



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

Alteridad y subjetividad en educación

Pensar la educación en clave ética y política

Tesina para optar al Grado de Licenciado en Filosofía

Pablo Pinochet Hernández

Profesora guía: Claudia Gutiérrez

Santiago de Chile, marzo del 2017

*A mi madre, que todo lo ha dado por nosotros y los otros.
A Nanito, que en su radical diferencia, no hay día en que deje de enseñarme.*

Agradecimientos

A mis padres, por apoyarme en cada decisión que he tomado en mi vida. Sin ellos yo no estaría aquí.

A mis amigas y amigos, por estar en los momentos cotidianos y en los imprescindibles. Hacen de la existencia algo menos solitaria y amarga.

A mi profesora de filosofía del colegio, que sin saberlo puso de cabezas mi mundo y lo cambió para siempre. Despertó en mí el asombro. Hacen falta más profesores como ella.

A aquellos profesores de la universidad que hicieron que odiara la filosofía, pues me permitieron encontrar a aquellos profesores y áreas de la filosofía que volvieron a encantarme con ella. A los últimos, por hacer de la filosofía una forma particular de implicarnos en el mundo a través del pensamiento, por hacer de ella una experiencia vital.

A mi profesora guía, por la infinita paciencia y comprensión, por no dejar de alentarme y de confiar en mí en los momentos en que fui superado por las circunstancias. Por su agudeza y humildad intelectual, por su calidez humana y pedagógica.

A todas y todos quienes de alguna u otra manera me ayudaron a concluir este largo y extenuante proceso de escribir una tesina, ya sea mediante algún consejo preciso o palabra de aliento cuando yo no lo pedía, pero lo necesitaba.

Lo que pasa es que se creen sabios -dice de golpe-. Se creen sabios porque han juntado un montón de libros y se los han comido. Me da risa, porque en realidad son buenos muchachos y viven convencidos de que lo que estudian y lo que hacen son cosas muy difíciles y profundas. En el circo es igual, Bruno, y entre nosotros es igual. La gente se figura que algunas cosas son el colmo de la dificultad, y por eso aplauden a los trapecistas o a mí. Yo no sé qué se imaginan, que uno se está haciendo pedazos por tocar bien, o que el trapecista se rompe los tendones cada vez que da un salto. En realidad, las cosas verdaderamente difíciles son otras tan distintas, todo lo que la gente cree poder hacer a cada momento. Mirar, por ejemplo, o comprender a un perro o a un gato. Esas son las dificultades, las grandes dificultades.

Julio Cortázar – “El perseguidor”

Índice

Preámbulo.....	6
Introducción.....	8
Capítulo I. La educación en clave política: neoliberalismo y subjetividad política.....	10
1. El neoliberalismo en la educación chilena: una breve contextualización.....	11
2. Democracia insurgente, lo político y lo agonístico.....	17
Capítulo II. La educación en clave ética: el problema del encuentro con el otro.....	24
1. La filosofía de Lévinas y su crítica a la ontología.....	25
1.1. La ética en Lévinas.....	28
1.2. El otro como rostro e Infinito.....	29
2. La hospitalidad según Derrida.....	33
3. La educación como acogimiento u hospitalidad.....	36
Capítulo III. El vínculo entre ética y política en educación.....	45
1. Ética y política en Lévinas según Abensour.....	46
2. La educación después de la barbarie.....	51
2.1. Educar en la memoria.....	53
Conclusiones.....	58
Bibliografía.....	62

Preámbulo

Quisiéramos, a lo largo de esta investigación, aventurarnos más allá de nuestras ideas y concepciones, más allá de la comodidad de nuestra manera de pensar, más allá de lo que ya estamos habituados a aceptar como legítimo. Quisiéramos acoger las preguntas que Olga Grau se hace en un artículo: “¿qué estamos dispuestos a pensar y admitir en nuestro pensamiento? y, ¿hasta dónde podemos o deseamos pensar aquello que, finalmente, admitimos como pensable?”. Preguntas que, más que preguntas, parecen un clamado, una interpelación tanto a pensar más allá de lo que damos por sentado, extendiendo los límites de nuestro pensamiento, como a disponernos a que eso ocurra. Respondemos, pues, a ese llamado haciéndolo nuestro y llevándolo al terreno de lo educativo. ¿Qué pensamos de hecho y qué estamos dispuestos a pensar en el ámbito educativo respecto al otro/a de la pedagogía, a la subjetividad que allí se fragua entre educador y educando, y a la experiencia que ese encuentro suscita?

En ese mismo sentido, el ánimo con el que nos embarcamos en este trabajo se vincula con la misma investigación que ella se propone. Es decir, adopta el sentido que una cierta *fenomenología* le da a la *experiencia*, al *encuentro con el otro/a*, y a la *subjetividad*. Dicho de manera sucinta, de modo que no adelantemos tanto el recorrido del cuerpo mismo de la tesis, esta investigación desea volver a levantar algunas preguntas en torno a la educación. Pero no para decir lo que ya se ha dicho, preguntar lo que ya se he preguntado, ni pensar lo que ya se ha pensado o se piensa, si no para revitalizar el ejercicio mismo del pensamiento y la filosofía, en donde el propio sujeto de la investigación se ve implicado y puesto en cuestión. El pensamiento o las preguntas nunca se agotan, pero si pueden ser fetichizadas. Siempre y cuando encuentren arraigo en el sujeto y en el lugar desde donde se enuncien, lograremos sortear esa dificultad. El afán de esta tesis es por lo tanto devenir en un pensamiento *otro*, devenir, producir o abrir caminos heterogéneos en el ámbito de la filosofía, la educación y la enseñanza. Esto sólo es posible si se toma la escritura y el pensamiento mismo como experiencia transformadora. Por ende, la motivación de esta tesis trasciende el deber impuesto por el currículum o la obtención del título de grado, y se sostiene en la vocación por la curiosidad, el asombro y el viaje, un viaje del cual siempre se sale transformado, pues no es un viaje con afán colonizador, en el cual con la *mirada (conciencia cognoscente)* se allana (se asimila, se fagocita) o se niega toda la diversidad y potencia existente, sino un viaje

que conlleva una salida de *sí* que va al encuentro con la experiencia y al encuentro con el otro.

Ahora bien, ¿qué es lo que motiva, en particular, esta travesía de repensar lo educativo? Pues, la constatación de que la educación está en crisis, de que ella está caduca, de que tanto la institucionalidad que la atraviesa y la sostiene (de carácter progresivamente neoliberal, mercantilizado) como las relaciones y prácticas de saber y poder que allí se reproducen entre educador y educando (vínculos jerárquicos, homogeneizantes, saberes desterritorializados, desvinculados de la realidad y la voluntad de las subjetividades escolares) no logran dar abasto con las exigencias del mundo contemporáneo: un mundo marcado por la desigualdad social, la crisis ambiental, los nuevos brotes de fascismo en el viejo continente, la vieja lucha por derechos de los pueblos originarios en Latinoamérica, el creciente progreso tecnológico y su uso irrestricto, la decadencia y relativismo moral, entre otros. No queremos decir con esto que la educación deba hacerse cargo de la complejidad y diversidad de los problemas que sufrimos actualmente, como si pudiéramos hacer un mapa pormenorizado de cada uno de los problemas y dar una solución inmediata que los acabase. No. Siempre hay nuevos problemas y posibles soluciones. Tan sólo queremos dar cuenta del rol trascendental que juega el espacio educativo en cuanto lugar privilegiado de socialización y transmisión de la cultura.

Pero como no basta con simplemente enunciar el problema: ¡la educación está crisis!, vaya novedad... intentaremos levantar algunas preguntas y categorías provenientes de una diversidad de autores y filosofías de la educación que permiten restituir su potencia ética y política.

Introducción

En la presente investigación se abordan cuestiones relativas a la ética y la política ligadas con el mundo de la educación y la pedagogía. Dicho de manera más precisa, este trabajo indaga en la educación bajo la óptica de la ética y la política, o bien, resignifica la educación dotándola de una impronta ética y política que creemos es necesario restituir en los tiempos de profundización del neoliberalismo del cual somos testigos en diferentes ámbitos de la vida social y cotidiana actualmente. Ella aborda principalmente el problema del encuentro con el otro en el espacio educativo, la problemática de la subjetividad tensionada por la mirada de la modernidad ilustrada, del neoliberalismo y la ética de la hospitalidad, y finalmente, el problema de la politicidad de la ética, o la eticidad de la política, sobre las implicancias de su vínculo.

El método usado es el de dialogar de igual a igual con una diversidad heterogénea de autores que hacemos converger en su tratamiento particular de la ética y la política, y que creemos son pertinentes para pensar la educación bajo dicha óptica. La dificultad de este modo de enfrentarnos a textos y autores radica en hacerlos resonar en ámbitos que escapan muchas veces al dominio en el que dichos textos fueron pensados y producidos, o al referente al que fueron dirigidos. Con el riesgo de leer a dichos textos y autores más allá de su contexto de enunciación y de su propio marco de referencia, con el riesgo de leerlos, en definitiva, más allá de ellos mismos, asumimos frente a ello una política de lectura en la que reafirmamos los posibles horizontes que se abren a partir de la escritura y la lectura, antes que el canon fijado por especialistas. Precisamente, nos asumimos como escritores y lectores que no pueden fijar de una vez y para siempre el sentido último de un texto. Apología de una mala lectura en pos de multiplicar al infinito los recorridos y los sentidos que tanto un texto como el pensamiento pueden embarcar. Con esto no queremos decir que nos situemos en un relativismo en que toda lectura valga, hay lecturas que sencillamente son inadmisibles. Pero en definitiva todo es susceptible de ser re-leído. Todo esto con el fin de intentar acercarnos y hacernos cargos, a través del pensamiento, de una realidad siempre nueva y compleja, que en su exceso demanda a la filosofía a crear nuevas palabras que permitan pensar las cosas de otro modo, posibilitar aperturas para que quizás nos relacionarnos de manera inédita con los otros y el mundo, en donde la dignidad sea posible.

En concreto, la investigación transita por tres capítulos que indagan sobre la posibilidad de una educación ética y política, de los cuales los dos primeros se constituyen como lugares desde los cuales es posible pensar en una subjetividad educativa que se constituye tanto éticamente como políticamente, y el último abarca el problema de la relación entre ética y política.

En el primer capítulo hacemos una breve contextualización de la educación chilena a partir de los estudios del filósofo político Carlos Ruiz. A través de Laval y Dardot, filósofos contemporáneos franceses, describimos el modo en que el neoliberalismo, que presentamos como un hito histórico importante de la educación chilena y latinoamericana, atraviesa las instituciones y se sostiene mediante la configuración de una cierta subjetividad. Además, y a modo de crítica de esta configuración neoliberal de las relaciones sociales, hacemos resonar nuevas categorías de la filosofía política, tales como la de *lo político* y *lo agonístico* que acuñan la filósofa Chantal Mouffe y el filósofo Miguel Abensour.

En el segundo capítulo entramos en la filosofía de Emmanuel Lévinas que piensa la ética de una forma bien particular. Adoptamos su óptica porque ella es sensible al problema del otro, de su acogida y hospitalidad, y todas las contradicciones y ambigüedades que ello suscita. Hacemos revisión además de la concepción de la ética como hospitalidad que tiene Jacques Derrida, la cual nos permite dialogar críticamente con la ética levinasiana. Precisamente nos permite ver su difícil concreción en la práctica política y pedagógica. El capítulo concluye con la ética pedagógica de Joan-Carles Mèlich, quién a partir de Lévinas, pero en conjunción con una fenomenología hermenéutica, define la educación como una especial forma de relación (de estar *en situación* con otros) en que tiene la ética por principio y no como meta.

Finalmente, en el tercer capítulo, intentamos abordar el problema de la relación entre ética y política a través de la lectura que hace Miguel Abensour de la filosofía de Emmanuel Lévinas. Por otra parte, convocamos nuevamente a Mèlich, que en base a elementos como la sensibilidad y la memoria nos permite ver la necesidad de que la ética y la política vayan unidas. Lo que nos interesa en este capítulo es ver y describir el tipo de implicancias que tiene tanto el desencuentro como la conjunción entre ética y política.

Capítulo I

La educación en clave política: neoliberalismo y subjetividad política

Los modos de pensar la educación, así como las dinámicas que se han ido instalando en la escuela tradicional actualmente, responden a lo que podríamos llamar *racionalidad tecnócrata neoliberal*. A grandes rasgos, esta racionalidad configura normas, prácticas y tipos de relaciones educativas bajo criterios tecno-científicos como el de inversión, gestión y competencia. Con la idea de que es necesario entrar a disputar esta concepción de la educación de la hegemonía del lenguaje de la racionalidad tecnócrata neoliberal, queremos situar y pensar la educación y la escuela como un escenario en donde la *democracia insurgente*, *lo político* y *lo agonístico* forman parte de su constitución. Esta tríada de ideas fuerzas, que son acuñadas por varios filósofos post-marxistas, entre ellos, Miguel Abensour y Chantal Mouffe, nos permiten afirmar una educación otra, en donde sea posible la experiencia de la utopía, la igualdad y la emancipación como ruptura de las formas de dominación contemporáneas, cuestiones que se ven entrelazadas por un tipo de subjetividad que se constituye a través la experiencia y el encuentro ético con el otro.

Puesto que todo discurso está atravesado y se sostiene por mecanismos de control y de poder, según lo señala una importante corriente en sociología de la educación¹, el ejercicio de disputa y tensión viene a desnaturalizar un lenguaje que ha devenido en realidad cotidiana, ejercida y aceptada transversalmente por la sociedad. Como veremos, el discurso del neoliberalismo, entendido no sólo como política económica, sino como mecanismo regulador de prácticas sociales y modos de vida, configura un panorama que totaliza ciertos modos de pensar y establecer relaciones en un contexto educativo. Aún más, el uso y las formas del lenguaje, argumenta Jorge Larrosa (2003), determinan el límite de lo pensable, y en cuanto tal, moldean el modo en que pensamos la educación y nos imposibilita pensar una educación otra (Larrosa, 2003, p.2). En ese sentido, reconocemos que hay un uso y un abuso de un discurso que impide la crítica, la divergencia, como también invisibiliza la existencia de una pluralidad de voces en educación (como la de estudiantes y profesores/as, por nombrar a algunos).

¹ Véase “Hacia una teoría del discurso pedagógico” de Basil Bernstein.

En este primer capítulo pretendemos describir a grandes rasgos, a través de un itinerario posible, el escenario en el que se encuentra la educación en Chile y la atmósfera discursiva que atraviesa el tipo de prácticas y relaciones educativas. Esta descripción, no dissociada de la crítica, nos permitirá en el capítulo segundo hacer vínculos con otra voz que llamaré la voz de una cierta fenomenología en educación que destaca la disposición ética como principal móvil de la educación. Pero por el momento nos detendremos en un par de cuestiones y categorías que serán abarcadas en dos partes: en la primera, la cuestión del neoliberalismo en educación que pone en funcionamiento una serie de prácticas y relaciones sociales sustentadas en una cierta manera de entender la política y la democracia; y en la segunda, las nociones que Miguel Abensour y Chantal Mouffe proponen a fin de pensar otro tipo de democracia y política ligadas a una determinada manera de concebir lo social y la subjetividad en oposición a la del neoliberalismo.

En definitiva, en este primer capítulo de lo que se trata, tal como lo dicen Larrosa, Bárcena y Mèlich (2006), es de marcar una distancia:

(...) respecto a la idea de la educación como algo que tiene que ver con ese vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia – el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas –, marcar diferencias, en fin, con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto (Larrosa et al., 2006, p.235).

1. El neoliberalismo en la educación chilena: una breve contextualización

Es posible reconocer dos grandes hitos importantes que marcan el modo en que es pensada la educación chilena en las últimas décadas, desde los 60s hasta hoy en día. Según Ruiz (2010) es posible rastrear el desplazamiento que ha habido en las concepciones respecto a la educación desde una democracia republicana, con sus respectivos ideales de igualdad, libertad y derecho a la educación, hacia el neoliberalismo que concibe la educación bajo criterios mercantiles como el de inversión, competencia y privatización (Cf. Ruiz, 2010, p.9).

En primer lugar, la educación entendida bajo los parámetros de un paradigma desarrollista, permeable a los criterios de modernización del país, piensa la educación en función del

crecimiento económico del país, por lo que ella se ve sometida a los principios de industrialización, dentro de los cuales se hallan la tarea de formar sujetos aptos para el trabajo productivo. Esto tiene serias consecuencias tanto en el contenido y en la orientación de la educación, como la división de las instituciones educativas: educación para las elites gobernantes, y educación para formar mano de obra especializada. No hay que olvidar que, aunque hay en las reformas de los años 60 y posteriores una consideración en democratizar la educación, esta es más bien restringida, manteniéndose fuertemente una educación elitista (Ruiz, 2019, p.84). Es necesario recordar también que esto no sólo es un proceso en el cual Chile se ve enmarcado, sino toda Latinoamérica gracias al vínculo que hay con organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, FMI) que inciden en las políticas regionales. Se espera que los países de la región salgan del subdesarrollo (económico), y para eso, la educación juega un rol fundamental. Se debe invertir en educación para que el país crezca económicamente. De ello se explica la importancia en la formación técnica en detrimento de una educación que podría estar orientada al desarrollo cívico o vital del ser humano, en donde el saber humanista o artístico, por ejemplo, tendrían una gran relevancia. Es decir, el sujeto se ve reducido a un ser humano industrial, el cual depende de su capacidad de producir para no verse excluido del sistema educativo. Respecto al docente, ya desde estas teorías del desarrollo, se le imprime un rol pasivo frente a la planificación o dirección de los sistemas educacionales, quedando a cargo de expertos que poseen una alta calificación técnica (Ruiz, 2010, p. 90).

¿Qué se puede desprender respecto a la democracia entendida bajo los términos de las teorías del desarrollo? Si concebimos la democracia como el deseo de la no dominación y de la igualdad de cualquiera frente a cualquiera², se puede concluir sin dificultad que la democracia se ve evidentemente restringida, sobre todo si entendemos que el trabajo productivo es una de las principales fuentes de la dominación, al menos desde una perspectiva marxista. Es por ello que una educación realmente democrática no debería estar asociada al trabajo productivo, sino más bien a las condiciones que permitan la igualdad y la emancipación.

Un segundo hito, y es el que más nos interesa para esta investigación, sería la irrupción del neoliberalismo que entra en escena luego de la dictadura militar de los años setenta y ochenta.

² Esta posición se puede encontrar en Rancière, pero nosotros la abordaremos más adelante a partir de Abensour.

Por medio de un proceso represivo y desarticulador se crean las condiciones para que se instale un modelo basado en la privatización y el mercado, el cual atraviesa no sólo el ámbito de la educación, sino también el de la salud, el trabajo, la vivienda, etc.

La educación, en particular, se verá sometida a una *racionalidad económica*, un lenguaje y una política que ordena el mundo educativo bajo el imperativo del costo/beneficio, la competencia y el interés individual y privado. Allí la privatización de las instituciones educativas se materializa, el educador pasa a jugar el rol de prestador de servicios en el mercado, el educando un consumidor y la enseñanza un bien de consumo (Ruiz, 2010, pp. 97, 105, 107, 108).

En cuanto al papel del Estado, que anteriormente era central en la educación, por cuanto era garante de derechos sociales y permitía un mínimo de democracia (entendida como igualdad de oportunidades y acceso a la educación), se ve reducido al mínimo: sólo sanciona, ejecuta y regula las leyes y normas para resguardar el orden y la libertad individual para que opere el libre mercado. Inclusive en el período de transición de la dictadura a la democracia, el estilo de democracia expresado en los gobiernos sucesivos no ha sido más que el perfeccionamiento del paradigma neoliberal y la mantención de las mismas políticas que ya se habían instaurado en dictadura, como es claro en la constitución de 1980, que continúa en vigencia a pesar de los movimientos sociales de los últimos años que ha destacado su carácter anti-democrático.

¿Cómo entender este tránsito entre los dos hitos mencionados más arriba, el paso de una educación marcada por las teorías del desarrollo (todavía fuertemente estatal y modernizador) a una marcada por el neoliberalismo? ¿Hay una radical oposición entre ambas? ¿Si no es la República, es el Mercado, y viceversa? Al parecer, no es posible entender a cabalidad este movimiento mediante la representación de la pura irrupción del neoliberalismo en las instituciones. La lógica de la disyunción excluyente, a la hora de hacer una lectura política, y por ende, posicionarnos políticamente, reducen el escenario a una visión simplista de los sucesos. La fórmula “a mayor institucionalidad, menor neoliberalismo”, o viceversa, “a mayor neoliberalismo, menor institucionalidad”, entonces, se vuelve una fórmula ineficiente. Si el neoliberalismo ha podido no tan sólo instalarse, sino fortalecerse, es porque hay una especie de continuidad entre un estado republicano, la institucionalidad y el neoliberalismo.

Según Laval y Dardot (2013) ha sido un error metodológico confundir y no disociar el aspecto ideológico del aspecto práctico respecto al neoliberalismo, puesto que:

(...) el relativo descrédito que afecta hoy día a la ideología del *laissez-faire* no impide en absoluto al neoliberalismo prevalecer más que nunca como sistema normativo dotado de cierta eficacia, o sea, capaz de orientar desde el interior la práctica efectiva de los gobiernos, de las empresas y, más allá de esto, de millones de personas que no son necesariamente conscientes de ello (Laval y Dardot, 2013, p. 13).

Más bien, habría que analizar el neoliberalismo desde la noción de “gubernamentalidad”³, es decir, como modo de gobierno de la vida de las personas. Ello permitiría comprender al neoliberalismo como “racionalidad gubernamental” que opera positivamente mediante las instituciones, pero que las excede en tanto práctica y actividad. Así definido,

El neoliberalismo -sugieren Laval y Dardot- no es sólo destructor de reglas, de instituciones, de derechos, es también *productor* de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades. Dicho de otro modo, con el neoliberalismo lo que está en juego es, nada más y nada menos, *la forma de nuestra existencia*, o sea, el modo en que nos vemos llevados a comportarnos, a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos (2013, p.14).

La complejidad del neoliberalismo como lo hemos expuesto radica en su aspecto totalizador, que en tanto racionalidad configura un mundo. Es decir, que no hay aspecto social alguno que se escape a dicha configuración. Lo que ahí está en juego es un *ethos* basado en la competencia y en la lógica empresarial que atraviesa y determina nuestra subjetividad, y por ende, también todas nuestras relaciones y prácticas sociales.

La gran hazaña del neoliberalismo es que se ha logrado instalar más allá de las formas concretas y visibles del poder. Atraviesa gobiernos, leyes e instituciones operando a través de ellas. No es que el neoliberalismo haya invertido radicalmente los valores que hasta ahora han regido en nuestra sociedad, tanto cultural como políticamente, sino que ha logrado que estos valores tomen la dirección del libre mercado. Los valores modernos e ilustrados como

³ El concepto de gubernamentalidad y de razón gubernamental proviene de los análisis hechos por Foucault en el curso del Collège de France de 1978-79, y se refieren más precisamente a la conjunción de dos aspectos: a las formas y técnicas para gobernar a otros y para el autogobierno del individuo ejercido mediante la libertad.

el de la libertad individual, la autonomía y libertad del sujeto, el de la política como una cuestión pública que ejercen ciudadanos responsables y racionales no han sido reemplazados por valores menos “humanistas” o “posmodernos”, sino que han sido eficazmente reorientados por el neoliberalismo. La sutileza del tránsito entre el sujeto moderno ilustrado y el sujeto neoliberal radica en que la forma de la libertad y la opresión se invierte.

Laval y Dardot pertenecen a una corriente de pensadores que han sido fuertemente influenciados por el posestructuralismo francés, en particular por la filosofía de Foucault. Es precisamente Foucault quien se ha especializado en hacer un profundo análisis de las formas en que el poder ha mutado en nuestra sociedad. En la modernidad se ha constituido lo que Foucault llamó sociedad disciplinaria, en la que el poder era ejercido en la forma de la coacción a través de instituciones claramente definidas y manifiestas. Sin embargo, en la sociedad contemporánea y neoliberal, esta sociedad muta a lo que Deleuze llamó las sociedades de control.

Si la sociedad disciplinaria estaba marcada por los lugares de encierro, en donde la lógica de dominación era eminentemente coactiva y negativa, en la sociedad de control el poder adquiere un carácter que traspasa los lugares de encierro y se da en espacios abiertos. El poder adquiere una forma más indeterminada, informe y totalizante, en el sentido de que ya no queda un espacio exterior al poder (todo cae bajo su control), operando de manera positiva, dando sensación de libertad. Así, la dominación opera de una manera distinta sobre el sujeto que ya ha pasado por la sociedad disciplinaria. El poder ya no se da en la forma de la negación (opresión, obligación, coacción, o como queramos llamarle) sino que en la forma de la positividad. La positividad es la afirmación de la posibilidad ilimitada, la libertad absoluta. Pero la libertad absoluta comporta la terrible paradoja que no nos exime del poder: libertad y coacción no son contrarios.

Sobre la base de esta mutación del poder y la libertad el neoliberalismo se sostiene indemne. La libertad que nos vende el neoliberalismo a través del mercado y la publicidad (libertad de elegir, de comprar y consumir) nos sume en una suerte de pasividad política o actividad política estéril difícil de hacerle frente. Mientras la política se siga reduciendo a las formas de gobierno institucional y siga desplazando lo privado, lo personal, las pasiones y las

prácticas micro-políticas hacia el dominio de lo no-político, el neoliberalismo brillará en su hegemonía.

Por lo anterior es que se vuelve necesario resignificar nuestras prácticas tanto políticas como educativas. Y hablamos de prácticas no antojadizamente, es necesario que la reelaboración teórica también traspase nuestras prácticas (tanto individuales y personales, como colectivas), pues es ahí donde el neoliberalismo se enraíza fundamentalmente.

La educación, como eje fundamental de socialización de una cultura, como es de esperar, no queda indemne ante esta configuración neoliberal. Allí es posible constatar algunas de las manifestaciones más patentes de esta *nueva razón del mundo*: la degradación de nuestras relaciones interpersonales producto del individualismo generalizado, el consumismo como principal dinámica de vinculación con la ciudad y el entorno, la competencia como eje articulador de nuestras instituciones educativas, y un largo etcétera.

Respecto al individualismo, la educación se funda en la acción de formar individuos autónomos, capaces de decidir por sí mismos, de tomar decisiones responsables, de ser libres. ¿No se adecuan acaso esos valores a lo que el neoliberalismo ostenta como sus valores primordiales? La vinculación con los demás en un contexto educativo producto de la constante individualización se reduce a prácticas de competencia. De lo que se va a tratar siempre es de ser mejor que el otro, ser exitoso incluso a costa del perjuicio de los demás.

En relación al consumismo, la educación nos convierte en sujetos aptos para desenvolvemos en esta sociedad de mercado, aptos para producir y consumir aquello que se nos vende. La libertad de elección se disfrazaba de libertad absoluta, pero ¿quién decide sobre las opciones que ofrece el mercado?, o más profundamente, ¿quién decide sobre el modo en que se organiza y se sustenta la economía? Mientras más individualizados, mejor funciona el libre mercado. Cada cual a conseguir sus propios intereses individuales. La educación, en ese sentido, también ha adoptado el slogan de estos tiempos: “sé tú mismo, sé quién quieras ser”, casi como el antiguo aforismo que estaba inscrito en el templo de Apolo: “conócete a ti mismo”. Es una imagen interesante, pues refleja la capacidad que tiene el neoliberalismo de cooptar toda ideología o sistema de creencias que se tomaban por opuestas y utilizarlas a su favor.

Finalmente, si pensamos en las jerarquías, ni se han tambaleado siquiera en la educación tradicional las figuras de autoridad ni de las relaciones sustentadas en un contrato, por lo que no es raro ver en ellas un fuerte autoritarismo basado en la obediencia ciega de a quienes educamos, lo que vuelve aún más difícil que la institucionalidad educativa se abra a nuevas formas de politicidad en donde la relación con los otros tengan la forma de una ética de la acogida que está por fuera del poderío del sujeto racional y moderno.

2. Democracia insurgente, lo agonístico y lo político

¿Por qué situar la educación en el terreno de *lo agonístico* y *lo político*? Si, como hemos descrito más arriba, el neoliberalismo nos tiene sometidos bajo una racionalidad científico-técnica revestida de un discurso totalizante que impide la crítica y la oposición, se hace necesario pensar la educación a partir de nuevos conceptos, de un lenguaje no cooptado por la lógica dominante, un lenguaje que la resignifique y que permita nuevos debates, actores, vínculos y prácticas dotadas de una nueva politicidad. Politicidad contra-hegemónica, utópica, emancipadora, afirmada en la experiencia concreta de educadores y educandos.

Lo agonístico y *lo político* son dos nociones que van entrelazadas y sugieren que la conflictividad y división es parte constitutiva de lo social. Chantal Mouffe (2014) trabaja el concepto de lo agonístico a propósito de pensar una democracia y una política que no excluya de sí las pasiones y la dimensión antagónica de las relaciones sociales. Junto con ello, viene a darle un lugar importante a la dimensión contingente y al territorio dividido en que todo orden político, social e institucional está sostenido. Pensar políticamente, nos dice Mouffe, requiere de asumir la dimensión de la negatividad que subyace a toda comunidad (Mouffe, 2014, p.15). Esta negatividad a la que se refiere da cuenta de la multiplicidad y división de la social, que en cuanto escindida, no puede verse totalizada por una síntesis estatal o un acuerdo universal de tipo racional que supere el antagonismo. En palabras de Mouffe (2014) “(...) aceptar la negatividad radical implica no solo reconocer que el pueblo es múltiple, sino también que está dividido. Dicha división no puede ser superada; solo puede ser institucionalizada de diferentes maneras, algunas más igualitarias que otras” (Mouffe, 2014, p.17). Bajo esta perspectiva de lo social, Mouffe quiere distanciarse de la visión liberal de la política, en donde el sujeto, en tanto individuo racional (dotado de una discursividad que lo

vuelve sujeto de sí), expresaría una cierta voluntad y deseo de consenso, erradicando entonces la pluralidad y el vínculo afectivo (por ende, corporal) y colectivo de la política.

En cuanto a lo político, Mouffe (1999) lo define en contraste a la noción de política:

Es una distinción que se aparta de las significaciones -ya diversas, por lo demás- que en general se atribuye a la pareja lo político/la política, pero que tiene el mérito de establecer un lazo entre las dos raíces comunes del término «político/a»: por un lado, pólemos; por otro lado, polis. A fuerza de querer privilegiar el «vivir conjuntamente», propio de la polis, dejando de lado el pólemos, es decir, el antagonismo y el conflicto (...) (Mouffe, 1999, p.14).

Lo político de la política, el conflicto dentro del orden, las pasiones dentro del discurso de la racionalidad comportan todas ellas una radical importancia a la hora de poner en práctica otras formas de educación, a la hora de pensar y emanciparnos de toda forma de dominación. No sólo nos relacionamos a través de discursos racionales, sino a través de una palabra mediada por los afectos y el cuerpo (pasiones como la revuelta, la indignación, descontento, malestar, etc.), que forman parte del nudo en donde se manifiesta en primer orden la dominación. No quiere decir esto que la dominación sea sólo física, (ahora más que nunca la dominación tiene forma de libertad, como bien dijimos en el apartado anterior), como el disciplinamiento de los cuerpos en el aula, sino que de allí nace la potencia como deseo para subvertir el orden de lo establecido, inventar nuevos mundos, construirlos.

Una política basada en el consenso, como lo quiere el liberalismo clásico, nos tiene sometidos a la práctica política que la reduce a la democracia representativa, al voto, a la elección de un líder representante que sea “el menos malo”. No podemos contentarnos con eso, menos si como describimos más arriba, la institucionalidad, nuestros representantes sólo han hecho políticas *ad-hoc* al mercado. Por el contrario, afirmar lo político de la política nos pone del lado de la subversión, de la negación de lo existente, de la pasión por la igualdad y la emancipación. Si no hay política sin lo político, entonces la política tal como la conocemos hoy en día, tal como la ejercemos pasivamente, no es política, sino sometimiento.

¿Qué podría significar una educación o una escuela bajo la categoría de lo político? En primer lugar, una desestructuración de la jerarquía maestro-alumno. No es posible ninguna

emancipación si en la escuela antes que cualquier contenido y de manera tácita se enseña a someterse a una autoridad, a obedecerla bajo cualquier circunstancia. La relación educativa dejaría de estar marcada por la lógica cognoscente (autoridad especialista que va al encuentro con el educando bajo un conocimiento que el otro no posee y que es necesario darle), y pasaría a estar fundada en un vínculo político-ético. Con ello queremos hacer referencia a la posibilidad de una educación que se construya siempre a partir del otro. La ética de la hospitalidad, como veremos más adelante, rescata la diferencia radical del otro, lo que en educación implica que el acercamiento hacia el otro no es a partir de un gesto colonizador, en que hago del otro una imagen del yo, sino que a partir del respeto de su diferencia. Así, la relación educativa se transformaría en una relación horizontal y el sentido de la educación estaría conformado por la pluralidad de voces que habitan en cada escuela y sistema de enseñanza.

La pregunta por el sentido se vuelve relevante, ¿por qué estamos aquí?, ¿qué nos convoca?, ¿por qué nos educamos de tal manera y no de otra? La política en tanto forma de gobierno representativo, nos tiene acostumbrados a que el sentido de nuestra educación siempre venga desde afuera y no desde nosotros mismos, desde nuestro territorio, desde nuestra historia, y desde nuestras visiones de mundo. Por otra parte, totaliza una visión del mundo en donde toda forma del presente es siempre la mejor y necesaria Carlos Skliar, pensador argentino de la educación, relata la cuestión del sentido en educación de manera certera:

Utilizo esa expresión -se refiere a la noción de presente- para hablar de las presencias también. Es decir, que nuestra presencia no sea insoportable, desatenta, obligatoria, que nuestra presencia no sea tan obsesiva, sino que nuestra presencia refleje una doble noción del presente: una presencia en el presente, estar ahí de verdad, estar ahí porque vale la pena, estar ahí porque hay que crear un sentido.⁴

El sentido tiene que ver, como lo señala Skliar, con estar presente, y ello no significa que no lo estemos siempre, sino que hay diferentes modos de estar presente en nuestra realidad, sea cual sea esta. Las experiencias más cercanas nos indican que la educación, en su mayoría, está marcada por esas presencias ausentes, que están obligadas a estar ahí, que no le hayan

⁴ Sacado de una entrevista en internet: <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n-71-entrevista-carlos-skliar-tiempo-vinculos-lenguaje-pedagogia>

sentido a la educación. Implicarse en el mundo significa asumir nuestra condición, como lo diría Mèlich, de estar siempre *en situación*, por lo que estamos obligados constantemente a elaborar un sentido, a darle una cierta significación y dirección a lo que hacemos en el mundo. Por otro lado, la posibilidad de preguntar por el sentido de lo que hacemos, o el sentido de lo que hay, nos abre a la posibilidad de negar el mundo en que nos encontramos. De este modo, el sentido está fuertemente asociado con la crítica y con la indignación.

Si la política tiene que ver con el modo en que se organiza una comunidad a través del ordenamiento y distribución de lo existente, lo político alude a aquél material bruto e indeterminado de lo social. La noción de lo político resuena entonces con la noción de situación de Mèlich. La política, en ese sentido, surge a partir de la limitación, ordenamiento y distribución que se realiza sobre el terreno ambiguo y contingente de lo político. Toda política, en consecuencia, no es un producto de un orden necesario y natural del mundo. Ello nos lleva a un concepto imprescindible para comprender la cuestión de la negatividad o crítica radical: el de *hegemonía*.

Todo orden institucional se constituye de prácticas que organizan y distribuyen la población, las cuales no están exentas del poder. La hegemonía en cuanto ejercicio del poder institucionalizado nos muestra que todo orden de lo social es contingente y no necesario, por lo que se erradica toda noción de certeza o fundamento que pretenda sostenerse como imprescindible o connatural. La política entendida como una cuestión de lucha hegemónica toma relevancia en el sentido en que todo ordenamiento de lo social pierde su carácter naturalizado. El orden de las cosas siempre puede ser distinto al existente, y el que hay se sostiene en la exclusión de algún otro tipo de organización o en base al recorte que se efectúa en la pluralidad e indeterminación de lo social.

En ese sentido, la educación en cuanto orden institucionalizado de ciertos saberes y prácticas, es manifestación de una forma de organización de lo social que erradica de sí lo plural y conflictual que la posibilita. Insistimos, por el contrario, que ella no puede reducirse a una serie de normas y prácticas institucionales que determinen su sentido, o ver clausuradas las posibles significaciones que una comunidad diversa y plural le dota a la educación.

De lo anterior se desprende que la educación no puede dejar de ser una cuestión problemática, en el sentido de que ella, en cuanto a lo que la constituye -ya sea el tipo de relaciones que

despliega, su soporte institucional, el tipo de sujeto que reproduce, lo que transmite y el modo en que lo hace- no puede quedar definida de antemano y de una vez para siempre por un grupo de especialistas ajenos a la realidad educativa. No puede quedar definida de antemano y no puede dejar de ser problemática porque la sociedad y la subjetividad no pueden dejar de ser problemáticas, dejar de estar ligadas a la contingencia, a la historicidad, a la pluralidad y a la alteridad, de estar siempre en un proceso de constitución indeterminada. La educación y la práctica pedagógica en cuanto problema nos invita a repensarla una y otra vez a la luz de la realidad en que se sitúa, esto quiere decir que ella se perfila más bien como un significante vacío, al cual hay que dotar de nuevos sentidos antes que una determinación natural o neutral, como pretenden las políticas neoliberales en educación.

De excluir de sí la dimensión de lo heterogéneo, la educación no llega a ser más que la reproducción de “lo Mismo”, de la misma cultura, las mismas ideas, los mismos saberes y prácticas, la emergencia de un panorama totalizante. Es Lévinas, leído por Mèlich (1995), quien nos da luces acerca de esta cuestión:

(...) a partir de la filosofía de Lévinas es posible entender la acción educativa sin que acabe siendo totalizadora, no domesticadora o adoctrinadora. La educación se sitúa contra la totalidad, contra el ser, porque *el ser es el mal, la barbarie*”. En su crítica al pensamiento occidental entendido como ontología se nos describe una imagen en el que el encuentro con el otro, lo heterogéneo, se ve reducido a “lo Mismo”. (Mèlich, 1995, p. 146)

En el plano de lo pedagógico, el despliegue de la ontología se traduce en una educación de tipo totalizante, adoctrinadora, en donde un sujeto racional y solipsista va al encuentro con el otro a partir de una conciencia que posiciona como arrogante e ilimitadamente poderosa desde la lógica del saber. La trascendencia del otro, el otro como rostro, refractario a toda conceptualización cognoscente, vuelve impotente a todo ejercicio que lo diluya en la mera representación de un sujeto. Allí, la educación, en tanto encuentro con el otro, se vuelve ética, puesto que la preocupación narcisista del *yo* cede lugar a la preocupación por el otro, que además de resistirse a su actividad, le interpela. Sin embargo, Mèlich nos advierte:

No quiere esto decir que *ética* y *educación* sean idénticas, sino solamente que sin *ética* no puede darse *acción educativa* en sentido estricto, sino solamente

adoctrinamiento o domesticación. En la educación, el Otro paraliza el poder del Mismo. Si el Mismo se apodera del Otro, lo conoce y lo conquista, lo engulle y elimina. Al desaparecer el otro muere la ética, y sin ética no hay educación posible. La ética no surge como *télos* de la acción educativa, sino como su punto de partida, como su *arkhé*. (Mèlich, 1995, p. 150)

En el plano de lo institucional, de las formas de organización política de una comunidad, la ontología se manifiesta en el “Uno” del que nos habla Abensour (2012, p. 37) leyendo a La Boétie a propósito de definir lo que sería una “democracia insurgente”. La conformación de un Estado o de una forma política determinada como síntesis sustancial o sistema totalizador, que tiene como principio la unificación de lo diverso, se basa en la erradicación del conflicto primordial que supone toda indeterminación de la identidad. Frente al “todos Uno” estatal, el “todos unos” como cuerpo dividido y plural, por el contrario, se sustrae a la lógica de la certeza, del principio como fundamento y de la configuración policíaca -para decirlo con Rancière- del orden de lo establecido. La democracia insurgente, por lo tanto, viene a ser el momento disruptivo de lo dado, por lo que se constituye como propiamente anárquica (sin fundamento, sin principio). Abensour (2012, p. 37) nos dice que ella se sitúa paradójicamente en el lugar que resiste a todo tipo de organización estatal, tanto pasada como futura. Es el lugar del no-lugar, y en ese sentido es utopía. Pero la utopía sólo es posible si se asume la contingencia de nuestras formas políticas de organizar la sociedad. Abensour define expresamente la democracia de la siguiente manera:

La democracia no es un régimen político, sino que en primer lugar es una acción, una forma de acción política, específicamente aquella en que la irrupción del *demos*, el pueblo en la escena política —en oposición a lo que Maquiavelo llama los «grandes»—, lucha por el establecimiento de un Estado de no dominación en la ciudad.

— La acción política concernida no es la de un instante, sino la acción continua inscrita en el tiempo, siempre a punto para resurgir debido a los obstáculos hallados. Se trata del nacimiento de un proceso complejo, de una institución de lo social, orientado a la no dominación que constantemente se concibe para mejor perseverar

en su ser y deshacer los movimientos de oposición que amenazan con aniquilarla y regresar a un estado de dominación. (Abensour, 2012, p. 43)

Una política democrática tiene que ver, entonces, no tanto con la dinámica de la distribución, de la organización, ni mucho menos con la gestión de lo existente (todo ello supone una naturaleza determinada, una reconciliación de la identidad, una transparencia consigo misma), sino con dar cuenta que toda organización es fruto de la contingencia y la historicidad, no de la necesidad (eso es la crítica radical), y en tanto que toda forma de institución se sustraiga a la comunidad ejerciendo el poder de manera jerárquica y dominante, la política democrática tiene que ver también con el movimiento en contra de toda forma de ese tipo de conformación institucional. Ese movimiento incesante que impide cualquier conformación que no esté basada en la lógica de la igualdad y la isonomía, hay que dejar en claro que no quiere decir que se oponga a toda forma de institución. Ella puede ser compatible con una institucionalidad que permita, por un lado, una organización de tipo igualitaria, y que por otro, impida todo tipo de administración jerárquica basada en la lógica de la dominación. En palabras de Abensour:

No hay antagonismo sistemático entre la democracia insurgente y las instituciones, siempre y cuando éstas trabajen para conservar ese estado de no dominación y actúen como diques para obstaculizar el deseo de dominar de los grandes, y hagan posible, haciéndolo, las experiencias de libertad del pueblo. Por el contrario, cualquier institución gubernamental o de otro tipo que pueda alentar a una nueva posición de dominio en manos de los nuevos grandes solo puede despertar la hostilidad de la democracia insurgente. (Abensour, 2012, p. 45)

En ese sentido, una educación que asume su dimensión política y agonística, y que se posiciona del lado de la democracia insurgente, se descubre como una institucionalidad marcada por la cesura de toda emergencia de *lo instituido*, es decir, la pausa, la apertura; y por *lo utópico*, es decir, lo otro, lo nuevo que acontece a partir de aquel intersticio. Esta nueva forma definir la política nos permite pensar en una subjetividad que constituye a partir de la multiplicidad de lo social, de ahí se nutre.

Capítulo II

Educación en clave ética: el problema del encuentro con el otro

Todo tipo de relación educativa institucionalizada podría ser definida en términos generales como el proceso mediante el cual se reproduce o transmite *lo que hay*. Aquí lo transmitido puede corresponder a los valores, prácticas y saberes que una sociedad estima conveniente transmitir, y que se legitima por el carácter democrático de un Estado (Cf. Cerletti, 2008, pp.15-16). Lo que estaría en juego en todo contexto educativo, por lo tanto, sería la actualización de un problema político y filosófico que consiste en cómo dar cabida a lo nuevo, a lo diferente, a lo otro, dentro de un espacio que ha sido pensado y opera fundamentalmente a través de la reproducción de lo existente. En palabras de Cerletti (2008):

La educación institucionalizada reafirma, además -y sobre todo-, una concepción del Estado, un conjunto de saberes admitidos y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros en una comunidad. La integración progresiva de dichos miembros desde su infancia, es realizada de acuerdo con un conjunto de prescripciones y normativas, que son las dominantes y que intentan garantizar que *lo que hay* se mantenga (o se modifique de una manera permitida o tolerada) (Cerletti, 2008, p. 16).

Esta tensión entre la conservación y la novedad, creemos que es posible de ser leída bajo las categorías de lo Mismo y lo Otro que Lévinas, en su crítica a la filosofía occidental entendida como ontología, acuña para describir una conformación de la subjetividad no autónoma sino heterónoma, esto es, una subjetividad ética que deponga la soberanía del Yo ante el *rostro* del Otro y lo acoja en los términos de una *hospitalidad* sin condiciones.⁵ Sin embargo, para llegar a este enlace entre la ética de la alteridad y la política en que toda educación se desenvuelve -cuestión que no está exenta de dilemas y paradojas- es necesario ahondar en primer lugar en la ética según Lévinas, y luego, en las lecturas políticas que se han hecho de Lévinas, sobre todo a partir de Abensour. En ese tránsito, también daremos voz al pensador

⁵ Nos interesa invocar las reflexiones que Derrida realiza en torno a la hospitalidad, pues creemos que se pueden vincular fuertemente con una ética levinasiana operando en la filosofía de la educación.

español Mèlich, quién ha pensado la ética levinasiana en el campo de la filosofía de la educación.

1. La filosofía de Lévinas y su crítica a la ontología

La escritura de Lévinas no se deja leer fácilmente. Su prosa no es del tipo de una que entrega información sistemática donde es posible hacerse de definiciones, premisas y conclusiones, mediante las cuales podamos inmediatamente estar de acuerdo con él o no, rechazar o validar su argumentación. Tentados a enfrentarnos con los textos de esa manera, con Lévinas nos vemos expuestos a la incomodidad de no saber lo que realmente quiere decir, de no poder representarnos con suma claridad el tipo de descripciones que realiza, hasta el punto de quedarnos con las manos vacías. Pero lejos de desanimarnos, habría que entender esta dificultad como una parte constitutiva de su metodología. O mejor dicho, su escritura forma parte de su filosofía. En su crítica a la filosofía como ontología es posible desprender también una crítica a las formas de relación con lo otro basado en el conocimiento. Aquí lo otro puede adoptar la forma de otra persona, pero también la de un texto, o de una experiencia, y por qué no, la del texto como experiencia. Lévinas quiere describir un tipo de relación con aquello Otro que sea anterior a la tematización, no que la deseche, pero sí que sea consecuencia de esta instancia originaria. Lo otro radicalmente otro es refractario al pensamiento, lo desborda, es del orden de lo incalculable. Es por ello que la descripción de un tipo de relación tal no puede enmarcarse en reglas epistémicas estrechas. Lo otro es ante todo acontecimiento de la oscuridad y el misterio, con suerte es posible de acercarse a ellas mediante figuras de ambigüedad como el rostro y lo infinito. El acontecimiento del otro, la experiencia de su infinitud en su rostro no puede ser experiencia objetivada, pero tal vez pueda ser escrita.

En su crítica a la filosofía occidental entendida como ontología (primacía del *ser* y el *logos*), Lévinas piensa a contra corriente.⁶ La filosofía desde sus inicios en Grecia ha sido desarrollada como un saber acerca del ser o de lo que es⁷, esto es, una forma de relación con

⁶ Hay que considerar como influencias en el pensamiento de Lévinas sus lecturas de los clásicos rusos junto con su formación en la tradición judía. Ambas dimensiones, de alguna u otra manera, le permiten a Lévinas posicionarse desde otro lugar para pensar contra la tradición filosófica originada en Grecia. No está demás decir que su pensamiento también se ve marcado por la fenomenología iniciada con Husserl, y también con el pensamiento de Heidegger, aunque de ambos tomará sus respectivas distancias críticas.

⁷ Ontología es entendida en términos clásicos como la definición que da Aristóteles en *Metafísica*, esto es: como el estudio del ente en tanto que ente, del ser en general en tanto que es, independiente de los entes particulares.

el mundo y los otros que se reduce a una relación teórica. El diagnóstico de Lévinas es justamente que la filosofía occidental, en su pretensión de acceder a la verdad, es decir, comprender lo real mediante la conciencia, la filosofía ha caído en el profundo olvido del otro, que acontece más allá de la inmanencia del ser. Olvido que acaece en el momento en que la conciencia pretende dar cuenta de todo bajo su propia estructura o luminosidad. La filosofía como ontología es, por lo tanto, un modo de totalización del mundo. Así nos lo dice en *Ética e Infinito*:

Esta historia puede ser interpretada como una tentativa de síntesis universal, una reducción de toda experiencia, de todo lo que tienen sentido, a una totalidad en donde la conciencia abarca el mundo, no deja ninguna otra cosa fuera de ella, y así llega a ser pensamiento absoluto. La conciencia de sí es al mismo tiempo la conciencia del todo. (Lévinas, 1991, p. 69)

Precisamente la crítica de Lévinas no sólo se dirige a los orígenes de la filosofía en Grecia, donde a partir de Aristóteles queda ella definida como ontología, sino que destaca ciertos hitos en la historia de la filosofía -ya sea en su antigüedad clásica como en la modernidad temprana- donde ella se interpreta y manifiesta como tentativa de síntesis universal, es decir, como el intento desmesurado de dar cuenta de la totalidad de las cosas mediante una conciencia que las abarque. El hilo que urde todos estos hitos y acontecimientos del pensamiento occidental es justamente la importancia que le dan ya sea al ser, al logos, al saber, la razón o la ciencia, según la época. Operaciones todas que de alguna u otra manera van en contra de lo Otro. Respecto a esto, en un pasaje de *Ética como filosofía primera* se lee de manera un tanto irónica:

Lo que marcará, por esto, la modernidad es el empujar la identificación y la apropiación del ser *por* el saber, hasta la identificación del ser y del saber. El paso desde el *cogito* al *sum* lleva hasta acá: la libre actividad del saber, extraña a toda finalidad exterior, se volverá a encontrar, también ella, al lado de lo conocido. Ella —la libre actividad del saber— constituirá, por esto, la intriga del ser en tanto que ser, que es lo conocido del saber. *La Sabiduría de la filosofía primera* se reduce a la *conciencia de sí [soi]*. Identidad de lo idéntico y de lo no-idéntico. El trabajo del pensamiento da razón de toda alteridad de las cosas y de los hombres. A la libertad

del saber se subordina, desde Hegel, toda finalidad aun [aquella] aparentemente extraña al desinterés de la conciencia; y el *ser*, en esta libertad, es *desde entonces* él mismo entendido como *afirmación activa de este ser mismo*, como la *fuerza y el esfuerzo de ser*. El hombre moderno persiste en su ser soberano preocupado únicamente de asegurar *los poderes de su soberanía*. Todo lo que es posible está permitido. La experiencia de la Naturaleza y de la Sociedad darían progresivamente razón —o estarían a punto de dar razón— de toda exterioridad. Maravilla de la libertad occidental moderna que no incomoda a ninguna memoria ni remordimientos y que se abre a un «radiante futuro» en donde todo es reparable. (Lévinas, 2006, p.13).

Pero dicho ejercicio de la filosofía como ontología o conciencia totalizante, no es un mero olvido, sino una injusticia y una violencia que se ejerce frente a lo Otro. En efecto, en el momento en que se pretende aprehender lo real de manera cognoscente, no se está haciendo sino diluir la alteridad de lo Otro en lo Mismo. Aquello otro que permanecía exterior al pensamiento pasa a verse ingresado a lo propio del pensamiento como correspondiéndole. Es por eso que Lévinas, en varios lugares, define la ontología como reducción de lo Otro al Mismo. (Cf. Lévinas, 1961, pp. 67-69). Detengámonos aquí por un momento y traigamos las palabras de Lévinas (2006):

La correlación conocimiento-ser, la temática de la contemplación, significa una diferencia y, a la vez, una *diferencia sobrepasada* [*surmontée*] en lo *verdadero*, donde lo conocido es comprendido y, de este modo, apropiado por el saber y como *eximido* [*affranchi*] de su alteridad. En la verdad, el *ser*, como lo *otro* del pensamiento, se hace lo *propio del pensamiento-saber*. (Lévinas, 2006, p.11)

Diferencia sobrepasada, o podríamos sugerir, diferencia anulada en lo verdadero. Esquema de la verdad entendida como adecuación del logos con el ser, o dicho en términos de la filosofía modernidad, entre el sujeto y el objeto. Saber que como adecuación o teoría de la representación, mediante su gesto cognoscitivo, aprehensivo, apresa a lo otro, *puede* sobre lo otro. Continúa Lévinas más abajo:

(...) en el saber se anuncia también la noción de una actividad intelectual o de una voluntad razonable —un cierto hacer que precisamente consiste en pensar

conociendo, en hacer suya, en apresar [*saisir*], en reducir a la presencia, representar la diferencia del ser, actividad que se *apropia y comprende* la alteridad de lo conocido. Un cierto apresar: en cuanto conocido, el ser se vuelve lo propio del pensamiento, es apresado por él. El conocimiento como percepción, como concepto, como comprensión, remite a un apresar. (2006, p. 11)

A partir de aquí se produce una vuelta hacia la ética como modo de relación o aproximación con la alteridad de modo no cognoscitivo, no intelectual y por ende no violento. Lévinas se pregunta si no habrá otra manera de significar al pensamiento que no sea el de un saber que apresa lo real mediante la representación y la objetivación. Resignificar el pensamiento se trata de una tarea urgente para Lévinas. Movido por los horrores de los totalitarismos del siglo XX, el filósofo de origen judío intenta describir una instancia pre-intencional, una conciencia que sería anterior a la misma conciencia intencional, una conciencia no arrogante y pasiva que sería la condición de posibilidad de la ética. Como un reverso del propio Yo, o una desgarradura en él, la conciencia no-reflexiva o *mala conciencia*, "... retrocede ante su afirmación, se inquieta ante lo que el retorno a sí de la identificación puede comportar de insistencia. Mala conciencia o timidez; sin culpabilidad, pero acusada; y responsable de su presencia misma." (Lévinas, 2006, p. 16). De esta manera la conciencia pasiva no se reafirma en su seguridad, sino que está puesta en cuestión, es el ser-en-cuestión. Ese es el paso al lenguaje de la ética, al lenguaje que cuestiona su propio estar-ahí y responde por el llamado del otro.

1.1. La ética en Lévinas

Frente a esta lógica de la conciencia o logos teórico que devela lo real a través de un ejercicio cognoscitivo, Lévinas opone la ética. En ella, Lévinas despliega todo su potencial deconstructivo en relación a la filosofía. Pero además realiza una crítica radical a la ética tradicional y a las prácticas altruistas occidentales, provenientes en gran medida del humanismo moderno y el cristianismo. A diferencia de estas, la ética levinasiana no se encarga de indagar acerca del bien y el mal, ni nos entrega pautas de acción para enfrentarnos al mundo al modo de una ética prescriptiva. Por el contrario, Lévinas intenta indagar sobre lo que está más allá, o mejor dicho, por debajo, como fundamento, de toda ética "mundana", aunque para ser estrictos, su ética se posiciona en los márgenes de los fundamentos últimos.

La ética de Lévinas debe ser entendida como la crítica o la puesta en cuestión de la operación espontánea del Mismo (o del Yo y su mismidad) que ejerce la presencia del rostro del Otro. La ética, en este sentido, es una preocupación por el otro, pero preocupación que viene *del* otro. Es importante hacer énfasis en ese detalle, pues creemos que determina en gran medida la ética levinasiana que se distingue de las propuestas éticas tradicionales. Si la ética viene dada por el otro, significa que no corresponde a un ejercicio que provenga de la voluntad o libertad del sujeto, de su “buena conciencia”, sino que le llega del exterior. La ética se produce *en* el sujeto, pero no proviene *del* sujeto, sino que le adviene, le interrumpe, lo saca de sí, lo despoja de su poderío. Es una lógica de la heteronomía que se antepone a la de la autonomía.

En *Ética como filosofía primera* Lévinas nos habla del “temor por otro”, que viene del rostro del otro y que cuestiona mi estar-en-el-mundo, la legitimidad de mi derecho de propiedad, de mi estar aquí, de la posibilidad de que yo haya ejercido violencia contra el prójimo:

Tener que responder por su derecho a ser, no por referencia a la abstracción de alguna ley anónima, de alguna entidad jurídica, sino en el temor [*crainte*] por Otro [*autrui*]. Mi estar-en-el-mundo o mi «lugar bajo el sol», mi “en casa” ¿no han sido usurpación de los lugares que son para el otro hombre, ya por mí oprimido o hambriento, expulsado a un tercer mundo? Un rechazar, un excluir, un exiliar, un despojar, un asesinar. «Mi lugar bajo el sol» —decía Pascal—, el comienzo y la imagen de la usurpación de toda la tierra. Temor por todo lo que mi existir —a pesar de su inocencia intencional y consciente— pueda realizar de violencia y de homicidio. (Lévinas, 2006, p. 17)

Este “temor por el otro”, le permite a Lévinas configurar la relación del otro bajo la forma de la responsabilidad, como ya hemos desarrollado.

1.2. El Otro como rostro e Infinito

Abordemos en mayor profundidad lo que Lévinas describe como lo Otro y su vinculación con el Mismo. Este Otro del que hablamos es trascendente a la relación del tipo de la inteligibilidad, que está asociada a la conciencia y al registro de la luminosidad. Lo Otro es refractario a la luz, nos dice Lévinas.

Utilizando de interlocutor a Descartes, Lévinas piensa la ética como una relación con lo Infinito que es a su vez el rostro del otro. (Cf. Lévinas, 1961, p. 72). En efecto, en sus *Meditaciones metafísicas*, Descartes pretende demostrar la existencia de Dios mediante el argumento de que el sujeto (o el *cogito*) en tanto ser finito, no podría contener, ni menos producir por sí mismo, la “idea de lo infinito”, por lo cual la única posibilidad es que esta le fuese otorgada desde una exterioridad infinita y trascendente a él mismo: Dios. Lo que Descartes estaría haciendo según Lévinas es describir un tipo de relación entre lo Mismo y lo Otro que no se agota en la tematización. Lo que le interesa a Lévinas es justamente rescatar esta idea de lo Infinito como un exceso y una desproporción entre el pensamiento de algo y su “correlato objetivo”⁸: “La noción cartesiana de la idea de lo Infinito designa una relación con un ser que conserva su exterioridad total con respecto a aquel que lo piensa. Designa el contacto de lo intangible, contacto que no compromete la integridad de lo que es tocado” (Lévinas, 1961, p. 74.). El contacto de lo que no puede ser tocado es para Lévinas una imagen que le permite describir el vínculo entre lo Mismo y Otro sin que el último quede abarcado por el primero. Sin embargo, el vínculo cartesiano entre la idea de lo infinito y el pensamiento, sigue siendo una relación de conocimiento, por lo cual lo infinito no sería infinito absolutamente, sino relativamente. Para salir de esta aporía, Lévinas intenta describir esta relación con lo Infinito no en los términos de un saber sino de un deseo o *eros*. Pero antes hemos dicho que lo Infinito es también el rostro del otro, debemos explicar esto.

Dado que Lévinas quiere escapar del tipo de relación con lo otro que se da mediante la tematización, recoge el concepto de Infinito para describir aquel tipo de relación que se enfrenta cara-a-cara con el otro. El rostro del otro es lo infinito en la medida en que escapa a la totalización y tematización del pensamiento, este no lo puede abarcar: “El modo por el cual se presenta el Otro, que supera *la idea de lo Otro en mi*, lo llamamos, en efecto, rostro.” (Lévinas, 1961, p. 74).

Pero dicho rostro (*visage*) comporta una descripción ambigua, pues el rostro es la ambigüedad misma: el rostro (lo que está a la vista), no puede ser visto. (Cf. Lévinas, 1991, p. 80). El rostro en Lévinas es aquello que no se reduce a las formas plásticas, es decir, a lo

⁸ Lo destacamos entre comillas pues Lévinas quiere precisamente desligarse de esta terminología y definir a lo otro no como objetividad sino como lo infinito trascendente. Estaría más allá de la disputa objetivismo/subjetivismo.

estético, aquello que percibimos y es susceptible de ser descrito y conocido. No puede reducirse a ello pues estaríamos cayendo nuevamente en una operación de conocimiento. Pero el rostro tampoco puede sustraerse a su forma manifiesta. El rostro es lo más expuesto, lo más vulnerable y desnudo, el rostro es aquello que casi por definición se muestra, se expresa, y es susceptible de ser violentado o asesinado efectivamente. En cierta medida, el rostro está más allá de toda visión (saber), pero a la vez más acá, por cuanto se expresa por sí mismo. El rostro es un desborde de materialidad por cuanto rompe la significación otorgada por el contexto y el pensamiento, y expresa su propio sentido. Dicha expresión suya, como lo más propio de ella, es justamente lo que impide que el pensamiento la ingrese a sí mismo, la violente, pues en su expresión dice: “yo soy yo”, y a la vez “No me matarás”. (Cf. Lévinas, 1991, pp. 80-81). No es que sea imposible el asesinato, pero es una exigencia ética, un impedimento moral que proviene del rostro del otro que me habla. Rostro, discurso y habla están ligados, pero dicho discurso es anterior a la significación del sujeto. La expresión del rostro del otro le *habla* al sujeto, es un decir que incita y posibilita su respuesta en la forma de la responsabilidad.

Por otra parte, la relación con el rostro del otro es descrita por Lévinas como deseo metafísico. Aquí se disloca el típico análisis psicoanalítico del deseo como movimiento que va desde la carencia hasta la satisfacción o consumación del deseo. Esta metáfora digestiva de la relación con el mundo y los otros no mantiene a lo otro en su alteridad, sino que la digiere volviéndola alimento o nutriente del Mismo. El deseo como carencia funciona a través de una estructura de conocimiento: me dirijo al otro porque ya lo conozco, y es por eso que lo deseo, lo extraño, lo añoro. Relación con la patria en el exilio. El deseo metafísico, por el contrario, es movimiento hacia lo otro absolutamente otro, infinitamente desconocido, infinitamente extraño, territorio extranjero, irrepresentable, lugar de la utopía (no-lugar), lugar imposible de anticipar. Este deseo es continuo en el tiempo porque jamás se sacia, sino que aumenta la separación, la vuelve más abismante. Manifestación de separación absoluta entre los términos de la relación.

En otros lugares como en *El Tiempo y el Otro*, esta relación con la alteridad es parte de una reflexión acerca del tiempo. Allí, este es representado como la forma en que es posible la relación con lo Infinito, con lo otro radicalmente otro. En su *diacronía*, el tiempo hace

imposible traer lo otro a la presencia, al presente de la representación de una conciencia. Diacronía es la característica del tiempo que dispersa los instantes hacia el pasado, los cuales jamás coinciden con una imagen clara y distinta sin comprometer la alteridad del otro. Es la imagen de una contemporaneidad imposible en donde jamás coinciden la representación y su correlato. Lo otro no puede darse sin traicionar su condición de alteridad. El tiempo como la condición sin la cual no es posible la relación con lo Otro en su absoluta diferencia, apoya, aunque desde otra perspectiva, la idea de una relación con lo otro basada en un deseo insaciable, relación sin términos y condiciones.

2. La hospitalidad según Derrida

La hospitalidad, sin embargo, no se ofrece al pensamiento de manera clara y distinta, no es posible describirla sin controversias, ella rehúye a la definición que se usamos coloquialmente, y que descansa en último término en lo que la ética y moralidad de la filosofía moderna, la filosofía del sujeto, nos legó al presente. Esto nos enseña Derrida⁹ en *La hospitalidad*, un texto muy bello y disruptivo que quisiéramos utilizar de interlocutor.

Derrida presenta la hospitalidad como una noción ambivalente y contradictoria, en donde es posible distinguir dos formas de representársela. Formas opuestas, pero a la vez implicadas: hospitalidad condicionada, hospitalidad basada en leyes de reciprocidad, leyes reguladoras del trato con el otro; y hospitalidad desmedida, incondicional, absoluta, anárquica, que recibe al otro en su radical diferencia y alteridad.

Cuando hablamos de hospitalidad hablamos del otro, de su acogimiento; y también del sujeto, de quien ofrece la hospitalidad. Pero el otro ya no es un otro en general y en mayúsculas (Lo Otro), sino un otro de carne y hueso que puede adoptar la forma de un extraño, un bárbaro, un loco, un/a extranjero/a o un/a niño/a. En nuestro caso, sobre todo la figura del niño/a, del infante, del recién llegado. El sujeto, tampoco es un Yo o un Sí Mismo universal y desencarnado, sino que se configura como un país, un Estado, un *pater familias*, un educador, etc. Derrida nos invita a preguntarnos, filosóficamente, pero también íntimamente: la hospitalidad ofrecida por parte de un país, un Estado, un dueño de casa, de un educador/a, de nosotros mismos, a todas aquellas siluetas de la alteridad que se nos aparecen en el horizonte

⁹ No está demás advertir que Derrida fue lector de Lévinas. En su ética de la hospitalidad es posible ver la innegable influencia de la ética levinasiana.

de nuestro resguardo y seguridad, en las fronteras de nuestro hogar, en los límites de nuestra subjetividad, ¿están basadas en una hospitalidad incondicional o es fruto de un “sólo si...” o un “en tanto...”? Dejamos a entrar al otro en nuestro hogar, en nuestra subjetividad, ¿*sólo si...* cumple tal o cuales condiciones?, ¿*en tanto...* respeta tales o cuales normas y leyes?, ¿dejamos entra al otro en tanto deje de ser un otro radical, en tanto hable nuestra lengua, respete nuestras leyes, en tanto sea *otro-yo*? Esa es la paradoja a la que nos expone Derrida, quien lo expresa mediante la siguiente formulación:

(...) ¿debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros? Si ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte con una lengua, ¿sería el extranjero todavía un extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo o de hospitalidad? (Derrida, 2008, p. 23).

La incomodidad a la que nos expone la paradoja derridiana se acentúa con mayor intensidad si nos percatamos que hay una disyunción excluyente en su formulación: o es la una o es la otra, no hay términos medios. La ambivalencia en la noción misma de hospitalidad comporta una contraposición, en apariencia, irresoluta, como si ella misma no fuese nunca posible, como si ambas significaciones se corrompiesen la una a la otra. Pero es justamente en su corrupción en donde hay una relación de implicación, en la que la hospitalidad incondicional interrumpe y extiende los límites de la hospitalidad condicional, lo que finalmente da cuenta de la historicidad de las leyes de la hospitalidad relativa.

Derrida también nos recuerda que el extranjero suele estar definido por una nacionalidad, una familia, un grupo étnico, un territorio, que permite, a aquel que da hospedaje, aplicar un derecho de hospitalidad. Dicha circunscripción del extranjero con referencia a su lugar de origen, le permite al extranjero tener un nombre, una identidad, y en última instancia ser sujeto de derecho. Esto nos muestra que la hospitalidad relativa es condicionada por un vínculo o pacto que media entre el extranjero y el anfitrión, sin el cual la hospitalidad no es dada, pues no se da la hospitalidad a quien no tiene nombre, ni familia, ni estatus social, sino que es tratado como bárbaro. (Cf. 2008, p. 29).

En cualquier caso, toda reflexión sobre la hospitalidad supone una delimitación más o menos clara de las fronteras: entre lo familiar y lo no familiar, entre lo extranjero y lo propio, etc. (Cf. 2008, p. 51). Sin embargo, nunca son del todo claras las fronteras, siempre hay pasajes, puentes que a la vez que permiten la delimitación entre lo propio y lo ajeno, también hace posible el tránsito. La pretensión de demarcar rigurosamente las fronteras, o más bien excesivamente, puede devenir en un etnocentrismo o nacionalismo xenófobo. Esta es otra paradoja que Derrida nos presenta: la defensa a ultranza del “propio-hogar”, que es condición de la hospitalidad relativa, es condición que hace posible la xenofobia. Expliquemos esto: la hospitalidad relativa es posible a condición de que yo tenga dominio, control y soberanía sobre mi hogar, territorio o subjetividad, y por tanto que pueda decidir sobre este, decidir quién accede y quién no, operación que implica un ejercicio de clasificación, exclusión y de violencia. Así la hospitalidad se confunde irremediamente con la injusticia, y a pesar de lo ruidoso que nos suene o parezca, con la hostilidad. (Cf. 2008, pp. 57 y 59).

Lo anterior nos advierte que en nombre de la hospitalidad o la caridad (palabra asociada a las prácticas éticas de occidente) es posible cometer los mayores actos de injusticia y violencia. Violencia que se comete a partir de dos operaciones de la hospitalidad relativa que son dos caras de la misma moneda: i) el sometimiento del otro a mi registro, modelarlo según mi propia significación, obligarlo a que “hable nuestra propia lengua”, ingresarlo al propio sistema, cuestión que viene dada por aquél sujeto que reafirma su propiedad, su soberanía y construye al otro como carenciado y necesitado de nuestra hospitalidad, y ii) la exclusión que compromete otorgar hospitalidad con la condición de que tenga un nombre, un origen, es decir, que sea posible nombrarlo, clasificarlo, definirlo; en definitiva, tematizarlo y cosificarlo.

La hospitalidad incondicional, aunque no sin violencia, opera de manera diferente. La relación de violencia se invierte, esta ya no recae sobre el otro, sino sobre lo propio, sobre mí mismo, sobre el sujeto. Aunque no toda violencia comporta algo negativo, susceptible de ser rechazado, ni todo acto caritativo, implica algo positivo o deseable, como ya lo hemos visto.

Decimos, sí, *al recién llegado*, antes de cualquier determinación, antes de cualquier anticipación, antes de cualquier *identificación*, se trate o no de un extranjero, de un inmigrado, de un invitado o de un visitante inesperado, sea o no el recién llegado un

ciudadano de otro país, un ser humano, animal o divino, un vivo o un muerto, masculino o femenino. (Derrida, p. 81).

En esas palabras se puede ver la profundidad de la influencia de la ética levinasiana en la reflexión de Derrida respecto de la hospitalidad. En efecto, la ética de Lévinas busca o pretende describir un tipo de relación original previa a toda tematización, anterior a toda comprensión del sujeto que accede al mundo a través de la mera conceptualización, pues allí donde hay mediación cognoscente, el otro queda reducido a la significación de lo Mismo. La hospitalidad incondicional, absoluta y anárquica solo es posible en la suspensión de la autonomía y voluntad imperial del sujeto, cuando el otro se presenta y se acoge en su radical alteridad. De ahí la indeterminación del rostro del otro, de lo Infinito que puede adoptar diferentes formas, ya sea un “vivo o un muerto”, un “ser humano, animal, o divino”.

La hospitalidad incondicionada del otro no se da, sin embargo, bajo un panorama pacífico, idílico o paradisíaco. Acoger al otro radicalmente, significa la propia vulnerabilidad, la transgresión de las fronteras de nuestro hogar, de nuestro territorio, de nuestra subjetividad y de nuestras certezas. Acoger al otro hospitalariamente, sin pacto o deber alguno, implica la posibilidad de la propia muerte (en el sentido amplio del término), el quiebre de la propia subjetividad.

¿No radica allí, en la intromisión del otro, en la aparición del rostro del otro que nos interpela y nos cuestiona nuestra legitimidad de soberanía, la posibilidad de dejar de ser rehén de mi propio poder, que ejerzo muchas veces con violencia desatada frente al otro? Efectivamente. Derrida ve en el otro una figura de salvación, en el sentido que puede abrir las cerraduras del hogar propio de la subjetividad, del yo, haciendo una invitación a que invite absolutamente al extranjero, a que construya pasajes y puentes hacia el otro, de manera tal que se difuminen las fronteras entre lo propio y lo extranjero, entre la identidad y la diferencia. Derrida lo dice de manera única:

(...) *como si* el extranjero, pues, pudiera salvar al dueño de casa y liberar el poder de su anfitrión; es *como si* el dueño de casa fuera, como dueño de casa, prisionero de su lugar y de su poder, de su *ipséité*, de su subjetividad (su subjetividad es rehén). Así pues, es el dueño de casa, el que invita, el anfitrión que invita el que se vuelve rehén -quién en verdad lo habrá sido siempre-. Y el huésped, el rehén invitado (*guest*),

deviene el que invita al que invita, el dueño de casa del anfitrión (*host*). El huésped deviene anfitrión del anfitrión. (Derrida, 2008, pp. 123 y 125)

Aquí se perfila la doble significación que tanto en Lévinas como Derrida adquiere la figura de la subjetividad. En la puesta en cuestión de la soberanía del sujeto, no sólo está en juego una cuestión política y de praxis ética, como algo que podemos hacer o dejar de hacer, sino una reconfiguración de la misma subjetividad. Ya no se trata de una subjetividad dueña de sí, sino una que se constituye a partir del otro, a través de la acogida del otro. Pero como la acogida del otro es anterior a toda posición autárquica del sujeto -es decir, que la hospitalidad le es exigida y le es dada por el otro-, la heteronomía es anterior a la autonomía del sujeto, es su fundamento. Así, la ética levinasiana leída como hospitalidad y acogida en Derrida, no constituye la prescripción de unas normas a tener en cuenta en la relación con el otro en sociedad, sino que más bien, son parte de la descripción de un proceso de subjetivación. Con otras palabras, el proceso de subjetivación heterónimo es igual al sujeto siendo anfitrión-del-otro como siendo rehén-del-otro. Mas no como atributos, sino como parte de su constitución.

3. La educación como acogimiento u hospitalidad

La relación con el otro descrita en los términos de un cara-a-cara, de un acercamiento directo con el rostro del otro que es inaprehensible y a la vez ineludible, ha abierto un vasto campo de estudios en ética ligada a la educación. Esto no ha de extrañar si consideramos que el lugar del otro en educación ocupa un lugar relevante, pues siempre se trata del otro, del niño/a, del educando antes que nosotros, aunque esto, en términos concretos, puede ser a veces la expresión de un *ego*-ismo más profundo, velado por el signo de la caridad. ¡Cuántos horrores se han cometido en nombre de la caridad, de la paz, o de la humanidad! En cualquier caso, la terminología levinasiana ha servido para desmarcarse de una pedagogía devenida en la instrumentalización y tecnificación de la experiencia y el aprendizaje: soberbia y violencia subrepticia que da lugar a los espacios de encierro conocidos como escuelas que reproducen la obediencia y el adiestramiento. El encuentro con el otro de la pedagogía, desde una óptica levinasiana, trasciende los límites de una tematización, el otro jamás podría volverse tema u objeto de estudio susceptible de ser encasillado en programas, categorías o fórmulas que pretenden anticipar y develar lo que el otro es, lo que el otro puede.

Así, han surgido una serie de autores y filósofos de la educación que trabajan con la terminología levinasiana para pensar la ética en la educación, aunque más allá de Lévinas y de las fronteras que los mismos conceptos levinasianos remiten.

Una recepción particular de la ética levinasiana es la realizada por el filósofo español Joan-Carles Mèlich, quien la ha llevado al dominio de la filosofía de la educación. Decimos particular porque él mismo dice reconocer que hace una libre interpretación de Lévinas, que va más allá de las lecturas canónicas y quizás, en algunos momentos, yendo contra Lévinas.¹⁰ Pero lo importante para él, y también para nosotros, es lo que de Lévinas (o un cierto Lévinas) nos permite pensar el presente, nuestro tiempo, y en particular, el presente de la educación. Lo que hay en este Lévinas, según Mèlich, es, además de una apuesta ética, una apuesta política y pedagógica. Desde Lévinas sería posible describir un tipo de acción educativa que no acabe siendo adoctrinadora ni totalizadora, sino basada en la responsabilidad y en la hospitalidad. (Cf. Mèlich, 1995, p.146). En ese sentido, Mèlich realiza una inversión de toda apuesta educativa y pedagógica tradicional: la ética como responsabilidad y hospitalidad para con el otro ya no es una finalidad a conseguir, es un principio que la constituye, y por ende, es su condición de posibilidad. (Cf. Mèlich, 2000, p. 126). Pero, ¿cómo es que Mèlich vincula la ética levinasiana con la acción pedagógica? ¿Cómo destraba la estricta determinación del Mismo y lo Otro como una relación dual (yo/tu) hacia un tipo de relación social en donde hay más de dos (me refiero al tipo de relación escolarizada)?

Mèlich describe la relación pedagógica como una especial forma de relación con los otros, o más bien, un *modo de ser* con los otros. Este modo de ser es propiamente ético porque está basado en la responsabilidad. (Cf. Mèlich, 1995, p. 150). ¿Por qué le interesa a Mèlich pensar la educación en términos de una relación de responsabilidad? ¿Y por qué hacerlo a partir de Lévinas? Aunque no lo declare expresamente el pensador español, creemos que su análisis está fundamentado en que toda acción educativa se da una actualización o afirmación de una determinada ontología. No está muy alejado de lo que afirmábamos junto con Cerletti en la introducción del capítulo. Pero hay algunos matices que hacer, pues estamos hablando de una dimensión ontológica (o contra-ontológica por parte de Lévinas), por un lado; y de una dimensión política, por el otro. De todas maneras, antes de ir a eso (cuestión que trataremos

¹⁰ Véase esta conferencia de Mèlich: <https://www.youtube.com/watch?v=DXZipK7yaas>

en el capítulo III), es necesario describir cuál es ese *modo de ser* que actualiza el orden de la ontología, o de un orden político, y cuál es el modo de ser que desde Lévinas podemos proponer.

Ya está enunciado, el modo de ser que desde Lévinas se postula para entender las relaciones educativas es ético. Aquí la ética, tal como la hemos descrito más arriba, está por fuera del orden del saber, de la voluntad del sujeto, o de un contrato. La ética es un exceso en la posición del sujeto, del Yo; y está dada por la llegada del Otro que perturba y vuelve impotente al poderío del Ego. La ética, entonces, sólo es posible en términos de una heteronomía, que Mèlich describe de la siguiente manera:

La ética es un *acontecimiento*: «Es necesario que algo le ocurra al yo para que deje de ser una "fuerza que discurre" y que descubra el escrúpulo. Este golpe de efecto es el encuentro con otro hombre o, más exactamente, la revelación del rostro». La ética no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento que rompe todas las previsiones. La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda su *cicatriz*. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 140)

Este Otro que deja una cicatriz permanente es descrito por Lévinas en *Totalidad e Infinito* como lo Infinito trascendente. Mèlich (1995), por su parte, lo enuncia de esta manera:

La enseñanza es presencia de lo Infinito que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad. La educación debe romper con la tiranía de la totalidad y abrirse a la trascendencia, al infinito. Sin trascendencia el Otro se reduce a lo Mismo, y la educación es colonizada por el adoctrinamiento y de la domesticación. (Mèlich, 1995, p. 150).

Es posible ver en Mèlich una crítica al autoritarismo en tanto que la figura de la autoridad representaría en los términos levinasianos a la Mismidad. En efecto, la Mismidad puede ser traducida como el sujeto autoconsciente que puede dar cuenta de sí y es responsable de sí. No es desconocido que la figura del profesor en la educación se erige de esta manera. Él representa la figura del sujeto autónomo y además busca que sus estudiantes también lo sean. Ese es uno de los principales objetivos que persigue la educación. Allí es posible ver el legado

de la educación modernizadora impulsada por los países latinoamericanos a mediados del siglo XX.

Llevada la reflexión de Mèlich al campo concreto de la enseñanza, podríamos describir la imagen del autoritarismo como aquel profesor que se erige a los otros de manera cognoscitiva, los elabora, los anticipa, es la medida de los estudiantes. Esta imagen tiene claras semejanzas con la figura paterna, quien hace al hijo/a a la medida suya. Por eso no es de extrañar que hasta hace un par de décadas, la enseñanza tanto en el hogar como en la escuela estuviera marcada por una práctica de corte militar, homogeneizante, donde la diferencia y el error era castigado y corregido. Es claro que aún perviven muchas de estas prácticas, aunque cada vez en menor medida. En suma, estamos hablando de prácticas que reproducen, como lo decíamos en la introducción del capítulo, un cierto estado de cosas (*lo que hay*), en desmedro de lo nuevo, lo otro, lo infinito. Esta es una de las muchas paradojas que hay en educación y que también representa una paradoja de la modernidad misma: para conseguir la libertad y la autonomía del sujeto (servirse de la propia razón, sin tutela) es necesario que este sea gobernable. Es también lo que la conocida caverna platónica, donde el esclavo es obligado a salir a la luz, representa si la leemos críticamente en clave educativa: “qué significa y hasta dónde se puede o debe inducir o forzar a otro en nombre del saber y la liberación de desconocimiento. Pero además: quién es el *liberador*, quién atribuye, o se atribuye, ese papel y, consecuentemente, en qué consiste la *libertad* de ese *esclavo*” (Cerletti, p. 14).

De esta crítica a la figura de la autoridad del sujeto se desprenden una serie de otras consecuencias que están ligadas a la ética levinasiana: es el caso de la responsabilidad por el otro. La deposición del poderío del sujeto -o del padre y el profesor- sólo es posible gracias al encuentro con el otro en términos del rostro como infinito. Rostro que nos demanda una respuesta, una preocupación, una responsabilidad. La autoridad no soy yo sino el otro. Este vínculo anárquico no supone una igualdad, sino diferencia insalvable, una altura impuesta por el rostro del otro. En ciertos momentos, Mèlich llama a esta relación como relación de *deferencia*, como opuesta a la in-diferencia. (Cf. Mèlich et al., 2006, p.20). Pero su ética va

más allá de la ética levinasiana postulando una ética basada en la finitud como condición humana.¹¹

Dicha filosofía, emparentada con una cierta fenomenología hermenéutica, postula que la condición humana es la de estar siempre *en situación*, en el mundo y junto a los otros. Esto nos conduce a la fragilidad de nuestros paradigmas y certezas. Si estamos siempre en situación significa que no es posible hacer una filosofía universal sin traicionar la singularidad y multiplicidad de lugares, tiempos, espacios, cuerpos y personas. La situación revela nuestra condición finita e interpretativa, tanto de nuestros cuerpos, como de nuestras ideas y creencias. Nuestra cultura se sostiene en la fragilidad del tiempo que la vuelve siempre provisoria. Aunque es mejor, en este caso, hablar de tiempos y espacios. Estamos siempre interpretando, leyendo el mundo a partir de un lugar y una perspectiva mediante la palabra. Sin esta “lectura”, el mundo no podría adquirir algún sentido. Pero dicho sentido jamás es definitivo pues está basado en la finitud misma en la que la humanidad está inscrita. Hablamos de caminos, trayectos, escrituras que se hacen y deshacen con la medida del tiempo. Lo contrario es un final de trayecto, un mundo totalizado. A los seres humanos, como seres finitos y corpóreos, que viven y mueren, les está velado, por así decirlo, su propia naturaleza (esencia). En ese sentido estamos obligados a interpretarnos, a situarnos una y otra vez, releernos, decirnos y desdecirnos. Por eso la situación está innegablemente unida a la interpretación. (Cf. Mèlich et al., 2006, p. 18). La finitud a la que nos acerca Mèlich, sin duda se aleja bastante de la ética levinasiana, en tanto que la aterriza en un mundo corpóreo y terrenal, en la situación del encuentro de unos con otros. No es que Lévinas no fuese un pensador que reflexionara su realidad más inmediata, pero su ética (como veremos más adelante, y como ya se ha podido vislumbrar un poco con Derrida) intenta desembarazarse de todo contexto y situación para pensar lo impensable: el vínculo con el otro. En cualquier caso, la ambigua escritura levinasiana permite, en cierto sentido, cuando se refiere al erotismo, relacionar la ética con lo más patente y a la vez lo más lejano, el rostro y el infinito. De todas maneras, Mèlich es expresamente un anti-metafísico (al menos como se entiende metafísica tradicionalmente, esto es, como platonismo; y no como la trabaja Lévinas). La

¹¹ Es importante resaltar que, a partir de aquí, cuando hablamos de ética u hospitalidad, ya no aludimos estrictamente a la ética de Lévinas, sino que abrimos senderos que van de allá para acá, desde la ética levinasiana a la de Mèlich, y visceversa, nunca tan demarcadas nítidamente.

situación va en contra de todo esencialismo trascendente y suprasensible, no hay nada más que el aquí y el ahora de la situación.

Esta condición de estar siempre *en situación* del ser humano es lo que permite que la ética como problema exista. Sólo en la medida en que el actuar del ser humano esté siempre en la apertura de ser puesto en cuestión, o dicho inversamente, en la medida en que no esté resuelto a priori lo que este deba o no deba hacer, será posible la ética. La ética, en efecto, es la posibilidad de preguntarnos una y otra vez, en cada tiempo y en cada lugar, si el hacer que estamos haciendo o que estamos por hacer es deseable o no, y la posibilidad de establecer criterios y principios, aunque siempre provisionales, que distingan lo que está bien de lo que no. Pero ante todo, la ética es una respuesta que se da en la interacción con los demás. No hay ética sin el encuentro con los otros, sin una relación con un otro que no soy yo. Aquí viramos nuevamente, aunque no del todo, a Lévinas. La ética consiste en una relación que está mediada por el otro y su interrupción de la lógica del yo onanista. El otro se interpone en el camino del ego avasallador y lo interpela, le exige que lo acoja.

Por otra parte, la ética, como capacidad de oír la interpelación del otro, es leída por Mèlich como la revaloración de la sensibilidad y los sentimientos en la ética. Aunque en Lévinas la sensibilidad tiene otra significación, más cercana a una forma de la conciencia (conciencia pasiva en oposición a la de una conciencia cognoscente) que algo relacionado con las pasiones y afectos; para Mèlich, la sensibilidad juega un rol importante por cuanto permite la compasión y la empatía para con el otro (Cf. Mèlich, 2000, p. 252). Dado que somos capaces de percibir el dolor y sufrimiento ajeno como si fuese nuestro, es que podemos no sólo relacionarnos con los demás, sino que dar una respuesta de hospitalidad al otro: acogerlo en su dolor, en su diferencia, y construir un mundo en donde sea posible un trato digno y justo hacia los otros. En efecto, para Mèlich, la sensibilidad (o la capacidad de afectarse) no sólo es la base de la relación con los otros, sino también, la que posibilita la respuesta ética, el hacerse responsable por el otro.

Esta ética de la situación rescata ciertos elementos que la llevan necesariamente al terreno de la política, tales como el de comunidad -que se reconoce como semejante a partir de la sensibilidad y la empatía-, o el de justicia, que es exigida por dicha comunidad. Sólo a partir de esta comunidad, que se constituye a partir de un lugar y una historia en común (que es

interpretada bajo una óptica diversa, pero convergente), cabe la posibilidad de pensar un mundo en que la dignidad sea un principio de toda relación con los otros.

Por otra parte, todo esto nos lleva a la reconfiguración de la noción misma de subjetividad. Aquel sujeto autosuficiente que se constituye a partir de sí mismo, a través de ese diálogo interno, en donde si no queda omitida la presencia de los otros, pasan a ser mera representación de este sujeto, se vuelve una figura caduca que no permite pensar nuestras relaciones con los demás en el marco de nuestras circunstancias contemporáneas que hemos descrito en el primer capítulo. La noción de sujeto tiene una carga filosófica importante en el sentido de que es fruto de la filosofía de la modernidad y de la ilustración, en donde su autonomía, racionalidad y libertad son los valores que la conforman.

Frente a ello, adoptamos las categorías de *subjetividad* y *subjetivación* para designar un proceso de subjetividad que se constituye a partir *de* los otros, *con* los otros y *en* situación. Anterior a la autonomía está la heteronomía. Aquello que nos hace humanos, al decir de Mèlich, es el encuentro con los otros, en el responder ante los otros. Esta subjetividad es permeable a la transformación permanente de la situación (de los tiempos y los espacios), por ello hablamos de subjetivación y no de sujeto, lo que da cuenta de que no se trata de una identidad individual y substancial (algo así como una esencia natural), sino de una subjetividad expuesta al devenir del mundo y de las situaciones, siempre contingente.

Desde el punto de vista de la sensibilidad, los procesos de subjetivación están atravesados por ciertos deseos y afectos que hacen posible la relación con los demás. A diferencia del sujeto moderno cartesiano que relega las sensaciones a un plano subordinado y desvalorizado, la subjetivación requiere de las sensaciones y la sensibilidad para entrar en relación con los otros, allí encuentra su sustento más primario. No obstante, a pesar de su relevancia, sólo algunos afectos son imprescindibles para el tipo de subjetivación ética que nos interesa desarrollar en este capítulo. Entre ellos, podemos mencionar principalmente el deseo, el amor, la compasión y la empatía, que nos permite reconocernos, ponernos en el lugar del otro y establecer lazos de responsabilidad y preocupación para con el otro. Ellas franquean las fronteras del Yo mediante vasos comunicantes, puentes que permiten la comunicación atenta y sensible a la voz del otro.

Este tipo de sensibilidad atenta es sumamente relevante en la pedagogía si comprendemos que ella es una forma especial de encuentro con los otros. Para no hacer de ella una práctica de atontamiento o adoctrinamiento de los otros, la pedagogía debe construirse a partir de esta sensibilidad. Mèlich, sirviéndose de Max Van Manen, un fenomenólogo de la educación holandés, llama a esta pedagogía “pedagogía del tacto”. El tacto es una forma especial de sensibilidad que no sólo es susceptible a la voz del otro sino también a la *situación*. Pero hay que distinguir, nos dice Mèlich, tacto de táctica. El tacto no tiene que ver con el arte de la planificación, de la estrategia y del proyecto que anticipa lo que se mueve bajo el ritmo de la imprevisibilidad de los sucesos y del otro. La táctica está todavía muy ligada al poderío del sujeto cognoscente que todo lo puede y lo anticipa mediante el conocimiento cabal de los otros y del mundo. Más todavía, la táctica está en estrecha relación con una educación dominada por el conocimiento técnico que producen los sujetos expertos. Una pedagogía de la técnica supone que las cuestiones pedagógicas ya están dadas, que los problemas educativos no son más que asuntos a resolver mediante la aplicación de determinada planificación de ingeniería.

En contraposición, una pedagogía del tacto comprende que el mundo educativo es un terreno movedizo que se mueve sobre la ambigüedad, los aciertos y los errores, pues cada espacio pedagógico no es igual a otro, a pesar de la aparente homogeneidad de las escuelas tradicionales. En su diversidad, los ambientes pedagógicos ofrecen problemas que no permiten que se les apliquen las mismas respuestas y soluciones. Tener tacto en pedagogía significa asumir que la pedagogía se sostiene en un terreno movedizo, donde su práctica es siempre frágil y contingente, y que el otro/a de la pedagogía conlleva una voz singular que requiere de una de respuesta singular. Ella no tiene que ver tanto con el contenido de lo que se dice o se hace, sino con el tono, con el *cómo* se dice y el *cómo* se hace. Escribe Mèlich:

El pedagogo descubre fácilmente que la enseñanza no es un simple empeño técnico. En otras palabras: los pedagogos saben que las situaciones verdaderamente difíciles y realmente importantes no pueden resolverse técnicamente, esto es, aplicando un “conocimiento de experto”. Me refiero obviamente a las situaciones que hacen referencia a la contingencia, es decir, a aquellas preguntas que implican la vida humana en su totalidad o, mejor todavía, el sentido de la vida: el nacimiento, el amor,

el mal, el sufrimiento, la muerte... Las situaciones contingentes son “situaciones laberínticas” inseparables del modo de ser de los seres humanos en sus mundos, situaciones que no pueden resolverse acudiendo a la figura del experto. (Mèlich, 2000, p. 254)

Por otra parte, además de estos afectos de tipo “ético”, también se rescatan y revalorizan aquellos que tienen importancia en el proceso de subjetivación política. Si bien su delimitación no es tan clara, las distinguimos por un motivo expositivo y de comprensión. Nos referimos a que también la empatía o el deseo pueden ser un tipo de “afectos políticos” por cuanto a través de ella se reconocen las injusticias que se cometen con los otros y hacen posible la conjunción de la diversidad en una colectividad, pero aquí el criterio que ocupamos es su importancia en la posibilidad de cambiar el orden establecido de las cosas. En ese sentido, afectos como la rabia, el malestar, el descontento o la indignación toman un papel relevante, ellos nos permiten movilizar acciones y rupturas en contra de lo instituido, tienen una potencia transformadora.

Capítulo III

El vínculo entre ética y política en educación

A nivel teórico se suele distinguir la ética de la política, como si la ética no fuese más que lo “otro” de la política, apelando a ella sólo como paliativo para los excesos de la política. (Cf. Gutiérrez, 2014, p.132). En un movimiento contrario, en este último capítulo pretendemos reflexionar en torno a la relación entre ética y política que en los capítulos anteriores se nos presentaba como una relación problemática y a veces imposible. Lo problemático era hacer coincidir la ética trascendente levinasiana con el registro de una política esencialmente calculadora y reguladora del orden social establecido. Por otra parte, el problema era operar con las categorías éticas de Lévinas en el dominio de la educación tradicional. Podríamos expresar la problemática mediante la siguiente formulación: ¿cómo vincular la ética de la alteridad radical y trascendente con lo político de la educación?

Se trata no tanto en dar soluciones definitivas como en recorrer la pregunta en su radical dimensión, en la necesidad de vincular ética y política, en describir posibles horizontes, pero también en demarcarlas una de la otra. La cuestión no se trata tanto de confundirlas como de delimitarlas, figurárselas cada cual como independientes, pero que, en su conjunción, abren nuevos caminos en política y ética educativa. Una vía posible de recorrido nos la da el pensamiento político posfundacional, que mediante la figura de lo político y el acontecimiento, desarticulan la posibilidad de fundar la política y lo social mediante las figuras metafísicas de totalidad, universalidad, esencia y fundamento, y en última instancia, en la figura del Estado. ¿No es acaso semejante a la crítica de la ontología que Lévinas realiza? Ahondaremos estas cuestiones a través de la lectura que Abensour hace de Lévinas. Es precisamente Abensour, que mediante un intento de redefinición de la política, no confundida con el régimen de lo establecido, sino en apertura a un principio anárquico que le trasciende, quien logra establecer un estrecho vínculo entre ética y política. Finalmente es Mèlich quien también nos abre un camino de necesario vínculo entre ética y política para una pensar una educación después de la barbarie.

1. Ética y política en Lévinas según Abensour

A pesar de que Abensour sea un filósofo un tanto inclasificable, puesto que en su recorrido intelectual hace revisión de una diversidad de autores que muchas veces no tienen nada que ver entre sí, podríamos decir que es bastante cercano al pensamiento político posfundacional. Da cuenta de ello su interés por renovar la política mediante el concepto de lo político, destacando el momento instituyente de la política y la imposibilidad de un fundamento último de lo social, posturas que lo distinguen de una política emparentada con la lógica de la dominación o de la perpetuación del régimen de lo instituido.

En base a este itinerario filosófico irreverente y con un método de lectura propio (el de la utopía), Abensour hace una lectura de Lévinas en la que destaca no sólo su valor como pensador de la ética sino también de la política. Según él, reducir la obra de Lévinas a la ética, o al “todo ético” como lo llama el propio Abensour, tiene como perjuicio soterrar el estrecho vínculo que podría existir entre la ética y lo político en la filosofía de Lévinas, que en este surge a partir de la figura del “tercero”. (Cf. Abensour, 1998, p. 1).

El tercero, en la filosofía de Lévinas, viene a significar el quiebre de la relación dual entre el Yo y el Tú en el que su ética se sustenta, pero además representa el papel de la multiplicidad de lo social, el “muchos” de la política. Es allí en donde se entronca principalmente la distancia insalvable que para muchos hay entre la ética y la política. Si la relación ética es estrictamente personal, entre dos, no puede darse en un dominio social y político. El mismo Lévinas advierte que la figura del tercero desecha su teoría ética. Habría que considerar, además, que si la ética es un tipo de relación con lo trascendente, no podrían operar en ella mediaciones como leyes, normas, o criterios de cálculo que son parte del registro de la política.

Si bien Abensour es consciente de estas diferencias, el giro que le da a esta relación no es el de negar estas contradicciones, sino el de hacerlas funcionar de manera positiva. Es cierto que la ética y la política responden a ámbitos diferentes de relación y actuación, pero ello no las excluye al lugar de una relación imposible o impensable, todo lo contrario. Abensour quiere demostrar, de hecho, que es necesario que ambas se relacionen y se limiten la una y la otra. El criterio es la desmedida. La ética sin política, y la política sin ética se vuelven desmesuradas.

El origen de esta relación de “control mutuo” entre la ética y la política yace en la “extravagante hipótesis” que Abensour rescata de la escritura de Lévinas (Cf. Gutiérrez, 2014, pp. 131, 138). Esta consiste en indagar acerca del origen del Estado o la sociedad: “Lo social, con sus instituciones, sus formas universales, sus leyes, ¿proviene de que se han limitado las consecuencias de la guerra entre los hombres, o de que se ha limitado lo infinito que se abre en el seno de la relación ética de hombre a hombre” (Lévinas, 1991, p. 76.). La respuesta a esta pregunta es determinante pues define lo que entendemos por política, y por ende su posible relación con la ética. Como es posible entrever, lo que está en juego es una noción de lo político como pluralidad de posibles formas de institución social o estatal.

La política que tiene su origen en la hipótesis contractualista, según la cual lo social resulta de la limitación de la guerra entre los hombres, legitima por un lado la necesidad de instauración de un Estado que monopolice la violencia y regularice las relaciones entre humanos mediante leyes y normas, y por otro, excluye la ética, entendida como responsabilidad incondicional con el otro, del campo de lo político.

Lévinas, como es de esperar, se inclina por una política otra, en la que lo social es producto de la limitación de lo infinito de la relación ética entre los seres humanos. En lugar de un principio animal hobbesiano¹², Lévinas parte de un principio humano en el que el otro no es más un posible agresor que limite mi libertad, sino que pasa a ser mi prójimo, aquél del cual tengo que responder, aquél que me llama antes de toda decisión. Esta respuesta que hemos descrito anteriormente como hospitalidad absoluta e incondicional es la hipótesis extravagante que define lo social y lo político como fundado en un origen que está por fuera de sí mismo, un principio que le es ajeno y le sobrepasa: lo infinito de la ética.

¿Por qué es necesaria dicha limitación o fundamento ético de lo social y político? Por la desmesura o la violencia que lo infinito del otro y la responsabilidad absoluta por el otro implica para el otro del otro: el tercero. Según Abensour:

“A la desmesura del uno para el otro, a la “locura” ética, la preocupación por el tercero va a sustituir la exigencia de la justicia, la medida que, en el seno de un Estado

¹²Recuérdese la noción de “estado de naturaleza” (estado de guerra de todos contra todos) que es parte fundamental en la argumentación contractualista, en este caso la de Hobbes, para legitimar la instauración de un Estado o de un contrato social.

nacido de la proximidad orientado a la justicia, va a introducir el momento de la objetivación, del sopesamiento (*pesée*), esforzándose en comparar incomparables. El Estado no es más el tercero, pero tiene por función responder a la situación creada por la irrupción del tercero; ciertamente no es más la violencia, ni los antagonismos lo que le es necesario limitar, sino, más bien, es el infinito animando la relación ética lo que le corresponde corregir para hacerla entrar en las proporciones razonables.” (Abensour, 1998, p. 7).

Habría que extender aún más las implicaciones que tiene esta primera limitación unidireccional. Una ética infinita e incondicional peca de olvidar las relaciones entre seres humanos en plural (la existencia del tercero), también de no dar cuenta de las determinaciones y acontecimientos históricos, sociales y territoriales en que las relaciones humanas se desenvuelven. Podríamos decir que esto responde justamente a una de las paradojas de la ética levinasiana, en donde al hacer del otro una figura de alteridad radical se pone entre paréntesis todo tipo de significaciones históricas, sociales, económicas, etc. que determinan a los otros. Al salvar al otro de toda sobre-determinación exterior (giro radical de la ética de Lévinas) vuelvo imposible una ética ligada al contexto, al territorio, a la comunidad. Corresponde también a la aporía de llevar la ética levinasiana al contexto educativo. ¿Una ética así descrita, infinita e incondicional, no fomenta la formación de una conciencia irónica y paradójicamente irresponsable de la historia? Al respecto, Abensour se pregunta retóricamente en la *Extravagante hipótesis* “¿cómo una conciencia judía podría olvidar la violencia de la historia?” (Abensour, 2005, p.171). El hecho es que es imposible que la olvide, por lo tanto, en su paradójica condición, la ética levinasiana exige no quedar abandonada a su suerte. Ella necesita de la demanda de una conciencia histórica y política.

Sin hacer de la política un mero instrumento de limitación para la ética, ella es imprescindible al momento de llevar la ética al ámbito de lo social y de las relaciones humanas en el marco de las instituciones. Lévinas es consciente de ello y declara:

(...) es el hecho de la multiplicidad de los hombres, la presencia del tercero, al lado del otro, los que condicionan las leyes e instauran la justicia. Si estoy yo solo con el otro, se lo debo todo a él; pero existe el tercero. ¿Acaso sé lo que mi prójimo es con respecto al tercero? ¿Es que sé si el tercero está en complicidad con él o es su

víctima? ¿Quién es mi prójimo? Por consiguiente, es necesario pesar, pensar, juzgar, comparando lo incomparable. La relación interpersonal que establezco con el otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues, la necesidad de moderar ese privilegio del otro; de ahí, la justicia. Ésta, ejercida por las instituciones, que son inevitables, debe estar siempre controlada por la relación interpersonal inicial. (Lévinas, 1991, p. 84).

Entrada la relación ética primera en el campo de lo social ella se ve sometida o impelida a “pesar, pensar, juzgar, comparando lo incomparable”, operaciones propias de una conciencia política. En ese momento, en cierto sentido, la ética incondicional deja de ser tal y se vuelve relativa, pero esto no quiere decir que ella no siga funcionando como principio que limite -o mejor dicho, que abra- la esfera de la política. He ahí donde encontramos el segundo vértice de la relación de “mutuo control” entre ética y política.

No es tan sólo la ética quien librada a sí misma es germen de una violencia hacia el tercero, hacia el lugar de los muchos, de la comunidad; sino también la política. Esto es más evidente que en el caso de la ética.

No sólo la historia, sino también nuestro presente más inmediato, nos muestra los más grandes horrores que como especie humana, organizada bajo regímenes políticos modernos, hemos cometido hacia los otros. Incluso los países que dicen estar gobernados bajo políticas democráticas, como en el caso de Chile, suelen contener serias crisis internas en la que la clase política, fuertemente vinculada con la clase empresarial y sus intereses, aplica políticas policíacas o militares frente a comunidades que tienen otro tipo de organización (como en el caso de la mapuche). Aunque el caso paradigmático, bajo el cual el mismo Lévinas está pensando, es el holocausto: exterminio masivo y controlado del otro-judío. Paradigma de la desmesura.

Una mirada sumamente pertinente y crítica al respecto es la que hace la escuela de Frankfurt, particularmente Adorno y Horkheimer, en *Dialéctica de la Ilustración*. La barbarie, según ellos, no es ajena a la racionalidad. El holocausto no es producto de la irracionalidad, como se podría creer a simple vista, sino fruto de la misma civilización occidental racional. Muestra de ello es que el holocausto sólo fue posible en el apogeo de la época moderna. Y con apogeo nos referimos a la burocracia y a la tecnología que hizo posible asesinar en serie. El trasfondo

de este oscuro panorama no es muy distinto al diagnóstico de Lévinas respecto a la ontología y a la conciencia cognoscente, aunque visto desde un plano ontológico antes que político. Se trata de una racionalidad incapaz de limitarse, racionalidad devenida en mitología. Por ello la importancia del permanente ejercicio crítico para la escuela de Frankfurt, esto es, la capacidad de autoexamen o de dar justificación de los propios fundamentos.

En ese caso, ¿qué es lo que justificaría colonizar, agredir, asesinar al otro? No hay razón alguna que justifique tales atrocidades. Pero el problema es un poco más complejo, pues la desmesura no sólo radica en la falta de justificación (lo que nos llevaría nuevamente a situar en planos opuestos la barbarie y la civilización), sino en un exceso de ella misma. Tanto la colonización americana como el asesinato de millones de judíos estuvo justificada por razones de orden civilizatorio, en pos de una sociedad mejor. El problema radica en hacer de la propia justificación una razón absoluta, y por lo tanto, ciega y sorda ante el rostro y la voz del otro. De ahí la relevancia de la aventura levinasiana de pensar un tipo de relación con la alteridad de tipo ética y no cognoscente. De ahí también, la necesidad de vincular ética y política, como también lo irrisorio de desvincularlas.

Lo anterior refiere a la crisis de la racionalidad política en tanto totalidad. En cuanto tal, la política librada a sus principios internos de racionalidad y totalidad no permite que nada le circunde exteriormente. Lo político necesita de un principio exterior, anárquico, que regule la desmesura propia de la vieja política. Lugar en que lo político abre sus cerraduras y extiende sus principios internos como normas y leyes hacia un principio “extravagante” absoluto que lo relativiza, el de la ética incondicional. Se trata de una política que desde un principio va entrelazada con la ética de la hospitalidad. Escribe Abensour:

“Este Estado es descentrado; somete su determinismo propio a otro movimiento centrífugo que viene a la vez de su origen y de su fin. En este sentido, él pertenece a un espacio pluridimensional, dividido en alguna medida entre la extravagante generosidad del para-otro de la cual procede y la justicia que persigue.” (Abensour, 1998, p. 9).

No es menor, sobre todo en educación, este giro ético de la política (o giro político de la ética). La educación, como la hemos entendido hasta acá, es decir, de manera tradicional, se sostiene en base a un principio humanista e ilustrado que pretende hacer del humano un ser

humano racional, lo cual significa, principalmente, alejarlo de sus rasgos animales. Esto no quiere decir que no se reconozca su condición animal, pero sí como rasgos que hay que depurar y controlar en pos de una vida civilizada. Tal como el principio lupino hobbesiano, la escuela se configura como una institución que limita un supuesto estado de naturaleza en donde la guerra sería cuestión de cada día.

Este principio transversal de nuestra educación también podría formularse a partir del punto de vista del conocimiento, si entendemos que es el saber el que nos permite elevarnos de nuestra condición animal, de las sensaciones al intelecto, de la oscuridad a la luz, de la ignorancia al saber. Así, la educación consiste en enseñar lo que el otro, en especial el infante, no sabe. Según Mèlich, la historia de los totalitarismos del s. XX demuestran que ese principio ilustrado bajo el cual se fundan nuestras instituciones educativas sería un equívoco por cuanto el mal no sería fruto de la ignorancia o la incultura, sino de la más alta civilización: “Bibliotecas, museos y campos de concentración -escribe Mèlich- coexisten armoniosamente en un mismo tiempo y en un mismo espacio” (Mèlich, 2000, p. 85).

2. La educación después de la barbarie

La acogida del otro como hospitalidad, como lo hemos visto, reconstruye el campo de la ética renovando la constitución de la subjetividad, invirtiendo el rol fundante y activo del sujeto por uno de pasividad responsiva. Se trata de responder del otro en tanto que otro radical, no de convertirlo en un sujeto de carencia, inválido, necesitado de la caridad del Yo. En un plano pedagógico y educativo, esto supone una educación sin condiciones, radicalmente abierta al otro. Esto no quiere decir que debamos hacer de la escuela una institución desregulada, pero su legalidad debe estar sujeta a los cambios abiertos por la novedad. Derrida nos da una pista al respecto cuando a pesar de la fundamental diferencia y contradicción que establece entre la hospitalidad condicionada y la hospitalidad incondicional, describe entre ellas una relación de dependencia: la hospitalidad incondicional es condición de posibilidad de la hospitalidad condicional, y también de su constante transformación y ampliación.

En esta doble faz en que se juega la hospitalidad se confunden lo ético y lo político de ella misma. La política se ve exigida por la ética de la hospitalidad, y a su vez, la ética no puede desconocer la historia y la política de su tiempo. No es desconocido que Lévinas vivió la persecución política del nazismo. No es posible, sin duda, desligar del todo su filosofía con

estos radicales acontecimientos de su vida personal. Esto nos dice que su ética está en algún grado influenciada por los acontecimientos de su tiempo: el holocausto judío.

Sensible a la filosofía de Lévinas y de la historia, Mèlich también se sitúa después la barbarie nazi y reconoce su importancia a la hora de hablar de educación. No es posible pensar la educación, nos dice el filósofo español -muy al estilo arendtiano, por cierto-, como si el holocausto no hubiese ocurrido. La experiencia del horror debe ser motivo de reelaboración filosófica y pedagógica. Ella nos somete a la exigencia de una *epojé*, pues después de un acontecimiento tan brutal no es posible seguir pensando con las mismas categorías y las mismas ideas, pues lo sucedido es inconmensurable y excede nuestras categorías de comprensión. En base a esto, Mèlich nos incita a pensar una educación que no se funde en el principio de autonomía del sujeto, sino que esté basada en el de una subjetividad heterónoma.

Precisamente, el principio de autonomía es el que subyace a todas las filosofías de la educación que puedan ser denominadas como ilustradas o neo ilustradas. En concreto, las mismas escuelas reafirman estos principios al promover ciertas actitudes y valores que todo ser humano debería tener para desarrollar una conducta o conciencia moral. Entre estos valores es posible encontrar la autonomía personal, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, el autoconocimiento, la empatía y la comprensión crítica. (Cf. Mèlich, p. 91). No es que estos valores dejen de ser importantes y promovamos su erradicación, sino que, por el contrario, podamos resituarlos dentro de la jerarquía de los principios pedagógicos y educacionales, a fin de hacernos cargo del acontecimiento de la barbarie. Según el propio Mèlich:

“El planteamiento filosófico y pedagógico que aquí presentamos defiende que no es la autonomía o la libertad, como tampoco, como se verá, el diálogo, sino la heteronomía o la responsabilidad, la compasión y la memoria, las que pueden hacer posible una teoría de la educación que tenga presente los acontecimientos del siglo XX. Responder del otro, una respuesta previa a todo consenso y a todo consentimiento.” (Mèlich, 2000, p. 91.)

Ya describíamos en el capítulo anterior cómo una ética comprometida con los otros de carne y hueso sólo era posible para Mèlich a partir de la revaloración de los afectos como la compasión. Decíamos de la compasión que era aquella sensibilidad que nos pone en contacto

con los demás, que permite la salida de sí de la conciencia egótica y nos pone en el lugar de los otros. En este paisaje la memoria aún no entraba en escena, y esto porque no corresponde a un tipo de afecto ni de sensibilidad, sino que a un tipo especial de conciencia derivada de ella.

2.1. Educar en la memoria

A principios de este año, el artista israelí Shahak Shapira irrumpe en las redes sociales con un proyecto artístico llamado Yoloocaust, en donde mediante el montaje de imágenes de campos de exterminio nazi y de *selfies* de personas que visitaron y posaron en el Memorial del Holocausto en Berlín, ironiza con nuestro modo de relacionarnos con el pasado, haciéndonos reflexionar acerca de la necesidad de vincular la educación con la política y la memoria histórica. Nos interesa exponer algunas de sus chocantes imágenes, como también algunas de las reacciones que su proyecto suscitó. Si bien la apuesta del artista es bastante sencilla, creemos que alumbra nítidamente el problema que queremos desarrollar en este apartado, que tiene que ver con la importancia de educar en la memoria.¹³

Imagen 1



¹³ Véase el noticiario electrónico que habla sobre el proyecto de Shahak: http://www.vozpopuli.com/memesis/Yoloocausto-leccion-artista-turistas-maleducados_0_991402161.html. Véase también el proyecto mismo y las reacciones del público en general en <http://yoloocaust.de/>.

Imagen 2



En la primera imagen es posible ver la foto íntegra de la *selfie* de dos hombres posando y saltando sobre los monumentos de las víctimas del holocausto. Además, se puede ver la leyenda adherida a la publicación del autor de la *selfie* y la cantidad de “me gustas” que recibió. En la segunda imagen vemos el montaje del artista, que sin escrúpulos, recorta la figura de los hombres y la sobrepone sobre los cuerpos desnudos y violentados por la barbarie nazi.

De entre las reacciones del público ante este proyecto, la que más sorprende es la siguiente:

La principal razón de este mail es por una persona en tu obra. Quizás suene extraño o espeluznante, pero me enamoré de una de ellas. La chica con polera blanca, con doble trenza en el pelo y lentes de sol redondos. Tenía que hacer esto porque he gastado mis últimas tres horas mirando su única foto y buscando en la web por su nombre.¹⁴

¹⁴ Aquí el original, la traducción es mía: “The main reason of this mail is a person on your art. Maybe sound strange or creepy but I falled in love with one of them. The girl with white shirt, double braid hair and rounded sunglasses. I HAD to do this because I spend my last 3 hour to looking her only photo and web search for her name.”

La memoria es un tipo de conciencia histórica, anamnética, sensible al recuerdo del pasado, de aquellos rostros que ya no están pero que dejaron huellas, vestigios hablados o escritos de su sufrimiento. Víctimas de genocidios, dictaduras, colonizaciones, violaciones. En tanto conciencia histórica, la memoria es una capacidad de la conciencia de saberse parte de un pasado que la hace posible, pasado plagado de rostros, historias y voces que resuenan y forman parte de lo antiguo que la conforma. La memoria, por lo tanto, está basada en la experiencia de una comunidad que perdura y se transforma a lo largo del tiempo, que tiene una tradición que se renueva constantemente. Pero en su renovación no es posible el olvido. Y ello no es cuestión de venganza -nos recuerda el pensador español- sino de justicia, de hacer perdurar el pasado en el presente y en el futuro, con el fin de que la barbarie no se repita. (Cf. Mèlich, 2000, p. 93).

Nuestra cultura contemporánea, obsesiva con la idea del progreso, pone en marcha una serie de operaciones que a nuestro parecer gestionan de manera eficiente el olvido. Con ello queremos decir que el olvido no es un problema de tipo fisiológico que le suceda a las personas de edad avanzada, ni menos que corresponde al descuido de alguien que no estudió bien la historia porque no le daba la importancia suficiente, o porque no tuvo una buena educación, sino que, más bien, corresponde a un tipo de subjetividad contemporánea configurada por la neoliberalización de nuestros modos de existencia.

Esto es lo que nos muestra principalmente el proyecto artístico Yolocaust. Se podría pensar que la impertinencia de las personas que posan sobre los monumentos es producto de su juventud (¡no vivieron aquella época!, expresaría una típica persona de derecha), de la ignorancia respecto del tema o sencillamente por la falta de educación. Creemos que además de poco plausibles, aquellas hipótesis no permiten pensar el problema en su profundidad. Es poco probable que las personas allí presentes no supieran nada acerca del lugar en que se encontraban, por lo que su impertinencia no es producto de la ignorancia sino del extremo individualismo e insensibilidad de la subjetividad contemporánea. La reacción de una persona que traducimos del inglés muestra de manera patente este hecho. Lo que importa soy Yo y mis intereses. Puede incluso que la persona que la escribió esté haciendo un chiste del asunto, pero eso nos deja exactamente donde mismo.

Producto de la sobreinformación a la que nos vemos sometidos días y noche a causa de la alta tecnologización de la sociedad, hemos visto mermada, e incluso anulada, nuestra capacidad de ser selectivos y reflexivos respecto a la información que se nos entrega. Si apenas somos capaces de digerirla, menos somos capaces de recordarla y someterla a un ejercicio crítico, pues antes que el contenido de la información, se destaca su novedad. Lo nuevo se sucede sin parar, y en ese bucle infinito, el pasado pasa a convertirse en fetiche de aquellos que gustan de aprender fechas y datos históricos. En lugar de ver el pasado o la historia como algo que vive entre nosotros, en el sentido de que puede ser recordada, rememorada, interpretada, convocada para permitirnos comprender nuestro presente, pasa a ser parte del mercado del turismo en donde se valoran los datos más llamativos o exóticos de la historia a fin de que ella sea vendible y consumible. Lo que importa es estar ahí, obtener la imagen, compartirla, tener “me gustas”. Este panorama nos deja con una pregunta inquietante: el individualismo generalizado y la insensibilización extrema de esta subjetividad contemporánea, ¿no son acaso unas de las condiciones que hicieron posible el holocausto en el s. XX? Recordemos que la barbarie, como lo señala la escuela de Frankfurt, no es consecuencia de la incultura sino de la más alta civilización. Es necesario precisar lo siguiente, retomando todo lo que hemos dicho en los capítulos anteriores: se suele asociar la cultura con el proceso de refinación de la sensibilidad, pero a la sensibilidad que aludimos aquí no es aquella moderna e ilustrada, que hace del hombre un ser humano racional, y que transforma la ética en caridad, sino aquella sensibilidad que depone el poderío del yo y se abre a la radical diferencia del otro. Es una subjetividad constituida por la memoria, la empatía, la sensibilidad. En palabras de Bárcena y Mèlich:

Nos encontramos, entonces, frente a un concepto radicalmente distinto de subjetividad. La subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la «palabra del otro» (*rostro*), una respuesta a su apelación y demanda. Esta «sumisión heterónoma» *no anula la autonomía* y la identidad, muy al contrario, puesto que a la escucha le sucede una emisión nueva, un nuevo «decir», una nueva y constante interpretación. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 140)

Educación en la memoria consiste en hacerle frente a ese estado de atontamiento al que nos somete la sobreinformación y hipertecnologización de nuestras vidas. Educación en la memoria

consiste en abrirle un espacio a la reflexión, detenerse en el tiempo y mirar hacia el pasado, oír las voces de quienes ya no están, salirse de sí mediante la sensibilidad y formar parte de la existencia y la historia de los otros, de aquellos que han sido callados. Rememorar se trata de estar a la altura del dolor de los otros que claman por justicia. Ello no nos asegura del todo que la barbarie no se vuelva a repetir, pero al menos es el mínimo gesto ético y político que se puede tener si se desea habitar en la justicia y en la dignidad que merecen los otros.

Conclusiones

La inquietud o problemática que recorrió toda la investigación es la cuestión del encuentro con el otro, particularmente llevada al registro de la educación y la enseñanza. Lévinas, como hemos visto, es un filósofo que ha hecho de ese problema el eje central de su filosofía. El giro levinasiano en la historia de la filosofía es justamente reconocer la cuestión del encuentro con el otro como un problema, lo que significa asumir que, frente al otro, la historia del mundo, del hombre, de la conciencia y de la filosofía misma no es inocente, ni menos natural ni necesaria. Frente al rostro del otro hemos cometido los actos más atroces, muchos de ellos en nombre de ideales humanistas y civilizados, otros tantos ni siquiera estamos cerca de admitirlos como actos de violencia, porque la violencia levinasiana no sólo se reduce a un acto físico, sino, y sobre todo, a una operación de los sujetos y su conciencia cognoscente. La filosofía del pensador judío nos pone en alerta, nos interpela diciéndonos que frente al otro hemos cometido acto de asesinato e injusticia. Esta interpelación nos sensibiliza al rostro del otro, a su radical diferencia; y en esa sensibilidad y apertura comienza la relación con el otro de manera ética. La ética levinasiana consiste en describir el encuentro con el otro que no sea de manera tematizante o cognoscitiva, una relación en donde el Mismo no convierta al Otro en objeto o mera representación de este.

La ética, en ese sentido, es la respuesta que damos al llamado del otro, una respuesta en forma de responsabilidad. Es fácil verse tentados a relacionar esta ética con las éticas de la caridad humanista, puesto que la noción de responsabilidad nos lleva enseguida a la idea de un sujeto racional y autónomo. Si bien Lévinas es un pensador humanista, el redefine la noción misma de humanidad y subjetividad. Él no está pensando en un sujeto autónomo, sino heterónimo. Esto significa que lo que nos vuelve humanos es el acogimiento y hospitalidad del otro en su radical diferencia. Por lo que toda relación ética, entendida en términos de Lévinas, es una inversión de los términos de la relación. La relevancia la adquiere el otro y no el yo. Es el otro quien posibilita que haya una fractura en el sujeto y se abra a la posibilidad de dar una respuesta de acogida u hospitalidad al otro. Es la figura de Derrida quien nos ha ayudado a entender las contradicciones y paradojas de esta difícil subjetividad heterónoma, a su vez que nos abría la ética levinasiana al registro de la política. Ya no sólo se trataría de un Otro que escapa a las determinaciones sociales y políticas, sino que también de un otro situado en el

tiempo y el espacio, en un territorio excluido, atravesado por las operaciones de un Estado que establece leyes de hospitalidad, por ejemplo. En este viraje de la ética se cambia el uso del lenguaje, se utilizan otros conceptos, se extiende la ética de la hospitalidad, pero se sigue apuntando a lo mismo, a pensar una subjetividad constituida por el choque del otro que cuestiona el poderío de mis propias fronteras.

De ahí surge la cuestión de la política, lo que nos llevó a la necesidad de situar la problemática en un territorio determinado, nuestro continente y su historia reciente, marcada por la impronta del neoliberalismo. El neoliberalismo, como vimos, configura subjetividades que hacen aún más arduo llevar a cabo una ética de la hospitalidad (del encuentro con el otro en la empatía), puesto que los modos en que moldea nuestras relaciones están basados en el individualismo, la competencia, el exitismo, etc. Pero sobre todo porque incluso la política que se le opone al neoliberalismo sigue siendo una de corte moderno e ilustrado, donde se sigue sosteniendo la política del consenso, de la representación, y del ordenamiento y gestión de lo dado. En tanto el neoliberalismo atraviesa las viejas formas de institucionalidad política y se reproduce en la misma subjetividad de las personas, la construcción de una política otra es un ejercicio necesario para transformar nuestras relaciones sociales donde sea posible la ética y la justicia. Las nociones de lo político y lo agonístico que Mouffe y Abensour trabajan desde una post-izquierda, nos permitió entrever en primer lugar nuevas formas de entender lo social y la democracia, como algo que se opone a la mera reproducción de lo instituido, y que se relaciona más bien con la potencia de lo instituyente, aquella fuerza que es capaz de transformar lo existente; y en segundo lugar, a partir de lo anterior, nos permitía describir una subjetividad que estaba expuesta y atravesada por la multiplicidad de lo social, el devenir y la contingencia de lo instituido que se manifestaba siempre como un recorte y una exclusión de otras formas posible de organización de lo social. La constitución de una subjetividad política como la que se describe desarticula la noción de una totalidad cerrada como la que encarna el sujeto político moderno, o la noción de lo Mismo de Lévinas, la cual puede dar cuenta de la totalidad de las partes que la conforman. La subjetividad política heterónoma, por el contrario, valora lo irreductible de la diversidad, su imposible permanencia, su ruptura con lo dado y lo contingente de todas nuestras leyes y estructuras que organizan la sociedad.

Aquella fragilidad de nuestra cultura, de nuestras leyes e ideas, es lo que Mèlich denomina como la condición finita de los seres humanos. La subjetividad para Mèlich está siempre ligada a esta transitoriedad de la situación. Los procesos de subjetivación se dan siempre en una situación y contexto determinado, ella es sensible a la diversidad de los contextos y a la pluralidad de voces que habitan en ellos.

La sensibilidad, por ende, también forma parte de los conceptos claves de nuestra investigación, y de la manera en que se constituye la subjetividad heterónoma. Aunque puede aludir a dos facultades diferentes del ser humano, tanto a la forma de una conciencia pasiva (no cognoscente) en el caso de Lévinas, como a la capacidad de afectarnos (afectos o emociones como el descontento o la empatía), en el caso de Mèlich, ellas nos permiten vincularnos con nuestro entorno y con los demás. Éticamente, la sensibilidad en la forma de la empatía nos permite hacernos parte de los otros, de su mundo y su historia como si fuera la nuestra. Nos permite construir una comunidad que se reconozca en territorio y pasado común. La memoria, como desarrollamos al final de la tesis, ocupa un rol fundamental en esto. Políticamente, la sensibilidad en la forma del descontento y la indignación, hace posible que hagamos cambios en el orden de lo establecido, nos permite llevar a cabo procesos de desarticulación y crítica de lo dado.

Los procesos de subjetivación así descritos serían, en definitiva, ético-políticos. La imposibilidad de absoluta demarcación y distinción entre ética y política radica en las contradicciones que se producen producto de su desvinculación. Recordemos que Abensour nos enseña que una ética sin política se vuelve en una relación de violencia contra el tercero, en el olvido de los horrores de la historia y la necesidad de la justicia; y una política sin ética, deviene en la tiranía de lo Mismo, en el olvido del otro y absoluta diferencia y exterioridad.

Todo lo anterior nos lleva a pensar en relaciones educativas que partan de esta subjetividad heterónoma que depone su soberanía y su soberbia, y se vincule con el otro desde la igualdad y la libertad. Esto nos lleva a pensar en espacios educativos que partan de la ética de la hospitalidad como principio, y se valore la singularidad tanto de la situación como de los otros/as. En ese sentido, el tacto pedagógico del que nos habla Mèlich, que se confunde con el de la sensibilidad y la empatía, permite que las escuelas no consistan sólo en la forma en que se reproducen ciertos valores dominantes de manera jerárquica y autoritaria (nuevamente

el imperio de lo Mismo), sino que consistan sobre todo en estar abiertos a la transformación permanente que hace posible el hecho de asumir que lo otro es más de lo que yo quiero hacer de él, que escapa a nuestras anticipaciones y categorías tanto técnicas, cognoscitivas, como pedagógicas.

De todo este tránsito que realizamos en la investigación, quisiéramos terminar haciendo énfasis en la noción de *situación* que Mèlich nos entrega. Ella nos permite hablar de una constitución de la subjetividad que está en permanente construcción, lo que nos lleva a que como sujetos -si queremos responder a la interpelación de los otros- tengamos que, no sólo realizar la operación levinasiana de suspender nuestras categorías comprensivas mediante las cuales apresamos y anulamos la diferencia del otro, sino que también nos obliga a volver al mundo y tener que responder por los otros a partir de una nueva lectura, una nueva sensibilidad y una nueva mirada. Y así sucesivamente, como un proceso de ida y vuelta, de suspensión y reelaboración que nunca acaba, puesto que la duración de nuestras formas de relación con los otros y el mundo está limitada por nuestra situación finita. De ahí la dificultad de vincularnos éticamente. Pero no se trata de una dificultad de tipo intelectual, lo que sugeriría la insistencia de una conciencia de tipo cognoscitiva, sino más bien de la dificultad de detener y cambiar la mirada (cognoscente).

Retomo las palabras del epígrafe del comienzo de nuestra investigación: “En realidad, las cosas verdaderamente difíciles son otras tan distintas, todo que la gente cree poder hacer a cada momento. Mirar, por ejemplo, o comprender a un perro o a un gato. Esas son las dificultades, las grandes dificultades.” Preguntamos nosotros, ¿cómo puede ser posible que mirar implique una dificultad? Pues porque se trata de una mirada pasiva, apegada a la sensibilidad, que no se apresura en ofrecer una imagen del mundo y de los demás, sino que se detiene desprejuiciada ante el rostro de los otros. El camino de la reflexión, siempre y cuando conlleve una salida y una vuelta a un sí mismo siempre frágil y poroso, puede ser la manera de cambiar la mirada, llegar a comprender a un perro o a un gato, hacernos sensibles al llamado del otro.

Bibliografía

Abensour, M. (2012). *Democracia insurgente e Institución* en Enrahonar. Quaderns de Filosofia 48.

_____ (1998). *El contra-Hobbes de Emmanuel Lévinas*. París.

_____ (2005). *La extravagante hipótesis* en Revista de Filosofía. Santiago de Chile.

_____ (2003). *Utopía y Democracia* en Polis, Revista Latinoamericana.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Bárcena, F., Larrosa, J y Mèlich, J. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia* en Revista portuguesa de pedagogía.

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Derrida, J. (2008). *Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Gutierrez, C., Vermeren, P. y Ruiz, C. (coords.). (2014). *Crítica, utopía y política. Lecturas de Miguel Abensour*. Santiago de Chile: Nadar ediciones.

Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Lévinas, E. (1993). *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

_____ (2006). *Ética como filosofía primera* en A parte Rei Revista de Filosofía. Chile.

_____ (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Visor Distribuciones.

_____ (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mèlich, J. (2000). *El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?* en Enrahonar 31. España.

_____ (1995). *La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas* en Enrahonar 24. España.

Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.