

# ACERCA DE UNA PEDAGOGÍA DE LA EXISTENCIA

## La filosofía de la educación y el arte de vivir

Fernando Bárcena

Universidad Complutense de Madrid

### 1. Presentación

**¿E**s todavía posible un pensamiento, y un modo de escribir filosóficamente sobre la educación, que tenga que ver con la experiencia de lo que nos pasa, con la transformación y la experiencia? El propósito de este artículo es pensar una filosofía de la educación como disciplina que no es meramente un ejercicio teórico académico, sino un saber que tiene que ver con el modo en el que constituimos una existencia singular en constante transfor-

mación, esto es, como algo que tiene que ver con el relato de lo que somos o de aquello a lo que aspiramos. Para ello, el autor aborda dos cuestiones con el objeto de esbozar una pedagogía de la existencia (más allá de todo esteticismo o existencialismo). En primer lugar, un intento de comprensión de la filosofía como forma de vida -en paralelo a una reivindicación de la relevancia filosófica de la infancia, como metáfora del comienzo-, y, en segundo término, una meditación sobre la intimidad del tiempo educativo, entendido como una temporalidad poéticamente vivida.

Sólo porque ya estamos en medio de una historia podemos comenzar a contar nuestra propia historia.

Peter Sloterdijk <sup>1</sup>

Se trata aquí de pensar la filosofía (*en o de* la educación) como una disciplina que no es meramente un ejercicio teórico académico más o menos establecido, relevante y riguroso, sino como un saber que tiene que ver con el modo en el que constituimos una existencia singular en constante *transformación*; la educación como algo que tiene que ver con el *relato*, a veces bloqueado y casi siempre imperfecto, de lo que somos o de aquello a lo que aspiramos. Se trata de un saber que inevitablemente está destinado a ayudarnos a pensar de otro modo. Foucault habló de la posibilidad de un saber así configurado con estas palabras:

¿Qué valdría el empecinamiento en el saber, si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se pueda, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si uno puede pensar de manera distinta a como piensa y percibir de otro modo que como uno ve es indispensable para continuar mirando y reflexionando.<sup>2</sup>

¿Es todavía posible un pensamiento, y un modo de escribir filosóficamente sobre la educación, que tenga que ver con la experiencia de lo que nos pasa, con los avatares de la transformación y de la experiencia? ¿De qué estilo de pensamiento y escritura se trata?

Estas preguntas no son arbitrarias, más bien tienen plena relevancia, tanto filosófica como pedagógicamente hablando. Formularlas obliga el pensamiento a un retorno en dirección a un cierto *comienzo*: el comienzo del filosofar mismo, cuando la filosofía tenía que ver más

<sup>1</sup> P. Sloterdijk, *Venir al mundo, venir al lenguaje*, Valencia, Pre-Textos, 2006, 19.

<sup>2</sup> M. Foucault, *El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1984, 12.

con el arte de conducir una vida que con el modo de adquirir un saber abstracto o un sistema; cuando aprender a filosofar era quedarse, como los niños, admirado y asombrado (*thaumadzein*) ante el acontecimiento llamado mundo. Y se trata, también, de un acceso al comienzo en otro sentido: como reivindicación de la relevancia filosófica de la *infancia*. Pues todo filosofar, y se empieza con ello cada vez que reiteramos las preguntas que nos inquietan, comienza de modo obligado por reclamar el valor decisivo de las experiencias primeras de sentido en nuestra infancia: "La niñez del hombre se estructura alrededor de su experiencia básica de la realidad [...] En esa estructuración alrededor del eje básico, lo que hay antes toma sin remedio, en la memoria, la forma de la inocencia. La infancia [...] es primordialmente la revelación del tiempo, es decir, de la muerte."<sup>3</sup> Sólo que este regreso al comienzo siempre se hace tardíamente, pues siempre se comienza con retraso, aunque casi siempre también en el momento (poético) oportuno. Regresamos al comienzo del mismo modo que recordamos la infancia: cuando queremos dar testimonio de lo vivido, de lo anhelado o de lo perdido. Nacer significa ver el mundo por primera vez; pero ver el mundo por última vez también supone verlo como por vez primera. Tanto por la cercanía de la muerte, como por la sensación de novedad que provoca una mirada concentrada en un instante, percibir el mundo es quedarse perplejo ante la maravilla, o ante el horror, de lo que acontece. Por eso, "nosotros sentimos que somos un momento, un instante de esa fuerza, de ese acontecimiento de suma importancia que nos sobrepasa, que está siempre ante nosotros, siempre más allá de nosotros. Nosotros co-nacemos al mundo."<sup>4</sup>

Sin embargo, no es necesario esforzarse mucho para que nos demos cuenta de que hay algo más que se ha perdido. Probablemente sea irrecuperable e impracticable, pero al menos podemos recordarlo para inspirar de otro modo nuestros pensamientos y prácticas pedagógicas. Hemos perdido una concepción del pensamiento filosófico, un modo de hacer y pensar filosóficamente, que en otro tiempo estaba estrechamente ligado a una forma de *psicagogía*, con la conducción de niños y jóvenes en formación hacia lo más relevante e inquietante de sí mismos: sus propias existencias. Ahora preferimos preparar expertos y profesionales competentes. Hemos perdido una concepción del hacer filosófico, y creo que también del hacer filosófico en educación, que tenía que ver con el tipo de preguntas que, aunque nos vuelven enigmáticos frente a nosotros mismos, nos ayudan sin embargo a con-

<sup>3</sup> M. García-Baró, *De dolor, la verdad y el bien*, Salamanca, Sígueme, 2006, 71.

<sup>4</sup> P. Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid, Siruela, 2006, 296.

ducir nuestra existencia. Hemos perdido una concepción del texto filosófico (en educación) como una creación expresiva cuya forma debería formar parte del pensamiento mismo.

Al haber perdido esta concepción, o al haber definitivamente ignorado su relevancia, hemos dejado de pensar, de escribir y de leer como experiencias de *transformación*. Hemos olvidado una cierta experiencia de la lectura. En su introducción a la edición italiana de *Schopenhauer como educador*, Giorgio Colli se refería a la obra en unos términos que es apropiado citar ahora:

Éste no es un libro descansado, no se dirige a aquellos que leen para relajarse. Y tampoco a los que leen para ampliar sus conocimientos. Es un libro destinado a quienes todavía tienen algo que decidir acerca de su vida y su actitud ante la cultura. Cuando sentimos en nosotros una incertidumbre semejante, el deseo de dar los primeros pasos y la necesidad de una guía que nos sostenga, el arte, la ciencia, la filosofía pueden encaminar nuestra vida a condición de que tomen la forma de una persona que nos imponga respeto y admiración. Cuando escogemos a un maestro empezamos a convertirnos en algo.<sup>5</sup>

En un momento de su vida, también Nietzsche creyó encontrar en Schopenhauer el educador mediador de sus anhelos y de su existencia:

Para describir el acontecimiento que representó para mí aquella primera mirada que eché a los escritos de Schopenhauer, tendré que detenerme un tanto en una idea que en mi juventud me asaltaba con una frecuencia y una urgencia incomparables. Cuando en otros tiempos me abandonaba como entre sueños a mis deseos, pensaba para mí que el terrible esfuerzo y la obligación de educarme a mí mismo podrían serme dispensados por el destino de encontrar a tiempo un filósofo al que poder convertir en mi educador, un verdadero filósofo al que poder obedecer sin vacilaciones por confiar más en él que en mí mismo.<sup>6</sup>

No hay educación sin mediaciones, pero tampoco sin exposición a lo que nos inquieta: la conducción fuera de nosotros mismos. La historia de un hombre puede quizá resumirse en su experiencia, en lo que ese hombre ha hecho de su vida. Aunque la tarea de hacernos a nosotros

<sup>5</sup> G. Colli, Introducción a Nietzsche, Valencia, Pre-Textos, 2000, 33.

<sup>6</sup> F. Nietzsche, Schopenhauer educador, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, 30.

mismos es una aventura personal, sin embargo no estamos solos. Pues, como dice Colli, al escoger a un maestro “empezamos a convertirnos en algo”. Un maestro es el mediador de una existencia. El encuentro singular con un maestro consagra una puesta en cuestión de la existencia: “El maestro humano, en su relación humana con sus alumnos, sólo es una especie de mediador en la conciencia que cada cual puede tener de sí mismo.”<sup>7</sup> En este singular encuentro, atisbamos las posibilidades de la puesta en práctica de una pedagogía de la existencia. Pero ¿de qué modo es posible hoy un *discurso* de estas características?

Quiero pensar ahora un discurso (filosófico) de la educación como una serie de fragmentos, de estampas o de gestos en pleno movimiento y devenir, en la urdimbre de sus múltiples mediaciones. Y para ello no hay más remedio que repensar la educación como algo que tiene que ver con un anhelo, con un deseo, como una lucha, como una búsqueda, una aventura o un acontecimiento del existir. Pensar la educación, entonces, como una acción *dramática*, no como algo que se fabrica o en lo que se interviene, sino como una experiencia que nos pasa. Todo “drama” es la formación de un personaje. La educación, en el fondo, es la puesta en escena de un personaje. Entrar en escena es no únicamente representar un papel, sino tener que hacerlo *apareciendo* ante los demás, mostrándonos en público y, al mismo tiempo, por paradójico que sea, desapareciendo, ocultando una identidad previa.

La certeza que sostiene lo que a continuación sigue es, sin duda, algo más fácil de enunciar que de explicar, y dice así: aunque hemos de morir, hemos venido a este mundo a iniciar algo nuevo. Somos iniciadores constantes; y eso que comenzamos es, en parte, una obra de arte realizada sobre nosotros mismos bajo el signo de una belleza perseguida, al hilo de una mediación a la que nos abandonamos y de la que nos escabullimos. Aparecemos al mundo porque somos en él por el nacimiento. Confirmamos nuestra original y biológica natalidad con cada acción, con cada gesto y con cada palabra realizada, ejecutada o pronunciada ante los demás. Somos un personaje en plena actuación en el drama (y en el hacer) del mundo. Esto es lo que en este texto preocupa: pensar (filosóficamente) la educación como una obra de arte, con sus luces y sus sombras, para procurar, tentativamente, una pedagogía de la existencia, entendida en su sentido más radical y originario: una pedagogía del estar arrojados al exterior de nosotros mismos.

<sup>7</sup> G. Gusdorf, ¿Para qué los profesores?, Madrid, Edicusa, 1977, 95.

## 2. Filosofía como transformación: sobre el arte de vivir

En un breve libro, pero tan exacto como de sorprendente título, Rüdiger Safranski se pregunta “¿Cuánta verdad necesita el hombre?”.<sup>8</sup> La pregunta por la verdad, como el autor sugiere, implica una escisión, pues solamente puedo preguntarme por ella –y formularme la pregunta “¿quién soy yo?”– si mi conciencia y mi ser, al no ser lo mismo, se encuentran desunidos. Sólo si estoy separado de mí mismo puedo preguntarme por la verdad como algo que todavía me inquieta y me desasosiega, como algo que va más allá de mi buena voluntad como pensador o buscador de verdades. Y porque eso es más o menos así, pudo Nietzsche decir: “El hombre que no quiere pertenecer a la masa. Sólo necesita dejar de comportarse cómodamente consigo mismo y obedecer a su conciencia, que le grita: ‘Sé tú mismo.’ Cuanto ahora haces, opinas y deseas, nada tiene que ver contigo.”<sup>9</sup>

Hay que estar “fuera de sí” –en cierto modo “enajenado” – para poder dirigirse a uno mismo la pregunta por la verdad. La propia verdad ha de recibirse desde fuera para poder hacernos con ella y así poder estar en uno mismo como en la propia casa. Pero lo que nos separa de esa verdad perseguida es la “conciencia”, la misma que nos separa de nosotros mismos, la que nos arrebató la “liviandad del ser”, la que nos recuerda que “vivimos en un mundo ya interpretado”, como decía Rilke<sup>10</sup> – “somos un signo a interpretar”, decía Hölderlin<sup>11</sup>–, la que nos aleja de nosotros mismos, de nuestro fondo de autenticidad y transparencia; por eso, la pregunta por la (propia) verdad se experimenta con dolor y sufrimiento.

La conciencia nos da la impresión de que para poder percibir esa verdad que nos concierne tenemos que hacer un trabajo mental previo, un trabajo de ajuste entre nuestra actividad pensante y los conceptos con los que, en un mundo ya interpretado, el mundo y nosotros mismos hemos sido ya previamente pensados. La pregunta es: ¿cómo regresar a nuestro ser? Una posible respuesta es: regresando a un *estado de inocencia* por medio de la misma conciencia. Pero se trata de una tarea difícil, porque es precisamente ella, la conciencia, la que media entre nosotros y el mundo, separándonos de ambos; porque es en ella donde se introducen los códigos y los saberes, los instrumentos mentales, cognitivos y espirituales “apropiados”, según cada tiempo y

<sup>8</sup> R. Safranski, *¿Cuánta verdad necesita el hombre?*, Madrid, Lengua de trapo, 2004.

<sup>9</sup> F. Nietzsche, Schopenhauer como educador, op. cit., 26.

<sup>10</sup> R. M. Rilke, *Elegías de Duino*, Madrid, Cátedra, 1987.

<sup>11</sup> F. Hölderlin, *Poesía completa*, Barcelona, Ediciones 29, 1984.

lugar, para pensarnos en el mundo. La conciencia, en definitiva, nos coloca *ante el mundo* en vez de situarnos *en el mundo*, en lo abierto: “Ardua tarea la de retornar al estado de inocencia por medio de la conciencia, ya que ésta no sólo nos separa de nosotros mismos, sino también del ‘mundo’ de la naturaleza y de los otros.”<sup>12</sup>

Sabemos que la filosofía ha sido pensada y practicada, en la modernidad, como una disciplina teórica de escasas consecuencias prácticas en la vida cotidiana de los individuos. En este sentido, la filosofía suele tener poca incidencia en la vida y conducta de quienes la practican, aunque la gente normalmente se queda decepcionada cuando la vida de los filósofos no refleja sus convicciones e ideales filosóficos. Sin embargo, aunque la filosofía es una disciplina intelectual de orden principalmente teórico, en el mundo griego la filosofía era, como ha explicado muy bien Pierre Hadot, una arte de vida: “El discurso filosófico se origina en una elección de vida y en una opción existencial.”<sup>13</sup> Esta concepción es la que, tanto Hadot, Nehamas o Foucault, pese a las diferencias que los separan, han subrayado en sus respectivas obras.<sup>14</sup> En Foucault, por ejemplo, su tardío elogio del “cuidado de sí” socrático fue formulado cuando estaba ya afectado por la enfermedad, como si al tratar de pensar así el ejercicio filosófico intentase, de algún modo, una cierta cura o terapia. Pareciera que ese regreso a Grecia le ayudase a reconciliarse con su propio yo de un modo definitivo y con su propia homosexualidad. Cuidar de sí mismo es, para Foucault, una vía adecuada para poner en práctica, no sólo una estética del existir, sino una concepción de la filosofía como arte de vida. Se trata de un modo de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones y relacionarse con los demás; se trata, también, de un modo peculiar de prestar atención; es una cierta mirada: “Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al... iba a decir ‘interior’”,<sup>15</sup> escribe Foucault; se trata, en fin, de un conjunto de acciones, prácticas, ejercicios que uno hace sobre sí mismo, con el objeto de modificarse, transformarse, cambiar. La filosofía como arte de vivir consiste en eso: una forma de interrogación que nos permite tener acceso a la verdad a través de la serie de “ejercicios” que hace-

<sup>12</sup> R. Safranski, *¿Cuánta verdad necesita el hombre?*, op. cit., 14.

<sup>13</sup> P. Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, 13. Véase del mismo autor: *La philosophie comme manière de vivre*, París, Albin Michel, 2001.

<sup>14</sup> Véase, A. Nehamas, *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*, Valencia, Pre-Textos, 2005.

<sup>15</sup> M. Foucault, *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France, 1981-1982, México, Fondo de de Cultura Económica, 2002, 28.

mos sobre nosotros, porque la verdad no es independiente de nuestra propia modificación, de nuestra mirada, de nuestra actitud y modo de ser en el mundo. En palabras del propio Foucault:

Llamamos “filosofía” [...] a esta forma de pensamiento que se interroga, no desde luego sobre lo que es verdadero y lo que es falso, sino sobre lo que hace que haya y pueda haber verdad y falsedad y se pueda o no se pueda distinguir una de otra. Llamamos “filosofía” a la forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, a la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites de acceso del sujeto a la verdad. Pues bien, si llamamos “filosofía” a eso, creo que podríamos llamar “espiritualidad” a la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad.<sup>16</sup>

Puede sorprender que Foucault se refiera a una cierta “espiritualidad” para dar cuenta de un modo de acercarse a la filosofía que implica algo más que un mero ejercicio teórico más o menos elaborado. Dicha “espiritualidad” da cuenta, como ha subrayado Hadot, de ciertas actividades o ejercicios que son el producto no sólo del pensamiento, “sino de una totalidad psíquica del individuo que, en especial, revela el auténtico alcance de tales prácticas: gracias a ellas el individuo accede al círculo del espíritu objetivo”.<sup>17</sup> Filosofar es, entonces, ejercitarse en vivir consciente y libremente, un verdadero ejercicio de *transformación*. Filosofía es transformación: *aprender a vivir, aprender a dialogar, aprender a morir, aprender a leer*, pues no hay verdadero aprendizaje filosófico que no sea un aprendizaje, o un re-aprendizaje, de la lectura: “La gente no sabe cuánto tiempo y esfuerzo cuesta aprender a leer. He necesitado ochenta años para conseguirlo”, decía Goethe, “y todavía no sabría decir si lo he logrado.”<sup>18</sup>

Hablamos de filosofía, entonces, como un arte de vida, como un aprendizaje del mundo y de la vida. Se trata de un aprendizaje acerca del cual los modelos que tenemos a nuestro alcance –el de Sócrates y el de los presocráticos–, siendo ilustradores y buenos ejemplos en sí mismos, no nos lo dan todo hecho. La lección se aloja, entonces, en que no hay nada parecido a “el arte de vivir”; no puede haber un

<sup>16</sup> Ibid., 33.

<sup>17</sup> P. Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, op. cit., 24.

<sup>18</sup> J.P. Eckerman, *Conversaciones con Goethe*, Barcelona, El Acanalado, 2005, 25 de enero de 1830.



modelo a partir del cual forjar un arte de vida válido para todos los casos. La vida humana se construye de muchas maneras –es un relato incesante y discontinuo–, este sería el mensaje final, y ningún modo de vida es el mejor para todo el mundo. Quien quiera imitar una vida bella, lo que tiene que hacer es formarse la suya propia. Como escribe Nehamas: “La imitación, en este contexto, se entiende como el acto de convertirse en alguien por sus propios medios; ese ‘alguien’ en el cual uno se convierte tiene que ser diferente al modelo que uno sigue.”<sup>19</sup> Como ocurre con otras artes, el arte de vivir no tiene reglas preestablecidas que podamos seguir al pie de la letra. La lección nos la proporciona el ejemplo de la vida de Sócrates, que al dejar absolutamente indeterminado el proceso que él mismo siguió para crear su vida, al mismo tiempo presenta en producto final como algo que no necesariamente tiene que ser imitado.

La producción de uno mismo, la recreación poética de nosotros mismos, pues todo acto de *poiesis* es un acto de creación que hace pasar algo (en este caso, a nosotros mismos) de la nada al ser, introduce la novedad radical en una existencia singular.<sup>20</sup> Lo “nuevo”, aquí, instituye la infancia como categoría filosófica relevante en nuestros discursos. El territorio de la infancia como búsqueda de la inocencia es, sin embargo, algo extraño e inquietante, pues implica despreocupación y al mismo tiempo un estado de alerta, ya que lo desconocido puede llegar a vivirse como amenaza. Desde el momento en que distinguimos bien y mal, nos hundimos en el *abismo de la libertad*: tenemos que elegir libremente entre ambos, no hay otro remedio. “Al nacer soy traído al mundo, pero a partir de ese momento, con decisión y firmeza, debo, una y otra vez, guiarme yo mismo.”<sup>21</sup> Al nacer somos arrojados al mundo, y desde entonces nuestra vida es un *encargo*: hemos de ocuparnos de ella, hacer algo con ella. Todo puede ocurrir: riesgos, oportunidades, aventuras, éxito o fracaso. Con el nacimiento, accedemos a una suerte de *trascendencia*, y al mismo tiempo la aventura de existir se incrementa –en sus posibilidades más íntimas y en su densidad existencial– por la creciente conciencia de la muerte, entendida como elemento primordial de nuestra finitud; pues “nadie puede soportar la idea de que su estancia en el mundo sea inútil y hasta perjudicial, si es capaz de pensar sobre la cuestión un instante”.<sup>22</sup> A partir de entonces se sabe, desde dentro, qué es el tiempo (accedemos a la

<sup>19</sup> A. Nehamas, *El arte de vivir*, op. cit., 25.

<sup>20</sup> F. Bárcena, *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós, 2005.

<sup>21</sup> R. Safranski, *¿Cuánta verdad necesita el hombre?*, op. cit., 14.

<sup>22</sup> M. García-Baró, *Del dolor, la verdad y el bien*, op. cit., 206, 68.

intimidad del tiempo). Yves Simon ha descrito muy bien esta relación entre la conciencia dolorosa de la muerte y la necesidad de nuevos comienzos protectores:

Los inicios son misteriosos. Precisa, lacerante, la muerte es siempre determinable; es un trazo brutal en el mapa del tiempo y del espacio. Destruye en un instante un conjunto de lazos visibles o invisibles que llevaron a veces años, siglos, en entretenerse. Sin embargo, a pesar o a causa de esto, ella es la condición de posibilidad para que la vida continúe [...] creando órdenes provisionales que retrasan el creciente desorden del mundo.<sup>23</sup>

En lo que nos trasciende estamos encaminados hacia un cierto más allá de nosotros mismos; pero ese más allá es también un *desierto*: un espacio inmenso donde no se atisban los límites ni las fronteras, un espacio donde aprendemos, o no, a transformar lo lejano e impredecible, e imperceptible –aquello que nos atemoriza y nos angustia, la *ambivalencia* misma de tener que existir–, en algo familiar, cercano, dominable. Es un espacio abierto y sin límites, pero no es del todo puro estado de *ausencia*; es una presencia siempre constante, un silencio que habla más rotundamente que la palabra incesante, una presencia que estaba antes de que aventureros o nómadas lo atravesasen. El desierto, dice Yves Simon, simplemente *es*. Un lugar donde nos perdemos, donde el mundo interpretado es aniquilado, donde el tiempo pierde su velocidad y retorna a la calma y a la pausa, una sucesión de días y noches donde cada día y cada noche es cualquier día y cualquier noche: “Es el lugar donde la palabra puede apoderarse de su infinito.”<sup>24</sup>

Buscamos y soñamos con una unidad donde los contrarios y las contradicciones se armonicen, una unidad en nuestro ser que nos proteja de lo incierto, de lo abierto, del abismo de la libertad que tememos a la vez que perseguimos. En filosofía, la metafísica occidental tradicional representa un anhelo de unidad, pero eludiendo la experiencia directa del sujeto con el mundo, como ser inserto en el mundo. Lo que ésta lamenta es la pérdida de una unidad originaria, un lamento que, sin embargo, ayuda a mantener las preguntas vivas, las que tienen que ver con la verdadera vida y con el verdadero mundo. Sus respuestas a menudo no nos satisfacen, al menos a algunos de nosotros, y por eso nos hacemos esas mismas preguntas de otro modo, preguntándonos, por ejemplo, si hay algo así como una “verdadera” vida o un “verda-

<sup>23</sup> Y. Simon, *O viajante magnífico*, Porto, In-Libris, 2000 (3ª ed.), 25.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 141.

dero" mundo. Nos hacemos preguntas y al formularlas nos damos cuenta de dónde proviene nuestra envidia y nuestra angustia; envidiamos al animal (que es pura naturaleza sin conciencia), envidiamos o nos angustia Dios mismo (que es puro espíritu sin naturaleza), y envidiamos al niño, que es un animal divino. Envidiamos, pues, la infancia, el estado anterior a toda palabra constituida, envidiamos su espontaneidad, su inmediatez y la inocencia ya perdidas. Envidiamos y anhelamos todo eso porque queremos recuperar una unidad que ya no está a nuestro alcance, una unidad que la conciencia educada y adulta nos impide alcanzar, en un mundo ya interpretado. Por eso, como ocurrió a gente tan dispar como a Wilde o a Kleist, como a Nietzsche o como a Foucault, nos inventamos a nosotros mismos y perseguimos nuestra propia imagen o nuestra propia obra. Nos inventamos a nosotros mismos y llegamos a confundirnos, o a desaparecer, en nuestra propia realización estética y existencial. Nos diluimos en lo que realizamos, en lo que hacemos de nosotros mismos. Abandonamos el mundo donde no encontramos sosiego y buscamos reconciliación en una vida vivida como una obra de arte.

Cuenta Safranski en el libro antes citado un relato procedente de China que narra la historia de un pintor que tardó toda su vida en dar forma a un único cuadro. Una vez que lo hubo terminado, invitó a sus amigos para mostrarles su obra definitiva y a la vez única: allí había pintado un parque, y entre los prados un camino estrecho que conducía a una casa situada en lo alto de una loma. Cuando los amigos están listos para dar su opinión sobre esa obra de arte, al volver hacia el pintor quedan anonadados al comprobar que éste ya no está con ellos. Al mirar de nuevo al cuadro contemplan al pintor dentro de su propia obra, recorriendo la suave pendiente que conduce a la casa pintada por él. Al llegar a ella, se para un momento, se vuelve, sonrío y dándose nuevamente la espalda cierra tras de sí la casa dibujada. El pintor entra en el cuadro, su obra de arte definitiva, como si se tratase de su verdadero hogar. Al entrar en ella se aleja de los demás, entra en su mundo abandonado el mundo. Para sus amigos, esta desaparición equivale a la muerte del pintor, a la muerte del artista, aunque lo que este relato cuenta también es la historia de un regreso o de una llegada. Esta historia, como reconoce Safranski, nos deja sumidos en un cierto vacío: ¿Es la realización de la vida como una obra de arte perfecta, única y singular una cierta desaparición del mundo, o una cierta violencia dirigida al mundo?

A veces, los hombres quieren ser su propia creación, como la vida y la obra de muchos escultores de sí mismos manifiesta. Esa búsqueda de sí es, al mismo tiempo, la búsqueda de algo que nos trasciende, la persecución de un cierto *absoluto terrenal*<sup>25</sup> y la búsqueda de un paraíso perdido pero añorado. Abstrayéndonos del mundo, quedamos encerrados en nuestra propia obra, que se erige en *nuestro* mundo. Este mundo puede ser un espacio de libertad, inteligencia y sensibilidad o una cárcel interior. Nos adentramos en las imágenes que hemos forjado de nosotros mismos. Pero querer ser nuestra propia obra puede tener también un efecto perverso: que dejamos de pertenecer a este mundo. Es un espíritu de auto-invencción que es existencial, pero produce angustia y una especie de *furor prometeico*: el hombre-artista de sí mismo no quiere deberle nada al mundo; para él, la verdad es una labor de adecuación perfecta a las imágenes que él mismo elabora y proyecta de sí mismo. Esta tarea no se ejerce sin una cierta violencia, contra él mismo o contra el propio mundo. Ya lo decía Nietzsche: “Para poder levantar un santuario *hay que derruir un santuario*: ésta es la ley.”<sup>26</sup>

### 3. Aprender la intimidad del tiempo: sobre el arte de los comienzos

La historia del hombre es el relato de una búsqueda permanente. Una búsqueda sin término de sí mismo, una búsqueda que a veces pretende hacernos olvidar lo que ya sabemos: que el hombre, además de morir, *sabe* que morirá. Pero parece como si los hombres, al menos desde Platón, no hubiesen tomado en serio el hecho de *haber nacido*, sino el hecho certero de tener que morir. La tentativa de una recuperación del hecho antropológico del nacimiento —el radical *inicio* del que los hombres somos capaces por el mero hecho de haber nacido— es, tal vez, un modo de aliviar la angustia provocada por nuestra conciencia de muerte, algo así como un modo de oponer, frente a una tradición filosófica que pensó la muerte como rasgo central de nuestra finitud, la posibilidad de nuevos comienzos.

Como decía Arendt, que supo pensar la “natalidad” como una categoría filosófica y política central, aunque hemos de morir, no hemos venido a este mundo sólo a eso, sino a iniciar algo nuevo.<sup>27</sup> Y la esencia de la educación tiene que ver con esto: con el hecho de que este mundo se renueva con la llegada de los nuevos. Iniciar lo nuevo en el

<sup>25</sup> T. Todorov, *Les aventuriers de l'absolu*. París, Robert Laffont, 2006.

<sup>26</sup> F. Nietzsche, *Genealogía de la moral*, Madrid, Edaf, 2000, II, 24, 346.

<sup>27</sup> F. Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona, Herder, 2006.

mundo, por tanto, es un modo de amarlo –*amor mundi*–, una manera de recrearse en la maravilla de lo que hay, en un mundo del que formamos parte, en un mundo que *somos*. Pensar ese comienzo, esa posibilidad de los inicios es un modo de pensar la infancia, aquello que está antes de toda palabra constituida, como categoría filosóficamente relevante. Y si pensar la educación es pensar una cierta relación con la infancia, con lo que surge en su radical novedad, repensar nuestros discursos pedagógicos es tener que revisar nuestras representaciones adultas de la infancia, la infancia como asombro o como perplejidad; la infancia como naturaleza a dominar o como paraíso perdido, la infancia como imperfección o como paradigma de lo adulto, la infancia, en fin, como experiencia del tiempo y patria del hombre.

El tiempo de la educación y del aprender es un tiempo que presenta sus propias peculiaridades. Se trata, como vamos a ver, de un tiempo libre y oportuno, no de un tiempo mensurable. Pero para que sea humano, el tiempo ha de ser narrado, contado, relatado. Narrar el tiempo es un modo de habitarlo desde dentro, en su propia intimidad. Narrar el tiempo del aprender, el tiempo de las transformaciones, es acceder a un trato íntimo con él. Hablemos pues de la intimidad del tiempo vivido. El tiempo, que toma la figura de lo que nos pasa, más que algo que construimos nos es *nacido*. Tal vez por eso el tiempo humano es siempre un modo de hacer *experiencia*: lo que nos asalta y es imprevisible. Nuestro sentido del tiempo nace en cada instante, y su forma es la forma misma de ese instante, de un presente que nos sucede, de un *ahora*. Es fugaz y a la vez duradero. Sin la sensación de que el tiempo nos pasa, las cosas no aparecen ni se tornarían visibles. Y, sin embargo, todo educador representa un mundo más antiguo que él mismo, en cierto modo inmemorial, un mundo que es tiempo y que se transmite creativamente para que la pregunta por el sentido no quede cancelada. Cada educador es actual y *es de otro tiempo*: contribuye a formar a los recién llegados a partir de la memoria de algo que le precede y está obligado a custodiar. Debe custodiar ese pasado, no para anular nuestras propias posibilidades de acción, sino para promover lo imprevisto, mientras renovamos un mundo común, con el objeto de ofrecer una respuesta humana a las contradicciones del tiempo presente.

Como algo que nos pasa, nuestro tiempo se concreta en lo que hacemos y adopta la forma de aquello a lo cual nos entregamos. En el prólogo de su libro *Filosofía y poesía*, María Zambrano lo dijo muy bien: “Este libro, me sea permitido decirlo, nacido, más que cons-

truido...” Así comienza Zambrano a escribir su ensayo. Lo que es nacido es lo extremadamente imposible, pues, prosigue Zambrano, “no se pasa de lo posible a lo real, sino de lo imposible a lo verdadero”.<sup>28</sup> La verdad de lo que nace se condensa en su mismo comienzo, que es lo que da lugar al origen de *un* tiempo y a la misma sensación del paso del tiempo, algo a lo que ya no podemos regresar con la razón, sino con el arte y el poema. Quizás esa imposibilidad de regresar al instante del comienzo, al comienzo de un tiempo, es la razón por la cual el tiempo es también un guía ciego.

Ningún comienzo se inicia sin antecedentes, pues siempre guarda memoria de algo que le precede, y por eso lo más humano del mundo es comenzar después de haber iniciado algo. Un comienzo siempre tiene algo de *revolucionario*, porque lo que comienza inicia un nuevo gesto que trata de romper con lo anterior. Pero como no podemos vivir sin pasado, aunque sí podemos aprender a vivir sin el peso de la tradición, me parece que lo más humano es comenzar sin pretender que ese comienzo arranque de la nada o borre de un plumazo con todo el pasado. Una revolución que pretendiese eso, lo que haría es secuestrar el tiempo.

Todo comenzar se instala en un presente, en un aquí y en un ahora. Siempre comenzamos de nuevo porque siempre estamos en manos del tiempo, y porque nuestra vida siempre está sometida a los ataques por sorpresa del aquí y del ahora: momentos, circunstancias, instantes. Esos ataques, como dice Graham Swift,<sup>29</sup> en lugar de lanzarnos al tiempo presente nos anuncian que el tiempo se ha apoderado de nosotros, haciéndonos sus prisioneros; prisioneros de un recuerdo que se niega, en contra de nuestra voluntad, a desvelarnos su misterio, prisioneros de una imagen, de un aroma, de un rostro o de unas manos; prisioneros de un futuro que no pudo ser, de una vida que no pudimos vivir, de una historia que no tenemos más remedio que seguir mintiéndonos para seguir viviendo. Sin embargo, un problema que tiene todo lo que es “comienzo” es que “no se aprende a comenzar”,<sup>30</sup> aunque constantemente estemos iniciando cosas. Y no se puede aprender el comienzo porque en realidad lo que podemos aprender es a continuar después de haber iniciado el primer gesto, la primera acción o el primer movimiento. El comienzo es un *instante fulgu-*

<sup>28</sup> M. Zambrano, *Filosofía y poesía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, 7.

<sup>29</sup> G. Swift, *El país del agua*, Barcelona, Anagrama, 1998.

<sup>30</sup> V. Jankélévitch, *La muerte*, Valencia, Pre-Textos, 2002.

rante, algo que nos *llega por sorpresa* y algo, probablemente, en relación a lo cual nos exponemos. Siempre nos exponemos a tener que comenzar algo, y por eso todo inicio produce un cierto miedo, un cierto pavor o una cierta intriga.

El comienzo es a menudo atrayente, a pesar de que nos produzca un cierto pavor. La poetisa portuguesa María Gabriela Llansol comienza uno de sus libros con estas palabras que a la vez dan título a la obra:

El comienzo de un libro es precioso. Muchos comienzos son preciosísimos. Cuanto más breve es el comienzo de un libro, mantiene el comienzo\_\_\_\_continuando. Cuando éste se prolonga, un libro siguiente se inicia. Basta esperar que la *decisión de la intimidad* se pronuncie. Voy a llamarlo hilo\_\_\_\_\_línea, confianza, crédito, tejido.<sup>31</sup>

Cada vez que iniciamos un nuevo gesto en el mundo –con las palabras y con las acciones– interrumpimos la cadena de los hechos y hacemos que un *acontecimiento* introduzca la discontinuidad en la narración del tiempo. Eso es lo que nos puede pasar a cada uno de nosotros, en nuestra irreductible singularidad, y eso es lo que le pasa al mundo con cada nuevo recién llegado y con cada nuevo nacimiento. El nacimiento es el *acontecimiento* por excelencia: un desafío al mundo. Nuestro comenzar al nacer es silencioso, casi mundo, y nuestro despertar al mundo se hace a través del lenguaje, cuando ya hacía tiempo que estábamos en él, con lo cual, *comienzo del ser y comienzo del lenguaje* no van juntos, ni son simultáneos. Es el lenguaje lo que permite que regresemos a ese primer comienzo, lo que consiente que lo narremos y que nos lo contemos. El ser humano, al no estar despierto en su propio nacimiento, no conserva memoria de su propio comienzo, y por eso, para llenar ese vacío, cuenta historias, relata, narra. Para que nuestros hijos no queden emparedados en el vacío, les contamos historias, o les mentimos diariamente con nuestros sueños y los compartimos con ellos: “El hecho de que yo me convirtiera en un profesor de historia”, dice uno de los personajes de *El país del agua*, “puede relacionarse directamente con las historias que mi madre me contaba de pequeño, cuando, como la mayoría de los niños, le tenía miedo a la oscuridad.”<sup>32</sup>

<sup>31</sup> M. G. Llansol, *O començo de um livro é precioso*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2003, 1.

<sup>32</sup> G. Swift, *El país del agua*, op. cit., 60.

La intimidad está ligada al arte de contar historias, y el arte de narrar la vida está a su vez asociado al arte de vivir, a la vida como una forma de arte, como algo que tiene sabor o color, la vida que no nos deja impasibles frente a ella sino más bien como seres más bien *patéticos*. Es posible, desde luego, vivir sin intimidad, pero es muy importante aprender algo: que *la intimidad no es necesaria para vivir, sino para disfrutar del tiempo de la vida. La intimidad hace del tiempo una temporalidad con-sentida.*<sup>33</sup> Un tiempo así es un tiempo no-vacío y su temporalidad no es cronometrable. Se trata, más bien, de un tiempo que tiene final, pero cuyo resultado no podemos anticipar ni planificar y, por eso mismo, también tiene principio, y ese principio es una cadena de momentos, de instantes oportunos donde hacemos o dejamos de hacer determinadas cosas. Es un tiempo libre, porque en un tiempo así no basta que las acciones o las actividades tengan un fin, además necesitan tener *sentido*. En un tiempo libre disponemos de momentos y de oportunidades para decidir lo que queremos hacer u omitir. Se trata de un tiempo *donde no todo es posible*. Porque la acción tiene fin, porque sabemos antes de que terminen nuestras acciones que tendrán un final, pero ignoramos *cuándo*, podemos tomar decisiones sobre lo que queremos hacer, podemos contar historias y podemos aprender. Pero no aprendemos el comienzo; al menos no sabemos cómo se hace para iniciar un comienzo.

Cada vez que llenamos nuestro tiempo con todo lo que hacemos, comenzamos a trenzar un *argumento* que es una trama de sentido. En las acciones hacemos que un mundo de nuevas posibilidades se introduzca en el Mundo, logramos que el tiempo se concrete, como algo personal, dentro del Tiempo. Y ese tiempo ya no es un tiempo rígido, un tiempo que es siempre el mismo, sino que se trata de un tiempo más flexible, lleno de pliegues, instantes, situaciones, momentos, comienzos, acontecimientos. Es un *tiempo apropiado*, un tiempo que centra nuestra atención en lo singular, sobre el acontecimiento de que se trate. Hablo de un *tiempo poético*, un tiempo que tiene su *intimidad*, un Tiempo que contiene otros tiempos, posibles comienzos o inicios, un tiempo que se vive por dentro y se disfruta o se padece. Pero me refiero también un tiempo que es pura "exposición", un puro "mantenerse fuera": tiempo de vida, exposición y poesía van, en este sentido, juntos.

Si el lenguaje contiene modos de decir y expresar diversos, el tiempo es un *tiempo múltiple*, y por eso toda vivencia del tiempo, para ser humana, ha de tener su intimidad. Si la intimidad es la forma que

<sup>33</sup> J. L. Pardo, *La intimidad*, Valencia, Pre-Textos, 1996.



tienen nuestras preferencias y elecciones, y es un *efecto* del lenguaje –porque para ser humano el lenguaje ha de hablarse desde dentro, tiene que poder saborearse las palabras por dentro de ellas mismas–, entonces la intimidad es también un cierto efecto del tiempo, o mejor dicho, de un tiempo, del tiempo que nos es, a cada uno, un tiempo propio, con-sentido, vivido, el tiempo donde nos pasan cosas. El tiempo que cuenta y que es diario, el tiempo en el que, como aprendices, escribimos un diario. Ese tiempo poético es creación de sí, es el tiempo mismo de lo que nace: tiempo poético del comienzo y, por eso, del nacimiento, y, entonces, de la natalidad: lo que introduce algo nuevo en el mundo. La intimidad del tiempo, o la experiencia del tiempo como intimidad, es una temporalidad consentida, pero no mimada. Una temporalidad que aceptamos como encajamos la experiencia. Y es una temporalidad aceptada porque se trata de un tiempo en el que aprendemos a decidir, o no, lo que queremos hacer con nuestra vida, porque aspiramos a que nuestro tiempo sea un tiempo libre.

## ABSTRACT

És possible encara un pensament, i una manera d'escriure filosòficament sobre l'educació, que tingui a veure amb l'experiència del que ens passa, amb la transformació i l'experiència? El propòsit d'aquest article és pensar una filosofia de l'educació com a disciplina que no és merament un exercici teòric acadèmic, sinó un saber que té a veure amb la manera com constituïm una existència singular en constant transformació; com quelcom que té a veure amb el relat del que som o d'allò a que aspirem. Per això, l'autor aborda dues qüestions, amb l'objecte d'apuntar una pedagogia de l'existència (més enllà de tot esteticisme o existencialisme). En primer lloc, un intent de comprensió de la filosofia com a forma de vida –en paral·lel a una reivindicació de la relevància filosòfica de la infància, com a metàfora del començament- i, en segon terme, una meditació sobre la intimitat del temps educatiu, entès com a una temporalitat poèticament viscuda.

Is a way of thinking and writing philosophically about education still possible, with a relation to experiencing what happens to us, to transformation and experience? The aim of this article is to think a philosophy of education as a discipline that is not simply an academic theoretical exercise, but some knowledge that has to do with how we constitute a unique existence in constant transformation; as something that has to do with the narration of what we are or what we want. In this sense, the author approaches two questions, with the aim of outlining a pedagogy of existence (beyond any aestheticism or existentialism). Firstly, an attempt to understand philosophy as a way of life –parallel to a claim for the philosophical relevance of childhood, as a metaphor of the beginning-, and, secondly, a meditation about the privacy of the educational time, understood as a poetically lived time.

Est-il encore possible une pensée, et une façon d'écrire philosophiquement sur l'éducation, qui participe de l'expérience de ce qu'il nous arrive, de la transformation et de l'expérience? L'intention de cet article est de penser une philosophie de l'éducation comme une discipline qui n'est pas seulement un exercice académique, mais un savoir qui participe de la manière avec laquelle nous constituons une existence singulière en transformation constante; comme une chose qui participe au récit de ce que nous sommes ou de ce que nous souhaitons. C'est pour ça que l'auteur aborde deux questions, en essayant de dessiner une pédagogie de l'existence (plus de l'esthétisme ou l'existentialisme). Tout d'abord, un essai de compréhension de la philosophie comme une forme de vie –parallèlement à une revendication de l'importance philosophique de l'enfance, en tant que métaphore du début- et, en second lieu, une méditation sur l'intimité du temps éducatif, compris comme une temporalité poétiquement vécue.