

La epifanía del rostro y la importancia del relato en la formación

César Lanz / Lanzce_41@yahoo.com
UNEG - Ciudad Guayana-Venezuela



Recibido: 15-12-2012 • Aceptado: 20-02-2013

Resumen

Este trabajo es una apuesta por concebir la educación desde la improbabilidad y la diferencia. Ante la unidimensionalidad pregonada por la pedagogía tecnocrática, donde todo lo que acontece esta prefigurado y regulado de antemano, nos corresponde viabilizar una educación otra, centrada fundamentalmente en la subjetividad. Esto supone ver la importancia del relato en la formación pues, sin relato no hay memoria, no hay otro al que pueda contar mi historia, nuestro por-venir, lo que está por nacer. Para construir dicha propuesta nos valemos, entre otros, de la hermenéutica narrativa y la epifanía del rostro de Levinas (1974, 1993,2000) para quien el tiempo se presenta como un acontecimiento ético, como lo no intencional, como relación con el rostro del Otro; un rostro que no se ve sino que se escucha. Desde esta perspectiva, la educación se comprende no para fabricar sujetos disciplinados a imagen y semejanza de nuestro propio yo sino para lograr la formación de sí (Bildug), para que cada uno llegue a ser el que es y así encontrar el sentido de lo que pasa y nos pasa en el aula escolar. De esta manera, la educación logra ser una praxis proclive a la alteridad lo que implica: abandono de la vigilancia del cuerpo, ruptura con el yo egoísta, transgresión y resistencia al poder y, por tanto, nacimiento permanente de lo nuevo.

Palabras claves: educación, alteridad, narración, hermenéutica.

The Epiphany Of The Face And The Importance Of Story In Training.

This work is a commitment to design education from the unlikely and difference. Given the unidimensionality pedagogy preached by technocratic, where everything that happens is prefigured and regulated in advance, it behooves us another viable education, focusing primarily on subjectivity. This means seeing the importance of narrative in training for without memory there is no story, no other who can tell my story, our to-come, what is to be born. To construct this proposal we use, among others, narrative hermeneutics and the epiphany of the face of Levinas (1974,1993, 2000) for whom time is presented as an ethical process, as unintentional, as related to the face of the Other, a face that is not seen but heard. From this perspective, education is understood not to make disciplined subjects in the image of our own self, but towards the formation of other (Bildug), so that each one becomes what it is and so make sense of what going on and are going on in the classroom. Thus, education manages to be a practice likely to otherness implies: abandonment of the monitoring body, I break with the selfish, transgression and resistance to power and therefore the new permanent birth.

Keywords: education, otherness, narrative hermeneutics.

Abstract

Reflexiones Preliminares

Pensar en una educación otra implica desafiar a la pedagogía tecnocrática a abandonar la pretensión de poder con el Otro y, por tanto, sumergirse en la improbabilidad y la diferencia para impedir la fabricación del educando a imagen y semejanza del yo trascendental, unidimensional. Para ello es necesario recuperar la memoria para poder hablar y exponer el yo a la diferencia, a la exterioridad, a la alteridad, a la responsabilidad.

Una educación otra implica recuperar para la pedagogía un yo que remita al sí, donde el yo está incluido en el sí y en el mí. Esto supone incorporar dos principios subjetivos asociados que se encuentran en la base de la conformación del sujeto: el principio de exclusión e inclusión. La integración de ambos principios hace que podamos integrar en nuestra subjetividad a otros diferentes de nosotros, a otros sujetos. En palabras de Morín (1994):

Cualquiera puede decir “yo”, pero nadie puede hacerlo por mí, parece lo más corriente pero indica la unicidad del sujeto y por lo tanto la marca de su soledad, a esto llama principio de exclusión al que se liga indisolublemente el otro principio, el de inclusión. Así se integra una subjetividad personal a otras subjetividades y se hace posible la emergencia del “nosotros”. “Podemos integrar nuestra subjetividad

personal en una subjetividad más colectiva: “nosotros”.¹

Las consideraciones de Morín permiten repensar los procesos de formación como posibilitadores de un nuevo posicionamiento de los sujetos frente a un conocimiento científico que sigue siendo ciego, sordo y mudo ante la posibilidad de elegir diversas opciones que se dan desde la subjetividad pero que requiere de ciertas condiciones externas.

En este caso, sentimos que esas posibilidades la ofrece una formación hermenéutico-narrativa que abre un espacio para que el otro-nosotros pueda nacer. Un nacer que se configura como transgresión de lo ya dado, como momento en que algo nuevo se inicia pero nada de lo iniciado se llega a percibir como permanentemente duradero, como eterno e infinito. Por eso, el nacimiento rompe con la continuidad del tiempo. Nacer es tiempo para poder vivir, para poder contar. Con ello lo expresado por Hannah Arendt (1989) para quien la historia comienza con lo que nace no con lo que termina.

...la historia sólo la podemos conocer desde dentro, como sujetos históricamente situados en un momento posterior a los hechos relatados. Así, las historias que contamos dicen tanto de nuestro pasado, como de nuestros intereses presentes: en cierto sentido, somos un microcosmos de las historias que somos capaces de narrar.²



De ese modo, nacer significa tener que vivir una vida relatada. Nacer a una vida no es sólo biológica, sino biográfica. En el nacer se confirma la fecunda fertilidad de unas vidas anteriores, pero convoca también a la fertilidad de una biografía o vida narrable en el porvenir. Nacer es continuidad de una vida y su ruptura, una revolución en la vida y el mundo ya constituido. Continuidad y novedad, y por eso alteridad. El nacimiento es creación de sentido que altera el sentido ya dado. Rompe con lo establecido, agrietándolo, redefiniéndolo, reconstruyéndolo. El nacimiento de lo nuevo es una incisión del mundo ya interpretado que da paso a nuevas formas de nombrarlo y de cuyas fracturas nace la palabra poética, tal como lo señala María Zambrano (2001):

*El poeta no renunciaba, ni apenas buscaba, porque tenía. Tenía por lo pronto lo que ante sí, ante sus ojos, oídos y tacto, aparecía; tenía lo que miraba y escuchaba, lo que tocaba, pero también lo que aparecía en sus sueños, y sus propios fantasmas interiores mezclados en tal forma con los otros, con los que vagaban fuera, que juntos formaban un mundo abierto donde todo era posible.*³

Ahora bien, nuestros encuentros con el mundo, más específicamente, nuestra relación con el mundo educativo, que es un mundo de la subjetividades que adopta la forma de un texto que se nos da a leer y que se nos propone como algo que nos da a pensar, es cada vez más una experiencia atravesada por la palabra ajena que, en tanto ajena, cuestiona los saberes educativos existentes, certeros que no dejan pensar nuevas e inéditas formas de lazo con la palabra, con los otros y consigo mismo. Ante la unidimensionalidad pregonada por la educación tecnocrática nos corresponde viabilizar una educación otra centrada fundamentalmente en la subjetividad, una educación que tome como punto de partida el principio de la alteridad y cuyo imperativo sea la búsqueda del entendimiento. Para esto nos valemos de la hermenéutica de Levinas (2000). El gran aporte de la filosofía hermenéutica de Levinas (2000) está precisamente en considerar el tiempo como un acontecimiento ético.

El tiempo se presenta como lo no intencional, como relación con rostro del Otro. Dice Levinas (2000): “el acceso al rostro es de entrada ético (...) la relación con el rostro es desde un principio ética. El rostro es lo que no se puede matar, o, al menos, eso cuyo sentido consiste en decir: “No matarás.”⁴

Desde “El tiempo y el Otro”⁵ Levinas (1993) nos advierte sobre el espanto de encontrarnos en un mundo sin novedades posibles, sin porvenir de la esperanza, un mundo donde todo está prefigurado y regulado de antemano. Ese mundo sin novedad, es el mundo educativo intencionalmente fabricado, donde todo tiene un tiempo lineal, donde todo se planifica con anterioridad para impedir lo imprevisto. Frente a ese tiempo lineal surge, con Levinas (1993), el tiempo responsivo, el tiempo que reclama la apertura, la atención, la ayuda y donde es posible la novedad. Es el tiempo entendido como trascendencia al infinito. Un tiempo que “no se temporaliza de forma lineal, no se asemeja a la rectitud de la flecha intencional. Su forma de significar, marcada por el misterio de la muerte, se desvía para penetrar en la aventura ética de la relación con otro hombre.”⁶ Por eso, el tiempo responsivo no remite a un sujeto aislado y solitario, sino que se trata de la relación misma del sujeto consigo mismo pero también con los demás. Desde esta perspectiva, el tiempo escolar es un tiempo para el nacimiento de lo nuevo, para la obertura al infinito, para el acontecimiento impredecible. En consecuencia, pensar la educación sin tiempo es pensar en una educación otra en la que no se puede fabricar, una educación al servicio del cuidado del Otro, una educación que reclama del rostro del Otro, que escucha al Otro no para encontrar la verdad, sino para problematizar el sentido de lo que nos pasa. El rostro que nos presenta Levinas (1974)⁷ es un rostro que no se ve sino que se escucha y que se niega a la posesión del Otro. A través de la epifanía del rostro propuesta por Levinas la educación logra ser una práctica verdaderamente proclive a la alteridad lo que significa:

... la ruptura con las constricciones asociadas a los principios de unidad y cohesión en torno a los mismos valores y formas de vida (...) Significa, asimismo, el abandono de la yoificación (...) apertura al

ejercicio del reconocimiento de la alteridad del otro, en el sentido de que su diferencia lo es, no como otro de mi mismo sino como otredad sin ningún tipo de referente en la mismidad.⁸

Como expresión de la alteridad, la educación se desarrolla en un ambiente de libertad, requisito esencial para crear situaciones de aprendizaje humanizador. Esa educación, dice Larrosa (2000): “solo podemos comprenderla en la trasgresión y en la resistencia al poder y en la trasgresión de los límites que se nos imponen”⁹

Valiéndonos de tales señalamientos, asumimos que la educación sólo puede ser genuinamente humana si es ética. Desde la educación ética sentimos que es posible rescatar el rostro del Otro (del educando), oír su relato, su voz que viene de lejos. Cuando el relato del Otro irrumpe también irrumpe la fecundidad, la apertura a lo distinto, el tiempo responsivo que ante el rostro del Otro obliga a decir: “yo no me quedo ahí a contemplarlo sin más: le respondo.”¹⁰ Por eso, la educación debe ser hoy más que nunca una educación para la responsabilidad. Educar responsablemente significa considerar la vulnerabilidad del Otro, es decir, del educando. Si uno actúa como docente irresponsablemente, sin considerar la vulnerabilidad del educando, puede causar algún daño. Podemos producir males irreversibles. Sólo se puede ser responsable cuando uno, como docente, es capaz de representarse al Otro (al educando) en su situación, cuando es capaz de comprenderle en su circunstancia ajena. La responsabilidad, por tanto, es responsabilidad para con el Otro “para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne.”¹¹ Desde esta perspectiva, la primera responsabilidad del educador, la más elemental de todas, es no reducir al educando a lo mismo, a la mismidad, a su yo. “El otro no es un alter-ego, una prolongación de mi propio yo. El Otro, como rostro, es infinito.”¹² Entonces, el modo más adecuado de definir la educación es como acontecimiento ético, esto es, como “un deber de cuidar al otro ser humano vulnerable. Un deber que se expresa en pre-ocupación, precisamente porque tiene en cuenta el futuro del ser vulnerable.”¹³ Esa educación se resiste a cualquier intento de previsión y control. Es una educación donde surge el reconocimiento de

la alteridad. Alteridad que se traduce en formación (Bildung) de la subjetividad. Por eso, llega a afirmar Gadamer (1993): “la formación es la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser del Otro.”¹⁴ De ello se deduce que la formación es un proceso de doble movimiento, formar-se, que significa desplegar todas las potencialidades en relación a una tradición y, a la vez, transformarse que significa una vuelta a sí mismo desde lo otro.

Con la idea de vuelta a sí mismo desde lo otro, se pretende reconocer que toda formación es retorno a sí mismo. “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro. (...), el retorno a sí constituye la esencia de la formación.”¹⁵ Desde este punto de vista la formación se entiende como un proceso reflexivo que subyace al relato de un individuo singular en el que aparece doblado sobre sí mismo y contado en dos planos: el plano de los acontecimientos vividos temporal y comunitariamente y el plano reflexivo de esas vivencias por el cual el individuo alcanza la plena auto comprensión. El retorno sobre sí mismo se convierte entonces en un permanente itinerario de reflexión sobre lo que ocurre y nos ocurre, sobre lo que pasa y nos pasa en la formación. De ahí que la formación signifique “el estado abierto de la conciencia hacia lo otro.”¹⁶ Esta afirmación de ver al Otro ya no como un dato sino como perturbación de la mismidad constituye un dispositivo de ruptura del yo egoísta y de apertura a la alteridad.

El otro irrumpe, y en esa irrupción nuestra mismidad se ve desamparada, destituida de su corporalidad homogénea, de su egoísmo; y aunque busque desesperadamente las máscaras con las que se ha inventado a sí misma y con las que ha inventado al otro, el acontecimiento de la irrupción deja ese cuerpo en carne viva, lo hace humano, arroja fragmentos de su alteridad. El otro vuelve y nos devuelve nuestra alteridad, nuestro propio ser otro, no es el retorno de lo Uno que vuelve, sino diferencias de diferencias, divergencias transitorias, siempre más y menos a la vez, pero nunca igual. No es cuestión de limitar ese devenir, ordenarlo a lo mismo y hacerlo semejante.¹⁷

La irrupción del Otro quiebra la agonía de lo mismo, de una mismidad que siempre cobra poder sobre el Otro. Por eso, aludiendo a Paul Ricoeur (1996), hay que educar para la ipseidad. Educar, en medio de la ipseidad significa que el Otro ya no parece ser un afuera, ya no es un calco de lo mismo, el calco de lo que siempre vuelve a lo mismo. Tampoco una historia de repetición que apunta hacia la mismidad, hacia la fabricación de sujetos disciplinados. Desde la perspectiva de la ipseidad, según Ricoeur, se abandona la vigilancia del cuerpo, la intromisión en su biografía, el poder colonial que invade y controla su rostro. En el proceso educativo el Otro deja de ser un extraño y se convierte en cómplice.

Aquí ya no hay ningún objeto que fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su resultado, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo, definida con antelación.¹⁸

Esta concepción arremete contra la pretensión positivista de convertir la educación en una intervención supuestamente controlada en aras de la eficacia. La educación no puede ser nunca por entero poiesis.¹⁹ La formación, más que determinar con anticipación ¿qué debe ser y hacer la persona? y ¿qué camino debe seguir? tiene que invitar a que cada uno se enseñe a sí mismo algo en la praxis. Algo para lo cual no hay método que valga. Si algún método existe ese es el de preguntar y responder, tal como lo plantea en su hermenéutica Gadamer (1993). Por eso la educación tiene un inevitable componente errático, de resistencia a un único camino. Por su parte, si algún camino existe, dice Nietzsche, ese sería un camino sinuoso, curvilíneo, discontinuo. Como bien lo expresa este autor:

He llegado a mi verdad por muchos caminos y de muchas maneras: no he ascendido por una sola escala a la altura desde la que mi vida mira hacia lo lejos. Y cuando he preguntado por mi camino ha sido siempre contra mi voluntad... y ¡esto me contrarió siempre! He preferido siempre preguntar y probar a los mismos caminos. Probar y preguntar: tal fue toda mi manera de preguntar: y ¡en verdad, necesario es

también responder a semejantes preguntas! Pues es de mi gusto:... no es bueno ni mal gusto, pero es mi gusto, del cual no tengo por qué sentir vergüenza y ocultarme. “Tal es ahora mi camino,... ¿dónde está el vuestro?” Esto es lo que yo respondía a los que me preguntaban por “el camino”. Porque el camino..., el camino no existe.²⁰

Desde esta perspectiva, hacerse de un camino en lo educativo significa que cada uno se vuelva hacia sí mismo y vaya más allá de sí mismo, que cada uno llegue a ser el que es, y ese camino no tiene que ver con método seguro alguno, ni con ninguna vía recta, lineal que prefigure de antemano cómo llegar a ser el que se es. El itinerario hacia uno mismo siempre se está por inventar y ello implica, para el educador y el educando, siempre incertidumbre, rodeo, ir y venir, preguntar y responder. La experiencia educativa que permite la vuelta hacia sí mismo es como un viaje a lo desconocido que nos permite regresar al lugar de origen formado y transformado. Tal como lo expresa Nietzsche: “mis pensamientos, dijo el peregrino en su sombra, deben mostrarme donde estoy; pero no deben delatarme hacia donde voy. Amo la ignorancia del futuro y no quiero perecer de impaciencia, ni por saborear cosas prometidas.”²¹

En esa pedagogía, parece decirnos Nietzsche, no hay que saber a dónde se va, no hay que dejarse seducir por las cosas del futuro y las promesas, más bien hay que reflexionar para sí, para un trabajo reflexivo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos e ideas. “Cuando el saber escolar es delimitado por parámetros en los que no tiene cabida la otredad ni la alteridad y, por el contrario, ellas son castigadas, surge una paradoja, pues la relación con el “otro” implica alteridad entre quien enseña y es enseñado.”²² Por lo tanto, lo que obliga a la formación es un pensamiento de traducción, de la mediación que posibilite lo otro y se despliegue con la diferencia.

Se trata de una educación donde el individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su propia humanidad o, en definitiva, llega a ser el que es. Esa es precisamente la educación que no tiene la forma lineal, digamos progresiva, sino que se desarrolla de manera circular, en un proceso de constante retrospección donde

el aprendiz alcanza la plena auto comprensión. En palabras de Heidegger (1999) esto es lo que se llama la “vuelta del ser” y que Gadamer (1993) define como auto comprensión.

Comprender es siempre en el fondo comprenderse a sí mismo, más no al modo de una autoposesión previa o ya alcanzada. Porque esta autocomprensión se realiza en la comprensión de algo y no ofrece el carácter de una libre autorrealización. La mismidad que somos no se posee a sí misma. Cabe afirmar que la mismidad se hace.²³

El sentido de ésta fórmula educativa es que permanentemente estamos en posibilidad de comprendernos con eso que nos llega y se nos trasmite. En la auto comprensión el sujeto encuentra su propia liberación y ésta sólo es posible en las relaciones que crea la propia narración. Esta auto comprensión o mirada retrospectiva de la propia vida que llamamos autobiografía es indescifrable al margen de la narración. Así lo ven Colom y Mélich (2003):

...la vida misma remite a la narración, ya que su vida no es biológica, sino la concreción de una biografía o relato, de modo que gracias a ese modo de vida el sujeto puede variar imaginativamente su identidad, viviendo múltiples relatos, interpretando el texto de su vida de distintos modos y experimentando los acontecimientos de su existencia según modos típicamente narrativos: como drama, como tragedia, o como poesía²⁴.

De acuerdo con esto, la formación podría entenderse como un proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o en definitiva, se convierte en el que es.²⁵ La finalidad propia del proceso formativo es el cultivo de sí mismo -a manera de autoformación- un proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una liberación intelectual, que por lo general incluye dimensiones estéticas y morales. La autoformación recuerda aquel imperativo pindárico que exige a cada uno ser el que

es. Por ello es siempre la puesta en escena de la autobiografía, de la confesión, introspección e interioridad en torno a la realización del propio yo. Se trata de una formación (Bildung) en clave hermenéutica, esto es, un proceso educativo basado en el juego abierto de la interpretación y la comprensión desde un horizonte histórico que implica creación de sentido. Frente a los que definen la educación como un proceso lineal, intemporal, sujeto a reglas, la formación se presenta como un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí seguido por otro de regreso a sí.

El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano lo familiar o lo conocido que se divide y separa de sí mismo para ir a lo ajeno, lo extraño, lo desconocido y regresar después, formado, transformado al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que ese encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la Bildung no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis²⁶.

Si consideramos ahora la experiencia formativa bajo el modelo de la Bildung tenemos como punto de partida un educando verdaderamente dispuesto a la perplejidad, a la liberación de sí mismo. Un educando que se busca a sí mismo, en sus propias palabras, en su autobiografía, en su identidad, en su propia vida pero también en la lectura de los otros, en la vida de los otros. Ese educando se convierte en un asiduo lector que va y viene, como el viajero que sale y regresa a su morada pero siendo otro. Seguramente para él o ella el viaje de la lectura es parte de una experiencia inédita en la que se extravía por no tener mapa. El mapa de la mismidad parece haberse esfumado, ese mapa que indicaba una sola ruta, que fue cartografiada por otro (el docente tradicional) para ir y venir por el mismo camino, completo, absoluto, ordenado, coherente, ahora no existe. Ya no hay posibilidad del calco de lo mismo, el calco de aquello que siempre vuelve a lo mismo. Ahora lo que hay son distintas rutas que se curvan para volver a ser el que se es. Ahora el lector inquieto ya no se deja sedu-

cir por la mismidad, la normatividad, la solidez en la construcción de identidades de lo mismo. Desde esta filosofía educativa tenemos a alguien ganado para la perplejidad, para la espacialidad del Otro, de lo otro, de la diferencia. Pero una diferencia abierta, dispuesta a la mediación entre el docente y el alumno, entre el lector y el texto educativo que permite traducir y comprender no sólo la literalidad de las palabras y su sentido objetivo sino también la individualidad del hablante o del autor: su biografía.

Quizá lo que acabamos de decir fue precisamente lo que no quiso hacer Descartes (1983) al pretender con su “Yo Pienso” impedir leer y escribir para salir de sí mismo y exponerse a la interrogación del otro. El mismo Descartes (1983) dice haber dedicado en su juventud bastante tiempo a las lenguas y a la lectura de libros antiguos y a sus historias y sus fábulas. Conversar con los hombres de otras épocas, era para Descartes (1983), lo mismo que viajar: “fui alimentado en las letras desde mi infancia.”²⁷ Sin embargo advertía: “cuando se extrema la curiosidad por las cosas que se practican en los tiempos pasados, se queda uno en gran ignorancia de las que se practican en el suyo”.²⁸ Se sentía embarazado por tantas dudas y errores que le producía la lectura de los textos antiguos hasta que decidió abandonar esos saberes para quedarse con su propia razón. De manera que su itinerario hacia la razón se realiza justamente mediante el desprendimiento de todo saber antiguo. Descartes decide construir su propio yo, no sin antes abandonar la literatura y las humanidades para adentrarse en las matemáticas que, según él, eran ciencias firmes y sólidas en sus argumentos. Se materializa así el nacimiento de una razón moderna totalitaria e infinita, cerrada a la fecundidad, a la esperanza, a la relación del yo con el mundo y del sí mismo con lo otro. Una razón poderosa que no tiene tiempo ni lugar y que hace de la educación una acción secuencial, previsible, objetivante, alienante. Pues bien, nosotros debemos hacer exactamente lo que no hizo Descartes. Debemos recorrer hacia atrás los momentos y las personas que se han instalado en nuestros recuerdos, necesitamos ir a los libros antiguos, a sus historias y sus fábulas para ver si han tenido que ver con lo que somos, con el modo en

que vemos y nos vemos en la actualidad. Buscar en el texto otro no para confirmar lo que se sabe sino para encontrar algo que uno no tiene y que lo pone en cuestión. Por eso, cuando uno lee a Platón, dice Larrosa (2000):

...lo importante no es ni lo que Platón piense ni lo que yo piense de Platón, sino aquello que en relación al texto de Platón soy capaz de pensar; yo soy capaz de pensar más allá de lo que ya pienso, cómo la lectura de Platón modifica mis pensamientos. Lo voy a decir en términos de palabras. Lo importante de cuando leo a Platón no es lo que Platón dijo, ni lo yo diga, sino aquello que en relación con las palabras de Platón pueda yo decir con mis propias palabras, es decir, cómo la lectura del texto modifica mis propias palabras. Esa es la lectura formativa, aquella en la cual el sujeto se modifica y se modifica no porque no se encuentra a sí mismo, sino porque encuentra algo que no es él, que no proyectó.²⁹

Nuestros encuentros con el mundo educativo son encuentros no para saber lo dicho sino para aprender a decir y escribir nuestra propia palabra. Ir al encuentro de lo otro para comprender-lo y comprender-me en medio de un espacio cultural que nos envuelve con sus reglas de juego, sus restricciones y posibilidades. Con ese ejercicio tenemos la oportunidad de detectar las consecuencias que se generan cuando lo que nace modifica mis propias palabras. El totalitarismo cartesiano suponía una razón autosuficiente, eterna, infinita desligada de la historia. Nosotros pensamos en una educación ligada al pasado, no para quedarnos en él sino para mirar el futuro. Una educación en la que se tiene conciencia de un inicio y de un término, que nace y muere y que de sus cenizas se levanta para iniciar una nueva vida. Esta experiencia educativa es una experiencia del tiempo basada en la renovación, que tiene poder de creación y cuyo fin es crear otras realidades diferentes como esperanza de ruptura de las realidades anteriores. Como expresión de lo nuevo, es una educación otra, para la creación de sentido, que rompe con los sentidos ya

dados, que agrieta el sentido establecido para que de sus rendijas emerja lo otro, un mundo educativo que despierta y que busca expresar su voz.

Estamos hablando entonces de una educación profana “que desborda nuestros modos establecidos de leer, lo que ya sabemos leer, los modos como ya leemos, cualquiera que sean esos modos.”³⁰ Una educación que trata de pensar la formación desde el punto de vista de la transformación de la subjetividad. Una educación así no debe ampararse necesariamente en la seriedad de alguna tutela, en una ayuda privilegiada que debe ir guiando paso a paso en la dirección correcta para llegar al significado verdadero de un texto, pues a veces, lo importante no está en buscar la verdad de las cosas, no está el conocimiento que se obtiene, sino en cómo lograr ser el que se es, adquirir conciencia sobre sí mismo, dar sentido a lo que nos pasa, a lo que se quiere o nos gusta. Esa es la lectura formativa, aquella en la cual nuestro yo se modifica, en la que uno se encuentra a sí mismo. He aquí, pues un esbozo encadenado para reconocer uno de los elementos básicos de la pedagogía narrativa, esto es, el desprendimiento de la tutela, la apertura al rostro, un rostro que es transgresión a lo mismo porque es ruptura con la totalidad. Tal es la condición de la alteridad. Aquí la relación educativa no parte del sujeto al otro, decidida desde mi libertad, sino que viene inicialmente hacia mí. La relación del yo con el Otro no es violenta, es plena de libertad. “Ser libre es no estar afectado, no estar determinado, tener el poder de determinarse a sí mismo, tener el poder de autodeterminarse independientemente de cualquier fatalidad y de cualquier voluntad que no sea la propia.”³¹

Por libertad se entiende una vida que se vive libre mirando el mundo sin sentir la sujeción a un sentido dado de las cosas y del mundo. Lo esencial de la libertad estriba en que el sujeto es capaz de acción y por tanto se muestra ante los otros como lo que es, un sujeto que piensa y actúa sin ataduras, pues es portador de sentido y de iniciativas. Como portador de iniciativa el sujeto parte de una tradición que le es anterior pero que no lo ata sino que le sirve de sustento para comenzar de nuevo. En este comenzar

de nuevo se confirma la fecunda fertilidad de lo anterior que convoca a una formación narrativa capaz de generar una palabra distinta, es decir, fecunda. Esa experiencia educativa que nos queda es algo así como un no saber-poder, como un no poder-saber que no puede ser tutelado, sujetado por nuestro poder, por nuestro saber, por nuestro decir, que surge de lo otro, de lo distinto, de la alteridad misma. Tal concepción llama a una ontología de la construcción del conocimiento desde una perspectiva analéctica, en el sentido de Dussel (1998),³² que es un momento de la dialéctica que da prioridad a lo que está más allá de la totalidad, es decir, al otro como otro, como “distinto”, una otredad que se añade a la otredad construida por uno. En el marco de esta propuesta, la producción de conocimiento es desplazado del ser individual a la relación establecida entre el uno y el otro.

Se produce así la liberación al aceptar al otro en su otredad. Es decir el uno libera al otro de la sujeción a la cual lo ha sometido para asimilarlo al uno. Ese es un acto de justicia tanto para con el otro externo, desconocido, diferente, como para con el otro dentro de sí mismo. (...). La analéctica es entonces el momento afirmativo de la alteridad. Y la liberación en consecuencia opera en dos vías: liberando al excluidor al construir al otro como ser, diferente pero igual a él mismo (uno). Y liberando al otro al incluir su posible diferencia, aceptando su condición de actor social, constructor de vida.³³

Planteadas así la libertad educativa sólo es posible como posibilidad de comenzar a partir de la liberación de sí mismo. La libertad sólo puede darse en el liberarse a sí mismo de toda sujeción. He ahí entonces que la liberación viene dada primero por la liberación de nuestro yo, de nuestro saber, de nuestro poder, del saber-poder. La libertad sería como aquello que no puede quedar atrapado por nuestra mismidad, por nuestro saber-poder y que justamente por eso puede aceptar la alteridad, pues la libertad escapa a la apropiación de nuestro yo de lo otro, nuestro yo es apertura al rostro del Otro, a lo nuevo, al extranjero. “La libertad aparece como lo que reside en el espacio de lo no fundado Y además ese espacio se nombra

in-determinándolo, en el gesto mismo de dejarlo sin terminar y sin determinar, en el gesto de dejarlo in-determinado, es decir, abierto, libre.”³⁴ La libertad es

posibilidad, es por-venir, algo que no está proyectado, calculado, normado, planificado.

NOTAS

- 1 Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. México: Paidós, p.78.
- 2 Danto, A. (1989). Historia y Narración. México: Paidós, p.26.
- 3 Zambrano, M. (2001). Filosofía y poesía. España: Fondo de Cultura Económica, p.18.
- 4 Levinas, E (2000). Ética e infinito. España: Ediciones la bolsa de la medusa, p.71.
- 5 Levinas, E. (1993). El tiempo y el Otro. España: Paidós, p.29.
- 6 Levinas, E. (1993). Ob.cit., p.71.
- 7 “...el rostro habla. La manifestación del rostro es el primer discurso. Hablar es, ante todo, esta manera de venir desde atrás de su apariencia, desde detrás de su forma, una apertura en la apertura. La visitación del rostro no es pues el descubrimiento de un mundo. En lo concreto del mundo, el rostro es abstracto o desnudo. Está desnudado de su propia imagen. Por la desnudez del rostro, la desnudez es sólo posible en el mundo”. Levinas, E. (1974). El humanismo del Otro. México: Siglo XXI, p.59.
- 8 Téllez, M (1998). Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. En: Revista, RELEA, N° 5, p.129, Caracas.
- 9 Larrosa, J (2000). De la pluralidad, la diferencia del acontecimiento, la libertad: a propósito del lenguaje, la literatura, la formación. En: Revista RELEA, N° 12, p.142, Caracas.
- 10 Levinas, E (2000). Ob. cit., p.74.
- 11 *Ibíd.*, p.79.
- 12 Mélich, J (1994). Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. España: Antropos, p.37.
- 13 Torralba, F (2000). El silencio: un reto educativo. España: Pagés Editors, p.138.
- 14 Gadamer, H (1993). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. España: Editorial Sígueme, p.42.
- 15 *Ibíd.*, p.43.
- 16 *Ibíd.*, p.47.
- 17 Gabilondo. (2001), c.p., Skliar, C. (2002). Alteridades pedagógicas. O ¿Si el Otro no estuviera allí? En: Revista Educacao&Sociedade, N° 79, p.115.
- 18 Meirieu, P (2001). Frankenstein educador. España: Ediciones Alertes, p.62.
- 19 *Ibíd.*, p.63.
- 20 Nietzsche, F. (2001). Así habla Zaratustra. España: Ediciones Edaf, p.201.
- 21 Nietzsche, F (1992). La ciencia jovial. La gaya ciencia. Venezuela: Monte Ávila Editores, P.165.
- 22 Ugas, F (2003). Del acto pedagógico al acontecimiento educativo. Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. p.21.
- 23 Gadamer, H (1993). Ob. cit., p.129.
- 24 Colom, A y Mélich, J. (2003). Narratividad y educación. Ponencia, XXII Seminario Internacional de Teoría de la Educación, Otros lenguajes en educación, España: Junio.
- 25 Larrosa, J (2001). La liberación de la libertad y otros textos. Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Postdoctorales, p.92.
- 26 Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudio sobre la literatura y formación. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, p.315
- 27 Descartes, R (1983). Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente. España: Ediciones Orbis, p.45.
- 28 *Loc. cit*
- 29 Larrosa, J. (2000). Conversaciones en la redacción con Jorge Larrosa. En: Revista Educere, Revista Venezolana de Educación, N° 9, p.104.

- 30 Larrosa, J (2002). Ensayos sobre la teoría y crítica de la experiencia educativa (conversatorio). En: Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad. Venezuela: Universidad Simón Rodríguez. p.92.
- 31 Larrosa, J. (2001). Ob. cit., p.39.
- 32 Dussel proclama una nueva filosofía que exige un nuevo método, diferente de aquellos utilizados por la filosofía en el pasado. Ese método se funda en la alteridad. Esta es contrapuesta a la totalidad, categoría que él considera como la fundamental en la tradición occidental a ser superada. El nuevo método es denominado por Dussel: analéctica o la dialéctica positiva, en contraste con la dialéctica negativa propuesta por Hegel y asumida por Marx. Véase: Dussel, E. (1998). Introducción a la filosofía de la liberación latinoamericana. Bogotá: Nueva América., Moros, R. (1995). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel: ¿Alternativa al marxismo en América Latina? Mérida: Universidad de los Andes.
- 33 Montero, M (2002). Construcción del otro, liberación de sí mismo. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, Año 7, Nº 16, Pp.49-50. Venezuela: Universidad del Zulia
- 34 Larrosa, J. (2001). Ob. cit., p.42.

BIBLIOGRAFÍA

- Colom, A. y Mélich, J. (2003). "Narratividad y Educación". Ponencia, XXII Seminario Internacional de Teoría de la Educación. Otros lenguajes en educación, España: Junio.
- Danto, A. (1989). *Historia y Narración*. México: Editorial Paidós.
- Descartes, R. (1983). *Discurso del Método. Reglas para la dirección de la mente*. España: Ediciones Orbis.
- Dussel, E. (1998). *Introducción a la filosofía de la liberación latinoamericana*. Bogotá: Ediciones Nueva América.
- Gadamer, A. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una Hermenéutica filosófica*. España: Editorial Sígueme.
- Heidegger, M. (1999). *El ser y el tiempo*. México. Fondo de Cultura Económica
- Larrosa, J. (2001). *La liberación de la libertad y otros textos*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Postdoctorales.
- Larrosa, J. (2000). "Conversaciones en la redacción con Jorge Larrosa". En: Revista Educere, Nº 9. Mérida, Venezuela.
- Larrosa, J. (2000). "De la pluralidad, la diferencia del acontecimiento, la libertad: a propósito del lenguaje, la literatura, la formación". En: Revista Relea, Nº 12, Caracas.
- Larrosa, J. (2002). "Ensayos sobre la teoría y crítica de la experiencia educativa". (Conversatorio). En: Más allá de la comprensión del lenguaje, formación y pluralidad. Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudio sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (1974). *El humanismo del Otro*. México: Editorial Siglo XXI.
- Levinas, E. (1993). *El Tiempo y el Otro*. España: Editorial Paidós.
- Levinas, E. (2000). *Ética e Infinito*. España: Ediciones la Bolsa de la Medusa.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. España: Ediciones Alertes.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. España: Antropos.
- Montero, M. (2000). "Construcción del Otro, liberación de sí mismo". En: Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, Nº 7, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Morín, E. (1994). "La noción de sujeto". En: Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. México: Editorial Paidós.
- Moros, R. (1995). *La filosofía de la liberación de Enrique Dussel. ¿Alternativa al Marxismo en América Latina?* Venezuela: Universidad de los Andes.
- Nietzsche, F. (1992). *La ciencia Jovial: La Gaya Ciencia*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Nietzsche, F. (2001). *Así habla Zaratustra*. España: Ediciones Adaf.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México. Siglo XXI.
- Skliar, C. (2002). "Alteridades Pedagógicas. O ¿Si el Otro no estuviera allí?". En: Revista Educao & Sociedade, Nº79. Brasil.
- Téllez, M. (1998). "Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo". En Revista Relea, Nº 5, Caracas.
- Torrealba, F. (2000). *El silencio: Un reto educativo*. España: Pagés Editores.
- Ugas, F. (2003). "Del acto pedagógico al acontecimiento educativo". Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Zambrano, M. (2001). *Filosofía y Poesía*. España: Fondo de Cultura Económica.