa ahora el derecho, en oposición a la fuerza del individuo aislado. Vemos, pues, que el derecho no es sino el poderío de una comunidad. Sigue siendo una fuerza dispuesta a dirigirse contra cualquier individuo que se le oponga; recurre a los mismos medios, persigue los mismos fines; en el fondo, la diferencia sólo reside en que ya no es el poderío del individuo el que se impone, sino el de un grupo de individuos”⁵¹⁴

El traslado de la imagen del individuo al de la comunidad como lugar de legitimación de la fuerza a través del derecho también nos ofrece umbrales de sentido para lo que trabajaremos -por lo que pedimos estar atentos a esta breve referencia- ya que el derecho, la legalidad, e inclusive la legitimación sobre el exterminio de la vida serán elementos de reflexión más adelante.

Otra referencia que también está elucidando el sentido de la guerra con relación a la cultura, es la de Mauricio Bares quien encuentra una relación interesante entre el consumo de carne, el canibalismo, los ritos culturales, la guerra, y los homínidos

“Una inesperada sorpresa desveló que la guerra bien puede ser el origen de la caza, no al revés (...) Sólo la guerra y el suministro de carne para el grupo podrían ganarle al canibalismo un valioso estatus cultural. Porque en el frenesí del combate, ya no bastaba el derrotar y alejar a los rivales, que era el objetivo primordial, tampoco capturar, exhibir y asesinar a un enemigo. Un final celebratorio propio de toda la excitación y el derrame de adrenalina provocado por la batalla, sólo llegaba al momento de desgarrar, desmembrar y tragar los trozos aun tibios y palpitantes de la víctima. Una mezcla extrema de placer y horror, de saciedad y repulsión, que llegado un punto (como el dominio de la caza, la recolección y la creencia de fuerzas sobrenaturales) debía ser moderada y regulada bajo la normatividad del sacrificio”⁵¹⁵

Según lo trabajado por Bares, el más primitivo consumo de carne se puede encontrar en la guerra llevada a cabo por homínidos⁵¹⁶, en esta guerra el encumbre simbólico que plantea no sólo la victoria

⁵¹³ FREUD, SIGMUND. Op. Cit. p 2

⁵¹⁴ Ídem

⁵¹⁵ BARES, Mauricio. Posthumano la vida después del hombre. Op. Cit. pp. 96-98

⁵¹⁶ Para esto Mauricio Bares apoya sus argumentos en los estudios llevados a cabo por el zoólogo Craig Stanford quien en su trabajo testifica en video “que la carne de la misma especie, y con relativa frecuencia del mismo grupo social e incluso familiar, pudo ser una moneda muy valiosa intragrupalmente, consumida, disfrutada y compartida desde una edad muy temprana en el camino de la evolución. Más aun permite, especular en voz alta que, gracias a la guerra, pudo establecerse un sistema jerárquico dominado por los machos más poderosos; una estructura cuyo fin sería el proteger el territorio y a las hembras (para

sino la primacía del grupo sobre el terreno y los otros grupos, es el consumo de la carne de los “rivales”, a su vez el festín de la victoria es imagen de una mezcla que preconiza el cambio: la degustación de la carne enemiga esta investida de un estatuto cultural. De hecho dentro de toda la sección donde trabaja esto (llamada *Bon appétit*) Bares intenta dar cuenta de la sublimación del sentimiento “canibalesco” procedente de estos antecedentes (que por demás nos vinculan no sólo genéticamente si no a nivel de comportamiento con homínidos como los chimpancés) a través de formas culturales como lo es la del sacrificio “el origen de ciertos ritos de sacrificio humano pudo ser la necesidad de asimilación simbólica de un acto brutal –el canibalismo- que sin embargo, constituía una práctica aceptada e incluso anhelada”⁵¹⁷. Bares plantea no sólo la necesidad histórica que esto a impreso para la “evolución” cultural del homínido sino que da un paso más señalando la permanencia dentro de nuestras sociedades de estas expresiones, esto mediante la imagen del asesino serial, el cual como marcado “monstruo” de la sociedad (mezcla de horror, repulsión, negación, señalamiento, escisión entre otras) se dedica a cazar en la urbe no su necesitado alimento, sino el banquete que disfruta cual festín de guerra, haciéndose dueño total del cuerpo de la víctima a través de ritos que envisten todo el proceso, desde la captura hasta su degustación, lo interesante del asesino serial según lo plantea Bares y según nuestra interpretación, es que en su imagen podemos dar cuenta de la contradicción y complejidad de ser humano(s) (pluralmente capaces de cosas insospechadas), imagen que además parece correlacionarse con prácticas arcaicas que permitieron incluso la posibilidad de algo así llamado humanidad, esto frente a lo que aparece como la lectura más sencilla de este tipo de imágenes, la cual está dada en el señalamiento (de los otros, los monstruos) que exculpa a los demás miembros de la especie ya que “nosotros no somos así, es él, un monstruo, que radicalmente ha dejado de ser humano desde el momento mismo que atentó contra nuestras normas”, esta lectura sencilla no da cuenta de la contradictoria multiplicidad de posibilidades del ser humano, y a su vez no da cuenta de algo magistralmente sentenciado por el conocido asesino, Ted Bundy: “We, serial killers, are your sons, we are your husbands, we are everywhere. And there will be more of your children dead tomorrow”⁵¹⁸

Retomando, tenemos que al articular el sentido de la guerra con la forma simbólica del sacrificio, es posible marcar un umbral de sentido y es que (adelantándonos una vez más), recordando que el núcleo de reflexión que nos posibilita preguntar por lo humano está dado dentro del holocausto ocurrido en la Segunda Guerra Mundial, nos permitimos adelantar esa información ya que se hace necesario en la articulación de una idea: si la palabra holocausto designa una sacrificio llevado a cabo mediante fuego⁵¹⁹ habría que preguntarnos quienes estuvieron en el festín, como esto se envistió de formas culturales y que preguntas nos arroja desde una interpretación ontológica de lo humano, en su arista no del *ser para la muerte* sino del *ser que mata*, y que encuentra en esa muerte en cuanto muerte (no es lo mismo la muerte de un animal que tiene fines alimentarios que la de un ser humano, menos si esta es preconizada por actos de tortura, o coacción) sentidos culturales, sublimaciones de tipo sacrificial, o altos fines para la esfera humana en su totalidad (como lo es el sentido de la limpieza étnica). Ante esto Bares nos da dos respuestas: la primera direccionada en un sentido ontológico plantea la tendencia del humano a responder al sentido animal que se encuentra incrustada en lo arcaico de su condición “las sociedades humanas no son ontológicamente superiores a las de los chimpancés, del modo en que sus fundamentos han permanecido intactos a los largo de millones de años”⁵²⁰ frente a lo cual uno bien podría estar de acuerdo con las salvedades de que mientras en los chimpancés el revestimiento “cultural” es pobre, en el ser humano hay un lenguaje capaz de revestir de múltiples y variadas formas el núcleo duro presentado por Bares (guerra-canibalismo), esto nos lleva a tal punto que podemos decir que el abandonar las prácticas caníbales en lo factico del comer la carne de otro humano, no implica un cese de la degustación sacrificial de un semejante, siendo el lenguaje espacio propicio totalmente para eso. La segunda respuesta dada por Bares nos parece se incrusta más explícitamente en la relación

mantener un equilibrio entre ambiente y población), así como la provisión de carne a través del canibalismo, que sería una forma primitiva de caza. Todo esto mucho antes de abandonar los bosques por la llanura” BARES, Mauricio. Op. Cit. p 96

⁵¹⁷ BARES, Mauricio. Op. Cit. p 97

⁵¹⁸ *Ibidem* p 108

⁵¹⁹ **Etimología de la palabra holocausto:** Del griego *holos*= todo *Kaustos*=quemado: “quemarlo todo” y hasta nuestra generación su uso era generalmente bíblico: El levítico habla del holocausto como aquel sacrificio en el cual el animal, habitualmente un buey sin macula, era incinerado enteramente, salvo el cuero, en homenaje a Dios. Consultado en: <http://etimologias.dechile.net/?holocausto> (Fecha de consulta 25/07/11)

⁵²⁰ BARES, Mauricio. Op. Cit. p 99

guerra-cultura propuesta como punto de partida de la presente sección, (e incluso parece resumir todo lo que intentamos articular con respecto a la postura del citado autor) al respecto dice Bares: “Sólo basta considerar que la tipificación y jerarquización de los géneros, la invención de la guerra, el consumo de carne a través del canibalismo, y la práctica de éste como consumación ritual de una batalla, pueden ser los fundamentos de lo que llamamos evolución y civilización; que además sería posible que sucediera a una edad más temprana –y por lo tanto más determinante- de lo que hemos supuesto, y más importante aún, reconocer que todos y cada uno de estos elementos siguen persistiendo marcadamente en nuestros días”⁵²¹

De esta manera es como el rodeo analítico dado al primer ejemplo nos hace tanto articular el sentido de la guerra con la cultura y la relación entre los “familiares” biológicos que desde la teoría darwiniana de la evolución, son los antecedentes inmediatos del humano (del homo humanus).

- II. Por otro lado tenemos la articulación entre guerra y educación, esto a través de Homero quien en su obra titulada La Ilíada -la cual gira alrededor de la guerra entre troyanos y aqueos- plantea elementos culturales, formativos, morales, así como el sentido de la justicia, del honor (es decir, la areté) los cuales según vimos en la sección 1.2 se entremezclan dentro del ideal educativo griego llamado paideia, siendo el elemento educativo más antiguo dentro del pueblo griego. La relación entre la guerra y la educación es una relación que construye toda una cosmogonía, el sentido de la guerra desde sus posibilidades educativas no es solamente el de la destrucción de la vida sino el de la enseñanza que deja esa destrucción. La enseñanza dentro de la destrucción no nos plantea de ninguna manera la ilusa posibilidad de superar la catástrofe, de evitar que la historia se repita, más bien nos sumerge en la espesura de un lenguaje que constantemente es rebasado por las circunstancias.

Con relación a la destrucción de la vida y su posible enseñanza tenemos una imagen que la misma Ilíada nos ofrece, para esto veamos en palabras de García Gual como se desarrolla una escena por demás ilustrativa

“cuando en el canto final el viejo rey Príamo va a ir al campamento de los griegos a pedirle a su gran enemigo Aquiles que le devuelva el cadáver de su hijo Héctor. Es una empresa muy arriesgada. Aquiles es un individuo feroz, sanguinario, está destrozando a Héctor como ha prometido que lo iba a hacer; es un personaje implacable, que parece no ceder ante nada, pero el viejo rey está decidido a ir ante él. Y entonces se le presenta en medio de la noche un joven guía que es Hermes; Hermes aparece como joven guía y va con el viejo Príamo en su carro, atravesando el espacio que media entre Troya y el campamento de los griegos. La escena final es muy emotiva. Se acuerdan Uds. De que Príamo llega ante Aquiles; Aquiles cuando ve a Príamo recuerda a su viejo padre; Príamo al ver a Aquiles recuerda la belleza de sus hijos que este héroe ha matado, y sin embargo ve en él algo que había en sus hijos ¿no? Y esa escena de tremenda humanidad en que los dos personajes lloran juntos y al final Aquiles le devuelve el cadáver de Héctor, que se ha dicho que es la gran escena del humanismo griego, está facilitada por la presencia de Hermes”⁵²²

Esta escena en su mostrar el sentido de la destrucción y lo que la rodea nos deja ver una imagen que es nominada por García Gual como una imagen de tremenda humanidad, y que en nuestro caso quisiéramos interpretar con la intención de obtener una aprehendizaje de esta enseñanza. Efectivamente, hemos de confesar que en un principio el comentario de García Gual a esta escena nos parecía por mucho un comentario iluso, ya que según *mi* lectura se está planteando la imagen de Humanidad como aquella imagen de la concordia total, del desprendimiento en pos del otro, del entendimiento total llevado por la identificación, algo que desde nuestra postura se queda corto ante el salvajismo que ontológicamente habita en el abismo de ser, sin embargo, tratando de dejar que la imagen y el comentario de García Gual nos diga algo, parece ser interesante como se puede mirar **la convivencia de la tremenda contradicción** (esa misma que decimos es fundamento ontológico de lo humano); y es que en un mismo espacio habitan el dolor, la desesperación, la venganza, el encuentro y la reconciliación todo esto mediado por el lenguaje (Hermes), interpretemos con más calma.

⁵²¹ BARES, Mauricio. Op. Cit. p p 101

⁵²² GARCÍA, Gual, Carlos **Hermes un dios de muchos oficios** Consultado en: <http://antiqua.gipuzkoakultura.net/pdf/gual3.pdf> (Fecha de consulta 25/08/2011)

En el intento de ir a recuperar el cadáver de su hijo, Príamo nos muestra la distancia abismal entre él y Aquiles, el espacio entre Troya y el campamento de los griegos parece ser la representación del espacio que separa a estos dos personajes, asimismo lo imposible del recorrido que se presenta en el espacio que media los bandos de guerra parece ser la muestra de la incomunicabilidad, sin embargo, Príamo quiere ir, atravesar, salir del espacio de seguridad, ir en busca, necesita de hacerse de eso otro que tiene aquel que lo ha ultrajado en su posibilidad de trascendencia. El que Príamo llegue nos parece tiene que ver con la mezcla entre su determinación (hacer sus circunstancias) y la azarosa correspondencia de Hermes (las circunstancias que lo hacen ser)⁵²³. Cuando se miran Príamo y Aquiles, la diferencia e incomunicabilidad se quiebran **un** momento al reconocer en lo extranjero lo propio, **la formación pasa al acto**. Sin modelos, ni esquemas de habla, el lenguaje parece guiar también el insondable abismo entre nuestros dos personajes, *los deja conversar*. Si el hacer circunstancias es la posibilidad de hacer nuestra historia (hasta donde las circunstancias que nos hacen ser nos dejan), luego entonces, la formación es una práctica del hacer circunstancias a partir del arrojo ante la abismal diferencia y polaridad. Lo humano hasta aquí es definido por imágenes que nos muestran:

- ϕ la solitaria búsqueda de un otro que ha ultrajado parte esencial del yo, (podríamos nombrar esta imagen como deseo),
- ϕ la insondable distancia que media las situaciones existenciales de los individuos (el dolor del lado de Príamo, la destrucción del lado de Aquiles),
- ϕ el arrojo que en la búsqueda nos hace salir del espacio de seguridad,
- ϕ la confabulación entre *el hacer* circunstancias (tener una historia de vida, darle sentido al vacío que implica vivir) y el *ser por* las circunstancias (ser-ahí, ser en el lenguaje, ser-en-el-mundo),
- ϕ la posibilidad de reconocer en lo extranjero lo propio, al dejarse tocar (decir) por lo otro,
- ϕ Y como fondo siempre inexorable la tragedia y el dolor, esto visto en la muerte de Héctor (hijo Príamo) y Patroclo (amigo de Aquiles), que representan la violencia desmedida sobre el otro al hacer uso radical de su existencia.

Así también podemos ver como **el momento del llanto es el momento culminante en que se puede dar cuenta del crisol de la imagen**, no sólo es que todos los elementos habidos se fusionen y proyecten sino además que presenta la originalidad del encuentro, la guía de Hermes el mediador que hace valer lo diferente ha sido provechosa, ha habido una momentánea reconciliación, hay una tregua en la diferencia; lo cual no implica que esto sea la norma, es decir, **al momento de partir Príamo jamás estuvo seguro de lograr cumplir su cometido**, (cosa muy distinta de aquellos que al escribir una idea suponen que en automático ocurrirá, como aquellas apuestas que hablan del amor y la solidaridad que mentada en documentos tiene una definición tan perfecta que por lo mismo es irreal) Príamo el que se arroja al mundo, el que se aventura dentro del dolor, el que sale y el que pudo regresar, no olvidemos que esto no implica ni felicidad ni regocijo, el dolor, la destrucción, el aniquilamiento siguen y seguirán ahí, sólo hay una pequeña tregua, **el encuentro es una pequeña tregua**. ¿No es esta imagen contradictoria una indicación de lo que es producto y hacedor de circunstancias, de lo que está alejado insalvablemente del otro pero que a su vez está en la posibilidad de acudir a su encuentro; no importa que eso no garantice nada, que no lave el ultraje, que no resucite a los muertos? ¿No es posible tener esta imagen como una enseñanza sobre lo humano?⁵²⁴ Nos parece que sí, y de ahí que nuestra primer lectura que tildaba de iluso a García Gual, se muestra ahora más humilde y cauta para con lo que hay en juego, ahora bien esto no implica que nos digamos humanistas.

⁵²³ Las categorías de circunstancias que lo hacen ser y hacer circunstancias las retomamos más adelante para problematizar sobre el concepto de libertad kantiano en particular y el de modernidad en general.

⁵²⁴ Para ver una interpretación muy completa de las enseñanzas de la guerra de Troya en general y de la relación de Aquiles y Héctor en Particular, desde un enfoque político Ver: ARENDT, Hannah. *Fragmento 3C C) Capítulo II: La cuestión de la guerra. A La guerra Total En Que es política*. Op. Cit. pp. 100-130 La importancia de la guerra de Troya para Hannah se puede encontrar en la siguiente cita: "es como si en el comienzo de la historia occidental hubiera realmente tenido lugar una guerra que, en el sentido de Heráclito, hubiera sido «el padre de todas las cosas», ya que forzó la parición de un único proceso en sus dos caras originariamente reversas" Op. Cit. p 117

Estamos seguros que la enseñanza obtenida a esta breve referencia no es de ninguna manera la que los griegos obtenían de la lectura del poema homérico, sin embargo, no es nuestra intención saber cuál es el aprendizaje obtenido sino dar cuenta de cómo la guerra al ser una forma cultural, dentro de su proceso nos deja entrever sentidos de lo humano; es decir, la experiencia radical de la guerra da posibilidades de comprender(se)(nos) en el mundo estando de fondo la condicionante experiencia de la destrucción del mundo y de nosotros mismos dentro de él; la historia en su versión más compleja y profunda (por lo tanto más alejada de lo oficial) plantea esa posibilidad, la filosofía y la pedagogía también lo han hecho, por ejemplo en pedagogía tenemos a Comenio quien teniendo su desastrosa experiencia de vida, la cual tiene como fondo a la guerra y la muerte de toda su familia, plantea una lectura de la educación que hasta nuestra fecha es tomada como lectura obligada en el campo pedagógico; como otro ejemplo tenemos desde el ámbito filosófico a un Adorno quien teniendo la experiencia radical de Auschwitz nos dice

“No creo que sirviera de mucho apelar a unos valores eternos sobre los que quienes son proclives a tales crímenes se limitarían a encogerse de hombros; tampoco creo que fuera de mucha ayuda ilustrar sobre las cualidades positivas de las minorías perseguidas. Las raíces han de buscarse en los perseguidores, no en las víctimas, exterminadas con las acusaciones más miserables. Lo urgente y necesario es lo que en otra ocasión he llamado, en este sentido, el viraje al sujeto. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una consciencia general sobre tales mecanismos.”⁵²⁵

Es interesante como para Adorno el sentido de la experiencia de la guerra no es el encumbramiento de nuevos valores que llenen el vacío demostrado por los actos humanos, no hay valores capaces de tal coacción, eso de que las crisis de valores nos hundan dentro de nuestra propia cloaca es un cliché que se ha desgastado de tanto uso, un cliché que históricamente es refutado. La cuestión no es hacer códigos que normen nuestro comportamiento, que nos digan que hacer para estar juntos, que normas nos permitan la mínima garantía de gobernabilidad, sino en darle un viraje al sujeto, es decir, en comprendernos, saber que nos hace capaces de tales actos. Esto es muy importante, el grado de autonomía que plantea Adorno es importante (una idea que por demás nos parece de corte moderno) ya que contrastaremos, más adelante, la idea del individuo autónomo con la del seguidor de las normas, el ciudadano obediente y cumplidor de la ley que personificado en Adolf Eichmann nos deja ver la imagen de alguien inconsciente, incapaz de cruzar el abismo que antes mencionábamos entre Príamo y Aquiles.

Prosiguiendo con Adorno, podemos decir que el concepto de viraje al sujeto nos parece una enseñanza dada por la guerra -en este caso a Adorno- interesante, (aunque no podemos decir que estamos totalmente convencidos de la idea de *conciencia* que se menciona como producto de dicho viraje) ya que el viraje sobre el sujeto, es una pretensión más o menos similar a nuestra pregunta por lo humano, pretensión situada en el comprendernos, saber qué es eso que nos hace ser proclives a la creación y a la destrucción, a lo sublime y a lo terrorífico, a arriesgar la vida por la de otro y a asesinar, torturar, demostrar placer en el sufrimiento. Decimos comprendernos porque es necesario dar cuenta del *todos* dentro de estas posibilidades, es decir, no es ese otro que actúa anormalmente, o que puede ser capaz de actos monstruosos, sino es eso otro que yo soy, y que a mayor o menor potencia proyecto en el acontecer, en las circunstancias.

III. Como tercer ejemplo que nos permite dar cuenta del aspecto cultural de la guerra, podemos mencionar la relación guerra-religión, esto visto dentro del libro llamado *Bhagavad Guita*, epopeya hindú que al igual que la *Ilíada* está imbricando su enseñanza dentro de la guerra. Este fragmento del Mahabarata es sólo una parte de la gran contienda dinástica existente entre los descendientes de Kuru y Pandu. Justamente, tenemos que en esta epopeya hindú “se urde en torno del desanimo de Arjuna, príncipe de los pandavas, ante sus rivales, los kurus. Krishna, último avatar o encarnación de Vishnú, el Señor, arremete contra la valla de prejuicios que obturan la acción de Arjuna, construyendo

⁵²⁵ ADORNO, Theodor, W. *La educación después de Auschwitz* Conferencia en la Radio de Hesse; emitida el 18 de abril de 1966; publicada en: *Zum Bildungsbegehff der Gegenwart*, Frankfurt, 1967. En **Educación para la emancipación Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)** Op. Cit. p 80-81

una disciplina excelsa, que si tiene por fin inmediato incitarlo a cumplir su deber, despliega toda la sabiduría y las pautas de conducta precisas para cortar la cadena de reencarnaciones⁵²⁶

La pelea entre ambas dinastías es un marco para las enseñanzas de Krishna, teniendo que este capítulo es considerado como el quinto veda, el que sintetiza las enseñanzas de los cuatro vedas anteriores, para esto tengamos presente que los vedas son los libros centrales en la religión védica, libros de los cuales toman todas sus enseñanzas espirituales. Las enseñanzas de Krishna se dan en el siguiente marco, Arjuna le pide a Krishna que coloque el carro que los lleva en un punto desde el cual puedan ver a ambos bandos y ante lo visto Arjuna se estremece por lo que implica la guerra

“Arjuna vio en las tropas contrarias a padres, hijos, hermanos, tíos, primos y otros parientes de los de su propio bando. Ahondando su atención, distinguió también a parientes próximos, benefactores, amigos íntimos, compañeros de infancia y otros seres queridos, que en el ejército rival estaban ansiosos por combatir. Y en su propio ejército veía otros guerreros, también parientes o amigos, expectantes de la orden de batalla. Sintióse inmensamente estremecido, Arjuna exclamó: “¡Oh, Krishna!, mi corazón se quiebra ante la visión de mis parientes y amigos sedientos de guerra. Mis piernas se tambalean, el cabello se me eriza, todo mi cuerpo se contrae por el horror y el arco huye de mis manos. Voces desconocidas me anuncian presentimientos adversos, dejándome confundido y vacilante ¿Para qué puede serme útil matar a mis amigos y parientes? (...) Estoy dispuesto a ofrecer mi pecho a las afrentas de los Kurus antes que realizar tan insensato crimen contra mis parientes. ¡Ay de mí! ¡Ay de todos nosotros! Luego de decir esto, Arjuna se desplomó sobre el asiento de su carro, y apartando de sí el arco y las flechas, hundió la cabeza entre las manos, estremecido de dolor⁵²⁷

Lo interesante de la escena anterior no es sólo el dolor por la afrenta contra aquellos con los que tuvo relación, contra aquellos que son semejantes, filiados por parentesco o amistad, sino por el vacío que hay de fondo para con la guerra, dice Arjuna: “Todo se me presenta vano y desechable al darme cuenta de que aquellos para quienes deseamos la gloria y el poder luchan entre sí desdeñosos de la vida y las riquezas⁵²⁸ Podemos interpretar que lo estremece a Arjuna no es sólo la destrucción y dolor que ve aproximarse sino la insensatez de eso, ante esto Krishna viene a ser la parte central. *Krishna es quien le da sentido a la destrucción*, desde nuestra interpretación **Krishna es la imagen del ideal de guerra**, aquello que enviste lo vano y ante lo cual se hace justificable lo que en el fondo no tiene justificación, salvo la propia destrucción. Para esto recordemos que Krishna es una imagen religiosa, es un avatar lo que significa que es la reencarnación de un dios (Vishnú), Así, pues, Krishna le recrimina a Arjuna su temor dándole un argumento religioso (que nosotros vemos totalmente vinculado con el pensamiento religioso occidental) ¿Por qué lamentarse de perder la vida si esta no es lo importante?, Dice Krishna:

“Entérate, hijo de Pandu, que ni Yo, ni tú, ni ninguno de estos príncipes humanos, hemos dejado de ser ni dejaremos de ser en el futuro. De la misma manera en que el alma, que se alberga en el cuerpo material pasa por las etapas de la niñez, la juventud, la adultez y la vejez, así, en el momento preciso, pasa a otro cuerpo y en reencarnaciones sucesivas, vuelve a cumplir una misión en la tierra. Esto es sabido por el que conoce la doctrina interna y no atiende en lo que sucede en este mundo efímero. Para él, vida y muerte son dos palabras que manifiestan sólo el aspecto superficial del autentico ser. Los sentidos, asistidos por la inteligencia, nos brindan sensaciones de calor y frío, gozo y dolor, pero estas son cuestiones variables y transitorias. Resístelas con entereza, ya que quien no es conmovido por estas sensaciones, quien puede permanecer impertérrito ante el gozo y el dolor, y para quien todo es igual, se halla en el camino de la eternidad⁵²⁹

Según lo citado no importa el perecer en la guerra ya que la vida y muerte son ilusiones mundanas, lo importante radica en el alma, que en el caso de la religión hindú tiene una sucesión infinita de reencarnaciones, esto claro, hasta que puedan desprenderse de todo lo mundano y acceder con esto a un más allá eterno y plerórico, ante esto el mundo al igual que la vida es superfluo no interesan los asuntos mundanos, al respecto sentencia Krishna “Libérate del anhelo de las cosas mundanas, no permitas que te dominen las ilusiones de este mundo transitorio⁵³⁰ Este mismo rechazo a la vida es encontrado en la religión judeo-cristina, la cual es tildada por Nietzsche de nihilista (Esto en *el Anticristo*) ya que niega la importancia del mundo erigiéndose El SENTIDO en un más allá, el cual es el destino del

⁵²⁶ RAMASHIRAKA, Yogui. (2003) **Bhagavad Guita** Grupo Editorial Tomo. México. p 8

⁵²⁷ Ibídem pp. 23-26

⁵²⁸ Ibídem p 24

⁵²⁹ Ibídem pp. 31 32

⁵³⁰ Ibídem p 36

alma. El mundo desde esta mirada es un lugar transitorio, un lugar que en su tentación prueba la entereza de los humanos, el lugar donde se hace el rechazo del cuerpo, el deseo, el placer ya que lo importante no es lo carnal sino lo espiritual, la obediencia al Dios todopoderoso, y el desprendimiento de todo bien material.

Adelantándonos una vez más al análisis de la shoah (u holocausto), vemos que es curioso que los nazis erigieran un ideal perfectamente relacionable con lo visto, según los nazis no importa la muerte (sobre todo dar muerte) ya que se está cumpliendo un destino histórico que es eterno y va más allá de los actos mundanos presentes, veamos como lo plantea Hannah

“Lo que se grababa en las mentes de aquellos hombres que se habían convertido en asesinos era la simple idea de estar dedicados a una tarea histórica, grandiosa, única («una gran misión que se realiza una sola vez en dos mil años»), que, en consecuencia, constituía una pesada carga. Esto último tiene gran importancia, ya que los asesinos no eran sádicos, ni tampoco homicidas por naturaleza, y los jefes hacían un esfuerzo sistemático para eliminar de las organizaciones a aquellos que experimentaban un placer físico al cumplir con su misión. Las tropas de los *Einsatzgruppen* [las unidades móviles de exterminio o batallones de la muerte] procedían de las SS armadas, unidad militar a la que no cabe atribuir más crímenes que los cometidos por cualquier otra unidad del ejército alemán, y sus jefes habían sido elegidos por Heydrich entre los mejores de las SS, **todos ellos con título universitario**. De ahí que el problema radicara, no tanto en dormir su conciencia, como en eliminar la piedad meramente instintiva que todo hombre normal experimenta ante el espectáculo del sufrimiento físico. El truco utilizado por Himmler —quien, al parecer, padecía muy fuertemente los efectos de aquellas reacciones instintivas— era muy simple y probablemente muy eficaz. Consistía en invertir la dirección de estos instintos, o sea, en dirigirlos hacia el propio sujeto activo. Por esto, los asesinos, en vez de decir: «¡Qué horrible es lo que hago a los demás!», decían: «¡Qué horribles espectáculos tengo que contemplar en el cumplimiento de mi deber, cuán dura es mi misión!»⁵³¹

La cita de Hannah no sólo nos muestra el sentido ideológico del nazismo sino además nos muestra el núcleo de análisis que pretendemos realizar para con la shoah, a saber: que el fenómeno del genocidio judío fue un acto ascético, sistemáticamente llevado, burocráticamente sustentado, racionalmente ordenado, la muestra de odio al judío tiene un cariz de conciencia y racionalidad, de burocracia y sistematicidad, de tecnocracia, de abismal indiferencia ante la vida o muerte, de maquinada elaboración de formas de sustento legal, de un ejemplo (tan fáctico que es capaz de abofetear) de lo que implica excluir a un número de humanos del gran sentido llamado Humanidad, de lo que implica nominarlos inhumanos, pretender quitarles huella de humanidad, fabricar cadáveres, al tiempo de nominarse como los auténticamente humanos y estar erigidos como un pueblo culto; sin embargo, todo esto lo abordaremos con más calma en la siguiente la sección, por lo pronto continuaremos con el análisis de la cita hecha. Efectivamente, en nuestra cita se deja ver como el ideal que da sentido a la catástrofe plantea un fin que va más allá de lo material mundano, inclusive mas allá de su tiempo fáctico, es el ideal, vuelto mito, del *destino del pueblo Alemán*, un pueblo entre los pueblos que tiene que llevar a cabo su ideal (de limpieza de judíos: *Judenrein*) que es al mismo tiempo según ellos el ideal de Europa entera⁵³², llevar a cabo su destino efectivamente no es una tarea fácil, tiene un sentido de carga al igual

⁵³¹ ARENDT, Hannah. (1967) **Eichmann en Jerusalén** Editorial DEBOLSILLO. España. pp. 156-157 El resaltado en negritas es mío. Y responde a la pregunta ¿No que la educación es el lugar preeminente que nos llevará a tener una sociedad mejor con mejores individuos, mas consientes y autónomos?

⁵³² Al respecto entra al punto el análisis de Hannah acerca de las distintas formas de expresión del antisemitismo en Europa (en algunos casos incluso de franca contraposición a dicho antisemitismo como es el caso de Holanda y Suecia) “El fin del mundo, pese a ser llevado a cabo con notable monotonía, revistió formas y apariencias tan distintas como distintos son los diversos países de Europa. Esto no podrá sorprender al historiador conocedor del desarrollo de las naciones europeas y de la aparición del sistema de estados nacionales, pero fue una gran sorpresa para los nazis, que estaban verdaderamente convencidos de que el antisemitismo podía ser el común denominador que uniera a Europa. Fue un inmenso y caro error. Pronto se advirtió que, en la práctica, aunque quizá no en la teoría, existían grandes diferencias entre los antisemitas de los distintos países. Y, todavía más enojoso, aunque se hubiera podido prever fácilmente, resultó que la variedad de antisemita «radical» alemán únicamente fue apreciada en todo su valor por aquellos pueblos del Este —Ucrania, Estonia, Letonia, Lituania y, hasta cierto punto, Rumania— a quienes los nazis decidieron clasificar como hordas bárbaras «infrhumanas». En cambio, las naciones escandinavas (con las excepciones de individuos como Knut Hamsun y Sven Hedin), que según los nazis eran hermanas de sangre de Alemania, se mostraron muy renuentes a odiar debidamente a los judíos” ARENDT, Hannah. *Eichmann en Jerusalén* Op. Cit. pp. 225-226 No sólo es interesante la contrastación entre la idea de unir a la Europa mediante la creación de un enemigo común y las variadas formas de responder a ese ideal (negándolo incluso) sino que además la paradoja mencionada por Arendt entre las identificaciones de los Alemanes nazis entre infrhumanos y hermanos de sangre nos da cuenta de dos cosas: por un lado la categorización de lo humano en estratos posibles de alianza, posibles de reconocimiento, posibles de filiación frente a estratos erigidos como los del enemigo o el inferior; ante esto **la pregunta no es para nosotros si esto pudo ocurrir sino la de si esto ha dejado de ocurrir.**

que el que miraba con horror Arjuna, veamos otro ejemplo de cómo se va creando la idea de la existencia de un destino, de una misión histórica grandiosa y única que por ser tal se vuelve una pesada carga que hace dura la misión y que en su exigencia articula discursivamente un ideal «La orden de solucionar el problema judío es la más terrible orden que una organización jamás podría recibir» «Sabemos muy bien que lo que de vosotros esperamos es algo *sobrehumano* esperamos que seáis *sobrehumanamente inhumanos*»⁵³³

“La práctica del autoengaño se extendió tanto, convirtiéndose casi en un requisito moral para sobrevivir (...) Durante la guerra, la mentira más eficaz para todo el pueblo alemán fue el eslogan de «la batalla del destino del pueblo alemán» (*der Schicksalskampf des deutschen Volkes*), inventado por Hitler o Goebbels, que facilitó el autoengaño en tres aspectos: primero, sugirió que la guerra no era una guerra; segundo, que la había originado el destino y no Alemania, y, tercero, que era una cuestión de vida o muerte para los alemanes, es decir, que debían aniquilar a sus enemigos o ser aniquilados»⁵³⁴

Al no saber con precisión Hannah de quien procede el eslogan nosotros pondremos el acento en Joseph Goebbels quien fue el ministro de propaganda del régimen nazi, un gran “convencedor” de las masas, creador de las imágenes que contrastan judíos y arios o negros y arios, asimismo es el creador del eslogan “Una mentira mil veces repetida....se transforma en verdad” achacándoles el papel de mentirosos a los judíos. Con este personaje y la cita mencionada arriba tenemos una idea de la importancia que tenía(tiene) el crear ideales, mitos, eslóganes, que den sentido a la destrucción y muerte, reduciendo así el impacto sensible, la incomodidad de la conciencia, en aras de estar cumpliendo una labor histórica o estar en el camino de la trascendencia espiritual (como en el Bhagavad Guita).

De esta manera, nos viene al punto la idea de que como justificación de la guerra se crean ideales, ya sean los ideales religiosos de Krishna ya sean los eslóganes de Goebbels y Himmler, estos ideales - entendidos como formas discursivas-, crean una imagen de realidad, establecen una pretensión de verdad, la cual en su relación con el acontecimiento de la destrucción otorga sentido, de ahí que por ejemplo en Levinas se pueda interpretar a la guerra como el lugar de la totalidad “La guerra no manifiesta la exterioridad y el otro como otro; destruye la identidad de lo mismo. El semblante del ser que se muestra en la guerra está fijado en el concepto de totalidad, que domina la filosofía occidental”⁵³⁵ Esta interpretación de la guerra como el lugar de la totalidad que deja fuera lo otro está ya también mostrado en la imagen de Krishna y en los eslóganes nazis, ya sea que la trascendencia del espíritu se muestre como lo total dentro de lo cual lo otro (la vida, el gozo, las cuestiones mundanas, la fraternidad) sale sobrando o ya sea que el destino del pueblo alemán imponga una tarea que explícitamente está eliminando al otro (judío, gitano, homosexual todos ellos inhumanos o infrahumanos); el punto es que **la guerra y su ideal verbalmente construido y constructor de realidad hace perder la pluralidad** la cual en la sección anterior llamábamos el «espacio entre» y que básicamente es el sentido de la múltiple diferencia que conforma al mundo. Ante esto conviene dejar claro que a pesar de que *el mundo* se diga en singular no presupone de ninguna manera una totalidad sino es siempre un «espacio entre», la cuestión es que según Levinas el pensamiento occidental se dirige a una totalidad: el Hombre, el Mundo, la Vida, la Historia, el Humanismo, como imágenes de la totalidad, espacios donde la alteridad se pierde, uno de los ejemplos donde más nítidamente se puede ver esta idea de la filosofía occidental con respecto a la totalidad es Hegel quien en su fenomenología, al hablar del espíritu absoluto está planteando un núcleo dentro del cual la pluralidad deviene uno, esto mediante la dialéctica la cual dinamizada por el pensamiento negativo plantea la posibilidad de enriquecer el pensamiento mediante su negación asimilando las diferencias en lo absoluto que en su enriquecimiento tiende a la universalización, asimismo la historia se hace una, la razón se hace una, el devenir se hace uno.

La articulación hecha por Levinas entre totalidad y guerra, deja ver la relación entre el pensamiento totalitario o de la totalidad excluyente y la creación de ideales como justificaciones del acontecimiento

⁵³³ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 156. Este tipo de eslóganes era creados por Himmler quien los usaba como paliativos para la resolución de problemas de conciencia.

⁵³⁴ Ibidem p 83

⁵³⁵ LEVINAS, Emmanuel *Totalidad e Infinito* Citado por BERNSTEIN, Richard (2005) *Después de Auschwitz* En **El Mal Radical**. Editorial Fineo. Argentina. p 249

de la guerra, lo más interesante de esto radica en el hecho de que la guerra que enmarca la shoah nos presenta tanto el sentido de la totalidad por ejemplo en la idea de “La existencia de una casi omnipresente complicidad que desborda los límites del partido Nacional socialista”⁵³⁶ y por otro lado la creación del ideal que encumbra las acciones, consideradas estas a su vez heraldos de la historia ante un destino inexorable. Mauricio Bares, plantea la relación totalidad-guerra a partir de crítica a un ideal filosóficamente sustentado, a saber: el humanismo

“En rigor, el logro más grande del humanismo es el humanismo, que en el fondo sólo es una articulación discursiva del instinto de supervivencia. Es decir, con los instintos atrofiados para siempre, como los de cualquier animal en cautiverio, el hombre ha tenido que reinventar su instinto primordial, articularlo y guardarlo como un bien común que garantice su estancia en el mundo. Pero en ese loable ejercicio, los discursos del humanismo han sido utilizados para los fines más diversos y para las prácticas más repugnantes, como, por ejemplo, que una especie, una raza, un país, una clase o grupo social, un género sexual, declaren su supremacía sobre los demás. De los cual no se libran las clases intelectuales y académicas que enarbolan *per se* los principios humanistas: freudianos contra junguianos, estructuralistas contra funcionalistas, etcétera. Propugnar por el bien siempre ha sido una invitación a practicar el mal. Esto es parte del hombre. Ya no hacen falta los ejemplos. Que el hombre sea capaz de hacer el bien no lo convierte en esencialmente bueno. Por el contrario lo convierte en permanentemente equivocado. Pero, en su descargo podemos argumentar que sólo estará equivocado si el ideal con el que se compara es tan inalcanzable que lo haga parecer siempre torpe, imperfecto e inacabado”⁵³⁷

Sabemos que entre las indagaciones filosóficas que intervienen dentro de los humanismos están como principio fundamental las categorías expresadas por Kant en forma de preguntas ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar? Y ¿Qué es el hombre?, de las distintas Respuestas posibles a estas preguntas es que se puede tener una perspectiva u otra acerca de lo humano, sin embargo, lo que está haciendo Bares dentro de su crítica es dar cuenta como dentro de aquellos espacios discursivos llamados humanismos hay una tendencia hacia la totalidad, lo que implica una tendencia hacia la negación (y en algunos casos eliminación). De esta manera, aprovechamos la cita de Bares para dar cuenta de una idea central a la que hemos querido llegar desde líneas atrás, esta consiste en aseverar que aunque haya la creación de ideales discursivamente articulados que justifiquen la destrucción, ésta en sí misma, no está determinada por ningún ideal, hay un **instinto de destrucción** que se localiza en un espacio ontológico que no necesita la legitimación del lenguaje. Este instinto de destrucción es principio fundamental de lo humano, por lo que más allá de su aceptación o no, hace presencia dentro de la historia mediante la expresión de la guerra, generando para ello discursos que justifiquen, el acto de dar muerte, negar la pluralidad, destruir la obra humana.

Al respecto comenta Freud

“Usted [Einstein] expresa su asombro por el hecho de que sea tan fácil entusiasmar a los hombres para la guerra, y sospecha que algo, un instinto del odio y de la destrucción, obra en ellos facilitando ese enardecimiento. Una vez más, no puedo sino compartir sin restricciones su opinión. Nosotros creemos en la existencia de semejante instinto (...) Nosotros aceptamos que los instintos de los hombres no pertenecen más que a dos categorías: o bien son aquéllos que tienden a conservar y a unir -los denominamos «eróticos», (...) o bien son los instintos que tienden a destruir y a matar: los comprendemos en los términos «instintos de agresión» o «de destrucción». (...) Llegados aquí, no nos apresuremos a introducir los conceptos estimativos de «bueno» y «malo». Uno cualquiera de estos instintos es tan imprescindible como el otro, y de su acción conjunta y antagónica surgen las manifestaciones de la vida. Ahora bien: parece que casi nunca puede actuar aisladamente un instinto perteneciente a una de estas especies, pues siempre aparece ligado –como decimos nosotros «fusionado»- con cierto componente originario del otro que modifica su fin y que en ciertas circunstancias es el requisito ineludible para que este fin pueda ser alcanzado. Así, el instinto de conservación, por ejemplo, sin duda es de índole erótica, pero justamente él precisa disponer de la agresión para efectuar su propósito”⁵³⁸.

La pretensión de establecer como fundamento de lo humano la bondad (pensamiento de corte neohumanista según hemos visto) es claramente refutada desde la mirada de Freud quien en el texto citado menciona como principio fundamental de lo humano (y a su vez como principio de la guerra) la contradicción (fusionada o necesitada de la participación de ambos instintos) no moral entre el bien y el mal, sino energética, entre el instinto erótico o de vida y el instinto de destrucción o de muerte. De ahí

⁵³⁶ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 36

⁵³⁷ BARES, Mauricio. Op. Cit. p. 144-145 El subrayado en negritas es mío

⁵³⁸ FREUD, Sigmund. El porqué de la guerra. Op. Cit. p 5

que podamos establecer una relación de sus planteamientos para con nuestra aseveración de que el humano es una contradicción de los principios fundamentales que conforman su poliédrica esencialidad. Inclusive Freud nos lleva un paso más adelante llegando a plantear que **la conservación del yo está relacionada con la agresión del otro**, es decir, lo erótico que implica el vivir está fusionado con la proyección destructiva hacia lo exterior, esto puede trasladarse a la shoah con la analogía que enuncia que la confirmación del Alemán dependía de la destrucción del judío (otro) e inclusive podría a partir de esta analogía leerse la gran lista de genocidios que ha habido en el siglo XX, (Armenio, de Ruanda, Camboya, Guatemala, etc.) Así, pues, Freud desde su postura teórica -brevemente enunciada en su carta a Einstein- nos da cuenta de las implicaciones de la conservación instintivamente relacionadas con la agresión a lo otro, esta enseñanza la quisiéramos contrastar con aquella postura que encuentra la posibilidad de anteponer al otro pese al instinto de conservación esto a partir de la lectura de dos lecciones del holocausto:

“la mayoría antepone al deber moral cualquier otra razón-justificación, incluida la propia conservación. Ésta es, según Bauman, la primera lección del Holocausto; y es una advertencia, pues, también en nuestra sociedad actual “racionalidad y ética apuntan en direcciones opuestas” (...) la segunda lección, según Bauman: algunos eligieron el deber moral, por encima incluso de su propia conservación. Aunque no fueron muchos, son la prueba de que sucumbir a la presión social (societal) no es inevitable. La elección e estos hombres buenos bebía de la autentica fuente moral: la esencial responsabilidad humana por el Otro”⁵³⁹

De la anterior cita quisiéramos resaltar dos cosas, en primer lugar eso que el autor llama razón-justificación y que parece considerar un mero pretexto para no actuar frente a la destrucción del otro, parece considerar que lo esperado era lo contrario responder por el otro teniendo que para no hacerlo hubo que crear razones, tener justificaciones; ante esto hemos ya dicho que ante la guerra se hacen ideales que justifican la destrucción, por lo que podemos decir que en parte estamos de acuerdo, empero, desde nuestra lectura estamos inclinados a creer que justamente la primer lección mencionada a partir de Bauman viene a confirmar lo dicho por Freud, que la conservación depende de cierta negación del otro y elevando esto al análisis histórico podemos decir que la shoah es una de las tantas muestras que dan cuenta de dicho instinto de destrucción y de la asimetría psíquica que hay entre la conservación del yo y el estatuto del otro como lo posible de negar, sin embargo, y esto es interesante; la segunda lección propuesta por el autor, nos lleva a señalar intersticios dentro de la aseveración del odio (destrucción) y la negación del otro. Y es que si bien no compartimos la mirada del autor que menciona que “La elección de estos hombres buenos bebía de la autentica fuente moral” nos mostramos impactados cuando escuchamos de historias que se muestran como reales **actos de elección**, como la contradicción del instinto de preservar la vida, como la imagen de la apuesta por lo otro sin necesidad de tratados o fuentes morales de las que beber, simplemente como elección, como algo que entendemos nosotros como **ética**, valga para esto el siguiente ejemplo “se dio el caso de dos muchachos campesinos, cuya historia cuenta Günther Weisenborn en *Der lautlose Aufstand* (1953), que al ser llamados a filas por las SS, al final de la guerra, se negaron a alistarse. Fueron condenados a muerte, y en el día de su ejecución escribieron a sus familiares: «Preferimos morir a llevar sobre nuestra conciencia crímenes tan horribles; sabemos muy bien cuáles son los deberes de las SS»⁵⁴⁰ El anterior ejemplo nos lleva a asumir la idea de que si bien es históricamente fáctico el asunto de la destrucción y la negación del otro eso no implica que haya una determinación; al parecer todo es posible, la determinación absoluta al igual que la libertad absoluta son falsas. Hannah Arendt comenta a la historia arriba citada “Su capacidad de distinguir el bien del mal había permanecido intacta, y jamás padecieron «crisis de conciencia»”⁵⁴¹ sin embargo, nosotros creemos que el acontecimiento de la shoah rebasa lo que la moral y la elección del bien y mal puedan poner en camino, es decir, según nuestra lectura no es que los jóvenes tuvieran que elegir ese destino por moral, sino porque su circunstancia, su vida, su **desdoblamiento existencial**, les imponían como deber, como valor supremo por el que perder la vida, no servir en la masacre. El desdoblamiento existencial si se quiere puede ser leído desde una pretensión moral diciendo que eligieron lo correcto, sin embargo, no creemos haya algo correcto a elegir

⁵³⁹ GONZALES, Moreno, Pedro. **El holocausto, más allá de la conmemoración**. Grupo Henek Holocausto y Educación. Consultado en: <http://holocaustoyeducacion.es/recursos/2.1%20Filosofia/dptoFilosofia.pdf> (Fecha de consulta 20/07/11)

⁵⁴⁰ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 154

⁵⁴¹ Ídem

sino simplemente elecciones que nos llevan a tener consecuencias, en el caso del ejemplo citado la elección fue dar su vida no por el otro sino por no servir en la destrucción del otro, es una elección que concierne no al cuidado de otro sino al cuidado del yo en su relación al otro, es una elección de desdoblamiento en el que el yo se mueve como en el poema de Paul Celan *Alabanza de la lejanía* en donde dice “**soy tú cuando soy yo**”. Con esto nos hemos adelantado a lo que pretende cerrar nuestro capítulo, la reflexión sobre la ética después de Auschwitz, no adelantaremos mas simplemente diremos que esta lectura de la ética la ubicamos frente (como posición que critica y habla desde otro espacio) a la lectura de Joan-Carles Mèlich quien siguiendo a Levinas habla de la ética como un el lugar de la preocupación del otro, de la responsabilidad del otro.

Pues bien estas dos lecciones obtenidas por el autor citado a partir de la lectura de Bauman, son otra muestra de *la convivencia de la contradicción*, de las posibilidades de ser que en lo humano no tienen faz de determinismos sino de circunstancias, de **ser producto y productor de las circunstancias**, de decir que *el humano es lo que hace, lo que le hacen y lo que deja de hacer* (recordemos que esto es trabajado con más detenimiento un poco más adelante). Se hace necesario con la intención de no caer en el sentimentalismo del héroe, que en su imagen sensiblera nos hace suspirar pero no reflexionar, también dar cuenta de la imagen de la destrucción, imagen de una elección que (en su apabullante mayoría) hace estragos en el mundo, que se deja sentir como acontecimiento que rompe la articulación con el mundo, de la elección que nos parece no tiene que ver con la ética aunque si tiene que ver con lo humano desde el entendido de que es una elección de la primacía del yo, que muestra su ser plegado, la imagen del **plegamiento existencial** cual cariz encuentra Freud como predominante y cual sentido nosotros encontramos mayoritariamente en la guerra en general y en la shoah en particular ¿Será que sublimado en la pedagogía también? Así, pues, valga dicho ejemplo extraído del *cuaderno de Rutka*⁵⁴² el cual nos muestra una redada en el gueto de Bedzin:

6 de febrero de 1943

Hoy he recordado con detalle los hechos del 12 de agosto de 1942, lo que sucedió en el Hakoah (campo de fútbol del equipo de Bedzin) [...] Llegamos al lugar a la seis y media y nos las arreglamos para conseguir buenos asientos en un banco. Nuestro ánimo estuvo bien hasta las nueve. Entonces me asome a la valla y vi soldados con ametralladoras apuntando a la plaza por si alguien pretendía escapar. Los adultos se desmayaban y los niños lloraban. El día del juicio empezó enseguida. Hacía un calor espantoso y la gente tenía sed, no había ni una gota de agua por allí. Entonces, de pronto, comenzó a llover a cántaros y siguió lloviendo a cántaros y siguió lloviendo. Kudzynsku (mando de las SS, en 1948 fue condenado a muerte ante los tribunales de Sosnowieck) llego a las tres de la tarde y entonces comenzó la selección (...) Ah, olvidaba lo más importante. Vi, con mis propios ojos, como un soldado arrancaba a un bebe de las manos de la madre y le abría la cabeza a golpes contra un poste de electricidad. Los sesos de la criatura salpicaron la madera. La madre enloqueció. Ahora lo escribo como si no hubiera pasado nada, como si yo misma formara parte de un ejército entrenado para la crueldad; soy joven tengo catorce años, todavía he visto poco de la vida, sin embargo ya me he vuelto tan indiferente⁵⁴³

Así, pues, nuestros dos ejemplos nos dan cuenta de la contradicción, de las posibilidades de relación con lo otro las cuales parecen dar cuenta de un plegamiento o desdoblamiento existencial. Siguiendo

⁵⁴² El cuaderno de Rutka es el diario de Rutka Laskier una niña polaca de 14 años escrito mientras esperaba que la deportaran a Auschwitz en el ghetto de Bedzin. Este diario salió a la luz en el 2006 por Stanislaw Sapinska “explicó Sapinska, en una de las entrevistas que dio hace poco, a propósito de la divulgación del diario. «Acordamos que, si le pasaba algo, yo me acercaría después de la guerra para recuperar el diario». Pero lo mantuvo oculto en su casa sobre una repisa. Lo leía cada cierto tiempo, por 65 años, para acordarse del trágico destino de su amiga, hasta que su sobrino Marek, obsesionado por lo ocurrido en su país durante la Segunda Guerra, le preguntó por detalles de la ocupación alemana y ella quiso mostrárselo. El joven reconstruyó la historia y ubicó a una hermana de Rutka nacida después de la guerra en Israel”

⁵⁴³ **El cuaderno de Rutka**, Suma de letras, Ed. Santillana. Marzo, 2008 (pp. 25-30) Consultado en: <http://holocaustoyeducacion.es/recursos/8.%20Polonia/Bedzin-Lodz-Chelmno/Bedzin-Lodz-Chelmno.html> (Fecha de consulta 15/08/11) Lo cruento de esta escena nos lleva a recordar otra que Sloterdijk muestra con relación a la destrucción de los hijos dentro de la guerra “En la guerra serbo-croata-bosnia, por ejemplo, aparece un rasgo que ya había tenido lugar en la política de los estados periféricos de la antigüedad tardía (...) En esa guerra somos testigos inesperados de una paranoia étnica y vecinal que sólo puede ser definida de merovingia. Allí donde esa paranoia se coloca en situación ventajosa rasga el nexo social incluso entre viejos conocidos, y casi cualquiera, según parece, podría convertirse en el asesino de cualquiera (...) El caso citado por el etnólogo Hans Peter Duerr de soldados serbios que abrían en canal el cuerpo de mujeres bosnias embarazadas y clavaban los fetos en los árboles muestra el delirante acento de la tendencia del pueblo a fundirse en lo propio, en lo «nuestro», en una forma interna que resulta, repentinamente, de una importancia vital”. SLOTERDIJK, Peter **En el mismo barco** Op. Cit. pp. 78-80 Esto es importantísimo ya que nos da para reflexionar y contrastar entre los sentidos del hijo y la educación, y es que si en la guerra los hijos son destruidos la educación deja de existir, no tiene sentido, ya no hay educación

con Freud podemos ver que el también nos plantea a que la guerra es el lugar donde miramos la convivencia de la contradicción, pero ante todo la clara huella de la existencia de una tendencia hacia la aniquilación, de un placer por la destrucción “el placer de la agresión y de la destrucción: innumerables crueldades de la Historia y de la vida diaria destacan su existencia y su poderío. La fusión de estas tendencias destructivas con otras eróticas e ideales facilita, naturalmente, su satisfacción. A veces, cuando oímos hablar de los horrores de la Historia, nos parece que las motivaciones ideales sólo sirvieron de pretexto para los afanes destructivos; en otras ocasiones, por ejemplo frente a las crueldades de la Santa Inquisición, opinamos que los motivos ideales han predominado en la consciencia, suministrándoles los destructivos un refuerzo inconsciente. Ambos mecanismos son posibles”⁵⁴⁴. Al igual que nosotros Freud está planteando la aseveración de que los ideales que están detrás de la guerra y la destrucción en general, aparecen posteriormente a los principios que la llevan a cabo, los ideales son una cuestión de segundo nivel, es decir, que los ideales (de cualquier orden) son formas de sublimar -e incluso reforzar- un instinto latente en el humano. Así como habíamos visto que el sacrificio, culturalmente sublimaba el aprecio por la carne de un semejante, así también podemos decir que la construcción discursiva que envuelve a la guerra está cubriendo simbólicamente un núcleo primario de esta, a saber, el placer matar y destruir

“mediante cierto despliegue de especulación hemos llegado a concebir que este instinto obra en todo ser viviente, ocasionando la tendencia de llevarlo a su desintegración, de reducir la vida al estado de la materia inanimada. Merece, pues, en todo sentido la designación de instinto de muerte, mientras que los instintos eróticos representan las tendencias hacia la vida. El instinto de muerte se torna instinto de destrucción cuando, con la ayuda de órganos especiales, es dirigido hacia afuera, hacia los objetos. El ser viviente protege en cierta manera su propia vida destruyendo la vida ajena. Pero una parte del instinto de muerte se mantiene activa en el interior del ser; hemos tratado de explicar gran número de fenómenos normales y patológicos mediante esta interiorización del instinto de destrucción. Hasta hemos cometido la herejía de atribuir el origen de nuestra conciencia moral a tal orientación interior de la agresión. Como usted advierte, el hecho de que este proceso adquiera excesiva magnitud es motivo para preocuparnos; sería directamente nocivo para la salud, mientras que la orientación de dichas energías instintivas hacia la destrucción en el mundo exterior alivia al ser viviente, debe producirle un beneficio”⁵⁴⁵

De la anterior cita podemos retomar la idea de que el cambio del instinto de muerte, habido en todo ser viviente, hacia el instinto de destrucción tiene que ver con la posibilidad de la proyección hacia un exterior, por lo que el instinto de muerte no sólo tiene que ver con el dar muerte sino con las practicas de autodestrucción, de ahí que su exteriorización mediante la destrucción sea una forma de alivio. Todo lo que se entrega a la destrucción, tiene que ver con el desborde del instinto de muerte, lo cual a su vez tiene que ver con el exceso de una arista dentro de la balanza psíquica. Por otro lado nuestro autor parece coincidir con Mauricio Bares quien en su idea (ya citada) de que “Propugnar por el bien siempre ha sido una invitación a practicar el mal. Esto es parte del hombre” nos da cuenta de que el “sentimiento” moral o la posibilidad de hablar o establecer una mirada moral, con sus dos grandes cánones: bien y mal, ocurre no por la conciencia de la existencia de un bien sino por la experiencia del mal, el cual lo retomamos desde una conceptualización aparentemente sencilla devenida de Levinas, “el mal es un exceso en su esencia misma”⁵⁴⁶, esta forma de comprender el mal nos lleva a cuidarnos de establecer -según Richard Bernstein- que el mal sea algo sintetizado mediante la razón, categorizable, sino que es un desborde que en su facticidad es experimentable “Levinas muestra que a la malignidad del mal se la experimenta como “algo” que no se puede sintetizar, algo que a la vez se experimenta y que sin embargo, *desafía* toda categorización, algo más heterogéneo que aquella heterogeneidad que la síntesis formal sí puede captar”⁵⁴⁷. Así, pues, esta idea del mal es la que creemos poder articular al sentido moral que Freud relaciona con su teoría de los instintos, es decir, según lo visto, el instinto de destrucción se proyecta como un desborde, es un exceso en sí mismo, del cual se puede tener la experiencia en la transgresión o el radical uso de la existencia, aunque eso no implique que se pueda categorizar, razonar.

Sin embargo, los acontecimientos ocurren aun a pesar del establecimiento de la moral, de ese súper Yo que en su posicionamiento como el Otro impone un registro de comportamiento (basado en la represión

⁵⁴⁴ FREUD, Sigmund. El porqué de la guerra. Op. Cit. p 6

⁵⁴⁵ *Ibidem*

⁵⁴⁶ BERNSTEIN, Richard. *Después de Auschwitz*. Op. Cit. p 258

⁵⁴⁷ *Ibidem* 259

de los instintos) el cual con aras de ser seguido nos lleva a la Neurosis. Es decir, las circunstancias se producen por o aun a pesar de la moral, siendo la moral una forma culturalmente creada a base de violaciones sobre sus propios principios, la moral es la explicitación del temor del hombre ante su desbordante condición, una explicitación que aúna a los débiles (como lo mencionábamos con la articulación fuerza-derecho) frente a las posibilidades de ser presa de los excesos del otro (aquí podríamos recordar el sentido de la política visto con el mito de Prometeo en boca de Protágoras), y sin embargo, esos excesos se cometen ya sea por aquellos llamados débiles o ya sea por la explosión energética que como exceso se presenta en el acontecer humano.

De aquí que el asombro que causa el saber que no hubo muchas historias que nos muestren una actitud moral adecuada (esa que Levinas hace aparecer como el mandato principal frente al rostro del otro: no matarás) frente a los acontecimientos de la Shoah se comprenda desde esta tendencia hacia la destrucción, desde el problema de la ambigüedad del hombre, de su inmoralidad ontológica, esto además revestido y reforzado por los ideales del destino del pueblo Alemán, así como el establecimiento de la legalidad de los sucesos (leyes de Núremberg de 1935 por ejemplo) y por la aparente imposibilidad de resistirse a lo que la apabullante mayoría asumía “Según dijo Eichmann, el factor que más contribuyó a tranquilizar su conciencia fue el simple hecho de no hallar a nadie, absolutamente a nadie, que se mostrara contrario a la Solución final”⁵⁴⁸ Al respecto Hannah dirá que en la Alemania nazi era efectivamente, difícil resistirse a la presión y poder sociales, pero que los alemanes ni siquiera lo intentaron.

Así, pues, en su sentido negativo podríamos decir que el instinto de destrucción se deja ver históricamente rompiendo, provocando la(s) catástrofe(s) al hacer presencia en fenómenos como la guerra (pero también en fenómenos cotidianos), por otro lado, desde su sentido positivo, podríamos aseverar que la historia y la cultura son productos de esta interminable explosión instintiva dirigida hacia la destrucción, la cual posibilita a su vez la producción. Esta idea la retomamos de Hannah Arendt quien plantea un equilibrio (roto por la aparición de la bomba atómica) entre la capacidad de destrucción producida por el hombre a través de la guerra y la capacidad de producción producida por el hombre a través de su violencia para con la naturaleza, este equilibrio sólo concierne a lo producido y no así a las relaciones construidas entre los hombres

“Lo que los hombres producen puede destruirlo otra vez, lo que destruyen pueden construirlo de nuevo. El poder destruir y el poder producir equilibran la balanza. La fuerza que destruye al mundo y ejerce violencia sobre él es todavía la misma fuerza de nuestras manos, que violentan la naturaleza y destruyen algo natural –acaso un árbol para obtener madera y producir alguna cosa con ella- para formar mundo. Que poder destruir y poder producir equilibren la balanza no tiene, sin embargo, una validez absoluta. Sólo la tiene para lo producido por el hombre, no para el poco tangible, pero no por ello menos real, ámbito de las relaciones humanas, surgidas de la acción en sentido amplio (...) Es característico de estos procesos que, al igual que un motor de explosión, transcurran esencialmente entre explosiones, es decir hablando históricamente entre catástrofes que a su vez impulsan el proceso mismo hacia delante”⁵⁴⁹

Al respecto Walter Benjamin dentro de sus *Tesis sobre filosofía de la historia*⁵⁵⁰ nos ofrece una lectura que va mas allá que lo dicho por Arendt, aseverando que inclusive las relaciones humanas, y el producto y ámbito de su interrelación (digámosle cultura) son productos de la catástrofe y destrucción

⁵⁴⁸ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 172

⁵⁴⁹ ARENDT, Hannah, *Fragmento 3c Capítulo II: la cuestión de la guerra... la guerra total*. En **Que es política** Op. Cit. p 101

⁵⁵⁰ Las cuales con fecha de 1940 nos ofrecen una reflexión de lo que implica la historia, radicalmente original y creativa, la historia no son hechos pasados, no hay objetividad ni mucho menos una verdad histórica, dice Benjamin “Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo «tal y como verdaderamente ha sido». Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro” (Tesis VI) esto es que la historia no es fidelidad sino una imagen creativamente borrosa, opacamente clara, difusamente solida. A su vez la historia es erigida en la catástrofe de la pugna entre hombres, una catástrofe que el Ángel de la historia aterrado contempla. El mismo año que escribe las tesis, Benjamin intenta cruzar la frontera entre Francia y España la cual el día que él pensaba cruzar se cerró, Benjamin al ser perseguido por la Gestapo se desespera, siente que se ha acabado su mundo y por lo tanto se suicida, al respecto Pablo Feinmann nos regala una interpretación muy buena: “esta muerte trágica de Benjamin es en realidad, **la muerte del pensamiento humanista**, del pensamiento que defiende el derecho del hombre a vivir, a no ser torturado, a no ser avasallado, a no ser confinado en un campo de concentración como una cosa que se termina arrastrando con una especie de tractor como hemos visto en algunos documentales” FEINMANN, José Pablo, *Capítulo 3: Auschwitz y la filosofía* **En Filosofía aquí y ahora II**. Ministerio de Educación de la nación. Encuentro <http://www.encuentro.gov.ar/> Disponible en Youtube <http://www.youtube.com/watch?v=q3hFCbIF2A> (Fecha de consulta 30/08/2011)

que asoma de vez en vez en el devenir histórico, dice Benjamin: “los bienes culturales que abarca con la mirada, [el historiador] tienen todos y cada uno un origen que no podrá considerar sin horror. Deben su existencia no sólo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. **Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie**”⁵⁵¹

Ante esto podemos concentrar todo el esfuerzo analítico de nuestro tercer referente (relación guerra-religión que es una analogía de la relación guerra-ideales) a partir de dos preguntas ¿Se puede eliminar la agresividad del hombre?, Y, ¿no hay algo que justifique la muerte, el dolor, la destrucción? Ante la primera pregunta optamos por la respuesta que nos ofrece Freud (y en su momento lo que se dejó entrever a partir de Mauricio Bares), quien asevera que no es posible la eliminación de esos instintos dirigidos a la destrucción, o lo que es lo mismo la paz y armonía por tantos pedida y por otros preconizada no existe, ya que en nosotros no hay esa posibilidad, no somos eso.

“De lo que antecede derivamos para nuestros fines inmediatos la conclusión de que serán inútiles los propósitos para eliminar las tendencias agresivas del hombre. Dicen que en regiones muy felices de la Tierra, donde la Naturaleza ofrece pródigamente cuanto el hombre necesita para su subsistencia, existen pueblos cuya vida transcurre pacíficamente, entre los cuales se desconoce la fuerza y la agresión. Apenas puedo creerlo, y me gustaría averiguar algo más sobre esos seres dichosos. También los bolcheviques esperan que podrán eliminar la agresión humana asegurando la satisfacción de las necesidades materiales y estableciendo la igualdad entre los miembros de la comunidad. Yo creo que eso es una ilusión. Por ahora están concienzudamente armados y mantienen unidos a sus partidarios, en medida no escasa, por el odio contra todos los ajenos”⁵⁵²

Esta lectura de la historia y de la ontología humana parece ir en contra totalmente de aquellas lecturas históricas con planteamientos lineales y teleológicos, e incluso parece dejar en blanco las pretensiones históricas de la pedagogía que –como vimos- en el marco neohumanista alemán tomo el más alto vuelo para con los ánimos de armonización, ante esto vendría una pregunta entonces ¿Qué sentido tiene la pedagogía? Esta pregunta la dejaremos abierta no obstante estemos pensando en una respuesta, y la dejaremos abierta sencillamente porque todavía hay cosas que reflexionar antes de plantear respuestas pedagógicas.

Ante la segunda pregunta arriba formulada (¿no hay algo que justifique la muerte, el dolor, la destrucción?) retomamos la respuesta que Richard Bernstein plantea, a saber: que es necesario dar cuenta del fin, o mejor dicho de la *exhaución* de la teodicea. Y es que si planteamos que “Hablar de exhaución equivale a decir que se agotaron los argumentos”⁵⁵³ entonces estaremos aseverando que hay una fatiga en los argumentos de la teodicea, argumentos que plantean la justificación del sufrimiento en pos de un fin más alto, un destino, o un ideal. Esta fatiga en los argumentos está dada por el acontecimiento de la guerra en general y en específico por el acontecimiento de las guerras dentro del siglo XX

“la teodicea, tanto en su forma teológica como en su forma secular, es la tentación de hallar algún tipo de justificación, algún modo de reconciliarnos con el mal y el sufrimiento inútil, intolerable. La honestidad intelectual, sin embargo, exige que reconozcamos que la teodicea –en este sentido amplio- ha concluido [y cita a Levinas] “El problema filosófico, Así, pues, que nos plantea el mal (*le mal*) inútil, que con su malignidad fundamental atraviesa todos los eventos del siglo XX, afecta el significado que pueden llegar a conservar la religiosidad y la moral de la bondad humana después del fin de la teodicea”⁵⁵⁴

Con esto llegamos al fin de nuestro primer momento en el que interpretamos algunos sentidos de la guerra y su relación con la cultura, con lo humano, con las enseñanzas, con las sublimaciones, con el odio y la destrucción, con las elecciones teniendo como núcleo analítico la idea de la convivencia de la contradicción

⁵⁵¹ BENJAMIN, Walter. Tesis de filosofía de la historia Op. Cit. p 5 El subrayado en negritas es mío

⁵⁵² FREUD, Sigmund El porqué de la guerra Op. Cit.

⁵⁵³ BARES, Mauricio. Posthumano Op. Cit. p144

⁵⁵⁴ BERNSTEIN, Richard. *Después de Auschwitz*. Op. Cit. pp. 251-252

2.2.2 Sobre catástrofes y fábricas: La shoah

Sin duda, los judíos son una raza
pero no son humanos

Adolf Hitler

¡No se puede decir que Hitler violó al pueblo
alemán, sino que lo sedujo!

Hans Frank: Gobernador General de Polonia
ocupada por los nazis

Podemos decir que el siglo XX ha sido un siglo bastante prolífico en cuanto a imágenes de la guerra teniendo como marcos generales las dos guerras mundiales pero sin olvidar la guerra fría (desde 1945 hasta 1989) gran conflicto ideológico que tiene repercusiones en la guerra civil griega (1941-1950) Vietnam (1964-1975) así como la Guerra de Corea (1950-1953) por otro lado tenemos la *Guerra árabe-israelí de 1948*, La Guerra Civil Española (1936-1939) (concluyendo con la dictadura de Franco que duraría hasta 1975), la Guerra Irán-Irak (1980-1988), la Guerra del Golfo Pérsico (1990-1991), la Invasión de Irak de 2003 y un gran etcétera de conflictos bélicos entre naciones así como insurrecciones sin olvidar los genocidios (Ruanda, Camboya, Guatemala, Armenios etc.) que también han echado para atrás la idea de que atrocidades como la del holocausto no son tan recurrentes, si lo son pero la shoah tiene un idiosincrasia propia que la hace mas aterradora: es sistemática, objetiva, fría, moderna. Al respecto Hannah plantea el siglo XX como un siglo de catástrofes

“La época de guerras y revoluciones que Lenin presagió a nuestro siglo y que ahora realmente vivimos ha convertido en una medida apenas reconocida hasta la fecha los acontecimientos políticos en un factor básico del destino personal de todos los hombres sobre la tierra. Pero este destino, allí donde ha hecho completo efecto arrastrando realmente a los hombres al torbellino de los acontecimientos, ha sido una desgracia. Y para esta desgracia que la política ha traído y para la todavía más grande que amenaza a la humanidad entera no hay ningún consuelo, ya que es evidente que las guerras en nuestro siglo no son «tempestades de acero» que purifiquen el aire político ni una «continuación de la política con otros medios» sino enormes catástrofes que pueden transformar el mundo en un desierto y la Tierra en materia sin vida”⁵⁵⁵

Es claro que la amenaza de la guerra nos involucra a todos en cuanto a que todos compartimos eso llamado humanidad, la guerra y su advenimiento con forma de catástrofe no es ajena, la amenaza es la del exterminio generalizado, una amenaza que al no tener consuelo nos obliga a o no buscarlo. El sentido del mesianismo⁵⁵⁶ y la redención se lo dejamos a la teología, no nos proponemos un nihilismo de la vida y su desastroso y fútil carácter, lo que queremos es poder intentar comprendernos, cosa no menor. Nos imaginamos estar al borde de un abismo, quisiéramos dar un paso.

De esta manera pasemos a la exegesis de algunos sentidos que la shoah⁵⁵⁷ y su posible vinculación con el rodeo de la pregunta por lo humano, así como con las consideraciones pedagógicas que nos

⁵⁵⁵ ARENDT, Hannah FRAGMENTO 3D. Presentación: El sentido de la política. § 1 ¿Tiene la política todavía algún sentido?

En **Que es política** Op. Cit. p 131

⁵⁵⁶ Pedagógico muchas veces, por ejemplo, lo visto en el informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI titulado **La educación encierra un tesoro**; según el cual accederemos a una paz, justicia y libertad mediante la herramienta llamada educación “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” Éste tipo de sentencias las consideramos un cliché altamente repetido y devastadoramente vacuo, cliché nada más porque su lenguaje no llega a penetrar en lo profundo del mundo así como en sus imposibilidades.

⁵⁵⁷ Preferimos utilizar el término shoah (catástrofe) y no holocausto (quemarlo todo) porque la traducción de shoah nos parece más adecuada al punto, “catástrofe” es lo que el Ángel de la historia de Benjamin veía con los ojos desorbitados. Nosotros encontramos una catástrofe que no tiene un sentido de sacrificio (holocausto), ya que no había humanos que sacrificar, los judíos según los nazis, eran trapos, marionetas (mas adelante diremos de donde sacamos esta afirmación). El término

ayuda a pensar. Dicho análisis de shoah no piensa estar calado dentro de la profundidad histórica que implica⁵⁵⁸, esto simplemente porque no es este el espacio, es tan complejo lo acontecido dentro de la shoah y las discusiones interpretativas que de ello devienen que una amplia bibliografía existente nos lleva incluso en ocasiones a una confusión tremenda, teniendo como referentes libros de cientos y cientos de páginas (por el ejemplo el libro de Raul Hildeberg *La destrucción de los judíos europeos* con 1456 páginas). Así, pues, nuestra intención es más sencilla: dar cuenta de la convivencia de la contradicción, pensar a lo humano desde los sentidos que en su máximo esplendor y repugnancia acontecieron dentro de la shoah.

Esta convivencia de la contradicción está dada dentro de la pregunta por el sentido de lo inhumano y lo humano que emerge en la imagen de la catástrofe, para esto primero tenemos que reiterar que no partimos de la idea de la existencia de lo humano/inhumano, creemos en cambio que lo humano tiene mucho de aquello que llaman inhumano, considerando, para esto, a la palabra inhumano como un espacio lingüístico donde dejamos la putrefacta basura que producimos, ante esto creemos que es necesario abrir el sentido lingüístico de lo humano con la intención de permitirnos tener cierto grado de experiencia, que si bien no cambiará al mundo, nos da elementos para *recrear nuestra relación con dicho mundo* ¿es muy poca cosa recrear la relación con el mundo, mirar otras posibilidades de relación? De esta forma, el sentido que le damos a nuestro análisis en la deconstrucción del binarismo humano/inhumano tiene mucho que ver con la imagen que se hace de dos pintores de su tiempo Walter Benjamín “Un artista tan intrincado como el pintor Paul Klee y otro tan programático como Loos, ambos rechazan la imagen tradicional, solemne, noble del hombre, imagen adornada con todas las ofrendas del pasado, para volverse hacia el contemporáneo desnudo que grita como un recién nacido en los pañales sucios de esta época”⁵⁵⁹ Esta impresionante imagen nos parece da al punto de nuestra intención, consideramos que el contemporáneo recién nacido en los pañales sucios de esta época somos nosotros, y nuestra posibilidad es hacernos cargo de dicha suciedad, esto a través de la memoria de aquello que ha rebasa las buenas intenciones adornadas de ingenuidad.

En efecto, la palabra que domina las interpretaciones de la shoah es la de inhumano, palabra no sólo utilizada por aquellos que horrorizados ante las acciones realizadas por personas “monstruosas” prefieren omitir deliberadamente su reflejo en lo otro, sino que también es según nuestra interpretación la palabra que legitimó la masacre, (de ahí nuestro epígrafe tan explícito); y es que al ser inhumano el judío no había asesinato, lo que había era limpieza. De aquí que podamos decir que la Alemania nazi a lo que aspiraba era a estar Judenrain (limpia de judíos) esta limpieza de judíos suponía la idea de que estos eran una plaga

“La acumulación de rasgos negativos quita al judío toda forma humana. Para algunos, es una figura demoniaca; para otros, es un animal repugnante y peligroso, incluso un microbio: «lombriz solitaria» para

holocausto además en su sentido lingüístico sólo nos deja ver el fuego abrazador que hacia llover judíos en forma de ceniza omitiendo así las masacres que a punta de fusil realizaban las *Einsatzgruppen* o los “asesinatos de escritorio” que bastamente se llevaron a cabo durante la masacre judía (como es el caso de Adolf Eichmann). Solamente habría que hacer notar que aunque la shoah sea un término hebreo utilizado por los judíos no pretendemos plantear la catástrofe como propiedad privada de un grupo, sino de la humanidad entera, ante esto, en la catástrofe no sólo judíos son la imagen de un otro necesario de exterminar (habiendo otros perseguidos y exterminados, entre ellos: comunistas, adversarios políticos, gitanos, disidentes, et al.) De esta manera vemos en nuestra investigación que los judíos son una imagen de la exclusión que pueden llevarnos a comprender las implicaciones del excluir y su relación con lo humano, sin con esto hacer una versión profana del “pueblo elegido”.

⁵⁵⁸ Con lo cual avisamos que damos por supuesto que se sabe del acontecimiento histórico de la shoah, damos algunas fechas históricas que hemos podido rescatar de los documentos leídos para construir una guía muy superficial: A partir de 1931 se fueron convirtiendo a los judíos en parias (Según Hannah). Desde 1933 (ascenso de Hitler a canciller) Los judíos son ciudadanos segunda categoría. En 1935 se quebranta el tratado de Versalles, implantamiento del servicio militar obligatorio. Este mismo año se realizan las leyes de Núremberg que tienen un fundamento totalmente antisemita. 1938 La noche de los cristales rotos. En 1939 Estalla la guerra, hasta este punto el régimen nazi se hizo abiertamente totalitario, se comienzan a construir los campos de concentración. En 1941 se da la suspensión de toda emigración judía (la expulsión de judíos hacia palestina), el 20 de enero de 1942 se hace la conferencia de Wannsee en donde se hace oficial el plan de la solución final. 20 julio de 1944 conspiración contra Hitler, por cuestiones políticas (no en defensa del pueblo judío) 1945 Termina la guerra con la victoria de los aliados sobre el régimen nazi. Juicio de Núremberg (1945-1946). 1960 juicio de Eichmann en Jerusalén

⁵⁵⁹ BENJAMIN, Walter (1933) **Experiencia y pobreza** Consultado en:

http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/benjaminw/esc_frank_benjam0005.pdf (Fecha de consulta 1/09/11)

Ahlwardt, «lobo feroz» para Fritsch, el judío proviene de muchas especies, para Paul de Lagarde cuando escribe sobre éste: «No se discute con la triquina o el bacilo, no se educa a la triquina o al bacilo, se los extermina lo más rápido y sistemáticamente»⁵⁶⁰

Este rechazo de lo humano en su versión judía refiere a imágenes de finales del siglo XIX⁵⁶¹, sin embargo, el autor de dicha cita trabaja la construcción de dichos estereotipos desde la época romana, esto desde tres marcos interpretativos que vuelven muy rico el análisis, a saber, un cultural (en el que la iglesia cristiana tiene gran papel), otro social (en el que el grado de éxito social de los judíos parece ser motivo de disputas) y por último uno psicológico (desde el psicoanálisis derivando en categorías como la de autoritarismo)⁵⁶². La cita de arriba nos da oportunidad de dar cuenta como se está configurando el mito del judío como una raza, sin embargo, el judaísmo no es una raza (si bien está relacionado con un pueblo históricamente) sino una práctica religiosa, por lo tanto entra en campo cultural y no racial⁵⁶³. De hecho la misma idea de raza deviene del campo de las ciencias biológicas, lo que parece dejarnos interpretar que a partir del orden discursivo de la ciencia se legitima la exclusión, esto aunado además al sentido de la eugenesia y la nominación del problema judío como un asunto médico dentro del cual encontramos la objetividad de los doctores y sus estudios científicos respaldando el racismo (esto lo desarrollamos con calma más adelante)

Retomando, vemos como hay una utopía nombrada Judenrain la cual tiene intenciones universalistas a pensarlo para la Europa entera⁵⁶⁴. Por otro lado tenemos que no sólo en las lecturas cotidianas emerge

⁵⁶⁰ FRIEDLÄNDER, Saul (2004) **¿Por qué el Holocausto? Historia de una psicosis colectiva**. Editorial Gedisa. España. p 92

⁵⁶¹ Adelante daremos cuenta del mito del judío en la época del tercer Reich

⁵⁶² La primer pregunta que parece saltar ante el acontecimiento de la shoah es ¿Por qué los judíos? En México esta pregunta es de las comunes ya que no tenemos idea del devenir cultural de Europa ni sabemos de los movimientos sociales que implicaron las relaciones con los judíos. Efectivamente, no sabemos de la presencia sociocultural que tienen los judíos al no tenerla nosotros, por lo que no entendemos de qué forma este grupo religioso-cultural se fue conformando como **símbolo de lo otro, de lo extranjero, del ellos frente al nosotros**, no siendo un símbolo privativo de lo otro pero sí un símbolo histórico. En efecto no sólo los judíos son parte de la solución final sino también los homosexuales, los gitanos, los disidentes políticos, los comunistas, los discapacitados, los jóvenes rebeldes -los rebeldes de Swing-, los alemanes traidores, en fin toda una gran gama de muestras de lo otro, una gama que según veíamos en la sección 1.3 forman parte de un binarismo simbólico que deposita todo lo despreciado en una polo el cual debe ser exterminado. Los mexicanos tenemos una relación, que es posible de comparar *en su justa dimensión*, con los indígenas, homosexuales y mujeres (et al.) desde el mismo entendido simbólico en el que los judíos entraron en su momento en Europa, sino ¿qué fue lo acontecido en la matanza de Acteal? Por otro lado tenemos que la animadversión para con los judíos *no* es un tema perenne como ellos mismos lo parecen establecer en sentencias como la de la “eterna persecución del pueblo judío” o “la historia de sufrimiento del pueblo judío”, si bien es cierto que históricamente ha habido muestras de un recelo a los judíos este no toma el cariz de antisemitismo ni de persecución, de hecho se puede decir que el gran éxito de la comunidad judía dentro de los países habitados se vuelven parte de los fundamentos para un odio posterior. Así, pues, entre los elementos que tenemos como parte de un devenir de recelo para con los judíos (esporádicamente señalados de lo otro, de lo extranjero) Friedländer señala: Por el lado cultural el judío tiene una historia de rechazo por el lado del sector cristiano (Para esto Friedländer se basa en de escritos de clérigos) el cual coadyuva a establecer el mito del judío, en Alemania en particular está la figura de Lutero como artífice de la creación del mito, por el lado cultural laico el judío es señalado por su falta de asimilación, sus costumbres atrasadas y extranjeras para con el espíritu de la época, por el lado social los judíos han sido una competencia muy fuerte en aquellas actividades emergentes y neurálgicas económicamente, así por ejemplo, en la antigüedad su faceta de usureros y comerciantes los distinguen, en las sociedades más contemporáneas sus implicaciones en la docencia, filosofía, música y otras actividades crean una competencia que a los nacionales les parece irritante. Y por último desde la interpretación psicológica tenemos que el judío, -teniendo como marco la atmosfera sociocultural-, penetra como la imagen de la amenaza, ante la cual se da la posibilidad de una fusión social basada en un odio común. Para esto ver: FRIEDLÄNDER Saul. *Aspectos del antisemitismo moderno y Características del antisemitismo alemán*. En ¿Por qué el holocausto? Op. Cit.

⁵⁶³ Este tipo de información la obtuvimos de nuestra visita al “**museo memoria y tolerancia**”, el cual destinado a los genocidios presenta en primer lugar al holocausto. La información de este museo está en la siguiente página: <http://www.memoriaytolerancia.org/> Dicho museo es muy interesante y completo en teniendo incluso uno de los vagones de tren utilizados en Polonia para el traslados de judíos, además tiene mucha información que hemos podido incluir en nuestra análisis y otra que no entró pero que es igual de importante.

⁵⁶⁴ Esta afirmación la pudimos señalar paginas atrás en una nota al pie, sin embargo queremos añadir un comentario más, y es que ante esto nos viene a la mente un suceso más contemporáneo, la expulsión de los gitanos en Francia, intento llevado a cabo por el presidente Nicolas Sarkozy, y que desde el 2010 se ha puesto en marcha pese a las críticas internas y externas. Mientras que unos comparan esta medida con las acontecidas con las de la Francia de Vichy (régimen francés instaurado tras la firma del armisticio con la Alemania nazi) otros llaman a esto repatriación voluntaria. A nuestro parecer esta medida muestra lo racista que sigue siendo Europa, la forma de eliminar de sus filas a ciudadanos no europeos se está volviendo algo ya muy recurrente y si bien no es comparable estos actos con los acontecidos en la cúspide la shoah, no habría que olvidar que así inicio todo, y es que según Hannah los tres momentos de la shoah pueden verse en la expulsión, la concentración y el

la palabra inhumano como designación del suceso, sino que también en las acciones legales e institucionales entró esta palabra al quite para designar los crímenes del régimen nazi, esto lo podemos encontrar en una de las definiciones de la Carta de Londres⁵⁶⁵, documento realizado por los aliados para sentar las bases jurídicas puestas en marcha dentro de los Juicios de Núremberg, los famosos juicios nazis: “La Carta acordó competencia de jurisdicción sobre tres clases de delitos: los delitos «contra la paz», que el tribunal calificó de «supremo delito internacional ... por cuanto contiene en sí el mal acumulado en todos los demás»; los «delitos de guerra», y los «delitos contra la humanidad». De estos, únicamente los últimos, los delitos contra la humanidad, eran nuevos y sin precedentes”⁵⁶⁶ Dentro de este nuevo delito hay una definición, vacilante, ya que no tiene tras de sí una definición conceptualmente sentada, la de «acto inhumano»

“Las vacilantes definición del único delito totalmente nuevo, es decir, del «delito contra la humanidad», que la Carta (en su artículo 6-c) definirá como «acto inhumano», como si también este delito constituyera un exceso criminal en la lucha bélica en pos de la victoria. Sin embargo, no fue este tipo de conocido delito lo que impulso a los aliados a declarar, por voz de Churchill, que «el castigo de los criminales de guerra fue una de las principales finalidades de nuestra guerra», sino, al contrario, el hecho de que a su conocimiento llegaran noticias de inauditas atrocidades, de aniquilamiento de pueblos enteros, de «eliminación» de la población nativa en extensas regiones, es decir, no sólo de delitos que «las necesidades militares en modo alguno pueden justificar» sino de delitos materialmente independientes de la guerra, que indican la existencia de una política de sistemático asesinato que continuaría en tiempo de paz (...) no hubo ningún otro delito ante el que los jueces de Núremberg se sintieran tan inseguros, y que dejara en una mayor y mas tentadora ambigüedad conceptual”⁵⁶⁷

En la vacilante definición de inhumanidad que se plantea en la carta según Hannah podemos encontrar la muestra del exceso. La inhumanidad se declara es el exceso cometido por los nazis, es un exceso el exterminio, de poblaciones, de millones de personas. Es imposible no aludir a esta imagen con cierto estremecimiento y aborrecer lo acontecido, sin embargo, según nuestra postura, desde el lenguaje al nombrar aquellos acontecimientos como inhumanos hay implícita una cierta distinción de los «actos humanos», lo cual genera una duda por saber que son dichos actos ¿serán los filantrópicos actos los únicos dignos de ser llamados humanos? ¿No estaremos reduciendo la comprensión de nuestra esfera de acción? ¿Acaso pretendemos fingir que eso no es algo propio de lo humano? Sin duda es algo horrible de consecuencias abismales lo acontecido en la shoah, pero es algo humano, fueron «actos humanos», que en su radicalidad, organizadamente, llevaron a cabo una utopía: la de una mejor humanidad (más pura, más fuerte, más bondadosa, más perfecta, más aria). Esta utopía, como ya habíamos visto en la sección anterior, estaba intrincada en la modernidad como un ideal moderno, el ideal de tener una mejor humanidad, la diferencia radica en que la idea de mejor humanidad desde el sentido moderno es distinta a lo acontecido en la Alemania nazi, sin embargo, no podemos evitar dar cuenta de cómo aun haya dos derivaciones del mismo ideal este contiene como núcleo el ideal una humanidad mejor ¿no será que ese tipo de ideales nos aleja de la comprensión de lo que la humanidad es en su plural y compleja diferencia?

No olvidemos también que la definición «acto inhumano» es dada por los aliados los cuales también cometieron excesos, por ejemplo el bombardeo en Dresde y su «tormenta de fuego» que destruyó la ciudad entera teniendo una cifra de muertos oscilante entre 18,000 y 35,000 personas. En la actualidad sigue siendo uno de los episodios más polémicos de la Segunda Guerra Mundial y todavía persiste el debate sobre si la capital sajona era un objetivo de interés estratégico, tal y como aseguran fuentes militares aliadas, o si por el contrario el bombardeo fue una represalia desproporcionada e

exterminio. Las primeras acciones que ejercía Eichmann, por ejemplo, era la de la “emigración forzosa” palabra que designaba la expulsión de los judíos del territorio alemán hacia palestina.

⁵⁶⁵ La **Carta de Londres** o **Estatuto de Londres del Tribunal Militar Internacional** firmado en 1945 entre Francia, Estados Unidos, Reino Unido y la Unión Soviética, es el documento que fijó los principios y procedimientos por los cuales se rigieron los Juicios de Núremberg. Fue publicada el 8 de agosto de 1945, el mismo Día de la Victoria aliada en la Segunda Guerra Mundial, como anexo al Acuerdo de Londres. Información Consultado en: http://es.wikipedia.org/wiki/Carta_de_Londres (Fecha de consulta 05/09/11)

⁵⁶⁶ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 372

⁵⁶⁷ *Ibidem* pp. 374-375

indiscriminada, o incluso si pudo tratarse de un crimen de guerra⁵⁶⁸. Por su parte Hannah nos plantea una idea que abona a nuestro análisis: la historia y sus leyes es escrita por los vencedores

“Rusia, que no había firmado la Convención de La Haya (Italia no lo ratificó), había despertado fuertes sospechas, por lo menos, de infligir malos tratos a sus prisioneros, y, según recientes investigaciones, los rusos parecen también haber sido responsables del asesinato de quince mil oficiales del ejército polaco, cuyos cuerpos fueron descubiertos en el bosque de Katín, situado en las cercanías de Smolienk (Rusia). Pero, además, el bombardeo intensivo de ciudades abiertas, y, sobre todo, el lanzamiento de las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki, constituyeron crímenes de guerra, según las definiciones de la Convención de La Haya. Y si bien es cierto que el bombardeo de ciudades alemanas había sido provocado por los bombardeos de Londres, Coventry y Rotterdam, también es cierto que no cabe decir lo mismo con respecto al empleo de un arma enteramente nueva y de avasalladora potencia, cuya existencia hubiera debido ser anunciada y demostrada por otros medios. Evidentemente, la más clara razón en cuya virtud las violaciones de la Convención de La Haya cometidas por los aliados no fueron ni siquiera estudiadas desde un punto de vista jurídico estribaba en que los tribunales internacionales militares solo eran internacionales en su denominación, y que, en realidad, fueron tribunales formados por los poderes vencedores”⁵⁶⁹

El que ante los excesos de los aliados los tribunales se hayan hecho “ojo de hormiga” no le resta el exceso y lo humano. Al punto podríamos recordar lo dicho con Walter Benjamin acerca de los documentos culturales: “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie”. La pregunta es ¿qué habría ocurrido si Alemania vence en la guerra? ¿Qué acontecimientos serían legalmente respaldados y que lenguaje imperaría en el orden del mundo? La guerra es el lugar del exceso y los vencedores parecen condicionar el lenguaje que determinará que excesos son los más atroces, sin embargo, de ninguna manera podemos soslayar que “la experiencia del mal”, el espacio de la guerra, las relaciones humanas, están marcadas frecuentemente por el exceso. A propósito del sentido de los vencedores consideramos nosotros que existe un potencial enemigo que vencerá en alianza con la shoah, a saber: el olvido, y si como dice benjamín “*tampoco los muertos* estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer”⁵⁷⁰ habría que plantear una posición ético-pedagógica ante tal acontecimiento, esta posición según Mèlich es la de la memoria:

“En la lectura de los relatos del infierno [los relatos de los sobrevivientes de los campos de concentración], maestros y alumnos son lectores, son seres capaces de imaginar el pasado (que no han vivido), de criticar el presente (en el que viven) y de desear o de anhelar un futuro en el que nunca más «Auschwitz» vuelva a repetirse. Y eso es la memoria: *tiempo y espacio*. La memoria es *tiempo* porque no únicamente es el recuerdo (u olvido) del pasado, sino el recuerdo del pasado que interviene críticamente, *ejemplarmente*, en el presente y se proyecta en el futuro. Pero, también, en cierto sentido, la memoria, en la lectura del relato, es *espacio*. La memoria es espacio en la medida en que se activa frente a un *texto escrito* frente a la *escritura*, frente al *libro*, la *letra impresa*, porque el otro, el que ha escrito el texto, o el que lo ha inspirado, no está presente, o está presente a modo de *ausencia*”⁵⁷¹

De esta manera, nuestro acto de memoria nos lleva al intento de esclarecer el sentido de lo humano dentro de la shoah, y para esto consideramos como primer momento esencial hacernos responsables, como humanidad, de las acciones llevadas a cabo dentro de la shoah. Ser responsables no es decir «*mea culpa*» mientras nos pegamos en la espalda para expulsar los demonios, es prestar a lo que nos dice la historia. Así, el hacer memoria implica hacernos de un pasado para dar cuenta de nuestro presente, con la posibilidad de reconstruir un lenguaje mayoritariamente estereotipado en el ámbito pedagógico para hacernos responsables de nuestra relación con el otro.

En efecto, uno de los usos estereotipos de lenguaje que más nos parece emerge en la cotidianidad educativa es el de *humano y humanidad*, el cual -según problematizamos en el preámbulo-, cae en un vacío analítico al asumir una idea de humanidad predefinida; esa idea según el acercamiento hecho en dicho preámbulo (breve y superficial debemos admitir) apuntaba a un sentido enteramente positivo: el

⁵⁶⁸ Información obtenida de http://es.wikipedia.org/wiki/Bombardeo_de_Dresde (Fecha de consulta 05/09/11)

⁵⁶⁹ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 374

⁵⁷⁰ BENJAMIN, Walter. Tesis de la historia Op. Cit. p4

⁵⁷¹ MÈLICH, JOAN-CARLES (2004) **La lección de Auschwitz** Editorial Herder. España. p 54

humano es el que se comunica, el que escucha, el que tiene empatía, el que hace obras buenas; sin embargo, según nuestra interpretación esto elimina deliberadamente muchas formas de ser de lo humano, cosa que pensada en el campo pedagógico nos parece lleva a la exclusión de personas que no se apegan a la idea de humanidad estereotipadamente erigida. Desde otro ángulo esto es también trabajado por Skliar en una conferencia en donde se pregunta nuestro autor por la existencia de los participantes en la educación ¿Qué significa estar juntos en las instituciones educativas? ¿Qué tan importante es la existencia de los que participan en la educación? ¿Hasta qué punto las instituciones educativas están relacionadas con la existencia y no con la simple presencia de esos otros y sus diferencias?⁵⁷² De aquí que nuestra intención investigativa tenga que ver con la elucidación de aquellas formas de ser de lo humano que han sido excluidas (como Zeus con la peste) del lenguaje, no para incorporarlas sino para soslayar el estereotipo y poder relacionarnos en cuanto “existencia” con la alteridad, procurando no someterla al ideal general o a la lógica propia o institucional, como lo plantea Mèlich: “La cuestión sería, mas bien, aprender responder a y del otro. Responder en el desconocimiento, porque toda forma de conocimiento es un modo de apoderarse del otro, de su infinita extranjería, y acércalo a mi lógica (o, lo que es peor, a la del sistema)”⁵⁷³

Pues bien todo este preámbulo explicitador es para pasar a un punto importante, la normalidad de aquellos que se convertirían dentro del régimen nazi en asesinos masivos, cosa que deliberadamente contraponemos a la palabra “monstruo” o “inhumano” con la cual se suele tratar a estos individuos, un ejemplo claro nos lo da el juicio hecho a Adolf Eichmann dentro del cual

“el fiscal Hausner solicitaba el castigo del monstruo más anormal que jamás vieran los humanos, y, al mismo tiempo, pretendía que al castigar al procesado se castigara, en su persona, a «muchos que fueron igual que él», e incluso «al movimiento nazi y al antisemitismo globalmente considerados». Los jueces sabían que hubiera sido muy confortante poder creer que Eichmann era un monstruo, incluso teniendo en cuenta que llegar a tal convicción significaba la frustración de los deseos de Israel, o, por lo menos, que el caso perdiera todo interés. Evidentemente, no hubiera valido la pena convocar a los corresponsales de prensa de todos los rincones del mundo con el fin de exhibir ante ellos a un nuevo Barba Azul. **Lo más grave, en el caso de Eichmann, era precisamente que hubo muchos hombres como él, y que estos hombres no fueron perversitos ni sádicos, sino que fueron, y siguen siendo, terrible y terroríficamente normales.**”⁵⁷⁴

Tenemos ante esta situación dos ideas que nos parecen problemáticas: por un lado la lógica de lenguaje que encontramos en este tipo de ejemplos es similar a la lógica que los nazis utilizaban con los judíos, la negación del sentido de humanidad para estos “ejemplos no gratos”, mientras que por otro lado nos parece que el comentario de Hannah le da a un punto crucial para con el análisis de la shoah, a saber: que lo más grave del caso es que hubo mucho asesinos como Eichmann, terroríficamente normales, lo cual nos lleva a pensar en un ascetismo en la maldad, o como lo plantea nuestra autora, una “banalidad del mal”. La normalidad de los asesinos es una clara sentencia que corta nuestras aspiraciones de “un mundo más humano”, o mejor, nos lleva a ver la complejidad de un mundo (nunca puede ser este fuera de lo humano) en el que la violencia, ha sido un motor (según veíamos en nuestro análisis de la guerra)

En el libro *Eichmann en Jerusalén*, el análisis que hace Hannah de Adolf Eichmann la lleva a ver que este asesino no es más que “típico individuo de la clase media baja”⁵⁷⁵ con tendencia a la mediocridad “cualquiera podía darse cuenta de que aquel hombre no era un «monstruo», pero en realidad se hizo difícil no sospechar que fuera un payaso”⁵⁷⁶ Lo extraño es como un hombre de este calibre pudo llegar a ser “especialista de asuntos judíos” y sobre todo estar encargado de la deportación de los judíos al Este (donde tenían como fin el exterminio en las cámaras de gas). La respuesta que nos da Hannah es que este hombre era un burócrata, cuya única cualidad tiene que ver con la organización y obediencia, sin

⁵⁷² Cfr. SKLIAR, Carlos. **La obsesión por las diferencias** Video disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzl> (Fecha de consulta 15/06/11)

⁵⁷³ MÈLICH, J.C. Op. Cit. p 65

⁵⁷⁴ ARENDT, Hannah. *Eichmann en Jerusalén* Op. Cit. pp. 402-403 El subrayado en negritas es mío

⁵⁷⁵ *Ibidem* p. 54

⁵⁷⁶ *Ibidem* p. 85

embargo, eso lo abordaremos adelante por lo pronto hay algo interesante en Eichmann que Hannah interpreta como una *banalidad del mal*, a saber: que este no tenía ninguna animadversión para con los judíos, era simplemente uno de los tantos oportunistas que vieron en lo acontecido la ocasión de hacer carrera política. Efectivamente, Eichmann tenía razones privadas para no tener odio a los judíos ¿Cuáles eran esas razones?

“los judíos de su familia constituían las «razones privadas» en cuya virtud él no odiaba a los judíos en general. (...) Eichmann dio largas explicaciones encaminadas a demostrar la verdad de lo anterior. Dijo que jamás sintió animadversión hacia sus víctimas, [Cita a Eichmann] «Incluso, cuando iba a la escuela elemental, solía pasear, al terminar las clases, con un compañero judío, a quien llevaba a mi casa, este muchacho pertenecía a una familia de Linz, con el apellido Sebba (...) tal ausencia de «prejuicios» habría tenido otro cariz. Al parecer, en Viena, donde tanto éxito alcanzó Eichmann en organizar la «emigración forzosa» de los judíos, tenía una amante judía, que era un «antiguo amor» de Linz. El *Rassenschande*, es decir, cohabitar con judíos, era el más nefando crimen que un miembro de las SS podía cometer, (...) En consecuencia, es muy posible que las repetidas y violentas acusaciones de Eichmann contra Julius Streicher, el desequilibrado y obsceno director de *Der Stürmer*, y contra su pornográfico antisemitismo, estuvieran motivadas por razones puramente personales.”⁵⁷⁷

El análisis de Hannah Arendt del juicio hecho a Adolf Eichmann la lleva a concluir que el ascetismo y la normalidad dentro de la masacre judía son un signo imperante, un signo de que el “mal” de Eichmann fue una cuestión burocráticamente ascética, un producto de la irreflexión, una banalidad

“cuando hablo de la banalidad del mal lo hago solamente a un nivel estrictamente objetivo, y me limito a señalar un fenómeno que, en el curso del juicio, resultó evidente. Eichmann no era un Yago ni era un Macbeth, y nada pudo estar más lejos de sus intenciones que «resultar un villano», al decir de Ricardo III. Eichmann carecía de motivos, salvo aquellos demostrados por su extraordinaria diligencia en orden a su personal progreso. Y, en sí misma, tal diligencia no era criminal; Eichmann hubiera sido absolutamente incapaz de asesinar a su superior para heredar su cargo. Para expresarlo en palabras llanas, podemos decir que Eichmann, sencillamente, no supo jamás lo que se hacía. (...) **No, Eichmann no era estúpido. Únicamente la pura y simple irreflexión** —que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez— fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo. (...) En realidad, una de las lecciones que nos dio el proceso de Jerusalén fue que tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana. Pero fue únicamente una lección, no una explicación del fenómeno, ni una teoría sobre el mismo”⁵⁷⁸

Desde este entendido la “normalidad” de nuestro asesino nazi nos lleva a la aseveración de cualquiera podría ocupar su lugar, bueno no cualquiera los más predisuestos según señala Hannah son aquellos que practican la irreflexión, esos que salen al mundo sin poderse hacer nada de él, aquellos que no son capaz de escuchar al otro en cuanto otro⁵⁷⁹, aquellos que les encanta recibir órdenes, incapaces de hacerse de sus propias ideas, que buscan el progreso personal (un buen trabajo, la escalada social), en fin todos aquellos individuos que en nuestras sociedades se están incubando mediante varias formas, entre ellas la escuela y sus ánimos de obediencia llena de una falsa escucha de “las necesidades de los jóvenes” o que me dicen de sus competencias mezcla de pragmatismo y neoliberal libertad de competencia o aquellos que deifican las imágenes masivamente entregadas mediante los “shows” televisivos, o aquellos que gustan escuchar las opiniones de los “expertos” para repetirlas cual si fueran suyas evitándose así la tarea de hacerse una perspectiva de mundo, en fin todas estas imágenes de la pura irreflexión que tan constantes se ven en nuestro tiempo.

⁵⁷⁷ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. pp. 51-53

⁵⁷⁸ Ibídem pp. 417-418 el subrayado en negritas es mío

⁵⁷⁹ Así, por ejemplo, Hannah encuentra en el juicio de Jerusalén la imagen de un asesino masivo incapaz de hablar sin clichés “su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para pensar, particularmente, para pensar desde el punto de vista de otra persona No era posible establecer comunicación con él, no porque mintiera, sino porque estaba rodeado por la más segura de las protecciones contra las palabras y la presencia de otros, y por ende contra la realidad como tal” ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 79 Por otro lado Saul Friedländer da cuenta de este mismo sentido interpretándolo desde un sentido psicológico bajo la figura del esquizoide “frecuentemente aparece entre los nazis comprometidos directamente en las operaciones de exterminio, un tipo de personalidad esquizoide, «personalidad desprovista por entero de esa sensibilidad humana [...] que permite a un ser adivinar y compartir los sentimientos de otros» FRIEDLÄNDER, Saul ¿Por qué el Holocausto? Op. Cit. p 187

Podríamos hacer una diferencia entre el sentido de la reflexión y el de alguien culto, según esto la reflexión la podemos entender como aquel movimiento mediante confrontamos una idea con el mundo en un acto de despliegue, pudiendo cambiarla en su forma mediante el encuentro con eso otro, así la reflexión es tener ideas y cambiarlas mediante un movimiento de encuentro, mediante una búsqueda de lo otro, o una escucha expectante. La reflexión no tiene que ver con inteligencia o memorización simplemente tiene que ver con la aventura de pensar en el mundo y por el mundo mediante los otros y por los otros. Por otro lado alguien “culto” según el uso ordinario de la palabra, es alguien que sabe cosas, que conoce de aquellos “baluartes culturales” y es capaz de en una plática cualquiera, dejarnos ver un gran conocimiento de diversos temas y una gran “sensibilidad” para con ciertas obras. Pues bien, los alemanes eran muy cultos, cuna de grandes movimientos culturales y filosóficos, cuna del neohumanismo y la ilustración, sin embargo, es cierto que eso no les impedía estar en relación con la masacre

“No se puede hablar de la formación humanista sin tener presente Auschwitz, precisamente porque ha sido el humanismo, *lo humano*, lo que en Auschwitz ha tocado fondo. Como George Steiner ha puesto repetidamente de manifiesto, los que torturaban en los campos de exterminio eran gente con una sólida educación. Los asesinos nazis leían a Rilke, a Hölderlin, a Goethe..., escuchan a Wagner, a Beethoven, a Schubert... Por tanto, es necesario revisar el concepto de «formación humanista» a la luz de *la experiencia de Auschwitz*”⁵⁸⁰

Desde esta lógica es imposible no recordar la pregunta que se hace Mèlich siguiendo a Steiner *¿Cómo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía?*⁵⁸¹ Esta pregunta no menor nos lleva a creer que la prioridad educativa *no debe* recaer en la comprensión de los “contenidos” por ellos mismos con finalidades tan superfluas y banales como la certificación mediante exámenes, sino en relación con la deconstrucción del yo, de aquí una diferencia abismal entre la “aplicabilidad de la lectura” promovida por las competencias educativas (Ver por ejemplo el documento “*Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*”) y la perspectiva que encuentra una relación entre la existencia y la lectura “El texto habla, entra violentamente en nuestra intimidad, quiebra la identidad, la seguridad del yo. Un gran poema, una novela clásica, nos asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. El yo es, en la lectura, vulnerable”⁵⁸²

Así, pues, tenemos que al pensar a la formación desde una perspectiva humanista entendemos a esta como un «cultivo del sí» “Las expectativas de la ilustración, en cuanto a cultura y educación, parecen claras: hay un proceso natural que va desde el cultivo del intelecto y los sentimientos del individuo a una conducta racional y beneficiosa de la sociedad”⁵⁸³, lo cual nos parece tiene mucho de moral (Kant) y de confianza en la razón (ilustración), pero no siempre lleva dentro de sí una ética (la cual implica siempre una relación con lo otro, cosa que trabajaremos al final del presente capítulo). Con esto no planteamos que el «cultivo de sí» sea algo “malo” simplemente nos parece -según el quiebre histórico que nos intercede- dar cuenta de una insuficiencia de dicho modelo humanista o como lo dice Mèlich “La dialéctica cultura/sociedad resulta, después de Auschwitz, desconcertante. Así, pues, algo parece claro: *el concepto ilustrado de educación ha dejado de tener vigencia*. Tampoco se trata de menospreciar la Ilustración, aunque los ilustrados no vivieron Auschwitz, nosotros sí”⁵⁸⁴ Desde este entendido, decíamos al final de la sección anterior, había que pensar un concepto de formación contemporáneo que si bien no desprecia el «cultivo de sí» no plantea a este como una finalidad en sí, teniendo como lugar de importancia mayor la *experiencia de mundo*, esta experiencia contiene a la reflexión y la ética, (las cuales según vemos implican una deconstrucción y desdoblamiento existencial del yo) en cuanto que el mundo es el «espacio entre» lo que implica una permanente relación de encuentro y diferencia con los otros.

⁵⁸⁰ MÈLICH, J.C. Op. Cit. pp. 88-89

⁵⁸¹ *Ibíd*em p 110

⁵⁸² *Ibíd*em p 126

⁵⁸³ *Ibíd*em p 120

⁵⁸⁴ *Ibíd*em p 121

Ante esto nos es dado dudar junto con Mèlich del sentido imperante de la educación y su utilización como “herramienta” para alcanzar ideales de paz⁵⁸⁵ y bondad, al respecto dice Mèlich: “el mal, la crueldad, se veían como fruto de la ignorancia, de la mala educación. Esta idea traviesa toda la educación occidental, desde Grecia a la ilustración. La cuestión es muy grave: a la luz del acontecimiento de Auschwitz ¿no es urgente, quizá revisar esta relación? ¿Se puede continuar sosteniendo que la causa de Auschwitz es la «mala educación»?⁵⁸⁶

La duda por el sentido imperante de la educación ya se ha dicho; dado que en la shoah había una normalidad y una banalidad muy presente nos es dado pensar que la normalidad de las personas que estaban ahí es lo interesante, ya que esto no es un fenómeno de maldad irracional sino de la *sistemática experiencia del mal*, una experiencia racional y ascética en la búsqueda de la eliminación de la alteridad. Otro ejemplo de cómo alguien “normal” y culto, dentro de ciertas circunstancias, es capaz de cometer actos atroces es la historia de Franz Stahlecker,

“Este doctor Stahlecker, como tenía cuidado de llamarle Eichmann, era en su opinión una excelente persona, educado, razonable y «libre de odios y chovinismos de toda clase»; en Viena solía estrechar la mano de los representantes judíos. Año y medio más tarde, en la primavera de 1941, este educado caballero fue nombrado comandante del *Einsatzgruppen A*, y **se las ingenió para matar a tiros, en poco más de un año (él mismo murió en acción en 1942), a doscientos cincuenta mil judíos**, como informó personalmente al mismo Himmler, a pesar de que el jefe de los *Einsatzgruppen*, unidades de policía, era el director de la Policía de Seguridad y de la SD, es decir, Reinhardt Heydrich.”⁵⁸⁷

No es extraño este tipo de historias si como dice Hannah en las *Einsatzgruppen* [unidades de exterminio móviles] se hacía un filtrado especial “los comandantes de los Einsatzgruppen eran individuos de la élite intelectual de las SS, en tanto que los hombres de la tropa eran ya criminales, ya soldados regulares castigados con este servicio especial —no se admitían voluntarios”⁵⁸⁸. De esta manera las circunstancias parecen haber propiciado ciertas maneras de ser, o en lenguaje heideggeriano el ahí da al ser. De aquí que Hannah Arendt se muestre crítica a hacer una distinción abismal entre víctimas y victimarios, distinción que el juicio de Jerusalén se hacía radicalmente en un intento de apologizar a los judíos y de mostrar que el estado de Israel era la única salida para sus sufrimientos. Otro ejemplo de cómo las circunstancias penetraron en lo que las personas eran capaces de hacer es el papel que tuvieron los *Judenrat* (consejos judíos⁵⁸⁹) dentro de la shoah, papel no muy digno y que hace frágil la distinción entre víctimas (judíos) y victimarios (nazis)⁵⁹⁰

⁵⁸⁵ Ante esto se hace imprescindible hacer mención de algo muy importante encontrado. Los discursos nazis de antes de la guerra son discursos pacifistas en los cuales no se muestra una pretensión totalitaria, dice Hannah “En 1935, Alemania, quebrantando las cláusulas del Tratado de Versalles, implantó el servicio militar obligatorio, y anunció públicamente sus planes de rearme, entre los que se contaba la formación de una nueva armada y ejército del aire. También en este año, Alemania, tras haber abandonado la Sociedad de Naciones, en 1933, comenzó a preparar, sin hacer de ello ningún secreto, la ocupación de la zona desmilitarizada del Rin. Corrían los días de los discursos pacifistas de Hitler (**«Alemania desea y necesita la paz»**, «Reconocemos a Polonia como la tierra de un gran pueblo animado por el patriotismo», «Alemania no pretende ni desea inmiscuirse en los asuntos internos de Austria, ni anexionarse Austria, ni tampoco concluir un Anschluss») y, sobre todo, en este año, el Partido Nazi ganó las generales y, por desgracia, sinceras simpatías en Alemania y en el extranjero, e Hitler era admirado por considerársele un gran estadista. (...) La hostilidad del régimen, que al principio se había centrado en los «antifascistas» —comunistas, socialistas intelectuales de izquierdas y judíos que ocupasen puestos relevantes—, todavía no se había dirigido exclusivamente hacia los judíos en cuanto judíos” ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 62 El subrayado en negritas es mío. Otro ejemplo de discurso pacifista es el que nos proporciona Saul Friedländer quien cita un discurso de Hitler “¡Miembros del partido, dadme vuestra confianza! Entonces el Todopoderoso bendecirá igualmente la reconstrucción del Reich fundada sobre el honor, la libertad y la paz” FRIEDLÄNDER Saul **¿Por qué el holocausto?** Op. Cit. p 176

⁵⁸⁶ MÈLICH, J.C. Op. Cit. p 120

⁵⁸⁷ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 110-111 El subrayado en negritas es mío

⁵⁸⁸ ibídem p 309

⁵⁸⁹ “Los consejos judíos tenían la función de gobernar los guetos establecidos por los nazis en varios lugares, y especialmente en el territorio del Gobierno General de Polonia, la parte de Polonia ocupada pero no anexionada por Alemania. Éste estaba formado por doce miembros en los guetos de menos de 10.000 habitantes y por veinticuatro si superaban esa cantidad. Los presidentes así nombrados por los nazis llamaban a formar parte del consejo a otros antiguos dirigentes judíos. Los *Judenräte* tenían a su cargo a toda la población de un gueto, debiendo mantener el orden (a través de unos cuerpos de policía propios, la Policía Judía) y cumplir y hacer cumplir las directrices alemanas. De este modo, los consejos judíos eran los que censaban a la población judía, inventariaban sus bienes para facilitar su confiscación por los nazis, elaboraban las listas de personas que

“Para los judíos, el papel que desempeñaron los dirigentes judíos en la destrucción de su propio pueblo constituye, sin duda alguna, uno de los más tenebrosos capítulos de la tenebrosa historia de los padecimientos de los judíos en Europa. (...) En Amsterdam al igual que en Varsovia, en Berlín al igual que en Budapest, los representantes del pueblo judío formaban listas de individuos de su pueblo, con expresión de los bienes que poseían; obtenían dinero de los deportados a fin de pagar los gastos de su deportación y exterminio; llevaban un registro de las viviendas que quedaban libres; proporcionaban fuerzas de policía judía para que colaboraran en la detención de otros judíos y los embarcaran en los trenes que debían conducirlos a la muerte; e incluso, como un último gesto de colaboración, entregaban las cuentas del activo de los judíos, en perfecto orden, para facilitar a los nazis su confiscación. Distribuían enseññas con la estrella amarilla y, en ocasiones, como ocurrió en Varsovia, «la venta de brazaletes con la estrella llegó a ser un negocio de seguros beneficios; había brazaletes de tela ordinaria y brazaletes de lujo, de material plástico, lavable» (...) Y sabemos también cuáles eran los sentimientos que experimentaban los representantes judíos cuando se convertían en cómplices de las matanzas. Se creían capitanes «cuyos buques se hubieran hundido si ellos no hubiesen sido capaces de llevarlos a puerto seguro, gracias a lanzar por la borda la mayor parte de su preciosa carga», como salvadores que «con el sacrificio de cien hombres salvan a mil, con el sacrificio de mil a diez mil». Pero la verdad era mucho más terrible. Por ejemplo, en Hungría, el doctor Kastner salvó exactamente a 1.684 judíos gracias al sacrificio de 476.000 víctimas aproximadamente. A fin de no dejar al «ciego azar» la selección de los que debían morir y de los que debían salvarse, se necesitaba aplicar «principios verdaderamente santos», a modo de «fuerza que guíe la débil mano humana que escribe en un papel el nombre de un desconocido, y con ello decide su vida o su muerte». ¿Y quiénes eran las personas que estos «santos principios» seleccionaban como merecedoras de seguir con vida? Eran aquellas que «habían trabajado toda la vida en pro del *zibur*» (la comunidad) —es decir, los funcionarios— y los «judíos más prominentes», como dice Kastner en su informe⁵⁹¹

La forma tan irónica en que Hannah plantea el cómo se daba una elección de los pocos a través del sacrificio de muchos no sólo muestra la ignominia del papel de dichos consejos ante la catástrofe, sino que además, nos arroja a la idea de la estratificación de los propios judíos, la cual no sólo era dada a partir de la selección de los salvables mediante los consejos judíos sino que también se podía mirar en la división de los judíos entre los nacionales y extranjeros, por ejemplo, lo visto en Holanda “Se daba una fortísima tendencia, entre los judíos nacidos en Holanda, a efectuar una tajante distinción entre ellos y los judíos recién llegados (...) el antisemitismo holandés, al igual que el francés, se centraba en los judíos extranjeros. Esto fue causa de que los alemanes no tuvieran grandes dificultades en formar el Consejo Judío, el Joodsche Raad, cuyos miembros vivieron largo tiempo en la falsa creencia de que solamente los judíos alemanes y extranjeros serían víctimas de las deportaciones, lo cual permitió que las SS gozaran de la ayuda de una fuerza de policía judía, además de la de la policía regular⁵⁹²

No solamente dentro de la shoah tenemos imágenes de la ambigüedad del judío y la imposibilidad de hacer una tajante división sin más o a priori de dicho judío como víctima, después de la shoah u holocausto hay un *uso* a nivel político, ideológico, económico, etc. -de poder en general- por parte de judíos del acontecimiento llamado shoah, sobre todo con relación al Estado de Israel. Por ejemplo, ya habíamos mencionado (sección 1.3) con Hannah el carácter teatral del juicio de Eichmann en Jerusalén. Hannah hace una lectura crítica de dicho juicio dentro de la cual encuentra no sólo la tendencia del Fiscal Hausner a pintar “cuadros” de lo acontecido en la shoah que dejan como víctima inocente al pueblo judío frente al monstruoso y perverso alemán (y al mundo entero con él) sino que además encuentra una mano que mueve los hilos detrás, la mano de Ben Gurión el primer ministro de Israel (1948-1954 y 1955-1963), líder sionista y uno de los principales mentores del Estado judío. Esta mano que mueve los hilos de fondo utiliza el juicio de Eichmann como plataforma dentro de la cual promociona el Estado de Israel como el único lugar donde los judíos estarán a salvo, hay una pretensión política de legitimación para con el estado sionista, esto se muestra claramente dentro del

debían ser deportadas hacia los campos de exterminio, las conducían hacia los lugares de embarque y perseguían a quienes huían o se escondían”. Información consultada en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Judenrat> (Fecha de consulta 20/09/11)

⁵⁹⁰ Esta distinción la podemos ver plásticamente desarrollada en el comic *Maus relato de un sobreviviente* de Art Spiegelman, dentro del cual tenemos dibujados a los judíos como ratones mientras que los nazis son gatos. SPIEGELMAN, Art. (2001) **Maus relato de un superviviente. Tomo I y II** Editorial Planeta de Agostini. España.

⁵⁹¹ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 173-175

⁵⁹² *Ibidem* p 247

llamado de ciertos testigos (muchos testigos del juicio de Eichmann no tenían de hecho mucho que decir con relación al acusado, eran más bien parte del gran espectáculo que se volvió el juicio) como es el caso de un ex miembro de la brigada judía Aharon Hoter-Yishai encargado de la tarea de coordinar todos los trabajos de búsqueda de supervivientes judíos en Europa, este testigo, explicó que “«bastaba con pintar una estrella de David en una sábana, y colgar la sábana del palo de una escoba para que aquella gente se sacudiera la peligrosa apatía de la inanición en que se hallaban». También dijo que algunos de aquellos judíos «habían conseguido llegar penosamente desde los campos de concentración a sus hogares», para, al fin de su peregrinaje, descubrir que su destino era otro campo de exterminio, por cuanto sus lugares de origen eran, por ejemplo, una pequeña ciudad polaca, en la que tan solo habían sobrevivido quince de los anteriores seis mil habitantes judíos, y cuatro de los supervivientes fueron asesinados por los polacos, al regresar”⁵⁹³

Así vemos como la historia de Aharon parece dar una propaganda formidable al Estado de Israel, denotando que fuera del mismo no se puede estar a salvo, Arendt hace varios comentarios críticos y desmiente varias de las afirmaciones de dicho testigo. Por otro lado, y a propósito de testigos, se nos hace oportuno también dar cuenta de cómo los testigos de dicho holocausto llegan en ocasiones a ser unos verdaderos charlatanes que en ante la ficción y sobreactuación de su historia denotan un vacío, al parecer según Norman ser sobreviviente de los campos de concentración fue en un momento algo que se puso de moda, estuvo *in* “Haber sufrido los campos de concentración se convirtió en el martirio por excelencia y, por ello, muchos judíos que habían vivido en otros lugares durante la guerra se hicieron pasar por supervivientes de los campos”⁵⁹⁴ para esto valga un ejemplo proporcionado otra vez por Hannah Arendt

“el fiscal procedió a interrogar a un escritor, bien conocido a ambos lados del Atlántico bajo el seudónimo K-Zetnik —palabra de argot con la que se indicaba a los internados en campos de concentración—, con el que había firmado varios libros sobre Auschwitz, que trataban de homosexuales, burdeles y otros temas «de interés humano». Este testigo comenzó su declaración, tal como había hecho en muchas de sus públicas apariciones, exponiendo las razones por las que utilizaba su seudónimo. Dijo que no era un «seudónimo literario», y que «tengo el deber de llevar este nombre hasta que el mundo despierte tras la crucifixión de una nación... como la humanidad se levantó tras la crucifixión de un hombre». Prosiguió con una incursión en el terreno de la astrología: la estrella que «influye en nuestro destino, como la estrella de cenizas de Auschwitz, está ahí ante nuestro planeta, irradiando su luz hacia nuestro planeta». Y cuando llegó lo del «poder no natural, superior al de la naturaleza» que hasta el momento le había mantenido en pie, y se detuvo un instante para coger resuello, incluso el fiscal Hausner consideró que algo había que hacer ante tal «testimonio», y muy tímidamente, muy cortésmente, interrumpió al declarante: «Si me lo permite, quisiera formularle algunas preguntas...». Entonces, el presidente de la sala vio una oportunidad para intervenir, y dijo: «Señor Dinoor, por favor, por favor, atienda al señor fiscal y a mí». Por toda respuesta el desilusionado testigo, probablemente herido en sus más profundos sentimientos, se desmayó, y aquí terminaron sus declaraciones”⁵⁹⁵

Desde este sentido Norman Finkelstein dentro de su obra *La industria del Holocausto: la explotación del sufrimiento de los judíos*, hace una crítica a Elie Wiesel desde dos sentidos: la venta que hace del acontecimiento y la pretenciosidad que le da al mismo, dice Norman

“Para Wiesel, el Holocausto es, efectivamente una religión mística. Wiesel salmodia que el Holocausto «conduce a la oscuridad», «niega todas las preguntas», «se sitúa fuera sino mas allá, de la historia», «es imposible tanto de comprender como de describir», «no puede ser explicado ni visualizado», nunca será «comprendido ni transmitido», marca la «destrucción de la historia» y una «mutación de escala cósmica». Sólo el sacerdote superviviente (léase. Sólo Wiesel) está capacitado para desentrañar su misterio. Y, aun así, reconoce Wiesel, el misterio del holocausto es «incomunicable»; «ni siquiera podemos hablar de él». Por tanto a cambio de una tarifa de 25,000 dólares (más una limusina con chofer), Wiesel da conferencias en la que desvela que el «secreto de la verdad» de Auschwitz «radica en el silencio»⁵⁹⁶

⁵⁹³ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 328

⁵⁹⁴ FINKELSTEIN, Norman G. (2002) **La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío.**

Siglo veintiuno Editores. España. p 88

⁵⁹⁵ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 326

⁵⁹⁶ FINKELSTEIN, Norman G. Op. Cit. p 51

Ante esta sacralización, por parte de Wiesel al holocausto, Norman no sólo encuentra la elaboración de un producto finamente detallado, sino que además critica la idea de la univocidad que le pretende dar a la shoah, el pretender decir que es realmente especial el Holocausto sitúa a los judíos como un grupo aparte, les da derechos sobre los demás, da cuenta de que los judíos son considerados especiales, al ser el sufrimiento de los judíos le concede esto un carácter único al Holocausto “En este sentido, Ismar Schorsch, rector del Seminario Teológico Judío, ridiculiza el alegato a favor de la singularidad del Holocausto diciendo que es «una desagradable versión profana de la condición de pueblo elegido»”⁵⁹⁷ (sobre este sentido Arendt también plantea sus críticas al juicio de Eichmann, según veíamos en la sección 1.3)

En realidad estas dos son críticas menores, de poca monta, lo fuerte y mordaz esta dentro de la obra en general de Finkelstein dentro de la cual, dicho autor, realiza una crítica al sentido ideológico del holocausto, cosa que muestra dentro de la diferenciación entre el holocausto nazi y el Holocausto, teniendo que mientras el primero nombra un acontecimiento histórico el segundo es una forma ideológica. De esta manera cuando Holocausto se escribe con mayúscula da cuenta de cómo el acontecimiento histórico es tomado por la elite judeo-estadounidense como pantalla de humo ante las acciones del Estado de Israel, estas acciones se sitúan en la guerra de los Seis días (junio de 1967) dentro de la cual Israel muestra ser un estado con poder bélico capaz de ser un potente aliado americano en contra de los estados árabes, para que este Estado no sólo tenga un poder bélico sino una legitimidad detrás de él se hace necesaria la “rememoración” cuasi obsesiva del Holocausto, el cual por cierto había gozado de una gran indiferencia hasta antes de 1967

“No fueron el aislamiento y la debilidad supuestos de Israel, ni tampoco el miedo a un «segundo Holocausto», los que decidieron a las elites judías a poner en marcha la industria del Holocausto después de junio de 1967, sino, por el contrario, el poderío demostrado por Israel y su alianza estratégica con los Estados Unidos. Es Novick quien, sin proponérselo, proporciona la mejor evidencia para respaldar esta conclusión. Queriendo demostrar que **eran las consideraciones relativa al poder, y no la solución final nazi, las que determinaban la política estadounidense hacia Israel**, Novick afirma: «Cuando el Holocausto estaba más vivo en la mente de los dirigentes estadounidenses –durante los primeros veinticinco años que siguieron a la guerra-, fue precisamente cuando Estados Unidos apoyó *menos* a Israel [...] No fue cuando se consideraba débil y vulnerable cuando el apoyo estadounidense a Israel dejó de ser un goteo para convertirse en un torrente, sino después de que Israel demostrara su fuerza en la guerra de los Seis Días»”⁵⁹⁸

Por otro lado, Norman también critica el sentido económico del holocausto el cual está imbricado en el pago de una pensión por parte de gobierno alemán de posguerra el cual pasó de ser una indemnización directa a los judíos (100, 000 sobrevivientes más o menos) a una tajada de pastel saboreada por unos cuantos en nombre de los todos

“A finales de agosto de 2000, el Congreso Judío mundial (CJM) anunció que se proponía recabar un total de 9,000 millones de dólares en concepto de compensaciones por el holocausto. Los reclamaron en nombre de «las víctimas del holocausto necesitadas», pero, ahora, el CJM sostiene que el dinero pertenece al «conjunto del pueblo judío» (director ejecutivo del CJM, Elan Steinberg). Convenientemente, el CJM es el representante autoinvertido del «conjunto del pueblo judío»”⁵⁹⁹

De esta manera vemos como hay una tajada de pastel (una retribución económica) que es disputada por organizaciones autonombradas voceros del pueblo judío, pero no sólo ellos están intentando producir dinero a partir de este acontecimiento tan cruento, sino que hay numerosas historias cuya autoafirmación como sobrevivientes parecen no hacer cuadrar las cifras históricas

“Esta superchería tuvo además otro motivo de índole material. El Gobierno alemán de posguerra indemnizó a los judíos que habían vivido en guetos o en campos de concentración. Numerosos judíos reinventaron su

⁵⁹⁷ FINKELSTEIN, Norman G. Op. Cit. p 55

⁵⁹⁸ Ibídem p. 38 El subrayado en negritas es mío

⁵⁹⁹ Ibídem pp. 165-166

pasado con objeto de satisfacer ese requisito para recibir una indemnización «si todos los que hoy día aseguran ser supervivientes, los son –solía exclamar mi madre-, ¿a quién mató Hitler?» Muchos estudiosos han puesto en duda la fiabilidad de los testimonios de los supervivientes. «Un elevado porcentaje de los errores que descubrí en mi propio trabajo –comenta Hilberg- podría atribuirse a los testimonios»⁶⁰⁰

Tal es el caso de Misha Defonseca (o la falsa niña-lobo judía) quien es la autora de *Sobreviviendo con lobos*, un best-seller mundial publicado en 1997, este libro fruto de su historia de vida la cual resultaba una “fantástica peripecia, cómo sus padres habían sido deportados por los nazis cuando sólo tenía nueve años, cómo ella había recorrido 3.000 kilómetros de una Europa en guerra para encontrarlos, cómo había estado en el ghetto de Varsovia, cómo había matado a un soldado alemán, cómo había sobrevivido en el bosque con una manada de lobos”⁶⁰¹ sin embargo:

“La fachada de Misha Defonseca se ha venido abajo este fin de semana cuando una investigación periodística ha sumado las pruebas en su contra. La autora se llama en realidad Monique De Wael, nunca ha sido judía, no abandonó Bruselas durante la guerra, aunque sus padres – eso sí – fueron detenidos por colaborar con la resistencia y desaparecieron. Lo demás es inventado. No es la verdadera realidad, pero es mi realidad – se justifica – Hay momentos en los que me cuesta diferenciar entre la realidad y mi mundo interior.”⁶⁰²

Así es como nos encontramos frente a la posibilidad, incluso, de encontrar charlatanes que hacen un uso comercial de los acontecimientos históricos. De esta forma consideramos no demasiado apresurada la afirmación de Forster cuando denuncia la reducción del holocausto a mero entretenimiento el cual como producto de la **industria del espectáculo** nos aleja de la posibilidad de toda comprensión histórica, claudicando lo acontecido en lo ya pasado, lo ya ocurrido, cuya existencia es lejana a nosotros una sociedad pacífica y tolerante “Pero también el lenguaje corre otro peligro no menos grave: su puesta al servicio de una mentalidad massmediática, el pasaje de lo recluido en la memoria a la **exposición prostibularia propia de los lenguajes de la industria del espectáculo** asociada a otro fenómeno de época no menos significativo y peligroso: la apropiación política que el poder actual hace de aquel acontecimiento genocida como un modo de convertirlo en historia juzgada, cuya maldad incalificable ha quedado lejos de nuestro presente democrático y tolerante”⁶⁰³

No nos adentraremos más en el uso (ideológico, político, económico) de la shoah por considerar que esta temática nos aleja del núcleo de nuestra discusión, sin embargo, hemos referido cosas mínimas de ella con la intención de dar cuenta de que la situación es más compleja que la división de víctima y victimario y que la víctima (haciendo una abstracción que habla de la generalidad y no de alguien en específico) obtuvo cierto poder a partir de los acontecimientos históricos, poder que el Estado de Israel (y con él EU como aliado bélico) ha utilizado para legitimar su lucha contra los países árabes.

Así, pues, retomando la problemática del papel de los judíos dentro de la shoah, habría que señalar algo que también es muy escamoso para los estudiosos o “curiosos” de la shoah, a saber: el papel de los judíos dentro de los campos de exterminio

“El hecho, harto conocido, de que el trabajo material de matar, en los centros de exterminio, estuviera a cargo de comandos judíos quedó limpia y claramente establecido por los testigos de la acusación, quienes explicaron que estos comandos trabajaban en las cámaras de gas y en los crematorios, que arrancaban los dientes de oro y cortaban el cabello a los cadáveres, que cavaron las tumbas, y, luego, las volvieron a abrir

⁶⁰⁰ FINKELSTEIN, Norman G. Op. Cit. pp. 89-90

⁶⁰¹ FAVA, Paolo. (2008) **El caso de Misha Defonseca (o la falsa niña-lobo judía)** Consultado en: <http://www.papelenblanco.com/metacritica/el-caso-de-misha-defonseca-o-la-falsa-nina-lobo-judia>. (Fecha de consulta 25/09/11) Otros dos embaucadores a los cuales se han desmentido mediante investigaciones son Jerzy Kosinski con su libro *El pájaro pintado* y Benjamin Wilsomirski con su libro *fragment* (Traducido como: *Fragmentos de una infancia en tiempos de guerra*). Los libros de ambos autores han sido best sellers mundiales, lo que nos lleva pensar que lo que sabe la mayoría de la gente acerca del holocausto es lo que el espectáculo y consumo ha explotado más, las historias sensibleras y demás cursilerías inventadas.

⁶⁰² FAVA, Paolo. El caso de Misha Defonseca (o la falsa niña-lobo judía) Op. Cit.

⁶⁰³ FORSTER, Ricardo. (2000) **Después de Auschwitz: la persistencia de la barbarie**. Auschwitz la barbarie p 70 El subrayado en negritas es mío Consultado en: isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/536/536 (fecha de consulta 10/07/11)

para no dejar rastro de los asesinatos masivos, que fueron técnicos judíos quienes construyeron las cámaras de gas de Theresienstadt, centro este en el que la «autonomía» judía había alcanzado tal desarrollo que incluso el verdugo al servicio de la horca era judío. Pero todo lo anterior era tan solo horrible y no planteaba ningún problema moral”⁶⁰⁴

Según la cita hecha de Hannah hay una diferencia entre las circunstancias de los consejos judíos y la de los judíos en los campos de exterminio, a saber el problema moral implicado; eso es a lo que se refiere Hannah con la idea de que todo “esto era horrible pero no planteaba ningún problema moral”. En efecto, el hecho de que en los campos los campos de exterminio los judíos estuvieran encargados de las tareas “sucias”, de ninguna manera suponía esto como un acto libre, voluntario, o moralmente aceptable por los propios judíos, sino que simplemente las **circunstancias** llevaban a los judíos a hacer este tipo de oprobiosas tareas con el fin de conservar la propia vida. Un lugar donde podemos ver esto es en el Filme *Shoah* de Claude Lanzmann⁶⁰⁵ en donde los testimonios de los judíos nos dan cuenta de cómo tuvieron que realizar acciones realmente difíciles para sobrevivir, por ejemplo la historia de Michael Podchlebnik “¿Qué le paso la primera vez que descargó cadáveres cuando abrieron las puertas de su primer camión de gas?..... ¿Qué podía hacer? Lloraba. Al tercer día vi allí a mi mujer y a mis hijos. Deposite a mi mujer en la fosa y pedí que me mataran. Los alemanes me dijeron que aun tenía fuerzas para trabajar y que no me matarían entonces”⁶⁰⁶

El sentido de las **circunstancias** viene a ser una idea que derrumba la idea de libertad moderna, idea que veíamos en la sección anterior con Kant (y Rousseau) de quien citamos: “la libertad del hombre consiste en no estar sujeto a determinación alguna proveniente del mundo sensible (como parte del mundo inteligible), habrá pues de manifestarse en su capacidad para orientar su conducta sin ningún tipo de dependencia fenoménica. Esto es lo que distingue a los seres racionales de los que no lo son: la voluntad, «una facultad de no elegir más que lo que la razón, independientemente de lo que la inclinación conoce como prácticamente necesario, es decir, bueno» [Kant introducción a la teoría del derecho p 59]”⁶⁰⁷ Las circunstancias entendidas en la cita hecha como “dependencia fenoménica” dan muestra de cómo la voluntad y la facultad de elegir racionalmente no se pueden abstraer del acontecimiento dentro del cual nos desarrollamos, asimismo el núcleo de la modernidad que mira en el individuo y su autonomía el centro del desenvolvimiento de la historia no comprendió **lo que la historia hace del individuo**. Ni los judíos del campo de exterminio fueron autónomos e hicieron uso de su voluntad, ni los judíos que formaban los consejos hicieron uso de su libertad y de la facultad de elegir por razón independientemente de lo que la inclinación conoce como prácticamente necesario; lo que ocurrió fue lo contrario, las personas actuaron según sus circunstancias, y en el peor de los casos coadyuvando a la creación y mantenimiento de dichas circunstancias. De aquí que según nuestro análisis, lo humano sea comprensible mas allá o aun a pesar de su relación con la idea de libertad. Autonomía, razón y bondad, ya que en su cualidad de ser por las circunstancias y aun la extraña pero posible capacidad de **hacer circunstancias** (esto lo veremos adelante) podemos comprender al humano como el que elige (entre sobrevivir a costa de otros o morir por los otros por ejemplo), el que tiene acciones y consecuencias, esto sin los marcos regulativos de bien o mal sino en las arbitrarias (o condicionadas) decisiones que median, limitan y propulsan, nuestra relación con el mundo y nuestra relación con los otros

La asunción general a lo largo de los siglos ha sido que, puesto que el espíritu humano tiene la capacidad de hacer el bien, es, o debe ser, esencialmente bueno. O que debe tender a ello. Forzarse, si es necesario. Aquí creemos otra cosa. Si bien podemos reconocer que también se compone de todas sus posibilidades, el espíritu humano es, sobre todo, la suma de sus actos y sus consecuencias. Creemos que *situar* al espíritu en el portal de sus posibilidades es precisamente lo que lo convierte en entelequia, construcción en el vacío. Sostenemos que el espíritu humano, al igual que la *materia* que le da cuerpo, es caótico, despiadado y moralmente neutro. La ética y la moral- es decir, la imposición del bien y el mal- son sólo una parte del espíritu, así como el juicio es solo una parte de la mente humana. (...) No proponemos ignorar las obras artísticas y solidarias del hombre atribuidas al espíritu, sino decir que la guerra y la tortura, así como

⁶⁰⁴ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 181

⁶⁰⁵ *Shoah*. Director Claude Lanzmann. Género. Documental. (1975-1985). Francia.

⁶⁰⁶ Ídem

⁶⁰⁷ KANT, I. Pedagogía Op. Cit. p 15

la indiferencia o el desprecio, son parte de él. Y que nuestra labor, más que encúbralo nuevamente, debe ser la de entenderlo en toda su amplitud y, ahora, en sus transformaciones, su desgaste, o su posible anulación”⁶⁰⁸

La cita de Bares es tan precisa que logra sintetizar todo el esfuerzo analítico que desarrollamos en particular dentro de la presente sección y en general dentro toda nuestra investigación. Ante lo dicho por Bares quisiéramos abonar la idea de que no es posible pretender decir que tenemos la posibilidad de elucidar racionalmente la acción correcta, porque no la hay. En la shoah todo lo que se consideraba correcto sufrió una transvaloración, teniendo que la racionalidad apuntaba no hacia los ideales kantianos de una moral práctica dentro de la cual se hacía el bien por razón no por obediencia, sino a los ideales de obediencia y asesinato (como necesidad de cumplir un ideal histórico habíamos visto) esta transvaloración se puede traducir en la sentencia «Compórtate de tal manera, que si el Führer te viera aprobara tus actos»⁶⁰⁹ la cual nos hace comprender, (o por lo menos extrañarnos menos) el que un Adolf Eichmann se considerara kantiano “Eichmann declaro repentinamente, y con gran énfasis, que siempre había vivido en consonancia con los preceptos morales de Kant, en especial con la definición kantiana de deber”⁶¹⁰ Esto para Hannah es algo realmente indignante “ya que la filosofía moral de Kant está tan estrechamente unida a la facultad humana de juzgar que elimina en absoluto la obediencia ciega”⁶¹¹ Sin embargo, por más indignante que parezca, tenemos ahí a alguien que se dice kantiano y que ha estado en consonancia sobre todo con el deber. Sobre el sentido de la transvaloración del sentido moral dentro de la shoah tenemos el estudio de Saul Friedländer (*¿Por qué el holocausto?*) quien en el apartado titulado *Los creyentes*, desarrolla un exegesis fundamentada desde el psicoanálisis acerca de cómo se establecieron valores más o menos homogéneos dentro de la colectividad de la Alemania nazi, (los cuales son contrarios a los que comúnmente llegamos a escuchar como los valores máximos) para esto se apoya de textos como el de *Psicología de las masas y análisis del yo* del mismo Freud.

“Según Freud, vínculos de carácter libidinoso (erótico) se forman entre los miembros de la multitud (o del grupo) y su jefe. Hemos podido constatar la exactitud de este análisis en lo referente a las relaciones entre Hitler y el grupo de creyentes del partido nazi. Esta hipótesis básica conduce a su corolario esencial: en el seno de dicho grupo, «el individuo renuncia a su *ideal de yo* [superyó] a favor del ideal colectivo encarnado por el jefe». En otros términos, la conciencia moral individual de cada miembro del grupo —el superyó— es reemplazada por una conciencia moral común a todos, idéntica a la del jefe mismo (...) Para el miembro del grupo, los únicos valores aceptables son, desde entonces las normas del jefe. La desobediencia a ellas, por opuestas que sean a las normas habituales, se convierten en el único y verdadero crimen: «¡No tengo conciencia! —declaraba Goering—. Mi conciencia se llama Adolf Hitler» En junio de 1937, una orden del día de las SS señalaba la necesidad de eliminar al «Yo» de los miembros del grupo para que, llegado el momento, la adhesión fuera total y sin reticencia alguna”⁶¹²

Este nos parece es uno de los elementos que llevan a Adorno a criticar la idea de colectividad (citando también el mencionado libro de Freud: *Psicología de las masas y análisis del yo*) la cual se da en desmedro de la capacidad de autonomía y conciencia individual, al respecto dice Adorno: “Pero lo que produce Auschwitz, los tipos característicos del mundo de Auschwitz, son presumiblemente algo nuevo. Expresan, por una parte, **la identificación ciega de lo colectivo**. Están, por otra, troquelados para la manipulación de las masas, de lo colectivo, como los Himmler, Höss, Eichmann. Soy de la opinión de que lo más importante para evitar el peligro de una repetición es combatir la supremacía ciega de todos los colectivos, fortalecer la resistencia a ellos arrojando luz sobre el problema de la colectivización.”⁶¹³

Esta transvaloración moral en la que el grupo suple la decisión libre y autónoma del yo, es mencionada por Hannah con mucha lucidez

⁶⁰⁸ BARES, Mauricio. Op. Cit. pp. 90-91

⁶⁰⁹ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 200

⁶¹⁰ Ibídem p 199

⁶¹¹ Ídem

⁶¹² FRIEDLÄNDER Saul. Op. Cit. p 183-184

⁶¹³ ADORNO, Theodor. *La educación después de Auschwitz* Op. Cit. p 85 El subrayado en negritas es mío.

Y, al igual que la ley de los países civilizados presupone que la voz de la conciencia dice a todos «no matarás», aun cuando los naturales deseos e inclinaciones de los hombres les induzcan a veces al crimen, del mismo modo la ley común de Hitler exigía que la voz de la conciencia dijera a todos «debes matar», pese a que los organizadores de las matanzas sabían muy bien que matar es algo que va contra los normales deseos e inclinaciones de la mayoría de los humanos. El mal, en el Tercer Reich, había perdido aquella característica por la que generalmente se le distingue, es decir, la característica de constituir una tentación. Muchos alemanes y muchos nazis, probablemente la inmensa mayoría, tuvieron la tentación de *no matar*, de *no robar*, de *no permitir* que sus semejantes fueran enviados al exterminio (que los judíos eran enviados a la muerte lo sabían, aunque quizá muchos ignoraran los detalles más horrendos), de no convertirse en cómplices de estos crímenes al beneficiarse con ellos. Pero, bien lo sabe el Señor, los nazis habían aprendido a resistir la tentación»⁶¹⁴

Otro ejemplo de cómo operaba esta transvaloración, deliberada y racional, lograda mediante la manipulación de las masas a través de la imagen de un líder omnipresente⁶¹⁵ y proféticamente liberador⁶¹⁶ es la anécdota contada por Saul Friedländer

“En algunos creyentes, la inversión de valores era tal que toda insinuación sobre la supervivencia de actitudes humanas normales provocaba en ellos cólera. Miklos Nyiszli, médico deportado de Auschwitz, recuerda una conversación con el Oberscharführer Mussfel: Éste había venido un día a quejarse de perturbaciones cardíacas, poco después de haber «derribado» a ochenta judíos. Como el examen médico no descubrió nada anormal, salvo un pulso nervioso, el médico le explicó que los trastornos podían ser «la consecuencia del trabajito que acaba de realizar en los hornos» «Quise tranquilizarlo –informa Nyiszli-, pero resultó todo lo contrario. Se levantó indignado de su asiento para responderme: “su diagnóstico es erróneo porque no me pongo nervioso así tenga ochenta o mil hombres para fusilar. Estoy nervioso porque bebí demasiado,” y se alejó descontento»⁶¹⁷

A diferencia de Friedländer no creemos que fueran la “supervivencia de actitudes humanas normales” las detonantes de dicha perturbación cardíaca, y es que nos parece muy cierto que en la masacre de los otros hay cosas bastantes repulsivas, pero según vimos con la carta de Freud a Einstein, la destrucción de lo otro no es algo contranatural, al contrario está incrustado como práctica de conservación dentro de la psique; por nuestra parte interpretamos lo visto en la cita hecha desde la idea de que el cambio habido en el movimiento psíquico de la transvaloración no puede ser efectuado sin más, aun se haga a plena conciencia. Los resquicios de la moral habida antes de guerra en la cual el asesinato no era lo común o como dice Hannah “era una tentación” son los que surgen en la contradicción hecha síntoma.

Así, pues, vemos como las circunstancias o la «dependencia fenoménica» son mucho más grandes de lo que suponían los ilustrados racionalistas (en específico Kant), que en su intento de plantear la formación como un acto de libertad racional, se olvidaban de la importancia por la pregunta hacia lo que hace ser al hombre tal, es decir, la pregunta por las circunstancias, por la experiencia y sus consecuencias, veamos como lo plantea Jorge Larrosa de la mano del escritor húngaro Imre Kertész,

[Fragmento de un texto de Imre Kertész,] *“quienes vivieron al menos uno de los totalitarismos de este siglo, sea la dictadura nazi, sea la de la hoz y el martillo, compartirán conmigo la inevitable preocupación por este dilema. Porque la vida de todos ellos ha tenido un tramo en que parecían no vivir sus propias vidas, en que se encontraban a sí mismos en situaciones inconcebibles, desempeñando papeles difícilmente explicables para el sentido común y actuando como nunca hubieran actuado si hubieran dependido de su sano juicio,*

⁶¹⁴ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 219-220

⁶¹⁵ El sentido de la omnipresencia de Hitler no es más que la expresión que pretende dar cuenta de cómo el jefe de grupo podía estar muy cerca de los seguidores mediante la **tecnología** “Pero los medios tecnológicos que pueden movilizar los sistemas totalitarios modernos permiten a un grupo como el nazi conservar durante un periodo prologado el contacto permanente entre el creyente y el jefe con toda la intensidad que embarga a la multitud efímera. Mediante la prensa, el cartel, el cine, sobre todo, la radio, el jefe está siempre presente y el ideal el yo colectivo se afianza cada día más. **La técnica moderna favorece la identificación extática permanente.**” FRIEDLÄNDER S. Op. Cit. p 184 El subrayado en negritas es mío

⁶¹⁶ Otro punto que abarca muy interesadamente Saul Friedländer es el de la imagen de Hitler dentro del movimiento, desde la interpretación de nuestro autor, dicha imagen se erige desde un núcleo erótico-religioso. Lo que permite que Hitler entre con la imagen de profeta dentro de un espacio histórico coyuntural, para esta afirmación Friedländer se apoya en la interpretación de discursos de Hitler en donde aparece constantemente el sentido religioso en relación con el advenimiento de un cambio radical, siendo Hitler dentro de este cambio una imagen semejante a la de Cristo.

⁶¹⁷ FRIEDLÄNDER Saul. Op. Cit. pp. 185-186

en que se veían forzados a elegir opciones que no les venían del desarrollo interno de su carácter, sino desde una fuerza externa parecida a una pesadilla. No se reconocían en absoluto en estos tramos de sus vidas que más tarde recordaban de forma confusa y hasta trastornada; y los tramos que no lograron olvidar, pero que poco a poco, con el paso del tiempo, se convertían en anécdota y por tanto en algo extraño, no se transformaban en parte constitutiva de su personalidad, en vivencias que pudieran tener continuidad y construir su personalidad; en una palabra, de ningún modo querían asentarse como experiencia en el ser humano". [Comenta Larrosa] Lo que yo he vivido, parece decir Kertész, lo que millones de personas como yo han vivido, es la sensación de no haber vivido la propia vida, la sensación de no haber tenido una vida propia, una vida a la que se pueda llamar mía, una vida de la que nos podamos apropiarnos. Nosotros no hemos podido reconocernos a nosotros mismos en lo que nosotros vivíamos, por eso lo que nosotros hemos vivido no tiene nada que ver con nosotros, ha sido algo extraño a nosotros, y por eso no se ha podido convertir en parte de nuestra persona, de nuestra personalidad. El fragmento que quería leerles acaba así: "... la no elaboración de las experiencias y, en algunos casos, la imposibilidad incluso de elaborarlas: esa es, creo yo, la experiencia característica e incomparable del siglo XX"⁶¹⁸.

Esto mismo también lo llega a trabajar Walter Benjamin en el texto *Experiencia y pobreza* el cual inspirado en los acontecimientos de la primera guerra mundial nos plantea "La cosa está clara: la cotización de la experiencia ha bajado y precisamente en una generación que de 1914 a 1918 ha tenido una de las experiencias más atroces de la historia universal. Lo cual no es quizás tan raro como parece. Entonces se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable. Y lo que diez años después se derramó en la avalancha de libros sobre la guerra era todo menos experiencia que mana de boca a oído. No, raro no era. Porque jamás ha habido experiencias, tan desmentidas como las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corporales por el hambre, las morales por el tirano"⁶¹⁹

¿Qué significa que no haya experiencia? Implica que no hay formación y que no se es capaz de *hacer circunstancias* sometiendo la existencia a las circunstancias hechas, este no hacer circunstancias y someterse a la circunstancias puede tener varias lecturas, una de ellas la hace Adorno en relación a la *sobrevalorización de la realidad*, idea que nos lleva preguntarnos por el sentido de la pedagogía y su capacidad de hacer circunstancias, sin embargo, esto lo plantearemos un poco más adelante. Justamente, planteamos que no debemos de dejarnos sorprender por las circunstancias hechas y asumir que es inevitable el hacer circunstancias, ya que la Shoah también nos ha legado la imagen del hacer circunstancias, veamos el ejemplo de Anton Schmidt "Anton Schmidt estaba al mando de una patrulla que operaba en Polonia, dedicada a recoger soldados alemanes que habían perdido el contacto con sus unidades. En el desarrollo de esta actividad, Schmidt había entrado en relación con miembros de las organizaciones clandestinas judías, entre ellos el propio testigo Kovner, y había ayudado a los guerrilleros judíos, proporcionándoles documentos falsos y camiones del ejército. Y, lo cual es todavía más importante: «No lo hacía para obtener dinero». Lo anterior duró cinco meses, desde octubre de 1941 hasta marzo de 1942, en que Schmidt fue descubierto y ejecutado"⁶²⁰

Saul Friedländer explica este tipo de posibilidades de relación mediante la imagen de la autoridad. Dice Saul que Alemania es un país muy proclive al **autoritarismo**⁶²¹ teniendo en la imagen de la familia alemana el ejemplo más claro. El hombre, jefe y dueño del hogar, parece regular las relaciones intrafamiliares y extrafamiliares procurando la **obediencia** hacia las autoridades. Esta tesis la encontramos respaldada (sobre todo dejando ver las consecuencias de dicho espíritu autoritario, a saber: un hijo esquizofrénico y el otro suicidado) en la obra de Morton Schatzman, llamada *El asesinato del alma* y subtitulada *la persecución del niño en la familia autoritaria*, en donde se muestra como el Dr. Schreber, afamado pedagogo de finales del siglo XIX, utilizaba métodos francamente autoritarios para con su hijo (y añadiéndole a esto el que el Dr. Schreber era el autor de una amplia obra bastante seguida y aceptada en la Alemania de su tiempo) partiendo de principios basados en la obediencia y

⁶¹⁸ LARROSA, Jorge. **La experiencia y sus lenguajes** Serie «Encuentros y Seminarios» «La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI» Consultado en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (Fecha de consulta 01/07/11)

⁶¹⁹ BENJAMIN, Walter. *Experiencia y pobreza* Op. Cit. p 1

⁶²⁰ ARENDT, Hannah. *Eichmann en Jerusalén* Op. Cit. pp. 335-336

⁶²¹ ver FRIEDLÄNDER, Saul. *Los efectos del autoritarismo* En **¿Por qué el holocausto?** Pp. 82-93

perfección racial, principios que Schatzman rastrea hasta la figura de Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*, lugar donde aparece la figura del hijo siempre obediente a su padre

“Las ideas del Dr. Schreber respecto a la educación de los niños (...) son parecidas a las de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), filósofo y educador alemán. Fichte está considerado como un antecesor filosófico del nazismo. Tanto él como el doctor Schreber pensaban que el fin básico de la educación era llegar a la verdadera religión. No puedo estar seguro de que el Dr. Schreber conociera la ideas o leyera los libros de Fichte; lo más probable es que sí, pues el impacto de Fichte sobre el pensamiento alemán adquirió mayor fortaleza durante el periodo en que el Dr. Schreber fue educado. El Dr. Schreber tenía seis años cuando murió Fichte. Al hablar brevemente de Fichte quiero dejar en claro que el Dr. Schreber no era el único que tenía estas ideas, sino que, como dice Ritter, era «hijo de su tiempo» (...) En sus escritos sobre educación, Fichte hace un esbozo de cómo mejorar la sociedad. Lo primero que tiene que aprender un niño es a someterse a otra persona (...) La libertad, para Fichte tanto como para el docto Schreber, significa obediencia a la autoridad y nada más; el niño en ambos sistemas, hace lo que sus padres quieren que haga pensando que eso es lo que quiere”⁶²²

Con la anterior cita vemos a qué nivel se redujo el sentido de la educación de los niños esto a diferencia de por ejemplo un Friedrich Fröbel quien veía en la práctica del juego de los niños una actividad libre que lo hacía entrar en relación con el mundo. Por otro lado también tenemos que a partir de la cita se puede ver una relación de la educación -según estos principios tan populares y conocidos durante el siglo XIX- con el autoritarismo y su relación con el nazismo, entre mejor era la educación, más estricta y disciplinada, *menos individuos capaces de tener elecciones individuales había*. El punto de toda esta referencia es que, según Friedländer, esta tradición penetra directamente en los altos mandos nazis quienes tienen un historial de autoritarismo familiar (u orfandad), cosa que los hace proclives a desarrollar la misma tendencia autoritaria, las excepciones como Anton Schmidt parecen ser aquellos que no estuvieron en relación con estas formas autoritarias, lo que les dio la posibilidad de hacerse de una posición propia frente a los acontecimientos, o como lo hemos planteado nosotros: hacer *circunstancias*. ¿No será entonces que el sentido de inculcación de valores propiciado por las instituciones educativas a partir de las figuras de obediencia pueden tender hacia un espíritu autoritario? La verdad no lo sabemos, pero el dato hay que tenerlo muy presente porque no son menores las consecuencias de dicho autoritarismo.

Prosiguiendo vemos como ante la historia de Anton Schmidt, Hannah se plantea la siguiente conclusión “Desde un punto de vista político, nos dice que en circunstancias de terror, la mayoría de la gente se doblegará, pero *algunos no se doblegarán*, del mismo modo que la lección que nos dan los países a los que se propuso la aplicación de la Solución Final es que «pudo ponerse en práctica» en la mayoría de ellos, *pero no en todos*. Desde un punto de vista humano, la lección es que actitudes cual la que comentamos constituyen cuanto se necesita, y no puede razonablemente pedirse más, para que este planeta siga siendo un lugar apto para que lo habiten seres humanos”⁶²³

Ante la historia de Anton Schmidt aunada a otras como la de Oskar Schindler, Angel Sanz Briz, Raoul Wallenberg, Giorgio Perlasca⁶²⁴ La conclusión a la que llegamos ante estos sentidos es que el *ser ahí*, o la lectura ontológica de lo humano dentro de la shoah podemos dimensionarla en la afirmación de que **el hombre es lo que hace, lo que le hacen y lo que deja de hacer**⁶²⁵, esto según lo vemos se puede relacionar con lo expuesto hasta el momento de la siguiente manera:

- *el hombre es lo que hace*: lo vimos en los consejos judíos cuya colaboración no sólo hizo victoriosa la masacre sino que en su carácter administrativo y organizativo le ahorró recursos humanos al régimen

⁶²² SCHATZMAN, Morton. (1990) **El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria**. Siglo veintiuno editores. México. pp. 167-169

⁶²³ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 339

⁶²⁴ Cfr. GONZALES, Moreno, Pedro. El holocausto, más allá de la conmemoración. Op. Cit.

⁶²⁵ Esta sentencia la retomamos de una frase de Sartre la cual dice “**Un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él**” Esta frase tan bella nos parece deja ver un trasfondo muy fuerte. A dicha frase nosotros le hemos agregado, que el hombre es lo que deja de hacer, ya que según hemos podido entender, la shoah ocurrió porque muchos dejaron de hacer algo, tanto individuos y naciones dejaron de hacer, aun hayan percibido una maldad dentro de los acontecimientos de su época, este dejar de hacer más que una negación de la acción es una posición existencial.

nazi, pero también en las decisiones tomadas por personas como Anton Schmidt o los hermanos que reusaron inscribirse en las SS.

- el hombre es lo que le hacen: la encontramos en la transvaloración que operó dentro de la Alemania nazi, una transvaloración que deja muy mal parada la idea de moral kantiana en particular y en general de la modernidad entera con sus planteamiento de armonía y paz, en el mismo sentido tenemos la idea del autoritarismo alemán que penetra profundamente en todo el siglo XIX volviéndose una derivación pedagógica, asimismo tenemos el ejemplo de Imre Kertész quien al haber vivido los totalitarismo del siglo XX no está seguro de haber tenido experiencia alguna, de hecho parecen haber sido tiempos en los que él fue otra persona y estuvo inscrito en circunstancias totalmente ajenas a él.
- Por último tenemos el sentido de que el humano también tiene relación con lo que deja de hacer, ya que la no elección nos arroja consecuencias como la silente complicidad de una catástrofe de dimensiones históricas “En efecto, la complicidad tácita de Occidente frente a la persecución de los judíos y luego el silencio casi absoluto frente a su exterminio fortalecieron a Adolf Hitler en su convicción de actuar en bien de la humanidad entera”⁶²⁶

También vemos como la shoah y sus circunstancias tan complejas echan abajo la idea del sujeto como creador de su historia como sinónimo de emancipación, tanto de la tiranía de la opresión política o del oscurantismo de las supersticiones religiosas. Nada de eso que ideaban los modernos ocurrió, **el relato moderno llega a su fin no por acabamiento sino por *exhaución***, es decir, los argumentos que la modernidad erigió como núcleo discursivo se han ido contraponiendo históricamente uno por uno hasta llegar a una nada aterrante, a un vacío de proyecto, dentro del cual todo ocurre, todo vale, tanto así que pudo existir Auschwitz, al respecto dice Mèlich:

“Para mí Auschwitz muestra lo que sería el fin de la Modernidad o en términos más filosóficos o culturales, el fin de la Ilustración. Esto quiere decir que en la Ilustración aparece un nuevo absoluto, que sustituye al absoluto premoderno de Dios, que es el de la Razón, del Progreso, de la Historia con mayúscula, esa Historia que avanza hacia un fin mejor, hacia un progreso moral. Lo que muestra Auschwitz es que eso no es verdad, porque a diferencia de otras barbaries de la Historia, Auschwitz no nace en un lugar de analfabetización, en un mundo salvaje, sino que nace en el corazón de la civilización europea. Auschwitz no hubiera sido posible sin la razón ilustrada, es una consecuencia perversa de la Ilustración. No quiero decir con esto, que la Ilustración necesariamente tenga que conducir a Auschwitz, lo que sí, que sin unos elementos claves de la Ilustración, no hubiera sido posible”⁶²⁷

El símbolo de Auschwitz es una muestra de *exhaución* de la modernidad, al ser paradójicamente un lugar que reúne en su cariz símbolos plenamente modernos “Z. Bauman en “*Modernidad y holocausto*”, afirma que la “Solución final” es un producto de la modernidad más en concreto de algunos de sus elementos definitorios, a saber: Progreso tecnológico, racionalización instrumental y burocratización. La modernidad, al grito de “saber para prever, prever para poder”, habría puesto en marcha unos poderosísimos mecanismos encaminados a dominar, diseñar y planificar, no sólo la naturaleza, sino también la sociedad”⁶²⁸ La relación entre Auschwitz (y la shoah con él) y la modernidad, ya sea en su *exhaución* o en la puesta en marcha de sus componentes definitorios, es el tema de lo que sigue dentro de nuestro análisis, intentaremos ser claros y específicos para con ellos, e intentaremos hendirlos de la manera más coherente posible. Para esto comencemos con el análisis de lo que implica Auschwitz, símbolo coyuntural de la historia, justamente por ser el campo de concentración y exterminio más grande del Este⁶²⁹, el campo que dentro de sus instalaciones asesinó alrededor de un millón y medio de

⁶²⁶ FRIEDLÄNDER, Saul. Op. Cit. p 192

⁶²⁷ MÈLICH, Joan-Carles. **Auschwitz muestra la humanidad del mal**. Entrevista a Joan-Carles Mèlich por Catherine Galaz.

Consultado en: http://www.universitaties.net/entrevista_melich (Fecha de consulta 15/07/09)

⁶²⁸ GONZALES, Moreno, Pedro. Op. Cit. p 7

⁶²⁹ “Auschwitz, el mayor y más famoso de todos los campos de exterminio, pero Auschwitz, que abarcaba una zona de dieciocho millas cuadradas, situado en la Alta Silesia, no era tan solo un campo de exterminio. Era una gran instalación con más de cien mil personas alojadas en ella, entre las que se contaban prisioneros de todo género, incluso los que no eran judíos, así como trabajadores en régimen de esclavitud, no destinados a terminar en las cámaras de gas (...) Eichmann solo vio justamente lo necesario para estar perfectamente enterado del modo en que la máquina de destrucción funcionaba; para saber que había dos métodos para matar, el gasea-miento y el disparo de armas de fuego; que el segundo método lo empleaban los *Einsatzgruppen*, y que el primero se utilizaba en los campos de exterminio, ya en cámaras, ya mediante

personas, cifra que no es nada parca, pero que no puede dimensionarse si no se tiene idea de lo que ahí acontecía y sobre todo si no se tiene idea de la relación entre este símbolo y lo que en los abismos humanos se deja entrever, para esto recurramos a dos ejemplos para lo dicho. Por el lado de la cantidad de personas asesinadas hay una cosa interesante, **“la producción”** de dicho campo era motivo de orgullo para su comandante al mismo tiempo de ser motivo de reproche para los comandantes de otros campos “Höss, según el cual cerca de tres millones de seres perecieron en Auschwitz, sólo siente desprecio por sus colegas de Belzen o de Treblinka, cuyas instalaciones eran menos eficaces. (...) Los servicios de Auschwitz estaban tan orgullosos de los resultados que exhibían fotografías de los hornos crematorios en los corredores del edificio central, abierto además a numerosos visitantes del exterior”⁶³⁰ este ejemplo y su clara alusión a la **eficacia** del campo es de esas cosas realmente estremecedoras, la reducción de la vida humana a un número es algo que realmente no podemos entender, sin embargo, ocurrió y ocurre o ¿no es para el maestro su alumno un número en la lista? Tal vez lo preguntado puede ser algo muy simple, sin embargo, nuestra sociedad tiene una tendencia a la reducción de la vida a números, ya sean electorales, ya sean abatidos en cumplimiento del deber, ya sean bajas colaterales (dentro del conflicto que hay en México el cual se ha llamado cotidianamente la “guerra contra el narcotráfico”). Los números suplen historias. Ante esto uno se pregunta si en plano simbólico (no en la facticidad de la masacre pero si en los sentidos que penetran el acontecimiento) estamos realmente ajenos a Auschwitz, si ya ha pasado su tiempo, y “pronto vendrán tiempos mejores”; al parecer la respuesta es que no, que Auschwitz es una imagen intempestiva que nos da pauta para mirar lo que implica ser humano dentro de las posibilidades menos apreciadas pero más persistentes.

“Al leer las narraciones del horror que vivieron los supervivientes de los campos de exterminio, el lector se pregunta *¿hasta qué punto ha muerto y no volverá el mundo del campo de concentración? O también: ¿Está la posibilidad de «Auschwitz» definitivamente desactivada?* Y no creo equivocarme si afirmo que un escalofrío recorre la espalda. «Auschwitz» no es algo que nos remite al pasado, sino al presente y el futuro. Auschwitz está demasiado presente. Entonces la pregunta de Primo Levi *¿Por qué he de recordar algo que no es mi problema?* Sólo puede tener una respuesta: *porque «Auschwitz» nos concierne a todos.* Auschwitz es históricamente el *nombre* del horror del crimen llevado a cabo contra el pueblo judío, pero «Auschwitz» nos toca a todos, porque **«Auschwitz» es una condición estructural del modo de ser de los hombres en el mundo, y lo inconcebible puede volver a repetirse**”⁶³¹

Esta condición estructural que rebasa el Auschwitz histórico es lo que más nos interesa no sólo por su relación con el modo de ser del hombre sino por las advertencias histórico-ético-pedagógicas que nos ayudan a leer críticamente nuestro presente. Dichas advertencias tal como lo veíamos con Walter Benjamin tienen que ver con el olvido y la advertencia de que si este enemigo vence ni los muertos estarán a salvo, como dice Ricardo Forsters “hablar de la especificidad de Auschwitz, pronunciar ese nombre maldito, no significa leer, en el archivo del museo de la memoria, las fojas de un expediente definitivamente clausurado en la historia de la humanidad, sino que significa volver, una y otra vez, a confrontarnos con la permanencia del mal en nosotros, en nuestra sociedad, en nuestro lenguaje y, también, en el gesto de nuestras negaciones”⁶³²

Así, pues, entre esas advertencias que se implican para con nuestro presente están la de su imagen de **fábrica de cadáveres**⁶³³, imagen que nos parece sintetiza de manera excepcional el sentido radicalmente originario de Auschwitz, un sentido de **frio e impersonal asesinato** dentro del cual se da la **primacía de la racionalidad instrumental**, no pudo haber existido un Auschwitz si detrás de él no hubiera trabajado una maquinaria: “Cuando la maquinaria estuvo bien engrasada se seguían todos los momentos previstos: desvestimiento, sauna, gasificación, crematorio”⁶³⁴. De esta manera la imagen de

camiones; y que en los campos de exterminio se tomaban complicadas medidas a fin de engañar a las víctimas, acerca de su destino, hasta el último instante.” ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 133

⁶³⁰ FRIEDLÄNDER, Saul. Op. Cit. p 186

⁶³¹ MÈLICH, J. C. La lección de Auschwitz. Op. Cit. p 48 El subrayado en negritas es mío

⁶³² FORSTER, Ricardo. Op. Cit. p 88

⁶³³ Esta sentencia la retomamos de Joan-Carles Mèlich la cual también es utilizada por Reyes Mate para dar cuenta del carácter industrializado de Auschwitz y el exterminio en general. Asimismo consideramos esta fábrica, análoga tal vez para reflexión, a la “fábrica de sueños” llamada televisa, o a la fábrica escolar y su engranaje de profesores semiautomáticos.

⁶³⁴ MATE, REYES (2003) **Por los campos de exterminio** Anthropos editorial. España p 18

Auschwitz no sólo reafirma el ascetismo habido en el nazismo sino que hace confluír la idea de eficacia, despersonalización e industrialización⁶³⁵ de aquí que Mèlich afirme:

“No «se muere» en Auschwitz. No hay «víctimas», sino «figuras», y donde no hay víctimas tampoco hay verdugos. **La muerte en Auschwitz es la muerte moderna, industrial, técnicamente avanzada.** El asesinato del *Lager* está programado tecnológicamente. La muerte en Auschwitz es trivial, cotidiana burocrática. **En lugar de «muerte» hay «fabricación de cadáveres en serie».** Ésta podría ser, pues, una de las singularidades de Auschwitz, de su horror. Por eso no se matan «personas», individuos con nombres y apellidos. Se asesinan «números»⁶³⁶

Esta producción de “números” en serie nos lleva a ver algo importante. Para esto tenemos que hay una diferencia entre el campo de concentración y el de exterminio, la cual consiste en que mientras los campos de exterminio solamente cumplen la función de ser *fábricas de cadáveres* en masa a bajo costo, los campos de concentración son lugares de la **reducción ontológica** del hombre, la cual bajo varios tipos de fines (esclavización industrial, agrupación para esperar turno para los campos de concentración) contiene el núcleo denso de la **deshumanización**.

“El lager o campo es la institución con la que el siglo veinte enriqueció la historia de la política. Campos de trabajo forzado o concentraciones carcelarias los ha habido desde antiguo. Nuevo, empero, es inventarse un **espacio con estructura empresarial en el que la materia prima es el cuerpo humano y cuya producción consiste en expulsar al sujeto de ese cuerpo de la condición humana (...)** Desde la llegada al campo se escenificaba un trato del prisionero o deportado ayuno de cualquier consideración humana. Se les cambiaba el nombre por un número, se les hacía saber por las malas que “allí no hay nada que preguntar”, que no eran nada. Su biografía anterior, sobresaliente en muchos casos, era ahora reducida a la mera biología. La tortura, el hambre y el trabajo conseguían que en un par de meses el científico que había sido arrancado del laboratorio o el pianista, de la sala de conciertos, redujeran su existencia a una preocupación obsesiva por lo más elemental: comer y defecar”⁶³⁷

El campo de concentración **deshumaniza** a los presos desde su llegada misma hurtándoles sus ropas (poniéndoles el característico uniforme a rayas), quitándoles el nombre y tatuándoles un número, hacinándolos terriblemente, matándolos de hambre, inclusive dentro del campo se podía llegar a operar una **descoyuntura del individuo con el mundo** no vista en la muerte sino dentro de la tortura “**Améry** sostiene que la **esencia** del régimen nacionalsocialista es **la tortura**, practicada de forma voluntaria y con la buena conciencia de la maldad. En su obra de 1966, “*Más allá de la culpa y la expiación*”, narra su experiencia como deportado. Su sólida formación intelectual se hizo añicos contra lo atroz, la tortura. Nada podía el espíritu contra esa reducción del hombre a su propio cuerpo. La tortura es una vivencia casi efectiva de la propia muerte, supone un descoyuntamiento deliberado del mundo y significa la negación de todo principio de humanidad compartida”⁶³⁸ Estos y más ejemplos de prácticas de deshumanización los podemos situar alegóricamente en algo aparentemente sencillo: *en los campos de concentración no había espejos*, los presos que llegaron a sobrevivir decían que no veían su rostro por años, *no había ni identidad ni alteridad*, era como un espacio alterno, ambiguo en el que ni la vida ni la muerte tenían valor, en el que se podía ver la convivencia de los prisioneros (y sus sufrimientos extremos) y de los dirigentes nazis cuyas fiestas eran frecuentes. Una imagen de cómo los judíos⁶³⁹ ni

⁶³⁵ A esto además hay que añadirle el hecho de que al lado de los campos efectivamente había industrias que utilizaban a los judíos como manos de obra esclava, “Aparte de las empresas industriales de las SS, poco importantes, algunas firmas alemanas tan famosas como I. G. Farben, Krupp Werke y Siemens-Schuckert Werke habían establecido plantas en Auschwitz, así como cerca de los campos de muerte de Lublin. El entendimiento entre las SS y los hombres de negocios era excelente; Höss, de Auschwitz, rindió testimonio sobre las muy cordiales relaciones sociales con los representantes de I. G. Farben. En cuanto a las condiciones de trabajo, la idea era claramente matar con el trabajo; según Hilberg, murieron por lo menos veinticinco mil de los treinta y cinco mil judíos, aproximadamente, que trabajaron en una de las plantas de I. G. Farben” ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. pp. 117-118

⁶³⁶ MÈLICH, J. C. La lección de Auschwitz. Op. Cit. pp. 23-24 El subrayado en negritas es mío

⁶³⁷ MATE, Reyes (2004) **Cuando Europa era un 'lager'** El subrayado en negritas es mío. Consultado en:

http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/lalaboral/departamentos/Sociales/Archivos/Auschwitz/MATE%20REY ES_Cuando%20Europa%20era%20un%20lager.pdf (Fecha de consulta 5/09/11)

⁶³⁸ GONZALES, Moreno, Pedro. Op. Cit. p 25

⁶³⁹ No olvidemos que con ellos los presos de los campos nazis en general: gitanos, homosexuales, rivales políticos, intelectuales, comunistas etc. “las primeras víctimas políticas del nazismo no fueron los judíos, sino los comunistas, y las primeras víctimas del genocidio nazi tampoco fueron los judíos, sino los discapacitados (...) Los nazis asesinaron

siquiera sufrían una **muerte en cuanto tal**, es la que nos regala el testimonio de Itzhak Dugin “Los alemanes incluso habían añadido que estaba prohibido emplear la palabra “muerto” o la palabra “víctima”, porque eso era exactamente como un taco de madera, que eso era pura mierda, que eso no tenía ninguna importancia, que no era nada. El que decía la palabra “muerto” o “víctima” recibía golpes. Los alemanes nos obligaban a decir con respecto a los cuerpos, que se trataba de “figuren”, es decir, de marionetas, de muñecas, o de “schmattes”, es decir, de trapos”⁶⁴⁰ En los campos de concentración se tiene una **reducción ontológica**⁶⁴¹ tal, que lo que quedaba de los humanos ahí habidos es lo que Paul Bowles imaginaba para con su personaje dentro de la novela *The Sheltering Sky*. “«Ha dejado de ser humano» piensa Kit, «la enfermedad **reduce al hombre a su estado más básico: una cloaca en la que continúan los procesos químicos**»⁶⁴²

Por el lado de los campos de exterminio y su relación con la producción en masa de cadáveres también hay cosas interesantes. Veamos con calma. Sabemos que el cambio de los camiones móviles a las cámaras de gas es un movimiento estratégico para poder atender una masificada demanda, este movimiento técnicamente es llevado a cabo por los judíos quienes fueron los constructores de dichas cámaras de gas disfrazadas de regaderas e incluso el veneno utilizado llamado Zyklon B, fue irónicamente, desarrollado en la década de 1920 por Fritz Haber, un judío alemán que fue forzado a emigrar en 1934, con esto no decimos que las cámaras de gas son producto de los judíos sino en cambio que eran los más capacitados técnicamente, para este tipo de labores⁶⁴³, el punto radica en el hecho de que se necesitaba un desarrollo tecnológico para poder cumplir la misión de limpieza que el pueblo alemán se había adjudicado

“Para que el moderno genocidio exista, es necesario *diseñar y planificar* todo el proceso mediante una racionalidad instrumental, una *lógica tecnológica*. La vida humana está, en el sistema de campos de exterminio, completamente en manos de la tecnología. Así, uno de los grandes problemas que plantea el régimen nazi es una cuestión puramente tecnológica, es decir, de racionalidad instrumental: *¿Cómo se puede asesinar más rápida y económicamente a un mayor número de personas?* El descubrimiento de la cámara de gas soluciono bien esta cuestión”⁶⁴⁴

Tanto el descubrimiento científico de un veneno tan letal como el Zyklon B así como el diseño, la planeación y operación de los campos, es algo no menor ya que ponen de manifiesto en su máxima expresión la deshumanización que implica la racionalidad técnica, con esto no pretendemos ejecutar una sentencia moral sino simplemente señalar que al pensar en cómo lograr mejor sus desempeño

sistemáticamente ni más ni menos que medio millón de gitanos, con lo que las perdidas proporcionales son aproximadamente equivalentes a las del genocidio judío” FINKELSTEIN, Norman G. Op. Cit. p 84

⁶⁴⁰ Shoah Claude Lanzmann Op. Cit.

⁶⁴¹ Unos ejemplos de hasta qué punto se podía llegar a reducir ontológicamente al semejante, (ejemplo que parecen más bien escenas de película de terror) son las imágenes de cabezas de judíos reducidas y utilizada como adorno en casas nazis o las famosas lámparas hechas de piel humana que Ilse Koch llevo a hacer dentro del campo de Dachau. Consultado en: **La zorra de Buchenwald y su colección de tatuajes** Consultado en <http://kurioso.es/2010/03/16/la-zorra-de-buchenwald-y-su-coleccion-de-tatuajes/> (Fecha de consulta 20/09/11) Esto también lo encontramos en el video **Campos de concentración nazis** Parte 6/7 Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=8MXsaK1e46I> (Fecha de consulta 01/09/11)

⁶⁴² BARES, Mauricio. Op. Cit. p 139 El subrayado en negritas es mío

⁶⁴³ Aquí entra al punto el análisis de Saul Friedländer quien plantea que el genocidio no tenía ningún beneficio económico ni militar (también Hannah lo llega a plantear) e incluso Friedländer presenta abundante evidencia a partir de documentos extraídos del juicio de Núremberg, en donde se observa la queja de varios miembros de las SS o dueños de industrias, por quedarse sin personal calificado para desarrollar los trabajos de alta especialización técnica que ocupaba personal judío, por ejemplo un documento que llega a Riga el 3 de diciembre de 1941 “«El intendente en jefe ante el comandante de la Wehrmacht para los territorios ocupados del Este se queja de que a los efectos de su liquidación, obreros especializados han sido retirados de las empresas en que trabajaban para el armamento y los talleres de reparación. Y, en el momento actual, esos obreros son irremplazables»” FRIEDLÄNDER, Saul. ¿Por qué el holocausto? Op. Cit. p 196. Ante esto podemos ver que **la lógica nazi tenía como prioridad la eliminación de los judíos dejando a segundo término las consideraciones económicas y bélicas** o como lo dice Ricardo Forster el exterminio de los judíos en sí mismos era la prioridad de la Alemania nazi: “Ahora bien, a partir de 1943, y claramente desde 1944, cuando la guerra comienza a perderse y los nazis deben volcar todos los esfuerzos a defender sus posiciones, el programa de exterminio no sólo sigue adelante sino que se acelera y se distraen recursos esenciales para la maquinaria bélica; esto significa que el antisemitismo era probablemente el eje principal del nazismo, su vitalidad, el sentido de su existencia, y que si para llevar adelante el exterminio de los judíos era necesario despilfarrar recursos vitales para la defensa del país se despilfarrarían” FORSTER, Ricardo. Op. Cit. pp. 86-87

⁶⁴⁴ MÈLICH, J. C. La lección de Auschwitz. Op. Cit. p. 85

(como matar más personas, como transportar más personas) se dejaba en segundo plano las implicaciones de dichos asesinatos, es decir, hay una pregunta obsesiva por los medios mientras que los fines son soslayados “No se mata seis millones de personas sin un esquema racionalmente eficaz, en la película juicio en Núremberg le preguntan a alguien que estuvo en Auschwitz si era posible matar diez mil personas por día y el hombre con gran serenidad dice: sí claro que era posible el problema era como deshacerse de los cadáveres”⁶⁴⁵ La reducción del problema moral de eliminar a diez mil personas por día, a un problema técnico instrumental (deshacerse de los cadáveres) es un punto de terrorífica originalidad, la cual nos parece todavía más terrorífica al estar inscrita en nuestra cotidianidad, o ¿no es acaso que la exigencia educativa recae en la certificación institucional más que en una apuesta por el espacio de lo vivo? ¿No son los salones, lúgubres lugares de aplicación de pruebas periódicas que a nivel nacional (ENLACE) o internacional (PISA) plantean requerimientos técnicos? ¿No es aquello llamado “calidad educativa” una imagen de la racionalidad tecnocrática? O todavía peor, el profesor, pedagogo, maestro, educador etc. ¿Qué tienen como prioridad? Y ni que decir de los alumnos tan obsesivos en ocasiones por las calificaciones sin preguntar por su formación.

En efecto, se pueden encontrar muchos de los rasgos estructurales de Auschwitz en nuestro tiempo (en su justa dimensión): fabricación en masa (de estudiantes, de trabajadores, de personas, de jóvenes etc.), despersonalización, intercambio de nombres por números, reducción ontológica a pura presencia, empobrecimiento de la experiencia. De aquí que nos parezca totalmente importante la lección dada por lo acontecido en Auschwitz: “Después de «Auschwitz» sabemos que existen hombres «normales» que trabajan cómodamente en las fábricas de la muerte. La *inhumanidad* de esos hombres normales que viven en el campo de exterminio, o a su alrededor, es el punto de partida de la reflexión (...) junto a ellos, los no-humanos, los muertos vivientes, los que no tienen lenguaje, ni derechos: los esclavos, los *inhombres*”⁶⁴⁶ la cita hecha nos arroja a un problema ontológico de profundas dimensiones que al parecer no podría ser soslayado dentro de un estudio antropológico o desde una disciplina llamada “humanista”, y decimos “al parecer” porque la realidad es que hay una respuesta prefabricada ante esto “fueron «actos monstruosos» que no deben volver a ocurrir”, restituyendo así la imagen del humano y sus estereotipos plagados de bondad, sin embargo, eso soslaya la pregunta por lo que dentro de dichos acontecimientos hace inevitable que ocurran, la pregunta por el sentido humano e histórico de tan mentados «actos monstruosos».

La relación entre Auschwitz y la tecnología como forma de despersonalización no estaría completa sin otro elemento totalmente moderno y totalmente actual para nosotros, el carácter burocrático. Y es que si decimos que Auschwitz funcionaba como una maquinaria es porque detrás de él había una operación burocrática obsesionada por llenar más los trenes y hacerlos llegar más rápido, producir más cadáveres y quemarlos más rápido, lo cual implicaba una relación entre varias oficinas distintas, entre ellas la de Adolf Eichmann quien nos parece es la imagen perfecta del burócrata, aquel que se convirtió en un «asesino de escritorio» “Aparentemente más complicada, pero en realidad mucho más simple que el examen de la interdependencia entre la irreflexión y la maldad, es la cuestión referente al tipo de delito cometido por Eichmann, un delito unánimemente considerado sin precedentes. El concepto de genocidio, acuñado con el explícito propósito de tipificar un delito anteriormente desconocido, aun cuando es aplicable al caso de Eichmann, no es suficiente para abarcarlo en su totalidad, debido a la simple razón de que el asesinato masivo de pueblos enteros no carece de precedentes. La expresión «**matanzas administrativas**» parece más conveniente”⁶⁴⁷

Eichmann no era alguien que gustara de ver el exterminio de los judíos, recordemos que no profesaba un odio a los judíos “por razones privadas” por lo tanto parece que el no reducía el judío a bacilo o triquina, y veía su muerte en cuanto humano, así sus visitas a Auschwitz omitían deliberadamente la vista de las cámaras de gas, y su viaje al Este fue algo terrible ya que pudo mirar a los camiones de gas y a las *Einsatzgruppen* en acción⁶⁴⁸, no obstante, esto no lo detuvo a ser un funcionario de alto

⁶⁴⁵ FEINMANN, José Pablo, *Capítulo 3: Auschwitz y la filosofía* Op. Cit. El presente capítulo de esta serie filosófica matiza especialmente el papel de la razón con respecto a la shoah, esto desde el sentido de la racionalidad instrumental.

⁶⁴⁶ MÉLICH, J. C. La lección de Auschwitz p. 21-22

⁶⁴⁷ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 419 El subrayado en negritas es mío

⁶⁴⁸ *Ibidem* p. 130-133

desempeño capaz de mandar a millones de judíos a los campos de exterminio. Para esto nos parece importante dar cuenta de lo que hizo llegar a Eichmann a ser un funcionario de mediana importancia dentro de las SS con grado de “especialista en asuntos judíos”, esto dentro del marco de la “emigración forzosa” operante en los primeros años del Tercer Reich, dentro de la cual se desarrollaba no sólo la tarea de mandar a los judíos a palestina sino también de confiscar todos sus bienes, lo cual implicaba una serie de trámites demasiado lentos por el vaivén entre oficinas y requisitos, aquí es donde Eichmann entra *innovadoramente*:

“Tan pronto Eichmann comprendió cómo funcionaba el asunto, o, mejor dicho, cómo no funcionaba, «consultó consigo mismo» y «dio nacimiento a la idea que creía iba a ser justa para ambas partes». Imaginé «una línea de montaje, al principio de la cual se ponía el primer documento, y sucesivamente los otros papeles, y al otro extremo salía el pasaporte como producto final». Esto podía llevarse a cabo si todos los funcionarios a los que incumbía el asunto —Ministerio de Hacienda, cobradores de tributos, policía, comunidad judía, etc.— estaban alojados bajo el mismo techo y se veían forzados a cumplir su cometido sobre el terreno, en presencia del solicitante, que ya no se vería obligado a correr de oficina en oficina y que, era de suponer, se ahorraría algunas humillantes trapacerías que sufría y ciertos gastos de soborno. Cuando todo estuvo listo y la línea de montaje funcionaba suave y rápidamente, Eichmann «invitó» a los funcionarios judíos de Berlín para que la inspeccionaran. Quedaron atónitos: «Esto es como una fábrica automática, como un molino conectado con una panadería. En un extremo se pone un judío que todavía posee algo, una fábrica, una tienda, o una cuenta en el banco, y va pasando por todo el edificio de mostrador en mostrador, de oficina en oficina, y sale por el otro extremo sin nada de dinero, sin ninguna clase de derechos, solo con un pasaporte que dice: Usted debe abandonar el país antes de quince días. De lo contrario irá a un campo de concentración»⁶⁴⁹

En la cita veamos cómo se articula la masificación y automatización. La línea de montaje de Eichmann burocráticamente produce, en serie, judíos limpios (de dinero claro). Es importantísimo este sentido porque es de los puntos neurálgicos de la shoah, el cual pocas veces es resaltado, no obstante sin ese gran aparato burocrático no hubiera sido posible un exterminio tan masivo, y sobre todo es importante por su grado de actualidad o es que ¿acaso no es actual? ¿No les ha tocado estar dentro de estas líneas de montaje? Así, vemos como Eichmann se vuelve un especialista de asuntos judíos por su capacidad burocrática la cual es llevada hasta tal punto que no conoce otro lenguaje, como lo hizo ver Hannah y el propio Eichmann “«Mi único lenguaje es el burocrático [*Amtssprache*]». Pero la cuestión es que su lenguaje llegó a ser burocrático porque Eichmann era verdaderamente incapaz de expresar una sola frase que no fuera una frase hecha”⁶⁵⁰

De esta manera nuestro burócrata adquiere un estatus por su capacidad de desempeño, el fin último de dicho burócrata no era más que la escalada social (¿eso no es también algo muy actual?) llegando a ser un admirador de Hitler por su éxito personal “Eichmann dijo que Hitler «quizá estuviera totalmente equivocado, pero una cosa hay que no se le puede negar: fue un hombre capaz de elevarse desde cabo del ejército alemán a Führer de un pueblo de ochenta millones de personas... Para mí, el éxito alcanzado por Hitler era razón suficiente para obedecerle»⁶⁵¹ No sabemos si hubiese llegado al punto de pedirle un autógrafo a Hitler, pero Eichmann tiene mucha tendencia a la normalidad, e incluso lo citado con respecto a él nos hace recordar a personas en específico y nos muestra una radiografía en general de un tiempo dentro del cual el éxito personal revestido de títulos institucionales, empleos dentro de lugares *nice*, el uso de vestimentas de diseñador, o simplemente cualquier nombramiento que de cierto estatus (la categoría de profesor universitario a diferencia de un maestrillo de primaria, por ejemplo) parecen hacernos entrar en una competencia teleológicamente llevada por la ilusión de una asenso en una escalada social la cual, por cierto, ya tiene apartados los primeros escalones. De esta manera no sólo Eichmann se encuentra en busca de la felicidad⁶⁵² sino otras oficinas que compiten entre sí por tener el privilegio de hacer mejor sus funciones (exterminar al judío, no olvidemos)

⁶⁴⁹ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 74

⁶⁵⁰ Ibídem p 78

⁶⁵¹ ibídem p. 86

⁶⁵² Alusión a una película llamada *en Busca de la felicidad* la cual plantea la historia de superación de un hombre y su hijo, el cual pasa de ser un don nadie que duerme en el metro, a ser un trabajador de la bolsa americana. Este éxito se debe a base esfuerzos sobrehumanos que le permiten superarse y llegar a tener un éxito social, así dentro de dicha película el momento de la felicidad es el momento en que pasa de ser el don nadie a ser el exitoso hombre de la bolsa

“Pese a que Eichmann había hecho cuanto estuvo en su mano para contribuir a llevar a buen puerto la Solución Final, también era cierto que aún abrigaba algunas dudas acerca de «esta sangrienta solución, mediante la violencia», y, tras la conferencia [de Wannsee], estas dudas quedaron disipadas. «En el curso de la reunión, hablaron los hombres más prominentes, los papas del Tercer Reich.» Pudo ver con sus propios ojos y oír con sus propios oídos que no solo Hitler, no solo Heydrich o la «esfinge» de Müller, no solo las SS y el partido, sino la élite de la vieja y amada burocracia se desvivía, y sus miembros luchaban entre sí, por el honor de destacar en aquel «sangriento» asunto. «En aquel momento, sentí algo parecido a lo que debió de sentir Poncio Pilatos, ya que me sentí libre de toda culpa.» ¿Quién era él para juzgar? ¿Quién era él para poder tener sus propias opiniones en aquel asunto? Bien, Eichmann no fue el primero, ni será el último, en caer víctima de la propia modestia”⁶⁵³

La competencia es grande por lo que hay resaltar en algo, no sólo en las especializaciones, en cursos o posgrados sino en la producción, ¡hay que producir! en el caso de la shoah cadáveres, en nuestro caso, alumnos, despersonalizados, en serie, capaces de contestar una prueba estándar, no es él no soy yo, es el sistema, hay que abocarnos a él, la institución tiene una presión tremenda, no se puede hacer nada ante eso, solamente nos queda adaptarnos, comprender su lenguaje (competencias por ejemplo) y hablarlo también, y de hecho tan bien, que no podamos utilizar otro lenguaje, no hay otros lenguajes, sólo clichés, sólo la despersonalización, ahorrar recursos y ahorrar esfuerzos, no pensar, no crear, no desgastarnos en el dialogo, sólo trabajar, checar tarjeta, gritar a niños, platicar superficialidades con colegas, checar tarjeta, ver televisión, dormir, la línea de montaje es la vida, la escuela es un trabajo hay que adaptarse a él ¿Quiénes somos para juzgar? ¿Qué podemos hacer ante una vida que es así? ¿Quiénes somos para poder tener nuestras propias opiniones en aquel asunto? Eichmann el burócrata se parece mucho a la pedagogía que predomina por doquier, son los tiempos, la exhaución de proyecto, la imposibilidad del *sapere aude*, el cual es reducido a reproducción instrumental, la falta de formación, la burocratización de la escuela, de las relaciones, de la vida. En una plática con Gerardo Meneses, éste me compartía la posibilidad de lectura del discurso final de la película *El gran dictador*⁶⁵⁴ como un discurso de la pedagogía después de Auschwitz, esto implica un discurso con ideas de tendencia “humanitarias” (para nosotros una muestra ingenuidad y superficialidad)⁶⁵⁵, en dicho discurso dice Chaplin: “Todos nosotros queremos ayudarnos uno al otro. Los seres humanos somos así. Queremos vivir para la felicidad del otro. No su desgracia. No queremos odiarnos o despreciarnos el uno al otro (...) la vida puede ser libre y hermosa (...) peleamos por un mundo en el que reine la razón en el que la ciencia y el progreso conduzcan a la felicidad de los hombres”⁶⁵⁶ Sin embargo, en esa intención de compartir lecturas de realidad, le planteo que a mí me parecía más cercano el uso de la pedagogía en el presente al sentido burócrata, (que al moralista y humanitario), el cual está plagado de la *obediencia institucional*, tecnocrático, cuyo centro no son los otros en cuanto otros sino como partes de una serie, como piezas de una maquinaria. Esta pedagogía que va flotando en un mar de abdicación de posibilidades y responsabilidades ante el imperio de un “sistema” que al igual que el panóptico foucultiiano está introyectado. Pedagogos que no leen un programa educativo sino que lo siguen cuasi religiosa enmienda, cuya irreflexibilidad los lleva a esperar que les digan que hacer y sobre todo como hacerlo⁶⁵⁷

Desde este sentido la pedagogía está muy relacionada con lo que Theodor Adorno llama *conciencia cosificada*, y que en general es la reducción de toda posibilidad de formación y pensamiento propio, en pos de una sobre valorización de la realidad

“Quisiera proponer a este respecto una pequeña reflexión histórica. El valor de la posición asignada a la educación en relación con la realidad debería cambiar históricamente. Pero si es cierto lo que antes sugerí, esto es, que la realidad se ha vuelto tan prepotente que se impone de antemano a las personas, entonces

⁶⁵³ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 168

⁶⁵⁴ **The Great Dictator** (El Gran dictador) (1940). Director. Charles Chaplin. Género Comedia/Nazismo. 1940. Estados Unidos.

⁶⁵⁵ Y lo que hemos criticado durante la presente investigación, siendo incluso elemento central de la problemática.

⁶⁵⁶ Discurso final de *El gran dictador* Disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=3cFTJ9q5ztk> (Fecha de consulta 10/08/11)

⁶⁵⁷ Al punto podemos decir que una de las cosas que más nos pueden dejar el pensar la shoah y Auschwitz es la artística elaboración de preguntas, preguntas que al interrogar al mundo en su historicidad interrogan la existencia de un “yo” y su posible vinculación con dicho mundo, a esto llamémosle *formación*.

nos encontraríamos con que hoy ese proceso de adaptación tiene lugar más bien automáticamente. La educación en el hogar familiar, en la medida en que es consciente, en la escuela, en la universidad, debería tender, en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que a aumentar la adaptación. Yo tendería incluso, si los datos de que dispongo no engañan, a dar casi por hecho que en las personas jóvenes, y sobre todo también en los niños, se da algo así como un realismo sobrevalorado —quizá habría que decir: un pseudorealismo—, que obliga, a quien quiere interpretarlo, a pensar en una cicatriz. En la medida, en efecto, en que el proceso de adaptación se ve tan masivamente forzado por el entorno general en el que viven las personas, éstas tienen que dirigir dolorosamente hacia sí mismas la exigencia de adaptación, tienen que autoaplicarse el realismo e identificarse, por decirlo con Freud, con el agresor. La crítica de este realismo sobrevalorado me parece una de las tareas educativas más decisivas, que debería, en cualquier caso, ser acometida ya desde la primera infancia⁶⁵⁸

“Las cosas son así ¿qué hacer? No nos queda más que echarle ganas” o la tan popular sentencia reproducida dentro de las aulas de clase -llegando incluso a ser un cliché por demás fastidioso- “*allá afuera es distinto*” o en su versión surrealista “es que la realidad es distinta, allá afuera, hay que cubrir exigencias, hay que seguir un plan que te antecede”, terribles sentencias estas que en su abdicación ética nos acercan a la figura de Eichmann

“De vez en cuando, la comedia se convierte en horror y acaba en relatos, seguramente bastante verídicos, cuyo humor macabro sobrepasa el de cualquier imagen surrealista. De este tipo es lo contado por Eichmann durante el interrogatorio policial sobre el desgraciado Kommerzialrat Storfer de Viena, uno de los representantes de la comunidad judía. Eichmann recibió un telegrama de Rudolf Höss, comandante de Auschwitz, informándole de que Storfer había llegado y había solicitado ver con urgencia a Eichmann. «Me dije a mí mismo: Bueno, este hombre siempre se ha portado bien, merece que haga algo... iré allá y veré qué le pasa. Fui a ver a Ebner [jefe de la Gestapo de Viena], y Ebner me dijo —lo recuerdo de un modo vago—: Storfer fue muy torpe; se ocultó, intentó escapar, o algo así. Y la policía lo detuvo y lo envió al campo de concentración, y, según las órdenes del Reichsführer [Himmler], nadie podía salir una vez dentro. No había nada que hacer; ni el doctor Ebner, ni yo, ni nadie podía hacer nada. Me fui a Auschwitz y pedí a Höss que me dejara ver a Storfer. Sí, sí [dijo Höss], está en una de las unidades de trabajo. Con Storfer, hombre bueno, normal y humano, tuvimos un encuentro normal y humano. Me contó sus penas y tristezas. Yo dije: “Bien, mi querido y viejo amigo [Ja, mein lieber guter Storfer], ¡nos ha tocado! ¡Qué cochina suerte!”. Y también dije: “Mire, en realidad no puedo ayudarle, porque según las órdenes del Reichsführer nadie puede salir. Yo no puedo sacarlo. El doctor Ebner no puede sacarlo. Me enteré de que cometió usted un error, que se ocultó o quería fugarse, cosa que, después de todo, usted no necesitaba hacer”. [Eichmann quería decir que Storfer, como representante judío, gozaba de inmunidad a la deportación.] Olvidé lo que me respondió. Y entonces le pregunté si podía ayudarle en algo. Y dijo que sí, que deseaba, si era posible, que lo eximieran de trabajar, porque allí el trabajo era duro. Después dije a Höss: “Storfer no debiera trabajar”. Pero Miss repuso: “Todo el mundo trabaja aquí”. Entonces yo dije: “Muy bien. Redactaré una nota al objeto de que Storfer se ocupe de mantener en buenas condiciones los senderos de grava con una escoba”, había muy pocos senderos de grava allá, “y le concederé el derecho de sentarse con su escoba en uno de los bancos”. [A Storfer] le dije: “¿Estará bien así, señor Storfer? ¿Le conviene esto?”. Entonces se sintió muy complacido, y nos estrechamos las manos, y luego le dieron una escoba y se sentó en su banco. Fue una gran alegría interior para mí poder ver, al menos, al hombre con el que había trabajado tantos años, y que pudiéramos hablar.» Storfer moría seis semanas después de este encuentro normal y humano. No gaseado, por lo que parece, sino a tiros⁶⁵⁹

Prosiguiendo con nuestro análisis de la shoah, vemos que las tres características principales que encontramos como elementos de exhaución del proyecto moderno, al mismo tiempo de ser su pináculo, son *la tecnología, la racionalidad instrumental y la burocracia*, la cuales son tan importantes para la shoah y para nuestra actualidad. A estas habría que añadirle el sentido de la objetividad científica que legitima el exterminio y lo hace civilizado veamos esto con calma⁶⁶⁰. Tenemos que la relación costo-producción de las cámaras de gas estaban bajo la jurisdicción de “la Oficina Principal para Administración y Economía (la SS-Wirtschafts-Verwaltungshauptmat, o WVHA), dirigida por Oswald Pohl, encargada de los campos de concentración y posteriormente del aspecto «económico» del exterminio. Esta actitud «objetiva —hablando sobre campos de concentración en términos de

⁶⁵⁸ ADORNO, Theodor. *Educación ¿para qué?* Op. Cit. p 97

⁶⁵⁹ ARENDT, Hannah. *Eichmann en Jerusalén* Op. Cit. p. 81

⁶⁶⁰ Sin olvidar otros sentidos modernos como los es el ideal de Estado-nación cuyo análisis también se realiza más adelante.

«administración» y sobre campos de exterminio en términos de «economía»— era típica de la mentalidad de las SS y algo de lo que Eichmann, en el juicio, todavía se sentía orgulloso. Con su «objetividad» (Sachlichkeit), las SS se separaron de tipos «emocionales» como Streicher, aquel «loco carente de sentido de la realidad», y de ciertos «factótums teutónico-germánicos del partido, que se comportaban como si fueran vestidos con pieles y tocados con cuernos»⁶⁶¹

Desde esta referencia que nos da cuenta del grado de “civilidad” de la «Solución final» podemos pensar en una red de relaciones que se implican como elementos modernos: el campo administrativo, económico, tecnológico, de especialización, de racionalización, planeación y maquinación precisa. Estos puntos son los que ponen en un tamiz crítico el hecho de pensar a Auschwitz como un acto de barbarie, o de inhumanidad ya que según interpretamos, todos los elementos de nuestra red conceptual son productos humanos que no han surgido sino hasta tiempos relativamente recientes dentro de un marco de civilidad, sirva de ejemplo el contraste en la forma de solucionar el problema judío por parte de los alemanes frente a los rumanos

“en Rumania incluso los miembros de las SS quedaron sobrecogidos, y en ocasiones aterrorizados, ante los horrores de los gigantescos pogromos llevados a cabo de modo espontáneo y a la antigua. Los nazis intervinieron a menudo a fin de salvar a los judíos de las más espantosas carnicerías, y para conseguir que las matanzas se efectuaran al modo que los nazis consideraban civilizado. No exageraremos si afirmamos que Rumania era el más antisemita país europeo de preguerra. Incluso en el siglo XIX, el antisemitismo rumano era un hecho claramente establecido (...) Las deportaciones al estilo rumano consistían en meter a cinco mil personas en unos cuantos vagones de carga, y dejarles morir de asfixia allí, mientras el tren rodaba a través de los campos de Rumania, sin destino, durante días y días. Remate muy apreciado de estas operaciones de matanza era exponer los cadáveres de las víctimas en las carnicerías propiedad de judíos. Asimismo, los horrores de los campos de concentración rumanos, organizados y administrados por los propios rumanos, debido a que no podían deportar a sus judíos al Este, eran más atroces y más refinadamente crueles que el peor de los campos alemanes”⁶⁶²

Con esto no queremos decir que los alemanes eran más “humanos” que los rumanos en el exterminio nazi, sino que la forma de llevar a cabo la finalidad (la misma para ambos) es en Alemania un fenómeno de civilidad a diferencia de una carnicería que se nota más visceral en la Rumania así como en el partido cruz flechada en Hungría. Este grado de civilidad y objetividad (una palabra muy de la lógica positivista y su estatuto de cientificidad) establecieron relaciones entre campos que aparentemente no podrían tener relación como lo es el de la medicina y el exterminio por ejemplo lo visto durante el “juicio de los Doctores», celebrado también en Núremberg, quienes no dejaron de citar constantemente frases de estudios de fama internacional efectuados sobre la materia. Quizá habían olvidado cuál era la opinión pública imperante en el período en que se dedicaban a matar, quizá jamás se preocuparan de saberlo, puesto que creían, equívocamente, que su actitud «objetiva y científica» era mucho más avanzada que las opiniones sustentadas por los ciudadanos ordinarios”⁶⁶³

La idea del exterminio como un asunto médico⁶⁶⁴ nos lleva a relacionar la pretendida objetividad y cientificismo⁶⁶⁵ que respaldó el genocidio judío a la pretensión de limpieza racial, la cual empezó como

⁶⁶¹ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p 104

⁶⁶² Ibídem pp. 277-280

⁶⁶³ Ibídem pp. 162-163

⁶⁶⁴ Es interesante como la relación entre exterminio y asunto médico es puesta de relieve por el abogado defensor de Eichmann (Servatius) durante su juicio, sustentando dicha afirmación en una lógica aparentemente infalible “el doctor Servatius, abogado de Colonia especializado en derecho tributario y mercantil, que nunca había pertenecido al Partido Nazi, quien iba a dar al tribunal una lección sobre lo que significa no ser «emocional», que ninguno de los que la oyeron es probable que olvide. (...) Servatius declaró al acusado inocente de las acusaciones que le imputaban responsabilidad en «la recogida de esqueletos, esterilizaciones, muertes por gas, y parecidos asuntos médicos», y el juez Halevi le interrumpió: «Doctor Servatius, supongo que ha cometido usted un lapsus linguae al decir que las muertes por gas eran un asunto médico». A lo que Servatius replicó: «Era realmente un asunto médico puesto que fue dispuesto por médicos. Era una cuestión de matar. Y matar también es un asunto médico» (...) (El doctor Servatius está muy enterado de los «asuntos médicos» del Tercer Reich. En Núremberg defendió al doctor Karl Brandt, médico personal de Hitler, director general de «Higiene y Salud» y jefe del programa de eutanasia.)” ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. pp. 104-105

⁶⁶⁵ Un ejemplo de las posibilidades científicas que proporcionaba la guerra no los ofrece a comienzos de 1942, el profesor Hirt, de la Facultad de Medicina de Estrasburgo, dentro de un informe dirigido a Himmler «Existen abundantes colecciones de

una práctica de esterilización no sólo de judíos sino de idiotas, retrasados, locos, pasando por la eutanasia, es decir, la muerte “digna” dada según la lógica nazi a aquellos especímenes que en su subhumanidad ensucian la sangre pura de la raza superior y concluyendo en “la solución final” puesta oficialmente en marcha desde la primavera de 1942

“Las primeras cámaras de gas fueron construidas en 1939, para cumplimentar el decreto de Hitler, dictado en 1 de septiembre del mismo año, que decía que «debemos conceder a los enfermos incurables el derecho a una muerte sin dolor» (...) La idea contenida en este decreto era, sin embargo, mucho más antigua. Ya en 1935, Hitler había dicho al director general de medicina del Reich, Gerhard Wagner, que «si estallaba la guerra, volvería a poner sobre el tapete la cuestión de la eutanasia, y la impondría, ya que en tiempo de guerra es más fácil hacerlo que en tiempo de paz». El decreto fue inmediatamente puesto en ejecución, en cuanto hacía referencia a los enfermos mentales. Entre el mes de diciembre de 1939 y el de agosto de 1941, alrededor de cincuenta mil alemanes fueron muertos mediante gas de monóxido de carbono, en instituciones en las que las cámaras de la muerte tenían las mismas engañosas apariencias que las de Auschwitz, es decir, parecían duchas y cuartos de baño. El programa fracasó. Era imposible evitar que la población alemana de los alrededores de estas instituciones no desentrañara el secreto de la muerte por gas que en ellas se daba. De todos lados llovieron protestas de gentes que, al parecer, aún no habían llegado a tener una visión puramente «objetiva» de la finalidad de la medicina y de la misión de los médicos. La matanza por gas en el Este —o, dicho sea en el lenguaje de los nazis, **la manera «humanitaria» de matar**, «a fin de dar al pueblo el derecho a la muerte sin dolor»— comenzó casi el mismo día en que se abandonó tal práctica en Alemania. Quienes habían trabajado en el programa de eutanasia en Alemania fueron enviados al Este para construir nuevas instalaciones, a fin de exterminar en ellas a pueblos enteros. Quienes tal hicieron procedían de la Cancillería de Hitler o del **Departamento de Salud Pública del Reich**, y únicamente entonces fueron puestos bajo la autoridad administrativa de Himmler”⁶⁶⁶

Entre los ejemplos más famosos de estos médicos tan científicos y objetivos tenemos a Josef Rudolf Mengele, llamado el “ángel de la muerte” célebre por sus horribles “experimentos”. El punto de esto radica en ver otra red conceptual que relaciona la práctica científica de la medicina y su objetividad con la signatura de lo inhumano legitimando, científica e institucionalmente, el exterminio de una plaga. En efecto, el mito del judío que páginas atrás habíamos mencionado con relación al bacilo y la plaga (la cual venimos viendo desde la mención de la política y Zeus), pervive de tal forma durante el Tercer Reich que los campos de saber entran en una relación de legitimación ante el discurso creado. Saul Friedländer dentro de la sección titulada: *la permanencia del mito*, nos muestra varios datos que confirman esta idea, entre ellos las cartas de miembros de las SS, documentos del juicio de Núremberg, y diarios de los miembros del partido nazi. Así en la Alemania el judío es un portador de gérmenes “el eslogan que utilizan en los diarios, en los carteles, en los cines y en las escuelas es: judíos-piojos-tifus”⁶⁶⁷, cuando se liquidan a los judíos en los guetos frecuentemente se alude a riesgos de epidemias “Bacilos, gusanos y portadores de epidemias, los judíos son igualmente los amos todopoderosos de todas las fuerzas ocultas y maléficas que tratan de dominar el mundo y destruir el Reich”⁶⁶⁸ Bueno, eran tan exagerada la mítica forma del judío que hasta a los animales se les cuidaba de estos “En 1936, los animales alemanes son protegidos del contacto de los judíos, a quienes se les prohíbe ejercer la función de veterinarios. El 29 de noviembre de 1938, nueva medida de protección de los animales: se prohíbe a los judíos tener palomas mensajeras”⁶⁶⁹ es por esto entre otros ejemplos que nos parece que no había una muerte del judío en tanto tal, había una deshumanización del judío operada desde el lenguaje que lo reducía ontológicamente al punto más básico de la biológica existencia.

cráneos de casi todas las razas y pueblos. Sólo los cráneos judíos no se encuentran a disposición de la ciencia, de modo que su examen no permite resultados seguros. La guerra del Este nos suministrará ahora la ocasión de obviar esa laguna: los comisarios judeo-bolcheviques, que **encarnan a una subhumanidad repugnante** pero característica, nos dan la posibilidad de obtener documentos científicos tangibles, confiándonos su cráneo» FRIEDLÄNDER, Saul. ¿Por qué el holocausto? Op. Cit. p 209 El subrayado en negritas es mío

⁶⁶⁶ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. pp. 159-160 El subrayado en negritas es mío

⁶⁶⁷ FRIEDLÄNDER Saul. ¿Por qué el holocausto? Op. Cit. p 200

⁶⁶⁸ Ibídem p 201

⁶⁶⁹ Ibídem p 213

Por esto es que se planteaba el exterminio como una especie de **higiene racial**⁶⁷⁰, que enunciada en la expresión "Judenrein" (limpio de judíos) legitimaba, sino que imploraba, por una "solución final", la cual con nombre de eugenesia; no sólo se planteaba como una necesidad, sino como un favor, una "humanitaria forma de muerte" que en pos de una eliminación de la plaga necesitaba de medios tecnológicos

La eugenesia nació en la época en que la ciencia triunfante revolucionaba al mundo de la técnica. En el materialismo existía una gran tentación de utilizar al hombre como un material o animal, al que se puede mejorar por medio de cruces y una selección "científica". La sociedad debe tratar a quienes considere víctimas de taras, "disgénicos", inferiores, inadaptados, mal desarrollados, como a miembros gangrenados y amputarlos por razones de higiene social, sin tener en cuenta las prohibiciones de una moral "burguesa" derivada de la superstición "judeocristiana". La relación con el médico o el biólogo se transforma entonces en una relación que involucra a tres partes: el Estado, el médico y el enfermo⁶⁷¹

Retomando el análisis de la relación entre el campo de exterminio y la idea del progreso moderno, mirado éste en el desarrollo científico-tecnológico, (recordando lo visto en la primer parte del presente capítulo) tenemos la imagen de un sobreviviente -Salvador Gilbert- quien nos cuenta como a su llegada a Auschwitz se maravilló por el desarrollo tecnológico de los alemanes "veía yo [por una rendija del tren] mucho humo que salía de unas chimeneas y todavía me imaginaba las fábricas de los alemanes, ya progresaron muchísimo nosotros cuando íbamos a tener estas fábricas... no hubiera imaginado siquiera que estos son crematorios donde están quemando los cuerpos de nuestros hermanos"⁶⁷², en parte tenía razón nuestro sobreviviente, esas columnas de humo que se elevaban en el cielo eran la muestra del progreso tecnológico "La compañía *J. A. Topf & Söhne* de Erfurt, con grandes influencias en el régimen nazi había fabricado para esta labor unos modelos de hornos extremadamente modernos con capacidad para incinerar cuatrocientos cuerpos diarios"⁶⁷³ De esta forma vemos que no sólo las cámaras de gas implicaban cierta necesidad de tecnología moderna sino también los hornos cuya fabricación se fue refinando según las necesidades, sin embargo, aquello que como humo para nuestro sobreviviente era la señal de un progreso tecnológico para Paul Celan era una tumba en el aire (esto en su poema: *Fuga de la muerte*)

"subiréis como humo en el aire y tendréis una tumba en las nubes, no se yace estrechamente allí"

⁶⁷⁰ A propósito nos es dado dudar de la higiene mental dado que parece tener ciertas formas de relacionarse con este forma histórica

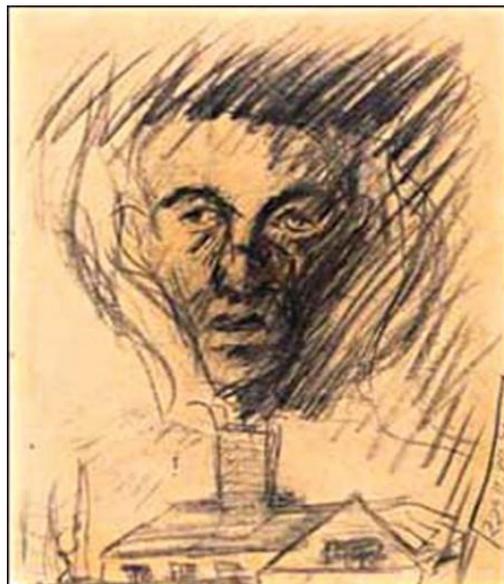
⁶⁷¹ MEYER Karl. **La eugenesia: la ideología de la cultura de la muerte** Revista National Geographic en Español, 60 años de la Segunda Guerra Mundial (edición especial), párrafo del texto Geometría del Horror <http://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?f=7&t=765> (Fecha de consulta 1/12/09)

⁶⁷² **Entrevista a Salvador Gilbert sobreviviente Auschwitz** Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=CY1LlxJPQ9A> (Fecha de consulta 20/08/11)

⁶⁷³ **Campos de concentración nazis** Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=517F7jt5LCY&feature=related> (Fecha de consulta 20/08/11)

En la imagen de la derecha tenemos el dibujo de *Yehuda Bacon*. Con 16 Años, al salir de Terezín, dibujó este retrato de su padre recientemente gaseado y cremado en Auschwitz. La cara de su progenitor emerge, demacrada, sobre una cortina de humo.

Terezín fue el campo de concentración instalado por los nazis a las afueras de Praga. La llamada “**Sala de espera del infierno**” fue parada sin fonda de 150.000 judíos y de más de 15.000 niños y preadolescentes con destino Auschwitz. Una mujer *Friedl Dicker Brandeis* dedicó su internado a enseñar clandestinamente arte y pintura como terapia evasiva a muchos de esos niños. Antes de marchar al patíbulo, **Friedl** rescató 4.500 de los dibujos que más tarde sirvieron como prueba en **Nuremberg** y que son testimonio indeleble de aquella barbarie⁶⁷⁴



La culminación de dicho progreso científico-tecnológico lo podemos mirar también dentro de la segunda Guerra mundial, en concreto dentro de su fin, esto a partir de la bomba atómica

“el estruendo de la bomba atómica no sólo era el máximo símbolo de la muerte a gran escala, sino que amenazaba con la destrucción total del mundo y del hombre. Sobrevivo la disociación definitiva entre los motivos de la guerra, los resultados de la misma, y los ideales de cada sociedad que fueran causa y consecuencia de la batalla. Mas explícitamente, los ideales permanecían en el discurso de vencedores y vencidos, pero flotando sin nexo alguno con la realidad que los había generado a lo largo de la historia. Se convirtieron en una especie de cuento de hadas ajeno a su origen. Esta guerra, en definitiva, era un “punto catastrófico que ya no podía ser revertido”⁶⁷⁵

La bomba atómica es la actualización histórica del hueso que diestramente era asestado sobre el cráneo del adversario dentro de la película *2001: odisea en el espacio*, sin embargo, a pesar de encontrar una continuidad entre la imagen de la bomba y el hueso de nuestro simio (la destrucción como forma de conservación del yo) la bomba atómica nos brinda un nuevo dilema: la posibilidad de la destrucción total del mundo, del hombre, y de la tierra. La bomba atómica es el punto culminante para la ciencia y su carrera tecnológica y a la vez la pervivencia de una esencialidad humana con cariz de muerte y destrucción “la bomba atómica, tal como la conocemos desde la Segunda Guerra Mundial, si bien representaba en la historia de la ciencia algo absolutamente nuevo, no era sin embargo, en el marco de la estrategia bélica moderna —y, por lo tanto, en el ámbito de los asuntos humanos o, mejor, interhumanos, de que trata la política— más que el punto culminante”⁶⁷⁶ Así, la ciencia y tecnología son enteramente humanas y pueden ser utilizadas en la cura de males que hasta hace algunos años eran incurables o pueden ser utilizadas en el exterminio instantáneo -setenta mil en cuestión de segundos-, esto es tremendo, del mismo calibre que la shoah, no obstante, para esto no hubo ni juicios ni castigos el vencedor era quien otorgaba mentados castigos. Según Bares la bomba atómica no sólo explotó dos ciudades en Japón (Hiroshima y Nagasaki) sino que además explotó la relación entre motivos, resultados e ideales, estos de lejos fueron rebasados por dicha explosión. El cuento de hadas ligado al discurso del vencedor (perviviente en la filmografía que denota un EU bondadoso y libertador del terror nazi) no tiene nexo, está flotando dentro de los escombros de la catástrofe, manchado de la grasa producida por los cuerpos derretidos a un millón de grados, salpicado de la lluvia negra y radioactiva que mato a otros tantos (otros 70,000 más o menos) o de la lluvia de cenizas de los cuerpos quemados

⁶⁷⁴ **Los niños que vivieron y dibujaron el Holocausto** Consultado en: <http://antoniopina.wordpress.com/2010/03/07/155/>
(Fecha de consulta 01/09/11)

⁶⁷⁵ BARES, Mauricio. Op. Cit. p 128

⁶⁷⁶ ARENDT, Hannah. FRAGMENTO 3C c) Capítulo II: La cuestión de la guerra. 14 A La guerra total. En **¿Qué es política?** El subrayado en negritas es mío

por los hornos tan modernos de los nazis. En efecto, no hay progreso, sólo contradicción, elección, posibilidades, y sobre todo históricamente: *catástrofes*.

Justamente, el progreso parece más bien una catástrofe en la cual no hay linealidad ni ascenso, no hay una historia que vaya de menos a más, ni mejoría incesante, sino un desastre, plagado de dolor y terror, una marcha histórica que destruye a la vez que produce, un desastre que cavaba tumbas en el aire, un desastre que el ángel de la historia padece, según la tesis IX de Benjamín



“Hay un cuadro de Klee que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irremediablemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso”⁶⁷⁷

Esta historia y su “progreso” es enteramente humana en cuanto que la destrucción también es parte de lo humano y por lo tanto lo acompaña en el recorrido histórico de aquello que llaman humanidad. La plástica de Benjamin es tan genial que dentro de su interpretación está haciendo una crítica al ideal moderno de progreso mientras que al mismo tiempo está dando cuenta de lo que implica la historia. Se sabe que su idea del mesías como aquel que se asoma en hendiduras muy específicas de la historia y no al final, lo lleva a tener comprender la no linealidad de la historia, no hay fin último, no hay de menos a más, no hay lugar de salvación, no hay final perfecto, no hay final feliz “Benjamín toma distancias tanto respecto a la filosofías de la historia en las que el logro de la felicidad ocurre fuera de la historia humana, como respecto a aquellas otras en las que la misma historia es salvificada. Es decir, se opone a teologías de la historia y a sus versiones secularizadas. Que en las primeras se hable de salvación en las segundas de progreso no debe de ocultar la íntima cercanía”⁶⁷⁸ Así el movimiento de la historia que nombrábamos con Hegel en su recorrido de oriente a occidente (del Este al Oeste) en el Tercer Reich toma un movimiento (judenrein) de occidente a oriente, siendo el Este el destino final de dichos judíos, todas las deportaciones a partir del otoño de 1941, tenían como destino el Este⁶⁷⁹ donde estaban los campos de concentración y de exterminio, entre ellos Auschwitz (construido en 1940). Así, pues, lo que hay en la historia son catástrofes, montones de ruinas, ya sean las campos de concentración/exterminio destruidos por los nazis, ya sean las del muro de Berlín, ya sean las de las torres gemelas en EUA (que en el 2011 cumplen 10 años de haber sido derrumbadas), o en México las afamadas pirámides que como ruinas son muestras de que la historia está plagada de imágenes de despojo y limpieza (¿o es que acaso los indios sin alma no necesitaban la limpieza de la conversión?). El ángel de la historia, padece y es arrastrado en la vorágine del tiempo, puede anhelar que eso no ocurra mas, intentar despertar a los muertos, recomponer lo despedazado, sin embargo, eso no es posible. De esta forma,

⁶⁷⁷ BENJAMIN, Walter Tesis de filosofía de la historia Op. Cit. p 6

⁶⁷⁸ MATE, Reyes. Por los campos de exterminio Op. Cit. p 127

⁶⁷⁹ En otoño de 1941 se da la suspensión de toda emigración judía, la cual recordemos fue la primer maniobra de la Alemania nazi para deshacerse de sus judíos, la segunda maniobra que empieza con los campos de concentración es a partir de esta fecha y se echa a andar oficialmente la “solución final” al problema judío a partir de la Conferencia de Wannsee, del 20 de enero de 1942.

después de Auschwitz sería muy cínico o ingenuo plantear la relación progreso-tecnología-bienestar, como lo hace Chaplin en su discurso.

No sólo la idea de progreso entra en el campo del pensamiento alemán en particular y en el pensamiento occidental en general como ideas modernas, sino la de **identidad nacional** “Las preguntas ¿Qué es el alemán? Y ¿Qué es Alemania? Marcan el pensamiento y la literatura alemana durante muchos siglos”⁶⁸⁰ Según vimos en Alemania esto es llevado por el motor de la *Bildung*, el cual penetraba dentro de una Prusia fragmentada en entidades muy ajenas, con una geografía que hacía difícil la idea de compartir un territorio (con grandes distancias y mediada por montañas)

“No es un territorio bien definido lo que sirve de fundamento a la idea nacional, sino la noción misteriosa de una misión alemana La visión mítica de la comunidad almena ideal y de la misión alemana adquiere las formas más diversas: se la descubre en la comunidad del Graal d’Eschenbach, como también en las visiones apocalípticas de aquel que fue denominado «el revolucionario del alto Rin», en las gloriosas visiones del Reich futuro de Ulrich von Hutten, así como en la «Nación alemana» de Lutero. «La famosa carta “A la nobleza cristiana de la Nación alemana” no es otra cosa que un programa completo de nacionalismo, religioso y político a la vez». El romanticismo refuerza aun mas esta tendencia para Hölderlin, Alemania es la comunidad santa, mientras que Novalis, en *Die Christenheit oder Europa*, impone a Alemania la misión de regenerar la Europa decadente”⁶⁸¹

Esta misión misteriosa o destino del pueblo alemán, que sirve de fundamento a la *Bildung* a finales del siglo XVIII principios del XIX se coloca como motor identitario dentro de la fragmentación pero además, llevado a sus últimas consecuencias, se convierte en el espacio lingüístico que ordena el mundo según el pensamiento alemán, hasta el punto de llegar a utilizar la idea del destino del pueblo alemán relacionada con el exterminio de los judíos⁶⁸², según pudimos citar paginas atrás. De esta manera, tenemos que entre las críticas generales que podemos hacer de la *Bildung* está una muy fundamental que de alguna manera ya se había mencionado, a saber: **todo orden implica espacios de exclusión** (y a la cual volveremos insistentemente al final de esta sección). De esta forma, de ser un motor identitario y cosmopolita que posteriormente, en su articulación con la universidad, decae a un espacio de institucionalización y en el segundo Reich se vuelve un espacio de hartazgo por lo externo, parece ser llevado hasta sus últimas consecuencias en la interpretación racista de su historia:

“Ese combate por la definición de una identidad constantemente puesta en tela de juicio parece ser el elemento psicológico fundamental que origina la difusión, única entre los pueblos modernos, de las teorías racistas de la Alemania del siglo XIX. Frente al peligro de las mutaciones impuestas por la evolución industrial a la sociedad alemana, en los años que preceden y que siguen inmediatamente a la fundación del Segundo Reich, numerosos alemanes se dedicaron a vincular su identidad ideal a una noción misteriosa, de resonancias emocionales muy intensas: la superioridad de sangre, criterio y definición de la superioridad racial alemana. En adelante, numerosos alemanes se consideraron como el grupo predominante de la raza nórdica, por si misma elemento dominante de una familia consanguínea y cultural más vasta: los arios. Así, los racistas dan al problema de la identidad almena una solución ideal. **Pero para que exista una raza superior, es necesario que exista una raza inferior**; para poner de relieve la belleza del ario, es preciso oponerle la fealdad y la villanía de una raza «enemiga». El racismo se inserta entonces en los prejuicios y obsesiones anteriores. La raza inferior, la aterriza, es la raza judía. Gracias al judío imaginario numerosos alemanes adquieren conciencia de su propia «germanicidad». Se forma una nueva mitología en la cual la fuerzas del Bien, representadas por el superhombre nórdico, se enfrentan a las fuerzas del Mal, encarnadas en el **subhombre judío**”⁶⁸³

Aquí podemos señalar como la *Bildung* se puede llegar a interpretar como una *antesala del racismo alemán de la época nazi*, es indudable que no es de ninguna manera una relación lineal, sino mas bien la *Bildung* es uno de los intentos por dar respuesta a las preguntas ¿Qué es el alemán? ¿Qué es la Alemania? Intento que en sus últimas consecuencias necesitara de un enemigo “racial” para ser

⁶⁸⁰ FRIEDLÄNDER, Saul. Op. Cit. p 75

⁶⁸¹ Ibídem p 77-78

⁶⁸² Recordemos que la idea del *destino de la humanidad* (convertida en el Tercer Reich como “el destino del pueblo alemán”) es central para el pensamiento neohumanista alemán.

⁶⁸³ FRIEDLÄNDER, Saul. Op. Cit. pp. 79-80 El subrayado en negritas es mío

respondido, lo cual es trasladado a la relación antinómica ario/judío la cual implica un sentido binario (cosa que ya habíamos podido señalar en la sección 1.3) trasladando los valores positivos y negativos a cada polo de la relación. Empero, hay una diferencia enorme entre la *Bildung* del siglo XVIII y el nazismo alemán, simplemente por el sentido cosmopolita de la *Bildung* dentro del cual se pensaba al individuo no circunscrito a su mismidad sino en la relación con lo universal, por ejemplo Herder era alguien que en sus viajes reconocía la forma en que los individuos se articulaban culturalmente de tal forma que conformaban una nación lo cual implicaba que había una pluralidad de naciones por haber una pluralidad de comunidades; de hecho Herder consideraba que los judíos eran extranjeros que procedían de oriente “Para él los judíos eran un pueblo “extranjero” en Europa, un pueblo que provenía del Asia. Claro que en Herder esta condición “extranjera” distaba de ser un reproche o de fundar una actitud de rechazo; se trataba, por el contrario, de un reconocimiento y hasta de un gesto de admiración”⁶⁸⁴, otro ejemplo es el que nos brinda Jorge Larrosa dentro de un texto titulado *Traducción y formación (La formación de la lengua propia en Goethe y Schleiermacher)*⁶⁸⁵, dentro del cual Larrosa da cuenta del sentido de la traducción en los alemanes, la cual implica una relación con el texto desde su extranjería a diferencia de Francia en donde se acoplaba el texto a lo francés, de hecho Larrosa menciona una anécdota en la cual al preguntarle, durante la invasión napoleónica, a Goethe que poema recomendaba para elevar el espíritu identitario de la nación éste recomendó un poema extranjero, lo que implica el reconocimiento de la literatura extranjera para la conformación del alemán. Esto de abrirse a la extranjería del otro era un momento discursivo en la *Bildung* que decae según las circunstancias históricas. Así, pues, no podemos sustraernos al hecho de que las dos figuras (*Bildung* y nazismo) tienen como fondo el intento identitario de los alemanes y por lo tanto representan **un espacio de orden frente al cual se pueden, e incluso se deben, hacer exclusiones.**

“en última instancia, no hay posibilidad de distinguir aquello que está incluido, en tanto que lo normal, de lo excluido, en tanto que excepción, porque lo primero se funda sobre lo segundo sin poder recocerlo En el régimen totalitario el campo de concentración constituye una excepción que funda la norma, **es un afuera que fija las condiciones de existencia del adentro.** Su invisibilidad es su potencia. Sería erróneo suponer que esa línea que separaba al campo del resto de la sociedad señalaba la distancia infranqueable entre el primero y la segunda, más bien debe ser pensada como la irradiación invisible pero pertinaz de la horrorosa figura concentracionaria sobre la existencia de la sociedad”⁶⁸⁶

El sentido de identidad nacional frente a la destrucción de lo extranjero (orden/exclusión) así como la relación entre el orden discursivo y la legitimación nos lleva a señalar algo muy importante, el marco legal que respaldó la shoah, y es que al decir que la shoah es un fenómeno racional no podemos soslayar el hecho de los marcos que legalizan y legitiman⁶⁸⁷. Uno de los principales son las Leyes de Nuremberg del 15 de septiembre del 1935⁶⁸⁸ tituladas “*Ley de ciudadanía del Reich y Ley para la protección de la sangre y el honor alemanes*”. Las leyes de Núremberg proporcionan desde sus estatutos no sólo la legalidad del exterminio posterior sino que además permiten el despliegue de la dinámica de definición del judío al mismo tiempo. La definición del judío había sido llevada a cabo desde el 11 de abril de 1933 pero era muy escueta, en realidad es en las leyes del Núremberg donde se plantea al judío racialmente, por ejemplo se dice que judío es: “1) todo individuo descendiente de por lo menos tres abuelos judíos desde el punto de vista racial”⁶⁸⁹ El papel de la definición es el primero de todos los que posibilitan la dinámica de genocidio, así por ejemplo el esquema de Raul Hilberg (*la destrucción de los judíos europeos*) que habla de la dinámica del Tercer Reich⁶⁹⁰

⁶⁸⁴ FORSTER, Ricardo. Op. Cit. p 74

⁶⁸⁵ LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Op. Cit.

⁶⁸⁶ FORSTER, Ricardo. Op. Cit. El subrayado en negritas es mío

⁶⁸⁷ Según vemos la legitimidad tiene que ver con un orden simbólico, un campo de lo permitido y permisible según el lenguaje mientras que la legalidad está relacionada con un campo jurídico- político

⁶⁸⁸ **Leyes de Núremberg del 15 de septiembre de 1935** Consultado en:

<http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/leyesnuremberg.pdf> (Fecha de consulta 08/09/11)

⁶⁸⁹ FRIEDLÄNDER, Saul. Op. Cit. p 202

⁶⁹⁰ GONZALES, Moreno, Pedro. Op. Cit. p 8



A su vez tenemos otros dos elementos importante para nuestro análisis dentro del marco legal de las leyes de Núremberg: el primero es la prohibición de mezclar la sangre judía y la alemana para tener una pureza racial esto en los tres primeros artículos de la segunda parte en donde se prohíben matrimonio (art 1) contrato de servicios sexuales de mujeres alemanas (art 2) y emplear en el hogar a alguien menor de 45 años (art 3), la segunda consistía en dejar a los judeo-alemanes sin patria, esto visto en los dos artículos de la primer parte: “Será considerado ciudadano con todas las responsabilidades inherentes todo aquel que disfrute de la protección del Reich alemán (art1), la ciudadanía del Reich se limitará a los connacionales de sangre alemana (art 2)”. La combinación de estos dos estatutos es un marco perfecto para la degradación posterior del judío, y sobre todo el segundo punto alude a algo importante, el hacer apátrida al judío les permite a los alemanes hacer lo que quieran con él, y es que recordemos que al encontrarnos en la época de los estados nación nos salta la problemática de que no habiendo ninguna nación que defienda los derechos ciudadanos, o en un plano “universal” los derechos humanos, los judíos fueron presa fácil

“Los asesores jurídicos redactaron borradores de la legislación necesaria para dejar a las víctimas en estado de apátridas, lo cual tenía gran importancia desde dos puntos de vista. Por una parte, eso impedía que hubiera algún país que solicitara información sobre las víctimas, y, por otra, permitía al Estado en que la víctima residía confiscar sus bienes. El Ministerio de Hacienda y el Reichsbank hicieron los preparativos precisos para recibir el enorme botín que les mandarían desde todos los rincones de Europa, botín formado por todo género de objetos de valor, incluso relojes y dientes de oro”⁶⁹¹

De esta manera vemos como el marco legal posibilita tres cosas: definir al judío, aplicar una asepsia racial y dejar sin patria a los judíos teniendo que al no pertenecer a patria alguna no existían, (de aquí que la idea de ciudadano parezca quedarse corta en un planteamiento contemporáneo). Lo interesante es como la legalidad entra a formar un cuadro de legitimación, de hecho asumiendo esta lógica podríamos entender porque Eichmann asegura ser un ciudadano obediente de la ley “Tal como lo dijo una y otra vez a la policía y al tribunal, el cumplía con su *deber*, no solo obedecía *órdenes*, sino que también obedecía la *ley*”⁶⁹² y adelante agrega Arendt “Ciertamente, este estado de cosas era verdaderamente fantástico, y se han escrito montones de libros, verdaderas bibliotecas, de muy «ilustrados» comentarios jurídicos demostrando que las palabras del Führer, sus manifestaciones orales, eran el derecho común básico. En este contexto «jurídico», toda orden que en su letra o espíritu contradijera una palabra pronunciada por Hitler era, por definición, ilegal”⁶⁹³ la palabra como ley era tan real que de hecho la orden de la solución final no fue escrita “Es verdad que no hubo, sin duda, un documento escrito por la mano de Hitler dando la orden de exterminio general de los judíos, y todos concuerdan en admitir que dicha orden se dio oralmente, en la primavera de 1941, a Göring y a Himmler”⁶⁹⁴

Antes de proseguir con el sentido de lo legal tenemos que señalar nuestra postura a propósito del sentido de la palabra del Führer como ley. Sabemos que la figura de Hitler entra en un tiempo coyuntural específico que en el que la crisis económica de posguerra y la desestabilización social (al sentirse Alemania psicológicamente vencida) hace que Alemania se sienta necesitada de una fusión, la

⁶⁹¹ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 169

⁶⁹² Ibídem p 198

⁶⁹³ Ibídem p 217

⁶⁹⁴ FRIEDLÄNDER, Saul. Op. Cit. p 220

cual se logra mediante la imagen del enemigo común. El paso del Hitler artista (fracasado) y vagabundo alcohólico a guía del pueblo alemán (Führer) se da dentro de este contexto y se logra gracias a su habilidad para hacer discursos “la mayoría de los autores coincide en un hecho: Hitler tenía sobre los miembros del grupo entero un poder indiscutido que emanaba de un tipo de autoridad carismática, en el sentido real del término (...) una influencia de tipo religioso-erótico”⁶⁹⁵ esta habilidad es desarrollada dentro del partido nacionalsocialista (nazi) el cual está conformado por clase medieras o pequeños burgueses (los más amenazados socio-económicamente después de la gran guerra). Así, pues, dentro de esta Alemania Hitler es “vocero y jefe” que se considera a sí mismo como un profeta, el cual hace caso a un llamado que la providencia le ha dado para cumplir un destino, por ejemplo: “«Me consideré llamado por la Providencia para servir no sólo a mi propio pueblo y me comprometí a sacarlo de su terrible situación (28 de abril de 1939) » «Avanzo, con la seguridad de un sonámbulo, por la senda que me ha trazado la providencia (14 marzo de 1936) »”⁶⁹⁶ Así hay muchos otros ejemplos de discursos en los que Hitler es vocero de los tiempos, sin embargo, lo importante está detrás de la imagen del llamado Führer, o mejor en la comprensión de que Hitler fue hijo de su tiempo y su tiempo necesitaba la expresión máxima del hartazgo hacia el otro, o como dice Reyes Mate **“Su éxito [nazismo] hasta en la lejana Hungría no se debe a la capacidad persuasiva del hitlerismo sino a que éste ha destapado unos instintos de muerte latentes en nuestra civilización”**⁶⁹⁷ Sabemos también que el dichoso Führer era alguien con tendencia a la ridiculez y cuyo ascenso político esta mediado por la aristocracia alemana (mandarines alemanes) la cual francamente utiliza a Hitler como un manipulador de la masa “Los alemanes deben de ser conducidos preferentemente por un hombre que podamos controlar. No tiene que ser inteligente simplemente moldeable”⁶⁹⁸ un manipulador tan bueno que puede hacer que su palabra se llegue a convertir en ley pero tan ridículo que llega un momento en que se puede llegar a creer dios⁶⁹⁹. Lo que no pensamos hacer en asumir la postura tan común de tomar a Hitler como la imagen de todo mal, la reencarnación del anticristo, o el monstruo que nadie quiere ser; nos parece que esas ideas dejan de lado todo el movimiento histórico social que extiende su red dentro del acontecimiento de la shoah, sobre todo nos parece que es una forma de expiar las culpas de una humanidad, la cual no soporta saber que la matanza masiva puede ser producto de una terrible normalidad. Si la idea de humano y humanidad considera solamente acto humano el darle limosna a los pobres o sentir lástima por los que mueren de hambre en otros países estamos perdiendo toda la lección que la shoah nos puede dar. De esta manera, Hitler es para muchos la imagen de la shoah, la cual como producto de su plan maestro es toda culpa suya, holocausto es igual a Hitler. Estas lecturas dice “nosotros no tenemos nada que ver porque fue obra de un hombre”, incluso en los juicios de Núremberg muchos ex nazis se querían limpiar culpas diciendo que Hitler fue el artífice de todo. Esto no es posible de sostener dentro de la comprensión de la shoah como un movimiento tremendamente organizado, sistemáticamente ideado, legalmente solventando por una nación y silentemente aprobado por otras tantas.

Retomando, y realizando una relación entre conceptos, hay una aproximación teórica que da cuenta de cómo se articula la red de los sentidos: ley, reducción ontológica, legitimación del orden a través de la exclusión (exclusión/inclusión), esta aproximación teórica está centrada en el concepto *nuda vida*

“En este sentido, resulta iluminante y polémico el análisis que desarrolla Giorgio Agamben alrededor del concepto de *Homo sacer* y que nos gustaría presentar como un complemento necesario para pensar más profundamente la figura del exterminio. **“La nuda vida tiene, en la política occidental, el singular privilegio de ser aquello sobre cuya exclusión se funda la ciudad de los hombres”**. Agamben extrema la posición llevando a los orígenes de la *Polis* el advenimiento de una lógica de la exclusión sobre la que se montará el universo significativo de la política tal como la ha venido entendiendo Occidente más

⁶⁹⁵ FRIEDLÄNDER, Saul. Op. Cit. p 172

⁶⁹⁶ Ibídem pp. 174-175

⁶⁹⁷ REYES MATE Cuando Europa era un lager Op Cit. El subrayado en negritas es mío

⁶⁹⁸ Miniserie **Hitler the rise of evil** (Hitler el reinado del mal). Director. Christian Duguay. Género: Drama/Biográfico. 2003. Canadá

⁶⁹⁹ Hay una parte particularmente alegórica, dentro de la miniserie arriba citada (Hitler el reinado del mal), en la que Hitler es invitado a hablar ante un grupo de elite dentro de Alemania, Hitler con la intención de causar la mayor impresión va vestido lo más elegante posible, lo que hace es ir ridículamente vestido y con un bigote cortado por los lados, a continuación Hitler habla ante la elite alemana dejándolos convencidos de que era el hombre que necesitan, esta escena sintetiza plásticamente lo que hemos estado queriendo explicar, **Hitler sólo ocupo un lugar que alguien más pudo haber ocupado.**

allá de sus giros epocales. Estamos, según el filósofo italiano, en el seno de una *continuidad histórica*, de ahí que sostendrá que la pareja categorial fundamental de la política occidental no es la de amigo-enemigo (tan cara a Carl Schmitt), sino la de la nuda vida-existencia política, *zôê-bíos*, exclusión-inclusión. Hay política porque el hombre es el ser vivo que, en el lenguaje, separa la propia *nuda vida* y la opone a sí mismo manteniéndose, al mismo tiempo, en relación con ella desde la lógica de una inclusión exclusiva. Agamben dirá, entonces, que se opera un doble movimiento que funda la política occidental: de un lado el advenimiento material de la *nuda vida*, aquel individuo eliminable, puro desecho sin significación, y, por el otro lado, la construcción, en tanto fenómeno del lenguaje, de la exclusión. Por eso afirmará que el protagonista de su libro es la *nuda vida*, es decir la vida a quien cualquiera puede dar muerte pero que es a la vez insacristable del *homo sacer*. El hallazgo de Agamben es notable ya que a través de esta oscura figura del derecho romano arcaico logra hacer pensable el mecanismo que constituye **la figura del poder soberano como fuente de exterminio sin contradecir**, y éste es el escándalo que subyace a la política de Occidente, al propio derecho. Agamben ha captado ese momento obturado por el *logos* en el que **el humano es depojado de su humanidad, nulificada su existencia y, por tanto, utilizable y eliminable según las necesidades políticas del soberano** (el Estado en el sentido moderno del término)⁷⁰⁰

La *nuda vida* es esta figura de reducción ontológica que deshumaniza al hombre, quitándole su *biografía*, dejándolo en lo puramente zoé o animalesca vida. A partir de esto se plantea la posibilidad de hacer uso de esa “simple vida” para continuar la pervivencia de un orden de cosas, en este caso de un estado-nación. La exclusión (como ya habíamos hecho notar paginas atrás y como hemos intentado hacer notar dentro de toda nuestra investigación) parece ser una *conditio sine qua non* de la inclusión ya sea en lo social, en un grupo específico, o incluso al género humano (llegando a establecer el espacio lingüístico de lo inhumano, sin embargo, fenoménicamente lo inhumano se hace aparecer humanamente aun se establezcan espacios de exclusión o represión). Esta figura de la nuda vida también se relaciona con la pregunta que mencionábamos de Carlos Skliar por la existencia de las personas dentro de las instituciones educativas, al parecer nuda vida es la presencia solamente, aquella que forma parte del trabajo, aquella ante la cual tenemos un poder institucional como pedagogos, que está bajo nuestra soberanía por necesidad de la pervivencia del orden institucional ¿Cómo explicar que un niño le tenga que pedir permiso a un maestro para ir al baño? Así, pues, la figura llamada *nuda vida* relaciona la ley, la política y la existencia, cosa que sintetizaremos con la expresión **biopolítica**, el campo de concentración era un lugar de biopolítica, la escuela también lo es⁷⁰¹ (en su justa dimensión), la iglesia también, la sociedad en general también, el campo de concentración es una *figura extrema que da cuenta de un acontecimiento estructural del mundo*.

Asimismo es interesante como esta figura teórica de Agamben nos permite hacer un ligue histórico para dar cuenta del sentido de estructura que se implica en el asesinato mediante legitimaciones políticas y legales, este ligue histórico lo hace a través de la figura del derecho romano llamada *homo sacer*

“*Homo sacer* es una oscura figura del derecho romano arcaico, en que la vida humana se incluye en el orden jurídico únicamente bajo la forma de su exclusión (es decir, de la posibilidad absoluta de que cualquiera le mate sin ser responsable jurídico ni penable por dicha acción aniquiladora). La entera reflexión agambeniana está montada sobre esta sorprendente figura jurídica que le permite establecer un hilo conductor que atraviesa la historia de Occidente y define su universo político. Por supuesto que a lo largo del tiempo, y de los clivajes históricos, esa figura ha ido cobrando distintas expresiones hasta casi desaparecer su matriz originaria. El mérito de Agamben es haber recuperado, en nuestros días, la presencia ominosa pero esencial del *Homo sacer*, **del puro sujeto de la exclusión que, paradójicamente, funda la posibilidad de la ciudad de los hombres**”⁷⁰²

El *homo sacer* entendido como esta figura de la exclusión legalmente instituida para posibilitar el orden de cosas, y su vinculación con la nuda vida, nos permiten entender lo acontecido dentro de la shoah

⁷⁰⁰ FORSTER, Ricardo. Op. Cit. p 81. El subrayado en negritas es mío

⁷⁰¹ Un lugar donde podemos encontrar estéticamente expresado el sentido biopolítico de la escuela es dentro del video de Pink Floyd ***Another Brick in the Wall***. Video disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=t4SKL7f9n58&feature=related> (Fecha de consulta 05/06/11) En donde vemos a niños sin rostro, producidos en masa, sujetos a un régimen, sin embargo este mismo video nos lleva a comprender algo, la posibilidad de empoderamiento, la capacidad de hacer circunstancias y de hacer valer la existencia en el acto de la transgresión, ejemplo que llevado a la shoah fue el realizado por personas como Anton Schmid, habría que dejar de pensar en binarismos para dar cuenta de un mundo de complejas relaciones

⁷⁰² FORSTER, Ricardo. Op. Cit. p 81

bajo la contradicción del establecimiento del poder de un estado como fuente de exterminio. Sin embargo, no solamente los judíos y demás parias sociales y humanos fueron figuras *homo sacer* o fueron figuras reducidas a *nuda vida*, habría también que preguntarnos por los acontecimientos posteriores al final de la guerra. Y es que anteriormente habíamos mencionado la idea de que los vencedores de tal guerra establecían lo que debía ser considerado crimen o no, a esto hay que añadirle el castigo a dicho crimen y es que sabemos que la mayoría de los pertenecientes a las cuatro organizaciones criminales nazi (el cuerpo directivo del Partido Nazi, la Gestapo, la SD y las SS) tuvieron como castigo la pena de muerte. ¿Cómo explicar esto si no es a partir de la figura teórica del *homo sacer*? Ante las atrocidades hechas por los SS podríamos decir que su castigo es justo ¿acaso alguien que es ejecutado por haber participado en la ejecución sistemática de cuatro millones de personas no lo merece? Sin embargo, no podemos contestar tan livianamente, al parecer estamos atravesados por la relación excluyente al pensar que es justa la muerte de estos criminales, no obstante la muerte de los asesinos no mata el crimen y tampoco previene un futuro crimen. La verdad es que no hacemos un artificio cuando decimos que no sabemos la respuesta a las preguntas hechas, ya que en realidad las cosas son muy complejas, no obstante, creemos que aun esa pena haya sido llevada a cabo no podemos excluirlos del lenguaje porque eso implica una negación de lo que somos o de lo que somos capaces de hacer, y según nuestra lógica esta idea implica una transposición que llega a lo micro, a la exclusión en la cotidianidad. Esta exclusión no se puede terminar, no obstante, se puede comprender y en momentos neurálgicos evitar ¿Qué hacer cuando tienes como estudiante a alguien como “el ponchis” el niño sicario de catorce años⁷⁰³? Es una pregunta tremenda, una de las peores respuestas es aquella que a priori no admite nuestra responsabilidad para con ese otro, eliminándolo de nuestro lenguaje o reduciendo su existencia.

De esta manera planteamos también la idea de que cualquier otro puede tomar el lugar del sujeto de la exclusión “Es notorio que Hitler comenzó sus matanzas colectivas concediendo la «muerte piadosa» a los «enfermos incurables», y que tenía la intención de continuar su programa de exterminio desembarazándose de los alemanes «genéticamente lesionados» (con enfermedades de los pulmones y el corazón). Pero prescindiendo de este hecho, **resulta evidente que tal tipo de matanzas puede dirigirse contra cualquier grupo, es decir, el criterio selectivo depende únicamente de ciertos factores circunstanciales**⁷⁰⁴ ante esto plantearemos dos ejemplos que dan cuenta de que el lugar de la exclusión puede ser ocupado por cualquier otro dependiendo las circunstancias: el primer ejemplo nos lo da Hannah Arendt quien plantea que los polacos iban directo al camino de la exclusión y el exterminio “Las medidas adoptadas contra los judíos del Este no fueron únicamente el resultado del antisemitismo, sino que formaban parte de una política demográfica global, en el curso de cuya ejecución, caso de que los alemanes hubieran ganado la guerra, los polacos hubieran sufrido el mismo destino que los judíos, es decir, el genocidio. Lo anterior no es una mera conjetura, ya que los polacos de Alemania comenzaban a ser obligados a llevar un distintivo en el que una «P» sustituía la estrella judía, y esto, tal como hemos visto, fue siempre la primera medida adoptada por la policía al iniciar el proceso de destrucción⁷⁰⁵ Esto es por demás interesante ya que como dijo Hannah y como esquematizamos páginas anteriores, el primer paso para con el genocidio era la definición, una definición que por lo demás es muy recurrente en campos como el pedagógico; como segundo ejemplo podríamos poner cualquier otro genocidio acontecido dentro del siglo XX, -espacio histórico que incluso vio nacer esta palabra a raíz del genocidio armenio⁷⁰⁶-. Sin embargo, el genocidio que más nos llama la atención es el acontecido en Ruanda (1994), genocidio que nace a partir no de una diferenciación étnica ni religiosa y mucho menos racial sino simplemente estamental, este genocidio significó la masacre de los tutsis por los hutus -lo que equivale a decir de los Pérez por los Sánchez-. Durante los 100 días que duró este genocidio tuvo como resultado ochocientas mil muertes. Este genocidio también

⁷⁰³ **Ejército detiene a “El Ponchis”, el niño sicario** El Universal. 6 de diciembre del 2010. Consultado en:

<http://www.eluniversal.com.mx/notas/727737.html> (Fecha de consulta 05/09/11)

⁷⁰⁴ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 419

⁷⁰⁵ *Ibidem* p. 317-318

⁷⁰⁶ La palabra *genocidio* fue creada por Raphael Lemkin, judío de Polonia, en 1944, de las raíces *genos* (término griego que significa familia, tribu o raza) y *-cidio* (del latín *-cidere*, forma combinatoria de *caedere*, matar). Lemkin quería referirse con este término a las matanzas por motivos raciales, nacionales o religiosos. Su estudio se basó en el Genocidio perpetrado por el estado turco contra el pueblo armenio en 1915. Luchó para que las normas internacionales definiesen y prohibiesen el genocidio. Información obtenida de <http://es.wikipedia.org/wiki/Genocidio>

fue algo planeado sistemáticamente (con la repartición de armas monetariamente solventadas por fondos provenientes del Banco Mundial y el FMI). Lo impactante es como este genocidio surge a partir de una diferencia demasiado artificial en la que tuvo injerencia “La influencia occidental, a través de la introducción artificial por los belgas de un carné étnico (1934) que otorgaba a los tutsis mayor nivel social y mejores puestos en la administración colonial, [lo que] acabó institucionalizando definitivamente las diferencias sociales⁷⁰⁷”.

De esta manera llegamos a la idea de que la shoah tiene sus particularidades, no obstante, no es una figura de excepción, única y por lo tanto inexplicable, tiene sus particularidades porque tiene su época histórica, al ser la shoah un acontecimiento moderno tiende a denotar elementos tecnológicos, de masificación, industrialización e incluso hay de fondo una disputa entre las cumbres capitalistas alemanas contra el comunismo estalinista, sin embargo, esto no impide comprender la esencialidad que recorre este espacio y lo hace compartir con otros espacios históricos la tendencia a la exclusión y reducción ontológica del otro, ante esto creemos es importante la pregunta

“Asesinados entre 5 y 6 millones, miles de víctimas del holocausto, de la Shoa, los campos de concentración **¿Cree que el mundo ha aprendido la lección?** [Y la respuesta se hace más importante aun] **No, no. El mundo no aprende lecciones.** No hace falta mirar el pasado. Todo lo que pasa y pasó. Por ejemplo, lo que pasó más cerca en Srebrenica. No hace falta que explique, todos sabemos que pasó: 8,000 hombres asesinados. O en África, donde se mataron los hutus y los tutsis **¿Dónde hay paz en el mundo? No sabría donde. Casi siempre hay guerra o un motivo para la guerra**”⁷⁰⁸

La historia se repite innumerables veces durante el siglo XX y muy probablemente lo hará durante el siglo XXI, porque el genocidio, el odio a lo diferente, la exclusión como base estructurante del orden, son partes constitutivas de lo humano, las circunstancias en ocasiones parecen dar la posibilidad del desborde de esa “latencia de muerte”, sin embargo, también están las posibilidades de hacer circunstancias como una forma de posición existencial ante el mundo. Nuestro sobrevivientes -citado arriba- da cuenta de que el mundo no aprende lecciones porque en la historia no encuentra dicho aprendizaje, de hecho nuestro sobreviviente no cree en la llamada paz porque al igual que nosotros interpreta el mundo como un lugar donde siempre hay guerra o motivos para la guerra. Hannah Arendt, también escéptica de finales felices y lecturas de la historia francamente lineales, pone en la mesa una cuestión que penetra agudamente en el campo pedagógico “Cabe concebir que en el sistema económico basado en la automatización que puede darse en un futuro no muy distante, quizás aparezca la tentación de exterminar a aquellos cuyo cociente de inteligencia esté por debajo de cierto nivel”⁷⁰⁹ Esta forma de exterminio planteado como conjetura por parte de Hannah es al parecer una forma muy lucida de entender el sistema educativo contemporáneo, dentro del cual la selección mediante pruebas sistemáticas, objetivas, masificadas, en serie, llamadas exámenes (a su vez estos en relación histórica con pruebas psicológicas) son un filtro de selección que divide a los incluidos de los excluidos, asimismo, un examen permite la inclusión dentro de un sistema institucional (universidad) el cual, a la manera estamental, permitirá a algunos tener una competencia social en desmedro de los que quedaron fuera. Por último, nos parece importante una referencia a Reyes Mate quien pensando en las consecuencias de la shoah nos deja pensando en las limitaciones y alcance de la memoria:

“Pero las guerras, las torturas y hasta los genocidios se han repetido y cabe preguntarse si es porque no se ha recordado o porque no basta el recuerdo. Puede que la memoria no baste, lo cierto es, sin embargo, que hemos olvidado”⁷¹⁰

⁷⁰⁷ Información obtenida de http://es.wikipedia.org/wiki/Genocidio_de_Ruanda (Fecha de consulta 01/09/11)

⁷⁰⁸ **Entrevista a Jules Schelvis, sobreviviente de Sobibor** (uno de los campos de exterminio dentro de la “Operación Reinhard” en 1942) El subrayado en negritos es mío. Video disponible en Youtube:

<http://www.youtube.com/watch?v=S1y2zXyxVKI> (Fecha de consulta 01/10/11)

⁷⁰⁹ ARENDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén Op. Cit. p. 419

⁷¹⁰ MATE, Reyes Por los campos de exterminio Op. Cit. p 7

2.2.3 ¿Y después de Auschwitz?

Auschwitz nos enseña que los que no hemos vivido el horror estamos éticamente comprometidos a transmitir su recuerdo

Joan-Carles Mèlich: *La lección de Auschwitz*

Después de la shoah (catástrofe) una de las preguntas que se hacen (claro que nos referimos a los pocos que están interesados en lo que implica la shoah) es ¿Qué implica educar? ¿Educar para qué? al respecto Adorno dirá que “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”⁷¹¹ concentrando todas los sentidos de la catástrofe en la imagen simbólica de Auschwitz y anunciando no la obligación (sin coerción, sin imposición exterior) sino la exigencia para la educación, la primera, la más fundamental. Adorno dentro de esta exigencia plantea que no piensa que esta sea una tarea de buena fe y esperanza, es una tarea de reflexión “Lo urgente y necesario es lo que en otra ocasión he llamado, en este sentido, el viraje al sujeto. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una consciencia general sobre tales mecanismos”⁷¹² A partir de esta cita vemos como Adorno considera la necesidad estriba en arrojar luz sobre las causas proporcionando medios para concientizarse, es decir, en resumen apela a la razón.

Por nuestra parte decimos que aunque estemos totalmente conscientes del nivel de análisis de Adorno, no podemos dejar de tener en cuenta su condición histórica, y es que al ser un pensador moderno, eleva la exigencia de que Auschwitz no se repita a imperativo categórico, figura que retoma de Kant y la cual recordemos implica el que se obre bien por razón no por obligación, por lo que es un deber racional que en articulación a la conciencia permite una acción autónoma, (del mismo tipo que la Kantiana ya vista en la sección anterior) una autonomía libre capaz de hacerse valer de su razón “La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego”⁷¹³ En su propuesta Adorno al seguir a Kant está soslayando la misma cuestión, a saber; lo imperioso de las circunstancias, la imposibilidad de sustraer el ser del ahí, y por lo tanto la imposibilidad de la libertad en el sentido inteligible, también está cediendo un valor sobreestimado a la conciencia, y es que el ser consciente de la situación de ninguna manera significa negarla o sustraerla a las consecuencias y determinantes que se impongan.

Otra postura que aparece con gran fuerza dentro de los textos revisados es aquella que en general aboga por la ética desde la interpretación de Levinas, decimos que en general ya que la lectura de Levinas no aporta sentidos sólo para la educación después la catástrofe, sino para las relaciones entre los seres humanos e inclusive para la lectura de lo que implica ser humano, haciendo una mordaz crítica al ser heideggeriano y a la filosofía occidental en general, por ejemplo lo dicho con respecto al *conatus essendi*; la “ley del ser”

“En el *conatus essendi*, que es el empeño por existir, la existencia es la ley suprema. Sin embargo, con la aparición del rostro a nivel interpersonal, el mandamiento “No mataras” aparece como una limitación para el *conatus essendi*. No es un límite racional. Por lo tanto, interpretarlo requiere pensarlo en términos morales, en términos éticos. Hay que pensarlo fuera de la idea de fuerza”⁷¹⁴ [y agrega Bernstein] En un mundo de puro ser, no hay maldad (ni bondad). Por eso no hay, ni puede haber, lugar para la ética en una filosofía cuyo horizonte último es el Ser”⁷¹⁵

⁷¹¹ ADORNO, Theodor. *La educación después de Auschwitz*. Op. Cit. p 79

⁷¹² *Ibidem* pp. 80-81

⁷¹³ *Ibidem* p 83

⁷¹⁴ Citado de “The paradox of morality: an Interview with Emmanuel Levinas”, en Robert Bernasconi y David Woos (comps.), *The provocation of Levinas: Rethinking the other*. Londres, Routledge, 1988. P 175

⁷¹⁵ BERNSTEIN, Richard. *Después de Auschwitz*. Op. Cit. p 266

Es muy importante la idea de que el ser es amoral mientras que el humano es moral porque es análoga a nuestra idea que plantea que el humano ontológicamente, es decir, en su ser, es inmoral, mientras que como alguien que se ha hecho de su humanidad, que ha recibido la política como baluarte posibilitador de su existencia (cultura) se ha hecho moral, y también porque está criticando nuestra afirmación antes hecha con relación a Freud, (y de hecho una afirmación hecha tácitamente durante toda la presente sección) en la cual asegurábamos que la conservación del yo está determinada por la negación y destrucción del otro, sin embargo, seguimos haciendo la misma afirmación, la relación más sencilla, mas instintiva entre el yo y el otro está circunscrita por una separación abismal, el «yo es yo», y el «tú es tú», (lo idéntico a sí mismo) y mientras el yo no encuentre en su identidad al tú no podrá ver la importancia del respeto de dicho tú. El yo según planteamos está en una posibilidad de desdoblar su existencia y dar cuenta del tú **no en cuanto rostro sino en cuanto aliento**, en cuanto aire que entra y sale y en cuya rítmica puede dotar de vida (en un momento retomaremos lo planteado). Así, pues, no nos echamos para atrás, simplemente porque lo que ha ocurrido durante el siglo XX nos impide hacerlo, porque sería cínico o ingenuo de nuestra parte aseverar que la aparición del rostro del otro limita de facto el *conatus essendi*, siendo que el rostro del otro es aquel que cadavéricamente se puede mirar en las fotografías de Auschwitz o es aquel otro que descarnado ya forma parte de la colección de cráneos hecha en la masacre de los hutus contra los tutsis en Ruanda, o es el rostro de la niña que sale corriendo incendiada en el napalm, o quizá sea el rostro rodante de las cabezas cortadas en México, el rostro no es posible pensarlo en imposición como algo exterior, ninguno de esos rostros han impuesto el mandamiento de no matar, si por escribirlo, si por sentenciarlo y andar predicándolo en el mundo eso ocurriera haría un Talmud de eso, pero el lenguaje no llega a las abismales profundidades del ser, ¿algo lo hará? no sabemos, provisionalmente creemos que no, sin embargo, eso no nos imposibilita aspirar al encuentro.

Siguiendo con la breve referencia a Levinas, (antecedente necesario para conocer los sustentos de la ética propuesta por Mèlich ante la cual quisiéramos hacer comentarios que nos permitan poner en la mesa nuestra postura y el desencuentro para con el autor pero también lo que en su diferencia tiene confluencia con dicho autor) nos permitiremos hacer una cita que nos parece propicia por su capacidad de síntesis para con el pensamiento leviniano

“Ya no se trata de una trascendencia a la que absorbe mi saber. El rostro cuestiona la suficiencia de mi identidad en tanto “yo”; me somete a una responsabilidad infinita con respecto al otro. La trascendencia original se manifiesta en la calidad concreta –ética desde el principio- del rostro. Que en el mal que me acosa, que el mal que sufre otra persona me aflija, que me conmueva como si el otro me estuviera llamando desde el principio, cuestionando mi autosuficiencia y mi *conatus essendi*, como si antes de lamentar el mal que me aqueja en este mundo tuviera que responder por el otro: ¿no implica esto el descubrimiento del Bien que yace en la “intención” que apunta hacia mi tan exclusivamente en mi pesar? [...] El horror del mal que apunta hacia mi deviene horror ante el mal en los demás. He aquí un descubrimiento del Bien que no es una simple inversión del Mal, sino una elevación. Dicho bien no complace, sino que ordena y prescribe”⁷¹⁶

Es indudable que Levinas no es un pensador menor, empero, nos parece que su postura puede ser entendida mejor como una lectura moral, ya que podemos mencionar como uno de tantos sentidos que diferencian la ética y de la moral, que la moral es algo que se conforma en lo exterior, en lo conformado a partir de la comunidad, de lo que la tradición mienta como pernicioso o benigno mientras que la ética está expresando un ámbito interno, un ámbito de decisión (por ejemplo la phronesis Aristotélica) que radica en el yo en su relación con lo otro exterior así el “*ethos* [es] figurado con la metáfora de la morada interior, esa realidad humana que, entre los griegos, recibe el nombre de *psyché*, alma. Una realidad que tampoco sabemos nombrar muy bien y menos aun sabemos con suficiente fundamento en qué consiste”⁷¹⁷ Así, el rostro aparece como algo exterior que impone (no racionalmente) su existencia y su derecho de conservarla, esto mediante un mandato, el mismo que extraído del decálogo moral judeo-cristiano ha permanecido como una sentencia del padre, e incluso podemos decir que Levinas apela al

⁷¹⁶ LEVINAS, Emanuel. Citado por BERNSTEIN, Richard. Después de Auschwitz. Op. Cit. p 263-264

⁷¹⁷ LANDA, Josu. **La pregunta por los valores éticos** Dialogo entre Bolívar Echeverría, Gilberto Guevara Niebla, Ambrosio Velasco y Josu Landa Revista Ínglima p 25

rostro⁷¹⁸ porque en él encuentra a dios en su infinitud y su radical heterogeneidad “Para Levinas, el infinito es lo que *rompe* la totalidad y el ser, lo que está *más allá* de estos, lo que da lugar a la relación ética con el otro, que se resiste y se opone a cualquier asimilación con la totalidad y el ser. Es precisamente ese infinito inintegrable, radicalmente heterogéneo, lo que permite que Levinas hable de nuestra “responsabilidad *infinita*” por y para el otro (...) es el tipo de responsabilidad que *precede a* –y que es más primordial que– mi propia libertad autónoma”⁷¹⁹ No cabe duda que estamos totalmente de acuerdo con nuestro autor en la idea de que el rostro del otro cuestiona la suficiencia de mi identidad en tanto yo y que en su heterogeneidad sea imposible asimilarlo, no obstante eso no nos parezca suficiente para hacer aparecer como algo factico el mandamiento de no matar, la moral del rostro y su otredad no apela a la morada del yo, o por lo menos no en la apertura de dicha morada, sino en el recibimiento incondicional del otro pero, ¿Qué ocurre cuando el otro llega con su afán de destrucción? Eso es algo que no es pensado desde esta propuesta ética (repetimos que para nosotros más moral) ya que el rostro del otro es una imagen que apela a un otro previamente pensado en lo positivo; el a priori del que Levinas parte es aquel que Mèlich explicita “El otro no significa aquí ni tiranía ni violencia. La resistencia del otro no me produce violencia, no obra negativamente; tiene una estructura positiva: ética”⁷²⁰

Prosiguiendo daremos de cuenta de algunas ideas de Joan-Carles Mèlich, que en su pregunta y propuesta ante lo acontecido en Auschwitz se propone plantear el tema de la ética en la pedagogía, de aquí que en su libro *La lección de Auschwitz* Mèlich asegure que la lección de Auschwitz es una lección ético-pedagógica. Al respecto de la ética dice algo que nos parece totalmente importante y ante lo cual estamos de acuerdo incondicionalmente “La ética es una relación en la que la libertad del «yo» queda puesta en cuestión por la presencia/ausencia del «otro», y lo que proponemos es precisamente una «ética antropológica», esto es, una ética de la *situación*, de la *relación*, de la *interpretación* y de la *experiencia*, es decir, una *ética de la finitud*”⁷²¹ la articulación de la situación, la relación, la interpretación y la experiencia parecen dar indudablemente con el punto central de nuestra investigación. Efectivamente, el humano, decimos, es tal por su situación (la historia, el ahí), por su relación (educación) por su interpretación (el hacerse de su humanidad, culturizarse) y por su experiencia (formación), sobre todo en esta sección hemos querido recalcar el sentido de la situación y relación que hacen al humano tener y hacer circunstancias, por lo que decimos que Mèlich está sintetizando muy elocuentemente la interpretación que hemos hecho al mismo tiempo que se nos adelanta en el anuncio de una ética antropológica, de hecho estamos también de acuerdo en su crítica a la idea de autonomía y libertad que, recordemos, son pilares de la modernidad “la ética no da comienzo con una pregunta o con una decisión libre. No es el sujeto libre y autónomo el que se hace a sí mismo la pregunta «¿Qué debo de hacer?»», sino que es la «palabra» (el *ruego*) del otro, su demanda, la apelación de la alteridad la que me llama y la que me reclama una responsabilidad irrecusable”⁷²² y ni que decir del señalamiento tan pertinente al ámbito de decisión que implica la ética, es decir, la ética es siempre una decisión, ni buena ni mala, simplemente decisión, la cual participa del entorno, y de la finitud del que elige. La ética no podría estar definida desde lo bueno y malo porque es el espacio donde mora lo ambiguo de ser humano “Hay ética porque los seres humanos somos finitos, porque nada está del todo establecido, porque jamás estamos ni concluidos ni terminados, porque los seres humanos vivimos en la tensión entre la *inmanencia* es decir, la «situación dada o encontrada», y la *trascendencia*, la «situación deseada o imaginada». Hay ética porque el ser humano no es *a priori* ni bueno ni malo, sino ambiguo”⁷²³

⁷¹⁸ El cual es un símbolo como lo dice Mèlich “El rostro del otro no es la *cara*, no es una forma plástica, no es una simple imagen. Por eso el *rostro no se ve*. El rostro es *voz, palabra, escritura*. Y el rostro es, a la vez, la extrema vulnerabilidad y la radical debilidad” y páginas adelante dirá que “El rostro es, en sentido estricto, lo que no se puede conocer. Levinas advierte que cuando «veo» al otro, cuando me doy cuenta del color de sus ojos, no encuentro su rostro. Hay un acceso al rostro, pero no un acceso perceptivo, no intencional, lejos del conocimiento. El «acceso» al rostro es, de entrada, ético”. MÈLICH, J. C. La lección de Auschwitz. Op. Cit. p 66 y 77 respectivamente.

⁷¹⁹ BERNSTEIN, Richard. Después de Auschwitz. Op. Cit. p 267

⁷²⁰ MÈLICH, J. C. La lección de Auschwitz Op. Cit. p 77

⁷²¹ *Ibidem* p 31

⁷²² *Ibidem* p 47

⁷²³ *Ibidem* p 67

Lo que nos parece es tema de discusión desde la lectura de ética que plantea Mèlich siguiendo a Levinas es el estatus ontológico de lo otro, y la dinámica del movimiento que se plantea en la relación con ese otro. Según Mèlich el otro se nos presenta y en su hacerse presente tiene la posibilidad de hacer estremecer el yo, ya que el otro tiene un llamado a ese yo, un llamado que manda hacer responsable a ese yo del otro dice Mèlich “ocuparse de la ética es preocuparse del otro, es decir, abrir un tiempo y un espacio de cordialidad (...) aprender a responder a y del otro (...) lo propiamente humano comienza con el *cuidado del otro*, y tener cuidado del otro significa responder a la *apelación* que escucho en su rostro”⁷²⁴ Este cuidado del otro que plantea Mèlich lleva como marca el sentido de la responsabilidad, una responsabilidad que responde al y del otro el otro “la *responsabilidad* no es un valor sino una *relación con el otro*, la genuina relación con el otro”⁷²⁵ y que para eso no cuida de sí ya que está cuidando del otro, interpretamos que esto del cuidado no es un sentido ingenuo que muestra la carga del otro al yo sin embargo, eso no exime al planteamiento ético implique una carga y de hecho vemos como hay una deliberada asimetría ontológica que da primacía al otro en desmedro del yo, cosa que desde Freud encontramos como no posible ya que instintivamente (igual de irracional que la atención al llamado del rostro) está el eros predominando a través del instinto de destrucción, la primacía del otro frente al yo correspondería al predominio del instinto de muerte como autodestrucción, es decir, entregarte total e incondicionalmente al otro es posible de ser leído como una práctica de autodestrucción (como la de los santos con sus delirios por la renuncia vital). De esta manera entregarte al otro en su llamado implica una renuncia al yo y su cuidado, una renuncia que en cuanto existencia está limitada energéticamente, sin embargo, consideremos lo que plantea Mèlich, como sentido predominante dentro de su propuesta, acerca de la relación como una asimetría “Estamos hablando de una *relación asimétrica* que tiene la forma de la «demanda (o apelación, o ruego)/respuesta». Ser responsable del otro indica *responder a la demanda del otro y responder de la vida y de la muerte del otro*. Hay que advertir algo importante, a saber, que la iniciativa no la tiene aquí el sujeto, la conciencia el yo. Todo lo contrario, como he dicho antes, la primera palabra es la palabra del otro, es apalabra que demanda una respuesta”⁷²⁶ Vemos como en la asimetría que deja ver una preponderancia del otro, el inicio de la relación se da a partir de la palabra del otro lo cual nos parece algo totalmente importante para el sentido ético, no así la petición de responder por la vida y muerte del otro ya que eso históricamente no ocurre, no obstante idealmente se pueda erigir, sin embargo, no pensamos apelar a lo que puede ser la ética sino; a lo que a partir de la lectura de ambigüedad de lo humano podemos pensar éticamente. Así, pues, en la sentencia leviniana “Hay algo más importante que mi vida, la vida del otro” retomada por Mèlich como “responder de la vida y muerte del otro” es muy válido, sin embargo, eso no implica que sea muy cotidiano, lo cotidiano es lo contrario, entonces ¿por qué creer que la psique del yo cederá tan fácil al mandato del otro?, ¿de qué forma plantear una ética en algo poco ocurrido? Al poner el acento en el otro asimétricamente no estamos siendo éticos estamos cediendo el poder que media las relaciones entre humanos (Foucault), la ética no es ceder el poder, ni turnar el poder, se trata de un **empoderamiento dentro de la relación**, que la relación ética sea realmente de quienes participan en ella (es decir, que sea hecha circunstancia) y no un *mandato* asimétrico.

Mèlich parece tener una cierta contradicción al respecto, por un lado interpreta la ambigüedad de lo humano y por el otro no deja de pensar en la posibilidad ética de la respuesta al llamado del otro ¿pero cómo hacer llegar la voz al fondo del abismo? dice Mèlich

“entiendo por *humanidad* la «preocupación por el otro», la «respuesta al otro», la «compasión por el otro», la *compatia* (Octavio Paz). En otras palabras, no es el cuidado de uno mismo, ni la persistencia en el propio ser, lo que caracteriza la humanidad de los seres humanos, sino la manera que tiene cada uno de ocuparse del otro, especialmente de su dolor, de su sufrimiento. Es el otro, y la manera en que nos relacionamos con él o con ella, lo que nos hace ser mejores o peores, lo que nos hace ser seres humanos o monstruos”⁷²⁷

La contradicción de Mèlich radica en que aboga por una idea de lo humano bastante filantrópica (preocupado, responsable, cuidadoso) que contrasta con una lectura de lo humano a veces muy fina y aguda que tiene en otros espacios, es interesante como en nuestra relación con el otro –según Mèlich y

⁷²⁴ MÈLICH, J. C. La lección de Auschwitz Op. Cit. p 65-66

⁷²⁵ Ibídem p 71

⁷²⁶ Ibídem p 73

⁷²⁷ Ibídem p 88

nosotros en parte de acuerdo con él- tenderemos a ser de cierta manera, según la cita de arriba: humanos o monstruos ¿no es acaso esta una lectura binaria? Para ser uno hay que dejar de ser otro según la cita de Mèlich, ¿pero es que acaso no se da cuenta de la monstruosidad humana que implica el relacionarse con el otro? Nos parece que las implicaciones que tiene el no ser humanidad según la interpretación de Mèlich son las mismas que hemos seguido interpretativamente dentro de la tesis, volverse otro fuera del orden, de hecho esto se hace totalmente patente en la gestación de un concepto de Mèlich *la gramática de lo inhumano* que es el espacio donde entrarían todas estas formas de relacionarse con el otro que no obedecen al mandato del rostro “cualquier intento de concebir alguna explicación racional o sentimental de lo que Auschwitz fue, cualquier intento de legitimación o justificación de Auschwitz, sería la expresión más evidente de inhumanidad gramatical. Cualquier símbolo que nos conduzca a la apología de lo innombrable forma parte de la «gramática de lo inhumano»⁷²⁸ En otro momento podemos ver como en su interpretación de Auschwitz critica el intento de comprensión propuesto por Arendt “«comprender», para Arendt, *no* es negar la atrocidad sino mas bien soportarla. Por mi parte, considero que «comprender» tiene un sentido demasiado peligroso para utilizarlo como lo hace Arendt. Yo me situaría más bien en la línea de Primo Levi «quizá no se puede comprender todo lo que sucedió, o no se deba comprender, porque comprender es casi justificar»⁷²⁹ Cuando se llega a afirmar que una forma interpretativa se vuelve peligrosa tendríamos que tener mucha cautela ¿De qué manera hacer frente a lo que fue Auschwitz, a lo que somos nosotros, es justificar? De ninguna según nosotros, a menos que queramos pasar por alto que somos eso, pero somos eso, los propensos a la catástrofe, y eso va más allá de nuestra posibilidad de detectar peligros o proponer salidas, ocurre sin que alguien lo detenga. Por nuestra parte no vemos ningún peligro ni en la idea de Arendt ni en la de Mèlich, no se puede decir peligro a las distintas interpretaciones o posturas, sin embargo, si hay algo a nosotros nos parece demoledor, hay *indiferencia*; las personas ni siquiera pueden llegar a plantear el peligro de una propuesta porque están indiferentes, su mundo no es ese, su mundo es el del rectángulo (el de la oficina, el salón, la recámara, la televisión) es el del ensimismamiento existencial.

Pero retomando nuestro análisis de las implicaciones éticas desde Mèlich nos preguntamos ¿No está cayendo Mèlich en el binarismo que excluye? a nuestro parecer en su lectura se está cerniendo (siguiendo a Levinas) a la moral que en su llamado le imposibilita leer Auschwitz y la “humanidad” como un espacio de contradicción, de pugna entre esos otros que en su resistencia son violentos, Mèlich (no sé si deliberadamente) en ningún momento problematiza su ética con la cuestión del poder y la pugna que se encuentra en las relaciones humanas, el otro según vimos unas líneas arriba esta ya concebido como el que tiene buenas intenciones, el positivo, que no violenta, ¿qué clase de individuo es ese? ¿Lo sacaron de *un mundo feliz*?

“el rostro es, a la vez, la extrema vulnerabilidad y la radical debilidad. Lo que leo y escucho en el rostro del otro es la imposibilidad *ética* de cometer asesinato. Leo en el rostro un ruego y una apelación. La ética comienza en el momento en que el otro apela a mi responsabilidad y yo respondo de él. En otras palabras: en la relación ética el otro es más importante que yo mismo, hasta el punto de que *la muerte del otro* es más importante que la mía”⁷³⁰

Nosotros nos cernimos mas a la amoralidad que se puede leer en la vitalidad existencial y que Freud y Nietzsche han puesto como punto de partida para su análisis existenciales, punto que se vuelve un elemento de importantísimas consecuencias dado el reconocimiento de la agresiva y mordaz animalidad (salvajismo titánico) que habita en nuestro ser, incluso yendo más allá diremos que nuestra interpretación en su punto más nihilista recuerda la invariabilidad ontológica encontrada por Bares entre los primates caníbales y las culturas antiguas y contemporáneas.

Bueno hasta aquí nuestra exegesis ha tratado de analizar el sentido ontológico del otro habido en Mèlich, ahora nos interesa saber la dinámica. En efecto, tenemos que como cúmulo de sentidos a partir de citas (que son sólo una muestra de la interpretación general de Mèlich) vemos una propuesta que se

⁷²⁸ MÈLICH, J. C. La lección de Auschwitz Op. Cit. p 115

⁷²⁹ Ibídem p 112

⁷³⁰ Ibídem p. 66

cimbra en la lectura de dos polos el «yo» y el «otro», alguien podría reprochar nuestra interpretación y decir que no hay dos polos ya que es una dinámica que nos permite tener una lectura que hable del *permanente otro*, es decir, todos son otros, sin embargo, en el momento ético, que se plantea como la respuesta al llamado del mandato del otro, es clara la definición de dos ámbitos existenciales particulares, el yo que es escucha y respuesta y el otro que es demanda y satisfacción. Esto lo encontramos muy claramente en la idea del rostro que en su acontecimiento reduce la ontología del yo, el movimiento va del otro al yo que ante el otro se encuentra éticamente comprometido a responderle, a ser responsable, a cuidarlo, de esta manera la mencionada reducción ontológica del yo, nos parece el segundo punto más débil de su propuesta ética (siendo el primero la lectura a priori del otro como al ascético de violencia, el falto de poder, el que anhela el encuentro) desde la interpretación de que el yo en la ya mencionada asimetría pierde todo el poder y salvaje vitalidad que lo caracteriza como humano.

Para dar paso a nuestra interpretación de la ética, (la cual difiere en algunas cosas aunque participe de muchas más de nuestros mencionados autores) la cual también consideramos como el núcleo del pensamiento (pedagógico, filosófico, educativo entre otros) necesario de hacerse ante la lectura de lo que implica la guerra en general y la shoah en particular, necesitamos dar cuenta de las preguntas ¿Cómo es que el humano en su inmoralidad y ambigüedad puede ser alguien ético? ¿Que implica la ética para un ser humano que históricamente tiende a exterminar lo otro? No estamos en condiciones de responder a eso, es una pregunta digna de una tesis *per se*, no obstante, podemos mencionar nuestra línea de aproximación al problema, para eso mencionemos primero nuestra experiencia de investigación de la shoah, para esto me permitiré hablar en singular. Yo he propuesto como idea central para mostrar los contrastes de lo humano, así como lugar generador de preguntas, a la shoah porque me duele, me aterra, me hace sufrir, la considero una experiencia compartida, una experiencia que la narración (Mèlich) me hace padecer. Si el ángel de la historia desorbita los ojos ante la catástrofe yo los cierro y quisiera alejarme, sin embargo, por más dolor que me cause no estoy dispuesto a autocomplaceme o automentirme con la idea de un posible devenir libre de catástrofes, eso es imposible, cada día parece pretender afirmarlo más. Yo soy de los que ante la lectura de la shoah y su imagen de terror llamada Auschwitz desesperanzadamente volteamos la mirada a un mundo que parece tener muchas de sus lógicas. Ante lo cual puedo decir que si bien comprendo que la ética tiene como valor fundamental a lo otro, de ninguna manera encuentro posible (no en mi sino en general) la renuncia al yo para la recepción abierta y desinteresada del otro -aquello que a Mèlich siguiendo a Levinas le he criticado en cuanto a su fe desmedida por el otro- que a mi modo de ver es más sorprendente y amenazador de lo que plantean nuestros autores. **La respuesta total ante la demanda del otro está impedida por lo taimado de su lenguaje**, es desesperanzador su encuentro, es imposible la ética, lo cual de ninguna manera supone que niegue al otro. Me parece que en su agresividad, en su mentira, en su repulsión, en su “inhumanidad” el otro es en cuanto otro más cercano a mí, y no en su ruego que como petición me hace responsable de él. Soy de la idea de que la exigencia pedagógica está en dicho encuentro con el otro, en la hospitalidad de lo extranjero, en la escucha de la petición del otro; pero específicamente quisiera poner el matiz (en un plano reflexivo) en **eso otro que no espero**, en el monstruo, en el que causa dolor (no negando el bondadoso rostro que me presenta Levinas). Si desde una posición pedagógica pudiéramos (no digo que podamos) destruir reflexivamente ese lenguaje que nos estanca en una forzosa negación (ya sean los buenos o malos) de un bando, podríamos **estar atentos y en disposición de una escucha que no predisponga lo que el otro dirá** (por ejemplo el contraste entre el ruego de “no me mates” y el ruego del que pide que lo maten). Eso es imposible, pero la ética trata de imposibles, de lo desesperanzador, de lo que en su destruir nos arroja a la creación de posibilidades de relación, de **las enseñanzas posibles de haber en la escucha insospechada del otro**, probablemente he anunciado con demasiadas pretensiones una postura ética y solamente he entregado ciertas divagaciones, no creo mucho en aquellos que tienen propuestas ante las situaciones, me gusta más la perplejidad, será que soy una persona que no me inclino mucho a la acción.

Me parece que la ética tiene totalmente que ver con la formación en cuanto que la formación es una manera de *desdoblar existencialmente el yo*, abrirlo a mundo, hacerlos entrar en relación con eso otro que conforma su yo, y estar en la escucha de eso otro que formará parte de su yo, **desdoblar existencialmente el yo es desde mi postura una imagen de la ética** (ante lo cual participamos de la

idea de que pueden interpretarse varias) y es que si decimos que la ética consiste en la relación con el otro habría que comprender el movimiento que ella implica no como aquel vaivén de dos polos yo/otro (sujeto/objeto) con miras a su reencuentro sino como la posibilidad de abrir el dicho polo “yo” en su compleja multiplicidad. El movimiento ético comienza con el asombro ante la descentrada construcción del yo. Cuando se encuentra lo otro en el yo es posible intentar pensar en la ética. El cuidado de si puede ser entendido como una búsqueda de eso otro en el yo (ante esto podemos ver la obra de Foucault *La hermenéutica del sujeto*), la responsabilidad con el otro no sería desde este entendido más que la *responsabilidad de mi relación con el otro*⁷³¹. **La ética no es una respuesta ante la demanda del otro, es la apelación a la demanda de mi relación con el otro**, el ser ético esta intrínsecamente relacionado con el dar cuenta de lo otro dentro de mí, de aquí que la imagen del aire que entra y sale de mi interior cual respiración, nos parezca da cuenta de la ética, esto en desmedro de la imagen del rostro que plantea Levinas. El otro es aliento en cuanto que es existencia (recordemos que psyché tiene que ver en el soplo vital), y es aliento en cuanto que es lenguaje, el cual entre sus modos de ser tiene el proporcionado por la fuerza de la boca que rompe el aire con sonidos, el otro es aliento en cuanto a que es inmaterial pero también por su necesaria vinculación con el yo, ahora bien el aliento (soplo) que inhalamos puede ser muy perjudicial a nuestra salud al igual que el exhalado puede serlo para la de los otros, pero no por eso vamos a dejar de respirar, *la alteridad es un constante riesgo de traición pero no por eso dejamos de relacionarnos con los otros*, se necesita respirar para vivir. Cuando el yo deja de vivir la experiencia de lo uno para sentir la con-formación, el devenir, tiene la posibilidad y sólo la posibilidad (desesperanzada e imposible) de ser ético. No hay garantías, la vida nunca las ha tenido, la ética menos. El desdoblamiento que tuvo que hacer Príamo para hacerse de su hijo, desemboca en la ética que media el encuentro entre él y Aquiles, pero Príamo jamás tuvo garantías de algo al salir (salvo lo que le decían los mensajeros de los dioses, sus daimon, que como voces que arrojan mensajes dan cuenta de la reflexión). En efecto, Príamo se forma al salir de sí para poder ir en búsqueda del encuentro de lo otro, lo que desemboca en la ética, pero nunca estuvo totalmente seguro de su destino, eso no importaba tenía que desdoblar su existencia por la falta de su hijo, la ética tiene que ver con una permanente duda que mora (ethos) en el yo, ya habíamos mencionado que la ética tiene que ver con un espacio interno que se puede colocar simbólicamente en la psique; pues en ese espacio no habita más que la duda y el arrojo, la elección y sus consecuencias, las circunstancias y su capacidad creativa, la infancia y sus efectos que han hecho del hombre lo que es, *este es el espacio del yo*. La ética tiene que ver con la hospitalidad, es innegable, pero tiene más que ver con la habitabilidad, para ser hospitalario hay que habitar ¿Puede ser hospitalario aquel que tiene en el yo la imagen del uno, aquel ensimismado existencialmente, aquel cuyo encuentro con el mundo es superficial, que se da a ojeadas desde la ventana? Probablemente, no lo sé, la ética habita en una incertidumbre, aunque me atrevo a decir que no.

Así, pues, mi idea radica en que **no es el otro el centro de la ética sino que es el yo en su posible desdoblamiento**, *tanta preocupación por el otro es lo que posibilitó eso llamado shoah* (claro que la preocupación no era sensible). Mi apuesta es que el yo pueda ser desdoblado, no traerle a los otros para que se encuentre con ellos, (ni ponerles películas para que se conmuevan, al igual que la explotación mercantil de la shoah), sino que se forme el yo de tal manera que la mónada no sea la imagen a tomar como elemento identitario del yo (según vimos en la interpretación moderna de la formación) sino sea la alegoría del *lomo del libro*, el cual solamente al abrirse nos permite leer. **El movimiento de la ética recae en el yo que encuentra lo otro de sí, y por lo tanto se puede aventurar a la apertura a lo otro, así éste sea ambiguo y amenazador**. La ética y la formación se compenetran en tanto la formación es una experiencia de desdoblamiento existencial y por lo tanto una mediación ética. En el momento de que las palabras de Paul Celan “Soy tú cuando soy yo” sean tatuaje de existencial tinta no tendremos que estar promulgando cosas así como la imposición del rostro del otro. Ya que el yo no puede hablar, ser leído, leer, interpretar sin la apertura, desde este sentido la ética no es la presentación del otro para que el yo sea responsable de él, sino es la deconstrucción identitaria del yo como un sí mismo, lo cual apunta a la comprensión del yo como un producto de otro (recordando que el lenguaje es de otro, la educación es de otro, el mundo es el lugar de entre otros), es decir, es ético un espacio que incrustado en el yo lo abra al mundo, lo que implica no la espera del ruego sino la

⁷³¹ Esta lectura de realidad y el movimiento de relación con el otro se la debo en gran parte a Verónica Mata en cuyas clases suele abordar estas cuestiones vehementemente.

escucha de la (infernally, abominable tal vez) narración de otro, de lo otro, esto repetimos no es garantía, ni es núcleo de programa educativo alguno, es la inactuante posibilidad habida en la formación.

Ante esto decimos que no negamos la lectura de Levinas y Mèlich, es una lectura que nos parece válida y posible, estamos de acuerdo cuando se plantean estas lecturas como éticas, aunque eso no implique que no tengamos discusiones para con su interpretación, discusión de la cual -tenemos que reconocer- bebemos en gran medida para entender nosotros la ética, no obstante, lo que pretendemos mostrar es que el movimiento no sólo puede ser pensado en la imposición existencial del otro el cual se nos presenta, nos habla, nos cuida, y del que podemos cuidar, sino que el movimiento ético puede ser leído desde la posición que da cuenta del yo en su relación con el mundo. Demos cuenta de estas dos formas de mirar la ética, como lección proveniente de la catástrofe (shoah), desde dos imágenes.

La ética en el sentido que Mèlich propone la encontramos muy claramente mostrada en la historia de Henek y Hurbinek

“(…) mi atención, y la de mis vecinos de cama, pocas veces podía eludir la presencia obsesiva, la mortal fuerza de afirmación del que entre nosotros era el más pequeño e inerte, del más inocente: de un niño, Hurbinek. Hurbinek no era nadie, un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. Parecía tener unos tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: aquel curioso nombre de Hurbinek se lo habíamos dado nosotros, puede que hubiera sido una de las mujeres que había interpretado con aquellas sílabas alguno de los sonidos inarticulados que el pequeño emitía de vez en cuando. Estaba paralizado de medio cuerpo y tenía las piernas atrofiadas, delgadas como hilos; pero los ojos, perdidos en la cara triangular y hundida, aseteaban atrocemente a los vivos, llenos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo. La palabra que le faltaba y que nadie se había preocupado de enseñarle, la necesidad de la palabra, apremiaba desde su mirada con una urgencia explosiva: era una mirada salvaje y humana a la vez, una mirada madura que nos juzgaba y que ninguno de nosotros se atrevía a afrontar, tan cargada estaba de fuerza y de dolor. Ninguno, excepto Henek: era mi vecino de cama, un muchacho húngaro robusto y florido, de quince años. Henek se pasaba junto a la cuna de Hurbinek la mitad del día. Era maternal más que paternal: es bastante probable que, si aquella convivencia precaria que teníamos hubiese durado más de un mes, Henek hubiese enseñado a hablar a Hurbinek; seguro que mejor que las muchachas polacas, demasiado tiernas y demasiado vanas, que lo mareaban con caricias y besos pero que rehuían su intimidad. Henek, tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia; y le hablaba, naturalmente en húngaro, con voz lenta y paciente. Una semana más tarde, Henek anunció con seriedad, pero sin sombra de presunción, que Hurbinek “había dicho una palabra”. ¿Qué palabra? No lo sabía, una palabra difícil, que no era húngara: algo parecido a “mass-klo”, “mastiklo”. En la noche aguzamos el oído: era verdad, desde el rincón de Hurbinek nos llegaba de vez en cuando un sonido, una palabra. No siempre era exactamente igual, en realidad, pero era una palabra articulada con toda seguridad; o, mejor dicho, palabras articuladas ligeramente diferentes entre sí, variaciones experimentales en torno a un tema, a una raíz, tal vez a un nombre. Hurbinek siguió con sus experimentos obstinados mientras tuvo vida. En los días siguientes todos los escuchamos en silencio, ansiosos por comprenderlo, entre nosotros había gente que hablaba todas las lenguas de Europa: pero la palabra de Hurbinek se quedó en el secreto. No, no era un mensaje, no era una revelación: puede que fuese su nombre, si alguna vez le había tocado uno en suerte; puede (según nuestras hipótesis) que quisiese decir “comer” o “pan”; o tal vez “carne” en bohemio, como sostenía con buenos argumentos uno de nosotros que conocía esa lengua. Hurbinek, que tenía tres años y probablemente había nacido en Auschwitz, y nunca había visto un árbol; Hurbinek, que había luchado como un hombre, hasta el último suspiro, por conquistar su entrada en el mundo de los hombres, del cual un poder bestial lo había exiliado; Hurbinek, el sin nombre, cuyo minúsculo antebrazo había sido firmado con el tatuaje de Auschwitz; Hurbinek murió en los primeros días de marzo de 1945, libre pero no redimido. Nada queda de él: el único testimonio de su existencia son estas palabras mías.”⁷³²

En la historia de la relación entre Henek y Hurbinek encontramos una relación ética, Hurbinek hace el llamado, es un rostro que ruega, que pide al otro, Henek es aquel que responde del otro, cuida del otro. La relación es ética porque está movida por el cuidado, y la responsabilidad, la relación es ética porque no está en la superficialidad del trato como lo era el caso de “las muchachas polacas, demasiado tiernas y demasiado vanas, que lo mareaban con caricias y besos pero que rehuían su intimidad” La moralina de las muchachas tiernas con la vacuidad de sus caricias y besos no muestran más que la superficialidad del trato, no hay ética pues no hay responsabilidad del otro, no hay respuesta a su

⁷³² Primo Levi. "La tregua". (Trilogía de Auschwitz, junto a "Si esto es un hombre" y "Los hundidos y los salvados" Ed. El Aleph.) Consultado en: <http://lachacarita.blogspot.com/2008/08/hurbinek.html> 28/08/11

llamado, en cambio Henek es el “tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia” total entrega a la relación, total responsabilidad es la de Henek.

Por el lado de la ética según nuestra lectura podemos acudir a la película *La lista de Schindler*⁷³³, dentro de la cual tenemos la imagen del desdoblamiento existencial de Oskar Schindler. En efecto, como inicio de película encontramos a un Oskar decidido de sacar partido a las circunstancias (el nazismo alemán y el trasfondo de la guerra) así que decide crear una fábrica de artículos de cocina, y para ello llega a un acuerdo con el director de un campo de trabajos forzados para usar mano de obra judía proveniente del ghetto de Cracovia. El Oskar del inicio es alguien oportunista que encuentra que la circunstancias lo favorecen al poder adquirir mano de obra semiesclava, su interés principal radica en el hacer dinero, aun eso signifique aprovecharse de los otros y sus desafortunadas circunstancias. Podemos ver las diferencias radicales entre el sentido de la fábrica para Schindler y para los judíos que llegaron ahí, esto en una escena dentro de la cual un judío manco le va a agradecer infinitamente el poder tener un trabajo, ya que al ser alguien no esencial⁷³⁴ estaba a un paso de ser muerto, en contraste Schindler, se muestra incomodo; que va a querer el saber de eso si lo importante era el negocio la oportunidad de hacer dinero. Esto es mostrado con más crudeza en una escena dentro de la cual por error, deportan a su contador Itzhak Stern, para esto su contador judío era el centro de la fábrica, él consiguió a los inversionistas, él conseguía a los trabajadores, él era totalmente indispensable como *pieza* central para el funcionamiento de dicha fábrica, y esto de cómo pieza es literal, ya que también se puede leer su no esencialidad, prosiguiendo decimos, que el contador estaba a punto de ser deportado cuando Schindler lo rescata y lo que le dice con cierto grado de reproche y preocupación es “¿Y si hubiese llegado 5 minutos tarde? ¿Qué habría sido de mí?” Este “¿que habría sido de mí?”, es la sentencia que mejor ejemplifica aquello que mencionamos como *ensimismamiento existencial*, no importa el otro en tanto otro, no es esencial, sino que importa en cuanto es parte de los medios para el fin del yo. La pregunta que nos surge a propósito es que si ¿en pedagogía el estudiante es esencial o simplemente “se trabaja con niños”? ¿La labor pedagógica es esencial o es un trabajo?

Continuando tenemos que Schindler sólo importa para sí, en esta primer parte, sin embargo, la situación va cambiando, su encuentro con los trabajadores, el asesinato del judío manco que le agradece, la escucha de las historias y sobre todo el terrible espectáculo del desalojo (masacre) del ghetto de Cracovia penetran en Schindler, específicamente la película trata de hacer notar a una niña vestida de rojo (dentro de una película en blanco y negro) que deambula dentro de la masacre, lo cual hace resaltar dicha masacre llena de asesinatos desproporcionados. Lo que ve Schindler lo *afecta*, su yo está en relación con dicha niña de rojo, con los acontecimientos dentro del ghetto. Sobre todo Schindler se va involucrando mas con su contador a la vez que se encuentra con una imagen del radical desinterés ante los demás, esa imagen es la de Amon Goeth, quien se encuentra encargado de dirigir el campo de Plaszow, campo de concentración a los que llevan a los judíos y lugar al que se dirige también Schindler para continuar con su negocio.

Amon Goeth es conocido por su afición a disparar con un rifle contra los prisioneros, sin importar si eran niños, mujeres o ancianos. Después del asesinato de una persona, exigía la ficha del asesinato. Asimismo, ejecutaba a sus familiares bajo el argumento de que no quería “gente insatisfecha” en su campo de concentración. Y golpeaba hasta morir a mujeres judías porque las consideraba “carroñas incorregibles”. Así Schindler toma relaciones con él, sin embargo, Schindler ya no es el mismo, está preocupado por su contador (le lleva comida incluso). Con respecto a la relación entre Schindler y Amon hay un punto interesantísimo que resaltar, en una fiesta dada por Goeth quedan nuestros dos personajes solos en una plática que al empezar a hablar de la bebida desemboca en las ideas del control y el poder, Schindler aprovecha para darle una “lección” moral a Goeth “Poder es cuando tenemos justificación para matar y no lo hacemos. (...) Es lo que tenían los Emperadores. Un hombre

⁷³³ **La lista de Schindler** (Schindler's List) (1993). Universal Pictures. Director Steven Spielberg. Estados Unidos. Drama-histórico.

⁷³⁴ Es interesante el sentido de lo esencial para el alemán denotado dentro de la citada película, en efecto, esenciales eran aquellos que podían trabajar en labores útiles, de ahí que a un profesor de historia judío le dicen que no es esencial a lo que él contesta “¿Qué no soy esencial? usted no entiende el significado de esa palabra” Esta frase nos es importante ya que interpretamos de ella que el dogmatizar o soslayar, lo esencial de lo humano, nos puede llevar a someter a lo otro a nuestra lógica, o a excluirlo, o incluso, en su máxima expresión, a exterminarlo.

roba algo, le conducen ante el Emperador. Se echa al suelo ante él e implora clemencia; él sabe que va a morir. Pero el Emperador le perdona la vida, a ese miserable lo deja libre. Eso es poder." Amon toma la lección y la pone en práctica ya que el mismo tiene tendencia a la egolatría, así al día siguiente hay varios incidentes que perdona, quiere detentar su poder, pero esto dura menos de un día, era una lección moral, no la sentía, no tenía que ver consigo, no fue producto de sus circunstancias, fue algo que le dijo alguien a quien respetaba en una noche de tragos. Esta imagen moralista es la imagen de aquellas pretensiones de aleccionar a los otros para que sean respetuosos, o ejerzan los valores, se les dice que algo es valioso, realmente se pone el empeño de mostrar lo grandioso que es dicho valor o deber, se habla de hombres ilustres, amorosos, abnegados, cooperativos, sin embargo, eso no se siente, no tiene que ver con las circunstancias, no es parte de su vida, no le afecta al que aprende dicha "lección", es mas ni siquiera podemos decirle lección, la lección tiene que ver con el leer el mundo, pero en nuestro ejemplo no hay lectura, no hay interpretación, hay simulación, hay deberes que se necesitan "para ser grande", "para ser respetado", sin embargo, eso no implica que el mundo te afecte, que la lectura sea hecha, no es lo mismo que ocurrió con Oskar y su niña de rojo, con la sirvienta de Amon que le cuenta su historia, no es lo mismo ya que Oskar se abre, es lomo de libro, su yo se relaciona con los otros, y está en disposición de su escucha.

De esta forma tenemos a un segundo Schindler, aquel que en su cumpleaños agradecido por el regalo de sus trabajadores besa a la niña y a la mujer judía que le entregan un pastel, aquel Schindler que al final de la película utiliza toda la fortuna ganada para comprar a sus judíos. Este segundo Oskar es ético porque, por sus circunstancias de vida, tuvo la oportunidad de desdoblarse su existencia, fue un yo que se abrió al mundo, teniendo a un Oskar que fue afectado por los acontecimientos que lo circundaban. Schindler no es un héroe, simplemente hizo lo que creyó correcto, tomó decisiones y las siguió aun a pesar de las posibles consecuencias, se empoderó de su situación en el mundo, nunca tuvo nada asegurado, sin embargo, hizo lo que pudo para respaldar sus convicciones las cuales tienen como finalidad a lo otro, de hecho hay una parte dentro de la película particularmente interesante; cuando los judíos comprados por Schindler (mediante soborno) son trasladados a la fábrica donde trabajarán con él, las mujeres son desviadas, por error, a Auschwitz, esta peripecia estuvo punto de cambiar el final feliz de la película, lamentablemente no lo cambió (recupera a las judías y las lleva de vuelta a su fábrica) pero hubiera sido precioso para poder dar cuenta de cómo las situaciones circundan la acción, como la ética no es un acto de libertad, sino un acto de situación, de relación, de peripecia, de impotencia e incluso de fracaso. Si, así es, **la ética está destinada al fracaso**; que nadie les prometa lo imposible, que nadie se plantee ser ético si con esto las cree seguras, las cree fáciles, la ética es el espacio de lo extra-ordinario y lo extra-ordinario siempre es un roce con lo sublime, con el fracaso, con lo excelso, con lo nauseabundo, si decimos que la ética es acción y como tal esta tiene cierto grado de espontaneidad, luego entonces nada está seguro, pero que se le va a hacer, al final de cuentas nuestro ejemplo proviene de una película y en estas se tiene el poder de manipular el mundo, sin embargo que no se deje inadvertido **la ética no será cambiar al mundo sino cambiar nuestra relación (mía, tuya, suya) con el mundo**, y esto en sí mismo ya es mucho porque nos puede ayudar a encontrarnos en los otros. Retomando decimos que Schindler es quien cuida su relación con el otro, se podría decir que Schindler fue ético porque escucho el llamado del otro, sin embargo, ese llamado estuvo desde un principio, y no por eso lo obedeció; algo tuvo que cambiar en su yo para que pudiera sentirse comprometido en su relación con el otro, de poco importaban cientos o miles de llamados, cientos o miles de rostros frente a alguien ensimismado, alguien que no sabe lo que significa la frase "usted no es esencial". Para el Schindler del inicio el no ser esencial tenía que ver con su inutilidad para producir dinero, para el Schindler de las escenas finales los otros eran esenciales en su otredad. De esta manera las enseñanzas que se dan al final de la película no tienen un carácter oficial pero si afectivo, el agradecimiento que se da en un marco de silente escucha abre la oportunidad para una nueva lección, la enseñanza proviene del Talmud y dice: "quien salva una vida salva al mundo entero". Los judíos y Schindler, como iguales, comparten la escena final, el agradecimiento es mutuo, hay empoderamiento de la relación, hubo asimetría pero esta fluctuó. Así, al final podemos ver que el llanto del Schindler en su impotencia al no haber podido salvar a mas judíos es una muestra ética, no porque se haya hecho cargo de los judíos, sino porque se hizo cargo de sí mismo en su relación con los judíos.

III CONCLUSIONES

“Precisamente porque ha habido sufrimiento es necesario afirmar la vida y decirle sí. El problema humano por definición es el del sufrimiento. En el dolor a menudo incomprensible y atroz, se nos da la medida y la magnitud de la existencia humana y la posibilidad de nuestro consentimiento a ella. El estado de sufrimiento nos hace escuchar ese sí, porque el que sufre es el que lucha por la vida a toda costa, el que la elige en cada instante de su propio y hondo sufrimiento”

Fernando Bárcena: *La esfinge muda*

La pregunta por lo humano según lo hemos planteado desde el inicio de este escrito está heurísticamente enfocada a dar cuenta del *esencial fundamento de lo humano*, del ser de lo humano o en otras palabras de lo que hace ser al humano tal. Ante esto hemos arrojado una multiplicidad de líneas que según yo nos permiten dar cuenta de tal esencia, así, hemos ido desde la cualidad del hacedor de obras (entre ellas su propia humanidad arte y artificio frente a la naturaleza), pasando por la figura de ensueño abandonado a su propia impotencia (el natural impotente), hasta la imagen de aquel que mezcla la vida y la muerte a través de la destrucción, sintetizando todo esto en la imagen alegórica de un poliedro el cual como unidad que es a la vez multiplicidad nos proporciona la posibilidad de pensar lo humano en aristas, esto aunado al sentido de la historia dentro de la cual el hombre es, o dicho de otra forma; no es la historia el ser del hombre pero si el marco donde se despliega dicho ser desde y para con la relación con otros (los que nos heredan la humanidad del hombre, su lenguaje, su cultura, sus ideales a través de la educación y formación). Así, decimos el humano es tal por un *ahí*, figura de tiempo y espacio, dentro de la cual se despliega alguna de las aristas de su poliédrica esencialidad. En fin una serie de afirmaciones que hemos venido haciendo dentro la presente investigación y de las cuales no pretendemos hacer un resumen ya que este no es un epílogo sino un espacio de conclusiones, pero ¿Qué concluir, si el espacio de discusión se abre en una gama todavía mucho más amplia de lo que hemos podido trabajar?

Una posible respuesta a dicha pregunta podría ser que concluimos que estamos todavía lejos de poder comprender la esencialidad de lo humano, que el espacio ocupado dentro de este escrito es una parte del todo y que a lo mucho que hemos llegado es a decir que hay un mucho que investigar, que no sólo los problemas de la vida, la muerte, la exclusión y el lenguaje, la educación, la formación etc. penetran para con el ser de lo humano sino que estamos ante un borde nuevo del que no pudimos siquiera plantear su problemática para con este texto, a saber: la tecnología, la hibridación entre cuerpo y maquina, la manipulación genética, las cuestiones éticas presentes en la posibilidad de clonación, en la manipulación mental a través de medios electrónicos y medicinas, de la cualidad del espacio virtual dentro del cual se desarrollan nuevas relaciones, nuevas filiaciones, de la absoluta artificialidad para con la tierra creando biosferas propias e independientes (de plástico claro), también podemos decir que nos hemos quedado cortos al concluir la investigación en un tiempo histórico dentro del cual no damos cuenta de la relación directamente proporcional entre la creación de mundo y el agotamiento de la tierra, es decir, de los problemas ecológicos que ponen en peligro la existencia de la humanidad entera así

como la tierra, cuestiones por demás actuales y que pueden inclusive crear nuevas interrogantes que reconstruyen las formas precedentes de ver el mundo y lo humano.

Pero también hay otra respuesta a mentada pregunta: concluimos que la importancia de dar cuenta de dicho ser de lo humano (aun aparezca de cierta forma parcelado en nuestra investigación) es *arrebatarle el papel estelar a la mirada óptica que hay del mundo y de lo humano*. Y es que al preguntar por el ser de lo humano hemos dado cuenta constantemente de su tratamiento óptico, dentro de la investigación no hemos utilizado este concepto más que al principio, en el *preámbulo*, lo cual es un desacierto totalmente, sin embargo, hemos dado cuenta frecuentemente de lo humano en cuanto ente dentro de nuestro análisis, sobre todo en las figuras de *reducción*, así por ejemplo; cuando con Adorno hablábamos de una sobre valorización de la realidad, estábamos planteando la reducción interpretativa de lo mundo a lo ya dado, es decir, al mundo-apariencia que en su aparecer mostraba lo evidentemente importante, lo fundamental, lo dado y por lo tanto superado ante lo cual hay que adaptarse, a esto Adorno le llama cosificación de la conciencia, otra figura óptica la encontramos en la polis griega, con el bárbaro, aquel que fuera de las murallas, de la ley y del orden era el *aneu logou*, o sea el que no poseía habla, asimismo, vimos la figura de la reducción ontológica en el campo de concentración y su biopolítica, pero dicho campo no era menos reductor que la burocrática “línea de montaje” que inventó Adolf Eichmann, también la figura teórica de la nuda vida es un claro ejemplo de la reducción y extinción de la existencia a una posibilidad jurídica, Así, pues, lo humano en tanto ente, adviene como una figura de manipulación, de uso y control, de reducción, de exclusión.

La supremacía de lo óptico es algo de gran peso, de hecho de ahí ha surgido nuestra problemática la cual desarrollada dentro del Preámbulo daba cuenta de una deshistorización de la pedagogía y su reducción a mero instrumento social, esta reducción lleva también a una reducción de la relación dentro del ámbito educativo y de formación al plantear una lectura estereotipada a priori de lo humano. De esta manera nuestra pregunta ante tal problemática y ante tal estereotipo siempre ha sido *¿y qué ocurre cuando alguien no participa de la idea prefigurada del hombre?* Ese es el nodo de la investigación, es el punto esencial, la pregunta que nos arroja a toda la red de conceptos, lo que es punto de partida y de llegada, lo que tiene en sí todo el valor pedagógico de nuestra investigación *¿Qué pasa cuando lo ente domina dentro del espacio educativo? ¿Qué pasa cuando la existencia es reducida a mera presencia? O como lo planteábamos con Skliar*

“pensábamos que la presencia del otro ya era suficiente para iniciar un nuevo camino educativo, la presencia de alguien ausente (niños de la calle, personas con discapacidad, infancias perdidas de varias maneras) se ha hecho un esfuerzo considerable e interesante para traerlos, lo que ha sido relativamente exitoso, sin embargo, lo que pasa cuando la presencia ya está es que nos seguimos preguntando por esa presencia cuando creo que hoy lo interesante no es preguntarnos por esa presencia sino por algo que llamaremos, la existencia de los demás. Estar presente es ni más ni menos que una posición material, es cierto que ante muchos ni estaban presentes, pero una vez que estábamos presentes *¿cuando los proyectos educativos tocan la existencia de la gente?* La gran cuestión que tenemos ahora, el gran desafío que tenemos es cómo esa pedagogía se vuelve interesante para cada existencia y no tanto para cada presencia, con la inclusión nos ha pasado que los destinatarios nos dicen que efectivamente han estado pero no necesariamente han sido ahí.”⁷³⁵

La pura presencia nos arroja a una reducción de la existencia, cuando lo ente domina el espacio educativo nos volvemos presencias, estar pero no ser, oír pero no escuchar, callar pero no oír, hablar sin pensar, pensar sin hablar, hablar pero sin conversar, ser alumno, ser maestro, convivir pero sin vivir, estar pero sin ser o no estar por ser así. Según vimos dentro de todo el trabajo cuando la existencia es reducida a mera presencia, cuando el ser es reducido a lo ente, lo otro tiene entre sus posibles destinos

⁷³⁵ SKLIAR, Carlos. La obsesión por las diferencias Op. Cit.

o *el control o la exclusión*. A los pedagogos les encanta el control, no sólo ejercerlo sino ser sometidos al control, quieren que les digan que hacer y cómo, asimismo quieren decir que hacer y cómo, no de a gratis -según vimos en el preámbulo- la psicología tiene gran ímpetu dentro del espacio pedagógico, y es que la psicología ha tenido y tiene la promesa del control, y no sólo hablamos del conductismo, también el *uso* que se le da a las promesas del constructivismo et al. El virulento discurso, mayoritariamente mencionado por aquellos que tienen “experiencia” laboral, recae siempre en el mismo síntoma, las guías de los cursos ya tienen todo el plan, hay que seguirlo, eficazmente aplicarlo, religiosamente celebrarlo, si el capitalismo para Benjamin era posible de verlo como religión (esto en su texto *El capitalismo como religión*) con mayor razón la pedagogía, análoga también a las fábricas de cadáveres que eran los campo de exterminio, produciendo las dos, impersonales “*figuren*”: marionetas, muñecas, o “*schmattes*”: trapos.

De esta manera la pregunta: ¿Cómo esa pedagogía se vuelve interesante para cada existencia y no tanto para cada presencia? Me parece fundamental, me parece esencial, me parece que es la primera que hay que plantear... pero que va, es de lo más ingenuo decirle a los otros que hacer, ese lenguaje tan corriente que constantemente dice «la pedagogía debería» o «el pedagogo debe», es por demás simplista, yo no quiero decir que la pedagogía debe o el pedagogo debe, solamente diré que a partir de lo que he podido vivir con esta investigación anhelo un espacio pedagógico donde se pueda ser, donde la existencia tenga lugar, a eso le he llamado ética en la última parte de esta investigación, y a propósito de la ética he querido señalar su permanente imposibilidad, su desesperanzada actividad, es decir, cuando planteo que anhelo estar en un espacio pedagógico donde pueda haber aperturas a existir, no parto de la idea de que eso se logrará sino que estoy en la imposibilidad de lograrlo y por lo tanto hay que intentarlo en cada momento, el más cotidiano el más simple, a esto le llaman «ética negativa»

Pues bien, a partir de aquello que llaman «ética negativa» hay una consideración importante: no es que la ética nazca del bien sino a partir de la experiencia del mal, lo cual no quiere decir que practiquemos aquello que llaman mal para actuar éticamente sino que al estar atentos de las formas en que los humanos en el mundo crean destrucción, muertes, catástrofes, odios, exclusiones y demás excesos llamados “mal” podemos suponer la posibilidad de actuar de manera distinta, *haciendo circunstancias* y no solamente sometiendo la existencia a las *circunstancias hechas*. El hacer circunstancias, según vimos, es una posibilidad humana, una tan válida y fáctica como la destrucción, eso sí, menos frecuente que el someterse a las circunstancias, sin embargo, acontece, tiene sus posibilidades y emerge en los tiempos. Así, lo aprendido estriba en el hecho de que si bien hay circunstancias que presionan nuestras posibilidades eso no implica que sea imposible hacer circunstancias, la ética precisa de la posibilidad de hacer circunstancias, y este ***hacer circunstancias tiene que ver con un desmedro en el exceso para con los otros***, y sobre todo en pedagogía, un *desmedro del control*. Hacer circunstancias, para mí, en pedagogía tiene que ver con la primacía de *estar vivos* en un salón, una vida erótica, deseante, que se opone a una muerte sombría, rutinaria, cotidiana, sin alegría, monocromática, monofónica, hacer circunstancias es gritarle a la muerte: *muerte puta...* a la manera del poeta Oliverio en *El lado oscuro del corazón*

“Oliverio.- Me parece que sos una muerte de acá... Medio berreta, medio pelotuda. Poco profesional, aburrida... No sos una muerte Torera, una muerta guerrillera, una muerte Fórmula Uno... Sos una muerte cola de jubilados... Una muerte tristeza de manicomios.... Una muerte monoblock de departamentos.... Una muerte de barrio y de programas de televisión. Una muerte mediocre... anónima... cobarde”⁷³⁶

⁷³⁶ **El lado oscuro del corazón** Director: Eliseo Subiela. Género: Drama 1992 Argentina

Ex-sistir, festejar la vida, hacerla valer, hacer experiencia de lo otro, pelear, enojarse, mostrar interés, eso es lo importante, lo más importante para mí, ni contenidos, ni programas, ni escalas o niveles, eso es burdo, eso es simple, eso no dice que somos, es apariencia, es ente, es pura presencia, lo importante es sentirnos, es vivirnos, lo importante es el desborde de la pasión, padecer la formación, el encuentro ¿Qué calificación darle a un momento de alegría? ¿Cuánto sacaría alguien que se enamora en un salón?

Para esto, y continuando con eso que llamamos ética, también cabe recordar el sentido del desdoblamiento, específicamente un *desdoblamiento pedagógico*. Un desdoblamiento que opte por pensar muy calmamente cuando haya afirmaciones como la de “usted no es esencial”. Y es que según acusamos dentro en la sección (2.2.2) nos parece que el pensamiento hegemónico de la pedagogía en nuestro presente, se encuentra totalmente vinculado con el orden del mundo que plantea la reducción de los otros como esenciales en sí mismos. Es decir, el uso que se hace de la pedagogía según la lectura de mi situación epocal (el ahí que me hace hablar de esta forma y no otra) es un uso totalmente óntico, apegado no sólo a la superficialidad que esto implica sino a la legitimización de un estado de cosas u orden de hechos que francamente siguen una línea asquerosa: la reducción ontológica de lo otro (de lo que es, de lo que somos) a mano de obra, a “materia” de capacitación, a espectador, una reducción que según Heidegger nos sumerge en lo *uno*, ese impersonal utilizado en silogismos que afirman la negación del ser, de esta manera, uno es como medios, escuelas, y sistemas te dicen ser, uno es como los programas educativos plantean debes ser, uno es como la lógica institucional dice ser, pero la autenticidad de dicho ser ante lo impersonal del uno no parece clara, al parecer la reducción de la existencia está llevada al punto de ser parte de una maquinaria social, algo que Durkheim planteaba celosamente como fin de la pedagogía y que al parecer es la punta de lanza de la práctica pedagógica hegemónica.

“una maldición que emerge constantemente como señalamiento y acusación, y que más o menos dice: «la pedagogía se dedica solamente a discutir, a crear castillos en el aire, a quejarse de la situación social, la pedagogía y su objeto de estudio -sea el que sea- necesitan ubicarse, delimitarse a un lugar, planear una solución, intervenir, todo lo demás son sólo palabras “choros”, nuestro tiempo no necesita palabras, necesita acción, necesita que se cumplan los planes, se hagan reformas, se pulan los medios, se obvien los fines, necesitamos saber qué hacer, todo buen objeto de estudio tiene que preocuparse por saber qué hacer, la universidad y todo lo que se desarrolle dentro de ella son propiedades sociales, por lo que tienen que satisfacer sus necesidades, lo importante de un objeto de estudio es que sea actual, que cumpla su deber social, que permita la mejor adhesión al campo laboral, un objeto de estudio necesita ser algo que permita la acción, la acción misma será un objeto de estudio, se estudiará con un 80% de práctica, la acción no necesita discusión, las funciones sociales no surgen de discusiones»⁷³⁷

Esta forma pedagógica y su cariz burocrático me parecen las formas más ónticas, las que más reducen la existencia, la diferencia, la pluralidad, lo humano. Ante este cariz, la pretensión de una pedagogía desdoblada, viva, que se preocupe por sentir, por las existencias, puede parecer pura sensiblería, de hecho el lector de estas líneas puede sospechar en mis intenciones una sensiblería muy burda, una acogida de los otros y su humanidad con un lazo amoroso, eso está lejos de mis pretensiones y posibilidades, a nuestro favor decimos que el movimiento en que se desenvuelve nuestra postura no radica en acoger al otro sino en esperar a ser acogidos por otros, no radica en buscar al otro sino,

⁷³⁷ PIEDRAS, Arteaga, Ulises (2011) **El sentido de la formación en el triedro pedagógico** s/f Ponencia presentada en el “Primer encuentro internacional de pedagogía. Discursos y prácticas de intervención. FES Aragón. UNAM” Septiembre del 2011

expectantemente, no desperdiciar cuando este adviene, no es salvar a alguien, sino dejarnos atrapar por la fuente de sus ojos

Alabanza de la lejanía

En la fuente de tus ojos
viven las redes de los pescadores del falso mar
En la fuente de tus ojos
cumple el mar su promesa

Aquí arrojó
un corazón que estuvo entre los hombres,
mi ropa y el fulgor de un juramento:

Cuanto más negro estoy en lo negro, estoy más desnudo.
Sólo si soy desertor soy fiel.
Soy tú cuando soy yo

En la fuente de tus ojos
derivo y sueño un rapto

Una red capturó una red:
nos separamos entrelazados.

En la fuente de tus ojos
estrangula la soga un ahorcado

Paul Celan

El sentido ético que se deriva de lo investigado, *no es* y que quede muy claro *no es*, cuidar a los otros, jamás, sino cuidar de nuestras relaciones con los otros, no es tener fe y esperanza en los otros, es la asunción de la traición, es la espera de la derrota. Así, la pretensión pedagógica que se deriva de esta investigación radica des-estereotipar las formas de relacionarnos, las formas de de mirar a lo otro, de excluirlos(nos) del lenguaje, es, y en eso soy irreductible, **no predisponer lo que el otro es**, tampoco, **esperar algo de los otros**, eso es lo peor, lo más reductivo, al esperar de los otros algo estaremos en la amplia posibilidad de ser decepcionados, y que bueno, no sería justo suponer lo contrario.

Sin embargo, hay un problema para tal pretensión pedagógica, según hemos encontrado el orden está construido a partir de espacios de exclusión y todo espacio pedagógico inevitablemente es una forma de orden por lo tanto tiene inevitablemente formas de exclusión, de hecho el orden de nuestra investigación presenta muy claramente esa cualidad, al escoger dos tiempos históricos estamos soslayando problemáticas que se implican desde otros ordenes lingüísticos o simbólicos, estamos siguiendo totalmente el pensamiento occidental en desmedro de otros pensamientos e incluso seguimos una línea muy heideggeriana (la cual es muy criticada por cierto) al relacionar Grecia y Alemania en un *continuum* que parece aseverar que lo auténtico o esencial se encuentra dentro de esos dos grandes polos, sabemos que es un gran desacierto, sin embargo, si bien es cierto que acudimos a esos espacios históricos por filiación hay también una razón de mayor peso para su elección, a saber: son coyunturas, es decir, quiebres históricos que han roto un devenir a partir del pensamiento, tal pensamiento ha arrojado tanto la pregunta por lo humano de la antropoplástica griega, así como los ideales de humanidad de la ilustración y el sistemático plan de exterminio nazi. Asimismo, dentro de cada coyuntura encontramos que el pensamiento tiene una irreductible e irreconciliable contradicción. En efecto, dentro de los dos grandes bloques que dan cuerpo a nuestros dos capítulos tenemos la imagen de la contradicción, por un lado los ideales, solventemente sustentados, eruditamente discutidos,

razonablemente expuestos, (esto en la discusión de sofistas y filósofos, y en la interpretación filosófica de la *Bildung* moderna) por el otro, los acontecimientos históricos plagados de exclusión, de reducción, de exterminio, es decir, no acudimos a los tiempos históricos para decir que en ellos tenemos lo esencial porque han sido grandes épocas de la humanidad, sino porque en ellos encontramos la esencial contradicción, ni Alemania, ni Grecia han sido una panacea, y si podemos hablar de un *continuum* solamente será en sobre la idea del orden excluyente, una idea que por sus características la podemos elevar a un plano universal argumentando que en todo espacio de orden como *conditio sine qua non* habrá exclusión y reducción ontológica de lo otro, o como lo veíamos con Ricardo Forster en su referencia a Giorgio Agamben “El puro sujeto de la exclusión, paradójicamente, funda la posibilidad de la ciudad de los hombres”

Así, pues, la pedagogía y su orden presentaran formas de exclusión, el pedagogo y su orden ineludiblemente harán lo mismo, de eso no es imposible escapar, sin embargo, no habría que suponer un intento de escape sino más bien una re dinamización de las relaciones, es decir, no se trata de angustiarnos por intentar no excluir a las existencias (lo cual de hecho aseguramos no es posible) sino buscar relacionarnos siempre de otra forma. Si decimos que la solución es no excluir a los otros, seguimos siendo la imagen de un centro ordenador que gira sobre su propio eje e inclusive nos elevaríamos a rango de semidioses que son capaz de elegir que entra y no dentro del orden, de manipular el lenguaje. Una posible opción (provisional siempre) que damos según lo que nos deja esta investigación, tiene que ver con el probar cambiar las formas de relación en un constante movimiento que al estilo del movimiento existenciarista llamado formación, nos dé la posibilidad **de rotar los dominios de las aristas poliédricas**, esa alegoría que hemos utilizado para imaginar la esencialidad humana y que ahora nos permite dar cuenta de la rotación de sentidos.

“Estamos ante una realidad poliédrica: la pedagogía es un desbarajuste; un cristal frágil cuyos destellos se disparan y —a pesar de los epistemólogos- se desvanecen en la polifonía del sentido y los subterfugios de la retórica. La pedagogía es un saber de muchas mascaradas o rostros. Es discurso y sentido, proyecto y confrontación ético política, asalto a las emociones y apéndice de las tentativas de administrar la existencia, es fractura del orden social y dispositivo de poder y empoderamiento, es posibilidad ético-estética y también lo contrario, examen, castigo y vigilancia. Invención de Occidente, la pedagogía ha tenido muchas fisonomías, cada una de las cuales le potencia un margen de maniobra que, dicho con sinceridad, siempre ha estado ligado al poder, su conservación o la crítica de sus excesos: ha sido promotora de ilusiones de formación pero también lo contrario, siempre en tensión con la sociedad y la cultura, pero también con largas temporadas de adormecimiento y parálisis que a los pedagogos duelen muchísimo”⁷³⁸

Rotar los sentidos, es pues una posibilidad que parte de un punto nodal: existen una multiplicidad de sentidos cual polifonía que hacer sonar diferentes musicalidades. Posibilidades y limitaciones se articulan dentro de dicho poliedro, el margen de maniobra y ligazón al poder, son formas de plantear que la pedagogía está en ciertas circunstancias pero también que puede hacer circunstancias, no hay algo dicho definitivamente. El poliedro pedagógico no son varias pedagogías que luchan en un campo interpretativo de la realidad, sino son varias formas de expresión de la pedagogía que inclusive se pueden dar en un espacio determinado dentro de un tiempo concreto (por ejemplo en un salón), el orden y control son parte de una pedagogía que se dice abierta, comprensiva y amable, a su vez, que aquellos espacios secos y grises donde la disciplina impera, tienen intersticios, se ven rotos dentro de su cotidianidad por la resistencia de los estudiantes, por el confabulado complot que nos muestra por ejemplo la película francesa *Cero en conducta* (Jean Vigo, 1933). De esta manera, la pedagogía en su

⁷³⁸ MENESES, Díaz, Gerardo. *Amor y pedagogía un poliedro (ante las preguntas de Avito y las respuestas de Diótima)* En **Mas amor pedagógico** Gerardo Meneses (compilador) Editorial Lucerna Diógenis. México. 2010 p 61

unidad plural al igual que lo humano (será que comparten su cualidad por ser la pedagogía un artífice de lo humano, al mismo tiempo de no existir sino es en las acciones humanas) está implicada en el espacio de la posibilidad:

“soy capaz perfectamente de condicionar y someter institucionalmente a ese estudiante que constantemente rebasa mi autoridad pero... ¿Qué ocurrirá si no lo hago? y en su lugar trato de mostrarme como igual ante él... soy el que tiene la batuta en un salón de clases pero... ¿Qué pasará si en un momento deciden salirse todos de dicho salón, que será de mí?... Se supone que soy el que da clases aquí pero... ¿Qué pasa cuando aprendo algo de aquel que poco interés pone en lo que digo yo?...”

Justamente, lo más simple estriba en la lectura óptica, de lo humano, de lo mundo, de la pedagogía, si podemos intentar (y no digo que lo hagamos) complejizar dicha lectura óptica, tendremos la posibilidad, de dar cuenta de una pluralidad de sentidos y a su vez rotarlos, y no digo que eso sea una fórmula lineal y simple sino que según lo visto en la alegoría del poliedro, es una polifónica red de contradicciones que se implican constantemente. Es difícil, pero no imposible, tener posturas “propias” ante el orden de acontecimientos, eso implica una ética que, individual, no nos permite plantear soluciones sino tener posturas, dar cuenta de cuál es el compromiso individual, por lo que concluir no implica más que dar cuenta de lo aprendido dentro de la investigación y del compromiso que nos ha dejado esta como figura de formación:

Me siento éticamente comprometido a creer en el otro aunque sé que ese arriesgue no garantiza algo, se que en su salvajismo y agresividad podré ser presa, y que en mi abismal agresividad caerán muchos, no obstante, estoy seguro en decir que mi compromiso es con un otro, no soy quién para decir que la pedagogía debe ser un compromiso con el otro, sólo podré decir que creo en mi compromiso con el otro, sé que me fallaré en algún momento me traicionaré, y podré recordar estas palabras taimadas, pero nadie podrá asegurarme que es otra cosa tener un compromiso con el otro. Tengo un compromiso con el otro porque tengo un compromiso conmigo mismo, me fallaré, le fallaré, me traicionaré, le traicionaré, asimismo me fallarán, me traicionarán y en su extrema violencia podrán hacer uso radicalmente de mi existencia; eso es aterrador, pero nadie debería de suponer lo contrario, tener un compromiso con el otro es una práctica de terror, vivir en sí mismo supone un insondable horror, una angustia no sólo por la ignorancia del acontecer cotidiano sino por el vacío que hay en el fondo del existir, la vida no tiene sentido, pero me siento éticamente comprometido a creer en el otro, ya que por lo otro puedo creer en esta ficción que es el yo.

Bibliografía

1. ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo (1995) **Historia de la pedagogía**. Edit. Fondo de Cultura Económica, México.
2. ADORNO, Theodor. **Educación para la emancipación Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)** Ediciones Morata. Madrid, España.
3. ALDANA, Elizalde Rubén (2009) **El legado de Gaia. Los hijos Deformados de Prometeo**. Tesis de licenciatura en pedagogía. Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM.
4. ARENDT, Hannah. (1967) **Eichmann en Jerusalén** Editorial DEBOLS!LLO. España
5. ————— (1997) **¿Qué es la política?** Ediciones Paidós. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
6. ARISTÓFANES (1967) *Las Nubes* En **Las once comedias** Editorial Porrúa. México
7. ASSA Janine (1973) *La Antigüedad* En **Historia de la Pedagogía** Maurice Debesse y Gastón Mialeret (Coords) Ediciones Oikos-taus. España
8. BARES, Mauricio (2007) **Posthumano La vida después del hombre** Editorial Almadía, Oaxaca México.
9. BERNSTEIN, Richard (2005) *Después de Auschwitz* En **El Mal Radical**. Editorial Fineo. Argentina
10. ————— (1991). *De la Hermenéutica a la praxis*. En **Perfiles filosóficos: ensayos a la manera pragmática**. Ed. Siglo veintiuno, México
11. CASSIRER, Ernst. (1975) **Antropología filosófica** Ed. Fondo de Cultura Económica. México
12. CASTORIADIS, Cornelius (1999) *Poiesis* En **Figuras de lo pensable** Ed. Frónesis Cátedra universitat de valencia, España.
13. COLOMER, Eusebi (1997) **Movimientos de renovación. Humanismo y Renacimiento**. Ediciones Akal, España
14. CONSTANTE, Alberto (1997) *El oscuro humus de la tierra* **La mirada de Orfeo (un atisbo a la modernidad)** Ed. Aquesta Terra. México
15. CRUZ, F. Roberto. (1994) **El hombre pregunta** Ed. universidad iberoamericana. México
16. CUCHE, Denys (1999) **La noción de cultura en las ciencias sociales**. Ediciones Nueva Visión. Argentina
17. DABAT, Alejandro (2002) *Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo*. En J. Basave, A. Dabat et al (coords.), **Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI**, UNAM-CRIM-IIEc.
18. DE ROMILLY, JACQUELINE (1997) **Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles** Editorial Seix Barral. Barcelona.
19. DELVAL, Juan. (1990) **Los fines de la educación** Siglo Veintiuno Editores México
20. DE SAINT-EXUPÉRY, Atoine (2005) **El principito**. Editores mexicanos unidos. México
21. DILTHEY Wilhelm (1942) **Historia de la pedagogía**, Edit. Losada, Buenos Aires.
22. DUQUE, Félix (2003) *Consideraciones sobre el arte público y su relación con la técnica y el espacio* En **Pedagogía y Estética del presente**. Ed. Lucerna Diógenis México
23. ————— (1994) "De la extraña faena del hablar". En **La humana piel de la palabra** Ed. Universidad Autónoma de Chapingo México
24. ————— (2002) *Sloterdijk o la libertad por la tecnología*. **En torno al Humanismo, Heidegger, Gadamer, Sloterdijk** Editorial Tecnos, España

25. ECO, Umberto (2002) *La belleza como proporción y armonía* En **Historia de la belleza** Editorial de Bolsillo. España.
26. ESQUILO (1991) *Prometeo Encadenado* En **Las siete tragedias** Editorial Porrúa. México.
27. FARFÁN Mejía, Enrique y SAUCEDO Israel **Valores en la formación de pedagogos en la UNAM**, sin editorial
28. FARFÁN, Mejía, Enrique **El cuerpo, el arte y las historias del mal pedagógico: tres recursos para la formación en valores para la paz y contra la violencia escolar** UNAM-FES ARAGÓN
29. FERRATER, Mora, José. (1978) **Diccionario de filosofía**. Ed. sudamericana. Buenos Aires
30. FERRY, Gilles (1990) **El trayecto de la formación** Editorial Paidós, México.
31. FINKELSTEIN, Norman G. (2002) **La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío**. Siglo veintiuno Editores. España.
32. FOLLARI, Roberto A. (2007). **¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos**. Ediciones homo Sapiens. Argentina.
33. FOUCAULT, Michel (1968) *Las ciencias humanas. El triedro de los saberes* en **Las palabras y las cosas** Editorial siglo Argentina XXI
34. ————— (1990) **Tecnologías del yo** Ediciones Paidós, España
35. FRIEDLÄNDER, Saul (2004) **¿Por qué el Holocausto? Historia de una psicosis colectiva**. Editorial Gedisa. España.
36. GADAMER, H. G. (1977) **Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Ed. Sígueme, Salamanca. España.
37. GALLO Miguel Ángel (1987) **Que es la Historia** Ediciones Quinto Sol México
38. GARCÉS, Juan F. **Humanismo ético, pedagogía y nuevas tecnologías**, Revista educación y pedagogía Vol. XII No. 28 Universidad de Antioquia Facultad de educación
39. GARCÍA, Gual, Carlos (1979) **Prometeo mito y tragedia** Editorial Hiperión. España.
40. GEORGE, Jünger, Friedrich (2006) **Los mitos griegos** Editorial Herder. España.
41. GIROLAMO, MICHELE *El ideal estético en la antigua Grecia* En ECO, Umberto (2002), **Historia de la belleza**. Editorial de Bolsillo. España.
42. GUERRA, Ricardo (1996) **Ontología y Metafísica** Revista del colegio de filosofía Theoría No. 3 Marzo de 1996 Facultad de Filosofía y Letras UNAM
43. HEGEL, G. W. (1987) **Fenomenología del espíritu**, Fondo de Cultura Económica, México
44. HEIDEGGER, M. *Introducción. La tarea de una introducción a la filosofía* En **Introducción a la filosofía** Editorial Cátedra. España
45. ————— (1927) **El ser y el tiempo** Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
46. ————— (2003) **Introducción a la metafísica** Editorial Gedisa. España
47. ————— (2007) *La pregunta por la técnica*. En **Filosofía ciencia y técnica** Ed. Universitaria
48. HOYOS, Medina, Carlos A. (2003) *La educación como necesidad social: interacción, trabajo y formación*. En **Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento**. Lucerna Diógenis.
49. JAEGER, Werner W. (1971), **Paideia: Los ideales de la cultura griega**., Edit. Fondo de Cultura Económica, México
50. KANT, Immanuel (2003) **Pedagogía** Akal Ediciones. España.
51. ————— (2010) *¿Qué es la ilustración?* En **Filosofía de la historia** Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

52. LANDA, Josu. **La pregunta por los valores éticos** Dialogo entre Bolívar Echeverría, Gilberto Guevara Niebla, Ambrosio Velasco y Josu Landa Revista Ínglima
53. LARROSA, Jorge (2000) **Pedagogía Profana, estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación**. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
54. ————— (2010) **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**, Editorial. FCE. México.
55. *Libro primero de moisés. Génesis. En La Santa Biblia Antiguo y Nuevo testamento* Sociedades bíblicas en América latina
56. LIEDMAN, Sven-Eric *A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia*. En S.Rothblatt y W. Björn (Comps.) **La universidad europea y americana desde 1800 Las tres transformaciones de la universidad**. Tr. José Pomares. Barcelona: Pomares Corredor/UNAM, CESU
57. LIZARAZO Arias Diego (2007) *Encantamiento de la imagen y extravío de la mirada en la cultura contemporánea* En **Sociedades Icónicas**. Ed. Siglo XXI de España Editores
58. LYOTARD, Jean-François (1989) *¿Por qué desear?* En **¿Por qué filosofar?** Ediciones Paidós. Barcelona, España
59. MALDONADO Rebeca (2004) *El círculo hermenéutico, un círculo vital sobre Dilthey, Heidegger y Gadamer*. En **Entre Hermenéuticas** María Antonia Gonzáles-Valerio, Greta Rivara Kamaji, Paulina Rivero Weber (Coordinadoras) Facultad de Filosofía y Letras UNAM, México
60. MARTIN, Serrano, Manuel (2007). *Comunicación, Hominización, Humanización* En **Teoría de la comunicación La comunicación, la vida y la sociedad** Editorial McGraw-Hill. España.
61. MARTÍNEZ, José Luis (1976) **Mesopotamia/Egipto/India El mundo antiguo** Secretaría de Educación Pública, México
62. MATE, REYES (2003) **Por los campos de exterminio** Anthropos editorial. España
63. MATEOS, Muñoz Agustín (1966) **Compendio de etimologías grecolatinas del español**. Grupo Editorial Esfinge, México.
64. MEIRIEU, Philippe (1998) **Frankenstein Educador** Editorial Laertes, Barcelona.
65. MÈLICH, Joan-Carles (2004) **La lección de Auschwitz** Editorial Herder. España
66. MENESES, Díaz G. (2004) **Formación y Teoría Pedagógica**. Ed. Lucerna Diógenes México.
67. ————— (2010) *Amor y pedagogía un poliedro (ante las preguntas de Avito y las respuestas de Diótima)* En **Mas amor pedagógico** Gerardo Meneses (compilador) Editorial Lucerna Diógenis. México.
68. **Plan de estudios de la licenciatura en pedagogía Tomo 1** (2003) FES Aragón Universidad Nacional Autónoma de México Aragón. México
69. PLATÓN (1993) **Diálogos** Editorial Porrúa. México
70. PIEDRAS, Arteaga, Ulises (2011) **El sentido de la formación en el triedro pedagógico** s/f ponencia presentada en el "Primer encuentro internacional de pedagogía. discursos y prácticas de intervención. FES Aragón. UNAM" Septiembre del 2011
71. PULLEDA Salvatore (1996) **Interpretaciones del humanismo** Plaza y Valdés editores. México.
72. QUESADA, Raúl (2008) *Más acá* En Alberto Constante y Leticia Flores Farfán (Coordinadores) **Miradas sobre la muerte aproximaciones desde la literatura, la filosofía y el psicoanálisis** Facultad de filosofía y letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Itaca
73. RAMASHIRAKA, Yogui. (2003) **Bhagavad Guita** Grupo Editorial Tomo. México.
74. RÍOS, Acevedo, Clara Inés. (2000) **Un acercamiento al concepto de formación en Kant** Revista Educación y pedagogía Editores Universidad de Antioquia: Facultad de Educación Año 2000, Vol. 12, Número 26-27. Dedicado a: Filosofía y Pedagogía

75. RIVARA, Kamaji, Greta (2003) **El ser para la muerte una ontología de la finitud**. Editorial Ítaca. Facultad de Filosofía y Letras UNAM. México
76. ROUSSEAU, Juan Jacobo (2005) **Emilio o de la educación** Editorial Porrúa. México.
77. SAFRANSKI, Rüdiger (2009) **Romanticismo: una odisea del espíritu alemán** Tusquets editores. España.
78. SALMERÓN, Miguel (2002) **La novela de formación y peripecia**. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid España
79. SÁNCHEZ, Capdequí, Celso (1999) **Imaginación y sociedad: Una hermenéutica creativa de la cultura** Editorial Tecnos, Universidad Pública de Navarra. Madrid España
80. SANTONI, Rugiu, Antonio (2000) *La educación en Esparta y Atenas* en **Milenios de sociedad educadora** Editorial Educación, voces y vuelos. México.
81. SCHATZMAN, Morton. (1990) **El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria**. Siglo veintiuno editores. México
82. SCHLEGEL, Federico (1958) **Fragmentos** Invitación al romanticismo alemán, semblanza biográfica y traducción de Emilio Uranga. Editado por Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de filosofía y letras
83. SKLIAR, Carlos (2007) **La educación [que es] del otro Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos** Editorial Noveduc. Buenos Aires
84. ————— (2008) **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias**. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
85. SLOTERDIJK, Peter (2006) **En el mismo barco: ensayo sobre la hiperpolítica** Ediciones Siruela. España
86. SPIEGELMAN, Art. (2001) **Relato de un superviviente. Tomo I y II** Editorial Planeta de Agostini. España.
87. VELÁZQUEZ, Rodríguez Elisa B. (2006) **Mitos en Educación. Hermenéutica en el espacio del aula**. Castellanos editores México
88. ————— (2003) **El demonio femenino** Editorial Lucerna Diógenes. México.
89. WAHL, Jean. (1997) **El ser la existencia y la realidad** Fondo de cultura Económica. México.

Referencias de internet

1. ABBAGNANO, Nicolás (1994) *Orígenes y carácter de la filosofía griega* En **Historia de la filosofía** Ed. Hora. Barcelona España p 12 Versión PDF Descargada de <http://www.code09fim.uni.cc/2010/02/01/descarga-historia-de-la-filosofia-completo-de-nicolas-abbagnano-4-volumenes/>
2. ANRUBIA, Enrique (2002) **La estructura narrativa del ser humano 1º Parte** Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid Descargado de http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/est_narr1.html
3. ARAMAYO, Roberto R.(2001) **Kant y la ilustración** Instituto de filosofía, CSIC Descargado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/9777/1/Kant%20y%20la%20ilustraci%C3%B3n.pdf>
4. BENJAMIN, Walter (1933) **Experiencia y pobreza** Descargado de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/benjaminw/esc_frank_benjam0005.pdf
5. ————— (1940) **Tesis de filosofía de la historia**. Traducción de Jesús Aguirre. Taurus, Madrid, 1973 Descargado de <http://www.elabedul.net/Documentos/Tesis.pdf>

6. BIOCocca, Mauricio, **Formación y *Bildung* Análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles** Revista electrónica Metafísica y persona Filosofía, conocimiento y vida. Año 2 Enero 2010 Número 3 Disponible en http://www.metyper.com/magazine/11/article/42/Formacion_y_Bildung_Analisis_de_dos_nociones_convergentes_en_la_filosofia_de_la_educacion_de_Antonio_Millan-Puelles.html
7. CARRILLO, Canán Alberto J. L. **Mundo y predicados ontológicos en Heidegger** A Parte Rei Revista de filosofía electrónica No. 11, Noviembre 2000 Descargado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/mundo.pdf>
8. CICERÓN, Marco Tulio. **Discurso en defensa del poeta A. Licinio Arquías** Introducción y notas BOSCH, Casa editorial Barcelona. Descargado de <http://perso.wanadoo.es/juagru/cic/arquias.html>
9. CLEMENS, Menze (1996) **Lengua y educación (Bildung) desde el punto de vista de Wilhelm von Humboldt** Universität zu Köln. Rev. int. estud. vascos. 41, 2, 1996, 351-364 pp. 355-356 Descargado de <http://hedatuz.euskomedia.org/379/1/41351364.pdf>
10. CONRAD, Vilanou (2001) **De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica** Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 14, número 002 Universidade do Minho Braga, Portugal <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414210.pdf>
11. COSSIO, Carlos **La racionalidad del ente: lo óntico y lo ontológico** Descargado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/3/1056/18.pdf>
12. CRESPO, Ávila R. (1992) **Sentido y hermenéutica: hacia una ontología inacabada** Descargado de <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASEM9292220407A.PDF>
13. Dossier Ética: **Los niños salvajes: naturaleza y cultura.** Descargado de http://sapiens.ya.com/enkaipan/index_archivos/etica/Dossier_Ninos_Salvajes.pdf
14. **Ejército detiene a “El Ponchis”, el niño sicario** El Universal. 6 de diciembre del 2010. Descargado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/727737.html>
15. **El cuaderno de Rutka**, Suma de letras, Ed. Santillana. Marzo, 2008 (pp. 25-30) Descargado de <http://holocaustoyeducacion.es/recursos/8.%20Polonia/Bedzin-Lodz-Chelmno/Bedzin-Lodz-Chelmno.html>
16. ELIADE, Mircea **Capítulo. La estructura de los mitos La importancia del «mito vivo»** Descargado de <http://www.mercurialis.com/RYFT/PDF/Mircea%20Eliade%20-%20Mito%20y%20Realidad%20-%20Capitulo%20I%20y%20II.pdf>
17. **Etimología de la palabra arte** <http://etimologias.dechile.net/?arte>
18. **Etimología de la palabra hijo** <http://etimologias.dechile.net/?hijo>
19. **Etimología de la palabra holocausto:** Descargado de <http://etimologias.dechile.net/?holocausto>
20. **Etimología de la palabra Humano** <http://etimologia.wordpress.com/2007/09/04/humano/>
21. **Etimología de la palabra Individuo** descargado de <http://etimologias.dechile.net/?individuo>
22. **Etimología de la palabra origen** <http://etimologias.dechile.net/?origen>
23. **Etimología de la palabra Pedagogía** en <http://etimologias.dechile.net/?pedagogi.a>
24. **Etimología palabra Naturaleza** <http://etimologias.dechile.net/?naturaleza>
25. FAVA, Paolo. (2008) **El caso de Misha Defonseca (o la falsa niña-lobo judía)** Disponible en: <http://www.papelenblanco.com/metacritica/el-caso-de-misha-defonseca-o-la-falsa-nina-lobo-judia>.
26. FORSTER, Ricardo. (2000) **Después de Auschwitz: la persistencia de la barbarie.** Auschwitz la barbarie p 70 El subrayado en negritas es mío Descargado de: isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/536/536
27. FOUCAULT, Michel **Nietzsche, la genealogía, la historia** Descargado de <http://www.librosgratisweb.com/pdf/foucault-michael/nietzsche-la-genealogia-y-la-historia.pdf>
28. FREUD, SIGMUND. **El porqué de la guerra.** Carta dirigida a Einstein. Viena, Septiembre de 1932. Versión electrónica de Librodot.com. Descargado de http://isaiasgarde.myfil.es/get_file?path=/freud-sigmund-porque-de-la-guer.pdf
29. Galería Online **Museo Nacional del Prado** http://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/prometeo-y-atenea-crean-al-primer-hombre/?no_cache=1

30. GARCÍA, García, Cesar **La actualidad de la *Paideia* griega desde el estudio de la literatura y la filosofía clásica** X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 8: filosofía, teoría y campo de la educación. p 1 Descargado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1329-F.pdf
31. GARCÍA, Gual, Carlos **Hermes un dios de muchos oficios** Descargado de <http://antiqua.gipuzkoakultura.net/pdf/gual3.pdf>
32. GONZÁLEZ, Moreno, Pedro. **El holocausto, más allá de la conmemoración.** Grupo Henek Holocausto y Educación. Descargado de <http://holocaustoyeducacion.es/recursos/2.1%20Filosofia/dptoFilosofia.pdf>
33. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich *Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo* En **Escritos pedagógicos** p 108 Descargado de <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Hegel,%20Friedrich/Hegel%20-%20Escritos%20pedag%C3%B3gicos.pdf>
34. HEIDEGGER, M. (2000) **Carta sobre el humanismo** Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte, publicada por Alianza Editorial, Madrid. Descargado de <http://www.usma.ac.pa/web/DI/images/Eticos/Carta%20Sobre%20el%20Humanismo.pdf>
35. ————— (1994) **Poéticamente habita el hombre** Traducción de Eustaquio Barjau, en *conferencias y artículos*, serbal, Barcelona, 1994 Descargado de Heidegger en Castellano http://www.heideggeriana.com.ar/textos/poeticamente_habita_hombre.htm
36. HERDER, Johann, Gottfried **Ensayo sobre el origen del lenguaje** Texto escaneado de la edición Johann Gottfried Herder, *Obra selecta*, Alfaguara, Madrid 1982. Descargado de <http://es.scribd.com/doc/56419343/Herder-Ensayo-Sobre-El-Origen-Del-Lenguaje>
37. HESÍODO **La teogonía** Digitalizado por Librodot.com p 4 Descargado de http://isaiasgarde.myfil.es/get_file?path=/hesiodo-la-teogonia.pdf
38. HOHENDORF, Gerd. (1993) **Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835)** pp. 8-9 El texto se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 707-719 Documento descargado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/humbolds.pdf
39. IGLESIAS, Aparicio, Pilar. Cap. 1 *La visión del cuerpo de la mujer en el mundo clásico* En Tesis Doctoral: **Las pioneras de la medicina en Gran Bretaña.** Leída en: Universidad de Málaga - España (9 - 01 - 03). Director de la Tesis: Juan Jesús Zaro. Trabajo Fotográfico: Felipe-Miguel Escudero Rodríguez. El texto ha sido enviado en correo electrónico por la propia autora desde Málaga - España. Descargado de <http://webs.uvigo.es/pmayobre/colaboraciones.htm>
40. IRIARTE, Ana. **La imagen del ateniense ideal** Profesora de Filosofía griega. Universidad del País Vasco UPV/EHU) p 4 Descargada de <http://es.scribd.com/doc/11902926/La-Imagen-Del-Ateniense-Ideal>
41. KANT, Immanuel (1803) **Über Pädagogik Königsberg** http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Immanuel_Kant_%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik_K%C3%B6nigsberg_1803.pdf
42. KAREL, Kosik (1976) *Historia y libertad* En **Dialéctica de lo concreto.** Descargado de <http://libroslibresmusicalibre.blogspot.com/2008/07/karel-kosik-dialctica-de-lo-concreto.html>
43. **La mujer en Grecia** Descargado de <http://80.59.24.98/Joomla/IES/Departamentos/Griego/CulturaClasica/LA%20MUJER%20EN%20GRECIA.pdf>
44. **La zorra de Buchenwald y su colección de tatuajes** <http://kurioso.es/2010/03/16/la-zorra-de-buchenwald-y-su-coleccion-de-tatuajes/>.
45. LARROSA, Jorge. **La experiencia y sus lenguajes** Serie «Encuentros y Seminarios» «La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI» Descargado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
46. ————— **Sobre la experiencia** Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.
47. **Leyes de Núremberg del 15 de septiembre de 1935** Disponible en: <http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/leyesnuremberg.pdf>

48. **Los niños que vivieron y dibujaron el Holocausto** Descargado de <http://antoniopina.wordpress.com/2010/03/07/155/>
49. **Los sofistas y sus principales doctrinas** ESTUDIOS. filosofía-historia-letras Invierno 1995-1996 Descargado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras43/texto3/sec_3.html
50. MARTÍNEZ Sánchez, Joaquín José (2010) **El canon de la vida: Poética del desarrollo humano** Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes pp.184-185 Descargado de <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35179>
51. MATE, Reyes (2004) **Cuando Europa era un 'lager'** El subrayado en negritas es mío. Descargado de http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/lalaboral/departamentos/Sociales/Archivos/Auschwitz/MATE%20REYES_Cuando%20Europa%20era%20un%20lager.pdf
52. MÈLICH, JOAN-CARLES. **Auschwitz muestra la humanidad del mal.** Entrevista a Joan-Carles Mèlich por Catherine Galaz. Descargado de: http://www.universitaties.net/entrevista_melich
53. Mendelssohn, Moses. **Acerca de la pregunta: ¿A qué se llama ilustrar?** Texto escaneado a partir de VV.AA. ¿Qué es ilustración? Tecnos, Madrid, 19994, pp. 11-15 Descargado de <http://www.scribd.com/doc/6750280/Moses-Mendelssohn-Acerca-de-La-Pregunta-a-Que-Se-Llama-Ilustrar>
54. MEYER Karl. **La eugenesia: la ideología de la cultura de la muerte** Revista National Geographic en Español, 60 años de la Segunda Guerra Mundial (edición especial), párrafo del texto Geometría del Horror <http://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?f=7&t=765>
55. Museo **“Memoria y tolerancia”**, el cual destinado a los genocidios presenta en primer lugar al holocausto. La información de este museo está en la siguiente página: <http://www.memoriaytolerancia.org/>
56. NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo de los ídolos** Alianza Editorial, Madrid Descargado de http://nietzscheana.com.ar/textos/la_razon_en_la_filosofia.htm
57. **Ontología** <http://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Presocraticos/Ontologia.htm>
58. **Pintura rupestre en la cueva de Lascaux**
<http://sai.uam.mx/apoyodidactico/ED/orden1/linord1/apl/radioact/MsLascau.html> A su vez este texto se encuentra citado “Cita tomada de "Historia de la humanidad", tomo 1, pg 175 - 176, auspiciada por la UNESCO, editorial Planeta Sudamericana. 1977.
59. Primo Levi. **"La tregua"**. (Trilogía de Auschwitz, junto a "Si esto es un hombre" y "Los hundidos y los salvados" Ed. El Aleph.) Descargado de <http://lachacarita.blogspot.com/2008/08/hurbinek.html>
60. **Prometeo y la caja de pandora** <http://www.anfrix.com/2007/06/prometeo-y-la-caja-de-pandora/>
61. Prometheuss. Otto Greiner. 1909. National Gallery of Canada
62. **Raíces proto indoeuropeas – dhe** <http://etimologias.dechile.net/PIE/?dhe>
63. Real Academia Española en línea. Vigésima segunda edición. **Definición de la palabra origen**
http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=origen
64. Rolf Quam **Yacimientos de la sierra de atapuerca** Patronato de turismo de la sierra de Burgos Descargado de <http://www.atapuerca.org/patronato.pdf>
65. SÁNCHEZ, Meca, Diego (1993) **El concepto de “Bildung” en el primer romanticismo alemán** Editor Murcia Universidad, Secretariado de Publicaciones. Publicado en: Daimon revista de filosofía. No. 7. p 77 Descargado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8718/1/EI%20concepto%20de%20Bildung%2c%20en%20el%20primer%20romanticismo%20aleman.pdf>
66. VIDAL, Auladell, Felip **La genealogía como método y uso genealógico de la historia** A parte Rei. Revista de filosofía p 4 Descargado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vidal29.pdf>

Películas

1. **2001: A Space Odyssey** (2001: Odisea en el espacio). Director. Stanley Kubrick. Ciencia Ficción. 1968. Estados Unidos.
2. **Dentro de Jerusalén** (2006) Productora: National Geographic. Género. Documental. Estados Unidos. Disponible online en <http://www.teledocumentales.com/dentro-de-jerusalen/>
3. **El hombre elefante**. David Lynch. 1980. Drama. Reino Unido, Estados Unidos. 130 min.
4. **El lado oscuro del corazón** Director: Eliseo Subiela. Género: Drama 1992 Argentina
5. **La lista de Schindler** (Schindler's List) (1993). Universal Pictures. Director Steven Spielberg. País Estados Unidos. Drama-histórico.
6. Miniserie **Hitler the rise of evil** (Hitler el reinado del mal). Director. Christian Duguay. Género: Drama/Biográfico. 2003. Canadá
7. **Shoah**. Director Claude Lanzmann. Género. Documental. (1975-1985). Francia.
8. **The Great Dictator** (El Gran dictador) (1940). Director. Charles Chaplin. Género Comedia/Nazismo. 1940. Estados Unidos.

Videos

1. **Campos de concentración nazis** Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=8MXsaK1e46I>
2. **Entrevista a Jules Schelvis, sobreviviente de Sobibor** (uno de los campos de exterminio dentro de la "Operación Reinhard" en 1942) disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=S1y2zXyxVKI>
3. **Entrevista a Salvador Gilbert sobreviviente Auschwitz** Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=CY1LlxJPQ9A>
4. FEINMANN, José Pablo, *Capítulo 3: Auschwitz y la filosofía* **En Filosofía aquí y ahora II**. Ministerio de Educación de la nación. Encuentro <http://www.encuentro.gov.ar/> Disponible en Youtube <http://www.youtube.com/watch?v=q3hFCbllF2A>
5. LARROSA, Jorge. Conferencia: "**Acerca de la experiencia**" Dentro del encuentro nacional "Formar en futuro presente" Programas. Aprender enseñando y elegir la docencia Mar Del plata septiembre 2007 Disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>
6. **Las proporciones de la belleza** Disponible en Youtube <http://www.youtube.com/watch?v=JcoJHxBKOys&playnext=1&list=PLC14D00D02F3A47CE>
7. Pink Floyd **Another Brick in the Wall**. Video disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=t4SKL7f9n58&feature=related>
8. SKLIAR, Carlos. **La obsesión por las diferencias** Video disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5rPEZheObzI>