

La sabiduría de lo incierto

Sobre ética y educación desde un punto de vista literario

Joan-Carles Melich

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
joancarles.melich@uab.es

Resumen

El objetivo de este artículo radica básicamente en mostrar el punto de vista literario en educación ética. Para ello, el autor propone una educación ética basada en *la sabiduría de lo incierto*, esto es, la práctica educativa como la apertura a la incesante transformación, una transformación ambigua, transgresora, sin verdades absolutas o intemporales. El punto de vista literario, *la sabiduría de lo incierto*, es un aspecto ineludible de toda educación ética, por cuanto huye de todo dogmatismo y certeza definitivas y se abre a la contingencia y a la ambigüedad.

Palabras clave: educación ética, literatura, transformación.

Resum

L'objectiu d'aquest article radica bàsicament a mostrar el punt de vista literari en l'educació ètica. Per fer-ho, l'autor proposa una educació ètica basada en *la saviesa de la incertesa*, és a dir, la pràctica educativa com l'obertura a la transformació contínua, una transformació ambigua, transgressora, sense veritats absolutes o intemporals. El punt de vista literari, *la saviesa de la incertesa* és un aspecte ineludible de tota educació ètica, ja que fuig del dogmatisme i de certes definitives i s'obre a la contingència i a l'ambigüitat.

Paraules clau: educació ètica, literatura, transformació.

Abstract

The aim of this article is basically to show the literary point of view on ethics education. To do so, the author propose an ethics education based on *the knowledge of the uncertain*, that is to say, the educational practice as the openness to the never ending transformation, an ambiguous transformation, without absolute trues or untemporary ones. The literary point of view, *the knowledge of the uncertain* is an unavoidable of any ethics education because it defuges from any dogmatism and complete certainties and it opnes to contingency and to ambiguity.

Key words: ethics education, literature, transformation.

Sumario

- | | |
|---|--------------|
| 1. Introducción | 4. Final |
| 2. La crisis del mundo (pos)moderno | Bibliografía |
| 3. El «punto de vista literario» en educación ética | |

¡El camino, en efecto, no existe!

Friedrich Nietzsche,
Así habló Zaratustra

1. Introducción

Se trata de reflexionar acerca de la educación ética. En otros lugares ya he manifestado que no creo que se pueda tratar de la educación al margen de la ética, por cuanto es precisamente la ética la que distingue la acción educativa de la adoctrinadora. Lo que ahora quiero proponer a quien corresponda es una reflexión que iría un poco más lejos. Creo, en primer lugar, que si adoptamos lo que voy a llamar desde ahora un «punto de vista literario» se entenderá mejor la relación entre ética y educación. A continuación, voy a *sugerir* en este artículo otra cuestión: estoy convencido de que la lectura de textos literarios resulta un instrumento didáctico de suma importancia para una educación ética. No desarrollaré este segundo apartado. Me limitaré a dar unas pistas desde la filosofía de la educación. En tercer lugar, propondré una educación ética basada en *la sabiduría de lo incierto*, esto es, la práctica educativa como la apertura a la incesante transformación, una transformación ambigua, transgresora, sin verdades absolutas o intemporales. *La sabiduría de lo incierto* es, a mi juicio, un aspecto ineludible de toda educación ética, por cuanto huye de todo dogmatismo y certeza definitivas y se abre a la contingencia y a la ambigüedad.

Vayamos paso a paso. La pregunta inicial parece obvia: *¿qué es una educación desde el punto de vista literario?* La respuesta no es fácil. Quizá resultaría más conveniente comenzar diciendo lo que una educación desde el punto de vista literario *no* es. No es ni una educación *religiosa*, ni una educación *tecnológica*, ni una educación *metafísica*. Dicho de modo muy esquemático, la primera cree en la verdad *revelada*; la segunda, en la verdad *experimentable*; la tercera, en la verdad *racional*. Las tres *educaciones* coinciden en un aspecto, a mi juicio esencial, a saber, que existe algo así como la Verdad, en mayúsculas, o la Realidad, y esta Verdad o esta Realidad se puede alcanzar de modo seguro, bien sea por revelación (educación religiosa), bien sea por experimentación o verificación, o a través del método científico (educación tecnológica), bien sea mediante la razón (educación metafísica). Una educación desde el punto de vista literario no aspira a educar según ninguna de estas tres verdades, porque no cree que exista La Verdad o La Realidad, sino

que toda verdad es una verdad contextualizada, porque no hay nada libre de contexto¹.

Una educación como la que voy a proponer arranca de un análisis sobre el mundo (pos)moderno que nos ha tocado vivir. En este universo uno descubre, a veces incluso se sorprende, de que el avance de las ciencias no haya supuesto un definitivo adiós al mito, sino todo lo contrario. Cuanto más moderno (y científico y tecnológico) es el mundo (pos)moderno, más mitos, más sectas, más religiones aparecen. Ello es así por un simple proceso de *compensación*². Ni la ciencia ni la tecnología son portadoras de sentido o sentidos, y los seres humanos necesitan orientaciones de sentido para poder vivir. De esta cuestión ya se dieron cuenta algunos intelectuales de principios del siglo XX, como veremos a continuación. Pero también mi propuesta no es en modo alguno nostálgica, no hay (espero) añoranza de un paraíso perdido, no hay un deseo de regreso a los orígenes, entre otras cosas porque creo que este regreso es imposible. Para mí la cuestión es la siguiente: *¿cómo educar en un universo en el que «Dios ha muerto» (Nietzsche) y en el que ni la ciencia ni la tecnología son capaces de dar respuesta a los problemas fundamentales de la vida humana?* Creo que adoptar en educación un *punto de vista literario* no es, qué duda cabe, una solución mágica a esta pregunta, pero sí que nos proporciona una perspectiva para una ética que nos ayude a vivir y a orientarnos en épocas de desasosiego.

2. La crisis del mundo (pos)moderno

Edmund Husserl manifestaba, en los inicios de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, que la crisis que nos invadía (y que nos invade) se debe a la reducción positivista de la idea de ciencia a mera ciencia de hechos³. En otras palabras: las supuestas verdades científicas no sirven para el mundo humano, para el mundo enmascarado, para el mundo ritualizado. La ciencia y la metafísica han supuesto un mundo verdadero, infinito, eterno, fuera del espacio y del tiempo. *Ciencia y metafísica, positivismo y platonismo*, creyeron que este universo de verdades eternas y absolutas era el «mundo real», un mundo que estaba ahí afuera, y que sólo se trataba de encontrar el medio (el lenguaje) apropiado para descubrirlo⁴. En este sentido, escribe Husserl: «La exclusividad con la que en la segunda mitad del siglo XIX se dejó determinar

1. He desarrollado esta cuestión en MELICH, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
2. Véase MARQUARD, O. (2002). *Filosofía de la compensación: Escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona: Paidós.
3. Desde este punto de vista, el positivismo, creo que todavía vigente en la pedagogía tecnológica, no es más que un nuevo formato para una vieja metafísica. A diferencia de lo que se afirmaría desde esta posición cientifista, yo argumentaría que no hay conocimiento objetivo, porque no hay realidad alguna por descubrir.
4. Las obras de Richard Rorty constituyen un magnífico análisis de esta postura «metafísica» y, a su vez, una crítica feroz a la misma desde un punto de vista en muchos aspectos coincidente con el mío. Véase RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

la visión entera del mundo del hombre moderno por las ciencias positivas y se dejó deslumbrar por la *prosperity* hecha posible por ellas, significó paralelamente un desvío indiferente respecto de las cuestiones realmente decisivas para una humanidad auténtica. Meras ciencias de hechos hacen meros hombres de hechos [...]»⁵ También, en otras palabras, lo encontramos reflejado en el *Tractatus* de Wittgenstein, un filósofo muy diferente de Husserl, pero al mismo tiempo muy cercano a él en este aspecto: «Tenemos la sensación que incluso cuando todas las posibles preguntas científicas se han contestado, aún no se han tocado en absoluto nuestros problemas vitales.»⁶ Así, pues, nos encontramos con distintos autores que realizan un diagnóstico parecido. Husserl habla de «las cuestiones realmente decisivas», Wittgenstein, de «el problema de nuestra vida». Pero ¿cuál es este problema? Responde el propio Husserl: «Las cuestiones que excluye (la ciencia positiva) por principio son precisamente las más candentes para unos seres sometidos, en esta época desventurada, a mutaciones decisivas: las cuestiones relativas al sentido o sinsentido de esta entera existencia humana.»⁷ Desde puntos de partida totalmente distintos, Husserl y Wittgenstein ponen encima de la mesa una sensación que, con el paso de los años, no ha hecho más que crecer, a saber, que el desarrollo de la ciencia, que *el avance de las nuevas tecnologías no solamente no ha solucionado los problemas fundamentales de la vida humana, sino que además ha provocado una profunda decepción*⁸. No voy a entrar ahora en las sugerencias que Husserl propone al final de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, que supondrían la reformulación del concepto de ciencia mediante lo que él denomina «el heroísmo de la razón», así como tampoco estoy convencido de que la solución a la cuestión del *sentido* de la vida esté, como sugiere Wittgenstein en el *Tractatus*, «fuera del mundo»⁹. Creo, más bien, que es necesario un cambio radical de punto de vista. Es lo que de ahora en adelante llamaré «el punto de vista literario».

3. El «punto de vista literario» en educación ética

Vivimos en una época de desasosiego (Pessoa). En el tiempo actual ya no es posible descubrir instancias *metafísicas* portadoras de sentido. De ahí que sea necesario, dado que sin un tipo u otro de sentido la vida es invivable, la *imaginación*, esto es, una razón literaria capaz de ofrecer a los seres humanos la

5. HUSSERL, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica, 6-7. Una idea parecida la encontramos en un importante lector de Husserl, Robert MUSIL, en su novela *El hombre sin atributos*: «Hemos conquistado la realidad y perdido el sueño. Ya nadie se tiende bajo un árbol a contemplar el cielo a través de los dedos del pie, sino que todo el mundo trabaja.» (MUSIL, R. (2001). *El hombre sin atributos*, vol. 1, Barcelona: Seix Barral, 42-43.)
6. WITTGENSTEIN, L. *Tractatus*, 6.52.
7. HUSSERL, E. *Op. cit.*, 6.
8. En el caso de la educación, es la decepción del estudiante que tiene la sensación de que la universidad no le ha enseñado nada verdaderamente útil para su vida cotidiana de maestro o de profesor.
9. WITTGENSTEIN, L. *Tractatus*, 6.41.

posibilidad de *inventar* sentidos. Desde el punto de vista literario, la tarea de la educación en una época de desasosiego es la formación de una razón que no crea que educar sea transmitir *el* sentido de la vida, porque *el* sentido no puede darse, sino la formación de una razón *imaginativa*, que sea capaz de *narrar* sentidos, de *inventar* sentidos, en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos, e incluso contradictorios. La educación literaria promueve la transformación de la vida en un universo en el que no hay nada estable ni definitivo, en el que no hay nada absoluto ni eterno.

Un mundo en devenir

Es evidente que los seres humanos experimentamos la realidad de formas diversas, pero siempre de manera cambiante. Lo que a los seres humanos nos resulta muy difícil soportar es precisamente la experiencia de la realidad como devenir y por esta razón buscamos un punto de vista (metafísico, religioso o tecnológico) que nos ayude a soportar el drama de la contingencia. El lenguaje literario, a diferencia del metafísico, no tiene miedo de *mostrar* esta «realidad» en su incesante transformación. Creo que ningún punto de vista, ni el *religioso*, ni el *tecnológico*, ni el *metafísico*, es capaz de conseguir expresar el *devenir del mundo* sin temor a mostrar la ausencia de puntos de referencia estables o definitivos. La literatura es capaz de narrar, en ocasiones dramáticamente, el flujo de la vida, su *ambigüedad*. El poeta, el novelista, el narrador... renuncian al intento «de reunir todos los aspectos de nuestra vida en una visión única, de redescribirlos mediante un único léxico.» Es lo que Richard Rorty ha llamado «la contingencia del lenguaje»¹⁰. Una práctica pedagógica inspirada en este punto de vista literario que propongo, sabe que sólo puede actuar en la fragilidad de los múltiples tiempos y espacios.

En su novela *La insoportable levedad del ser*, Milan Kundera escribía que «el hombre nunca puede saber qué debe querer, porque vive sólo una vida y no tiene modo de compararla con sus vidas precedentes ni de enmendarlas en sus vidas posteriores.» En otras palabras, «el hombre lo vive todo a la primera y sin preparación, como si un actor representase una obra sin ningún tipo de ensayo.»¹¹ La pedagogía que se inspira en una razón literaria sabe que no hay respuestas dadas, que en educación poco o nada se sabe de antemano. Una razón literaria no es una razón que conoce la verdad *a priori*. La razón literaria padece experiencias. La razón literaria está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la *alteridad*, al *acontecimiento del otro*. Por eso, una razón literaria es una razón atenta a la palabra del otro, habla para alguien que no solamente tiene orejas sino también boca¹².

10. RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*, ya citado, 18.

11. KUNDERA, M. (1998). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets, 16.

12. BAUMAN, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 37.

Frente a la razón literaria se sitúa la razón instrumental. El drama de una razón instrumental no es otro que el de producir un *exceso* de racionalidad, una racionalidad exclusiva y excluyente. No se trata de desacreditar la racionalidad, sino de denunciar su abuso, especialmente en el caso de la utilización instrumental de la razón. Si bien una razón literaria no seguiría a Husserl en lo que propone al final de la *Crisis*, a saber, «el heroísmo de la razón que supere definitivamente el naturalismo»¹³, sí que estaría de acuerdo con lo que éste denuncia: el olvido del mundo de la vida, el olvido de los que viven en el mundo, de los que viven el mundo. La razón instrumental es una razón extraviada¹⁴, y ésta es la principal causa de la crisis espiritual europea. Una racionalidad unilateral acaba siendo totalitaria de una forma u otra, por eso dice Husserl que «puede convertirse en un mal»¹⁵, porque «ninguna línea del conocimiento, ninguna verdad particular, puede ser aislada y absolutizada.»¹⁶

Quisiera insistir en la idea de que *una razón literaria es una razón que no cree que existan verdades absolutas* (o metafísicas), es una razón que cree que la realidad es inseparable de la ficción porque es inseparable del lenguaje o de los lenguajes, de la palabra o de las palabras y de los silencios, porque es inseparable de las interpretaciones, porque vivimos en un «mundo interpretado» en el que nunca nos sentimos seguros (Rilke). Una razón literaria, como la que estoy considerando, es la fuente del espíritu que da cuenta de la radical *ambigüedad* de la vida, de su complejidad, de sus paradojas y de sus contradicciones, un espíritu que posee como única certeza *la sabiduría de lo incierto*¹⁷. Una razón literaria es una razón narrativa que, para decirlo con Enrique Lynch, «asume que no existe ninguna instancia metateórica que legitime sus enunciados, ningún punto de vista trascendental, ningún recuerdo de la lengua de Dios, ningún dogma que consiga escapar a las figuras de las que nos servimos para hacer sentido.»¹⁸

Ética y literatura

Para una razón literaria, tan ineludible es la *estética* como la *ética*¹⁹. Los seres finitos somos en relación con los demás, somos seres «relacionales» o «relativos», en el sentido de que no somos «absolutos» (lo «absoluto» es lo que no necesita de nada ni de nadie para existir). En la medida en que somos relacionales, tenemos ineludiblemente que afrontar la cuestión ética. La ética es una relación de alteridad, pero no cualquier relación de alteridad es ética. La razón

13. HUSSERL, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, ed. cit., 358.

14. *Ibidem*, 347.

15. *Ibidem*, 348.

16. *Ibidem*, 349.

17. *Ibidem*, 17.

18. LYNCH, E. (1995). *La lección de Sheherezade: Filosofía y narración*. México: Ariel, 223.

19. Es lo que expresó tan bellamente Albert Camus: «Existe la belleza y existen los humillados. Sean cuales sean las dificultades de la empresa, querría no ser jamás infiel ni a la una ni a los otros.» (CAMUS, A. (1996). «Retorno a Tipasa», *Obras 3*. Madrid: Alianza, 598.)

literaria, en la medida en que es una razón *estética*, es una razón *sensible* al sufrimiento del otro²⁰, o, en otras palabras, es una *razón compasiva*, es una razón que, como advirtió de forma magnífica Max Horkheimer, se niega a aceptar que el mal y la muerte tengan la última palabra²¹. Una razón literaria nada tiene que ver con un posicionamiento metafísico. Por eso comparto las palabras de Horkheimer: «Yo no sé en qué medida tienen razón los metafísicos; tal vez haya en alguna parte un sistema metafísico, o un fragmento suyo, especialmente acertado, pero sí sé que los metafísicos, por lo general, sólo en mínima medida están preocupados por lo que atormenta a los hombres.»²² Este «anhelo de justicia», este sentimiento de compasión del que habla Horkheimer, no nace de ninguna revelación trascendente, de ninguna razón *pura* práctica, de ningún deber absoluto, sino del *horror* ante el *sufrimiento* de los seres humanos²³.

La razón literaria es esencial en una praxis *educativa* con pretensiones *éticas* (¿puede imaginarse una educación contraria a la ética?), porque, a diferencia de la razón científica (o *instrumental*)²⁴ y filosófica (en el sentido de *metafísica*), la razón literaria nos sitúa frente a seres humanos concretos. *De singularibus non est scientia*, pero sí que hay estética del singular. Es más, toda estética (y por supuesto toda ética) lo es de un singular. Las relaciones educativas decisivas para todo ser humano, las que resultan verdaderamente ineludibles para su formación, son aquéllas en las que maestro y discípulo se hallan «cara a cara». Solamente una razón sensible a lo individual, a lo particular, a lo cotidiano, a lo singular... puede ocuparse de este encuentro genuino²⁵.

Es evidente que en una pedagogía como la que intento dibujar, la *sensibilidad* ocupa un lugar privilegiado. La tradición metafísica ha desprestigiado la sensibilidad y los sentimientos, pero sin ellos no hay *valor*²⁶. Algo es *valioso*

20. Sigo básicamente a LEVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

21. HORKHEIMER, M. (2000). *Anhelo de justicia*. Madrid: Trotta, 169.

22. HORKHEIMER, M. (1986). *Ocaso*. Barcelona: Anthropos, 64.

23. «No es la vara del sargento una expresión del sentimiento moral, sino el final de la Novena Sinfonía», escribe Horkheimer. Véase HORKHEIMER, M. (1999). «Materialismo y moral», en *Materialismo, metafísica y moral*. Madrid: Tecnos, 136. Para la cuestión de la moral y la compasión en la obra de Max Horkheimer, creo que resulta muy interesante el artículo de Juan José SÁNCHEZ, «Compasión, política y memoria. El sentimiento moral en Max Horkheimer», *Isegoría*, n. 25, 2001, 223-246.

24. Véase la que, a mi juicio, sigue siendo la obra fundamental sobre el tema: HORKHEIMER, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta. Sobre la cuestión de la técnica en el mundo actual y sus consecuencias antropológicas, me inspiro especialmente en GALIMBERTI, U. (1999). *Psiche e techné: L'uomo nell'età della tecnica*. Milán: Feltrinelli.

25. «La fuerza de la razón moderna descansa sobre el poder de las herramientas. Lo que permite medir el éxito es la eficiencia, la rapidez y el grado de rendimiento. Su debilidad reside en la vaguedad y la incertidumbre acerca de los fines de la aplicación de dichas herramientas.» (BAUMAN, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 83.)

26. «El valor es una apreciación cognitivo-evaluativa del sentimiento. [...] No hay valores que no deriven de un sentimiento.» (CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets, 86.)

mucho más que por las razones *lógicas* que podamos ofrecer, por la *emoción* que nos provoca²⁷. En ningún caso pretendo sostener que una formación literaria nos haga *mejores* personas. George Steiner ha insistido en esta idea²⁸. Pero sí que sin *sensibilidad* me resulta imposible imaginar la ética. En este sentido, como ha señalado Avishai Margalit, «los conceptos morales no son términos característicamente emotivos, pero son *sensibles*»²⁹. La sola razón no conmueve ante el mal. Esto es lo que la historia de Eichmann, por ejemplo, nos enseña, la racionalidad del mal³⁰. Por eso ha escrito Imre Kertész que «lo verdaderamente irracional y lo que en verdad no tiene explicación no es el mal, sino lo contrario: el bien.»³¹ Pero sin una imaginación literaria no es posible conmoverse ante el mal. La educación desde el punto de vista literario no está formando individuos «buenos», sino individuos que son capaces de indignarse ante el horror. La educación promueve básicamente un sentimiento de intolerancia y de compasión. La razón educativa desde el punto de vista literario es una razón perturbadora, es una razón sensible a la humillación del otro, y la educación que propongo es una educación que cultive esta sensibilidad.

Vivimos en un universo en el que la razón instrumental (medios-fines) ha terminado por imponerse (Horkheimer). Decía antes que la razón instrumental es excluyente, excluye todo aquello que no forma parte del supuesto mundo objetivo, sin darse cuenta de que todo, incluso la ciencia, posee un punto de partida subjetivo. Y tampoco es sensible al mal que habita el mundo. La razón instrumental no se conmueve ante el dolor, el sufrimiento o la muerte. Porque todo ello afecta a los seres singulares, y la razón instrumental es incapaz de pensar el singular. Y hay que recordar que *de singularibus non est scientia*. Esto todavía resulta más relevante con la aparición de la moderna ciencia económica, que, junto a su principal instrumento técnico, la estadística, se convirtió en la ciencia social por excelencia³². Para esta razón «los actos y los acontecimientos sólo pueden aparecer estadísticamente como desviaciones o fluctuaciones. La justificación de la estadística radica en que proezas o acontecimientos son raros en la vida cotidiana y en la historia.»³³ De todo ello ya había hablado Robert Musil en su novela *El hombre sin atributos*. Merece la pena recordarlo, y de paso insinuaré cómo se puede utilizar un fragmento literario para generar una reflexión ética. Es evidente que en el poco espacio de que dispongo no podré desarrollar este punto, pero espero ser lo

27. Escucho el «Adagio» de la *Décima Sinfonía* de Gustav Mahler. Creo que es magistral, pero no puedo ofrecer razones de su valor. No soy músico, ni sé apenas nada de música. Pero siento que es una obra maestra, lo siento, lo noto. No puedo oírlo sin emocionarme.

28. Véase STEINER, G. (1992). *En el castillo de Barba Azul: Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.

29. MARGALIT, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós, 222.

30. BAUMAN, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 82.

31. KERTÉSZ, I. (2001). *Kaddish por el hijo no nacido*. Barcelona: El Acanalado, 53.

32. ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 52-53.

33. *Ibidem*, 53.

suficientemente explícito como para dar algunas sugerencias que sean útiles al lector.

En el primer capítulo de *El hombre sin atributos*, Robert Musil narra un «accidente sin trascendencia». En Viena, la capital del imperio, sucede de repente algo insólito. Un camión enorme atropella a un peatón. Una señora que contempla el accidente se siente indisputada. Pero inmediatamente un caballero explica a la señora las razones *técnicas* del accidente. Al oírlo, la señora «se sintió aliviada y se lo agradeció al señor con una mirada atenta.»³⁴ Y añade el caballero, «según las estadísticas americanas se registran cada año en Estados Unidos 190.000 muertos y 450.000 heridos en accidentes de circulación.» Por eso insiste Musil en que «todos se llevaron de allí la casi justificada impresión de haber presenciado un acontecimiento legal y reglamentado.»³⁵

El fragmento de Musil nos puede servir para enseñar que no todo en la vida tiene que tener una explicación, ni una utilidad³⁶. Tengo la sensación de que creemos que habitamos en un universo en el que todo puede resolverse tecno-científicamente, en lo que todo lo que sucede, aún lo más imprevisto, puede contemplarse según la *lógica* del sistema. Es importante estar atento aquí. Creo que se puede leer el texto de Musil desde esta perspectiva. Lo que resulta perverso en el universo tecnológico no es ni el ordenador, ni el móvil, ni la televisión... Lo que es perverso es la *lógica* del sistema, una *lógica* que no puede tolerar lo incierto, que no puede aceptar los auténticos acontecimientos. La *lógica* tecnológica es totalitaria porque no admite nada ni nadie fuera de ella misma. Todo tiene que contemplarse instrumentalmente, según la relación medios-fines, según la utilidad coste-beneficio.

El fragmento de Musil puede producir en el lector un posicionamiento ético, es decir, una atención por el detalle, por lo singular y, al mismo tiempo, por la radical novedad, por la ambigüedad y por la incertidumbre del mundo. Ocuparse del singular es *inútil* en muchos casos³⁷, desde el punto de vista de la relación «coste-beneficio». Por eso creo que sólo si se comprende el *valor de lo inútil* se puede comprender la ética. En una sociedad en la que el ciudadano se ha convertido en consumidor resulta enormemente difícil apreciar y enseñar el valor de lo gratuito, de un *dar* sin esperar nada a cambio, de *dar* sin *ganar*.

Ética e incertidumbre

Ahora bien, precisamente porque el punto de vista que propongo nace de una *filosofía de la finitud*³⁸, de una filosofía sin verdades absolutas, porque nada hay absoluto en la vida humana, precisamente por esto su ética no puede sobre-

34. MUSIL, R. (2001). *El hombre sin atributos*, ed. cit., 13.

35. *Ibidem*, 13.

36. NUSSBAUM, M. C. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello, 72.

37. En este aspecto me separo claramente del *pragmatismo* de Richard Rorty.

38. He desarrollado las líneas generales de una filosofía de la finitud en el libro del mismo título. Véase MÈLICH, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

ponerse al principio de incertidumbre. Comparto en este sentido totalmente las palabras de Zygmunt Bauman: «Ser moral significa estar obligado a elegir en medio de una aguda y dolorosa incertidumbre.»³⁹ Es necesario insistir en esta idea: si hay ética es precisamente porque la razón humana es incierta, porque los seres humanos estamos (con)viviendo en un mundo interpretado, en un universo simbólico, en el que todo lo que hacemos y decimos se eleva sobre un horizonte de provisionalidad. La certidumbre, la certeza, la verdad..., si existiera algo así en el mundo humano, este mundo sería un universo de irresponsabilidad. La certidumbre absoluta, como sostiene Zygmunt Bauman, es lo mismo que la irresponsabilidad absoluta⁴⁰.

Se ha supuesto con ligereza que la ética sufre en condiciones de *incertidumbre* y se beneficia de la seguridad y que, por lo tanto, ser moral significa ajustarse a un código absoluto, trascendente, en última instancia, divino. Desde un punto de vista literario, la ética no es la atención al mandato categórico que nace de una razón pura práctica (Kant), ni al resultado de un consenso trascendental (Apel/Habermas), sino una *relación*. Si los seres humanos somos seres finitos es, entre otras cosas, porque *somos en relación con los otros*, con el *mundo* y con *nosotros mismos*. Pues bien, concibo la *ética* como un modo de relación con los otros, pero especialmente como *una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima que altera el orden de la razón*⁴¹. Una pedagogía configurada alrededor de este punto de vista, de esta sensibilidad, no atenta contra la incertidumbre ni la ambigüedad, sino todo lo contrario. La pedagogía que propongo es una teoría y una práctica que cree que educar está más cerca del *tacto* que de la *táctica*. Como Max van Manen se encarga de recordar, el pedagogo, el esclavo, era el que tenía que dirigir, el que tenía que conducir al niño en el camino hacia la escuela. Así, «la idea original griega de la pedagogía lleva asociado el significado de dirigir en el sentido de acompañar, de tal forma que proporciona dirección y cuidado a la vida del niño.»⁴² Hay, pues, desde el principio, un componente *afectivo* en la educación. *Desde mi punto de vista, educar es cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo*. Por eso, en toda *educación* hay *ética*. Son inseparables la una de la otra. *Educar es dar sin esperar nada a cambio*. En este «dar» el maestro no solamente «da», sino también «se da». El «dar» educativo es un «dar-se». En la relación educativa no solamente se da algo, sino que también se da *alguien*. Y esto es la *ética*⁴³. De ahí que todo maestro no solamente establezca una relación de *scientia* con sus alumnos, sino también de *sapientia*. Ésta podría ser una diferencia fundamental entre el profesor y el maestro. El profesor, a través de la docencia, hace posible que sus alumnos adquieran técnica-

39. BAUMAN, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, ed. cit., 68.

40. BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 195.

41. No cabe duda que en toda mi concepción de la ética debo mucho a Emmanuel Levinas y en concreto a su obra *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*.

42. VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 54.

43. Para la cuestión del «don» y del «dar», remito al extraordinario libro de Jacques DERRIDA, *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós, 1995.

mente unos saberes, unas actitudes (*scientia*). El maestro, además, «a través de su vivencia personal, contribuye a la transformación del ser de sus discípulos»⁴⁴. Por esta razón, el *testimonio* es fundamental en todo maestro. El maestro da testimonio de *la sabiduría de lo incierto*. Esto significa también que en la transmisión *sapiencial* se da siempre también la posibilidad de *transgresión* de la palabra del maestro, y *no* se le dice al discípulo cómo tiene que transgredirla. En este sentido, ni el maestro ni el alumno están nunca exentos de riesgos, de incertidumbres. Puede que el educador se pregunte: «¿En qué me he equivocado?» Y crea que no ha sabido escoger el camino correcto. Esto todavía resulta más dramático en el momento en que creemos que el otro sufre por culpa nuestra, por un error pedagógico que creemos que hemos cometido. Pero educar es también dar espacio y tiempo al otro, es reconocerle al otro el derecho a cometer sus propios errores por grandes que sean⁴⁵.

Los educadores deben pensar que no hay «un» camino correcto. Los discípulos piden que se les muestre el camino, pero «el» camino no existe, como advierte Nietzsche en el *Zarathustra*⁴⁶. La vida y las relaciones humanas están abiertas, son inciertas, son múltiples. Lo verdaderamente importante es que el niño o la niña sepan que pueden contar con nosotros⁴⁷. Y para ello es necesario tener *tacto*. Educar no es meramente una empresa técnica. Si educar fuera eso, una técnica, los buenos profesionales apenas cometerían errores, porque la enseñanza «consistiría en aplicar un conocimiento técnico y unas destrezas que se podrían confiar a unos expertos. [...] Pero la esencia del educador no se basa en la pericia técnica.»⁴⁸ Lo esencial del educador es precisamente el *tacto*, es decir la *sensibilidad pedagógica*. El tacto es una forma de interacción humana en la que nos mostramos inmediatamente activos en una situación⁴⁹. Somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios.

Final

Voy a terminar indicando un último aspecto que me parece especialmente relevante. Podríamos decir *grosso modo* que pedagogías de distinto signo han coincidido en entender la «formación» como «conformación». «Conformar» es dar forma de acuerdo a un modelo preestablecido. «Conformar» es adaptar algo o alguien a un original. En este tipo de pedagogía se cree que educar es formar al discípulo conforme al modelo. Hay, pues, un original que debe ser reproducido, que tiene que ser copiado. Una pedagogía desde el punto de vista literario, en cambio, no entiende básicamente la formación como «conformación» sino como «transformación». No hay un modelo a imitar, un original, porque

44. DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós, 59.

45. MARGALIT, A. (2002). *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder, 30.

46. NIETZSCHE, F. (1979). *Así habló Zarathustra*. Madrid: Alianza, 272.

47. VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., 54.

48. *Ibidem*, 94.

49. *Ibidem*, 133.

no hay origen. Si lo hubiere nos volveríamos a encontrar con un principio metafísico, con una Verdad, con una Realidad fuera del espacio y del tiempo. Nos encontraríamos con un texto sin contexto. No, no hay origen, no nos quedan más comienzos⁵⁰. En una educación *literaria* no nos transformamos para imitar a un modelo, sino para vivir, para seguir vivos. *La transformación es el movimiento de la vida, y la tarea del maestro es mantener viva la metamorfosis* (Canetti). Ahora bien, toda transformación es ambigua, indeterminada, incierta. En toda transformación existe el riesgo de la «deformación», pero es el riesgo que no queda más remedio que asumir para seguir viviendo.

Es desde este punto de vista que creo que se tendría que replantear la cuestión del *sentido*. En una pedagogía como la que he propuesto en este artículo, *el sentido tiene que inventarse*. El sentido no puede darse, no puede descubrirse, como si fuera algo que está ahí fuera, inmutable, esencial. El sentido está abierto a la incertidumbre, a lo imprevisto. Por eso la cuestión del sentido solamente puede plantearse desde el punto de vista literario, porque, como escribió Odo Marquard, «las historias han de ser narradas. No son predecibles como procesos regulados por leyes naturales o como acciones planificadas, porque sólo se convierten en historias cuando sucede algo imprevisto.»⁵¹

Mi propuesta quedaba indicada en el título de este artículo: «la sabiduría de lo incierto». La tarea de la educación, del magisterio, no sería otra que la de abrir la posibilidad de un nuevo tiempo y un nuevo espacio, y, al mismo tiempo, ofrecer unas claves antropológicas para que cada uno de los alumnos pueda enlazar con su pasado, bien sea para recuperarlo o para negarlo.

Desde esta perspectiva, toda ética es ambigua, contingente, incierta. La ética es como un *viaje*, un viaje de transformación. Una transformación que no puede programarse, porque si se programara ya no sería una verdadera transformación. Pero además, como he mostrado en otros lugares, la ética es una relación de responsabilidad con el otro, con el recién llegado. Y, como decía antes, ser ético consiste en darse al otro, en cuidar de él o de ella, de sus alegrías y de sus sufrimientos. Pero ser ético es también *estar atento a la historia*, especialmente a aquellos momentos de la historia en los que *el mal radical* ha hecho su aparición: genocidios, deportaciones masivas, campos de concentración y de exterminio, etc. Así, un núcleo ético ineludible es, a mi juicio, el hecho de mantener viva la herencia de un pasado (especialmente el pasado de las víctimas, la experiencia histórica del mal) y el deseo de un futuro mejor. Por eso quiero terminar dando la palabra a Max Horkheimer:

«Los mártires anónimos de los campos de concentración son los símbolos de una humanidad que aspira a nacer. Traducir lo que han hecho a un lenguaje que sea escuchado aunque sus voces percederas hayan sido reducidas al silencio por la tiranía, he aquí la tarea de la filosofía.»⁵²

50. STEINER, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.

51. MARQUARD, O. (2001). *Filosofía de la compensación: Escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona: Paidós, 64.

52. HORKHEIMER, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta, 168.

Solamente me queda añadir que ésta es también la tarea de *una educación filosófica*, una educación comprometida tanto con los que sufren, como con uno mismo, con la configuración de un modo de vida, un arte de vivir, que diría Michel Foucault, un proyecto de vida en el que nada esté decidido del todo, *un arte de vivir abierto a lo incierto, a lo indeterminado, a la contingencia, a la libertad*.

Bibliografía

- ARENDET, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- BAUMAN, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- CAMUS, A. (1996). «Retorno a Tipasa», *Obras 3*. Madrid: Alianza.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- DERRIDA, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- GALIMBERTI, U. (1999). *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Milán: Feltrinelli.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Anhelos de justicia*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER, M. (1986). *Ocaso*. Barcelona: Anthropos.
- HORKHEIMER, M. (1999). «Materialismo y moral», en *Materialismo, metafísica y moral*. Madrid: Tecnos.
- HORKHEIMER, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- HUSSERL, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- KERTÉSZ, I. (2001). *Kaddish por el hijo no nacido*. Barcelona: El Acanalado.
- KUNDERA, M. (1998). *La insostenible levedad del ser*. Barcelona: Tusquets.
- LEVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- LYNCH, E. (1995). *La lección de Sheherezade: Filosofía y narración*. México: Ariel.
- MARGALIT, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- MARGALIT, A. (2002). *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder.
- MARQUARD, O. (2002). *Filosofía de la compensación: Escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona: Paidós.
- MÈLICH, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- MUSIL, R. (2001). *El hombre sin atributos*. Barcelona: Seix Barral.
- NIETZSCHE, F. (1979). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- NUSSBAUM, M. C. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, J. J. (2001). «Compasión, política y memoria. El sentimiento moral en Max Horkheimer». *Isegoría*, núm. 25, 223-246.
- STEINER, G. (1992). *En el castillo de Barba Azul: Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- STEINER, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (1999). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt: Suhrkamp.