

# La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y la presencia en el presente<sup>1</sup>

The firefly's death. About philosophy, education and the presence in the present

Fernando BÁRCENA<sup>2</sup>

Universidad Complutense de Madrid

*fer0957@gmail.com*

Recibido: 15/09/2011  
Aprobado: 20/12/2011

## Resumen

Este ensayo trata de pensar la experiencia del aprender como una temática central para una filosofía de la educación atenta al tiempo presente. Se trata de pensar el aprender como un momento súbito o como una toma de conciencia recorrida por la *persuasión* –entendida como una afirmación de la vida en el presente– y por el *extrañamiento*, pensada como una relación singular con lo que nos pasa. El título de este texto, “la muerte de las luciérnagas”, pretende funcionar como metáfora de un cierto diagnóstico de nuestro presente, cuyas características dificultan la recuperación de la educación como experiencia singular de esa toma de conciencia; como una forma atención.

*Palabras clave:* Filosofía de la educación, filosofía del aprender, pedagogía de la presencia.

---

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en la línea de investigación *Procesos de modernización en la educación: el sistema educativo en el contexto de la edad secular y la cultura biopolítica*, que un grupo de profesores lleva a cabo como parte del proyecto investigador en el Grupo de Investigación Validado UCM-CAM sobre *Cultura Cívica y Políticas Educativas* (Referencia: 930768).

<sup>2</sup> Es catedrático de filosofía de la educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, en la Universidad Complutense de Madrid (España). Ha escrito: *El oficio de la ciudadanía* (Paidós, 1997; 2 edición, 2001); *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz* (Anthropos, 2001) [traducido al italiano como *La sfinge muta. L'apprendimento del dolore dopo Auschwitz*, Città Aperta, 2006]; *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (Paidós, 2000), escrito con Joan-Carles Melich [traducido al italiano: *L'educazione como evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*. Roma: Las Editrice.]; *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo* (Herder, 2004); *La experiencia reflexiva en educación* (Paidós, 2005); Hannah Arendt. *Una filosofía de la natalidad* (Herder, 2006); *El alma del lector. La educación como gesto literario*, Bogotá, Colombia, Asolectura-Primero El Lector; *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir* (Buenos Aires, Miño y Dávila).

## Abstract

This essay attempts to think the experience of learning as a central theme for a philosophy of education that is attentive to the present time. The purpose of this text is thinking learning like a sudden moment or a becoming conscious travelled by *persuasion* –understood as an affirmation of life in the present–, and the *estrangement*, thought as a singular relationship with what happens to us. The title of this text, «the death of the Fireflies» attempts to function as a metaphor for a certain diagnosis of our present, whose characteristics make it difficult for a recovery of education understood as a singular experience of this awareness, as a form of attention.

*Keywords:* Philosophy of education, philosophy of learning, pedagogy of presence.

“Incapaces de comprender lo que oyen,  
a sordos se asemejan; de ellos habla  
el proverbio: aunque presentes, están  
ausentes”.  
HERÁCLITO<sup>1</sup>.

## Introducción

El tema de este texto no es más que una excusa, y tiene seguramente mucho de inacabado y provisional. Es un pretexto que al autor de estas páginas le permite seguir atendiendo a lo que últimamente parece obsesionarle: un cierto *pensamiento sobre el presente*<sup>2</sup>.

*Este entusiasmo personal por pensar el “presente” –y ponerlo de algún modo en relación con una filosofía de la educación–, nada tiene que ver con una concepción del momento histórico como un “presente puntillista”, y también me siento bastante alejado de confundir el presente con un amasijo de impresiones que nada tienen que ver con la experiencia de ser y estar en el mundo.* Siento un cierto respeto por el pasado, pero no por *cualquier clase* de pasado; y no estoy totalmente de acuerdo con la muy citada observación de Santayana, tantas veces recordada cuando se explora el papel de la memoria en la historia y la política, de que aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo. Más bien creo que el “sentido” no está en los acontecimientos mismos, como algo ya definitivamente dado, sino que es una atribución que hacemos los seres humanos, que somos quienes tenemos que formularnos las preguntas adecuadas. En el pasado uno encuentra de todo: lo bueno y lo malo. Y por eso mismo se puede querer conocer y recordar el pasado justamente para repetirlo, como el propio Hitler hacía con el genocidio armenio, que constituía el modelo de lo que pretendía hacer con los judíos. Así que un elogio incondicional de la memoria parece algo desprovisto de sentido, ya que la memoria es, en sí misma, un instrumento neutro, que puede servir para fines nobles y perversos al mismo tiempo.

---

<sup>1</sup> Heráclito, (2009) *Fragmentos e interpretaciones*, Madrid, Áncora ediciones. Edición a cargo de José Luis Gallego y Carlos Eugénio López, frag. 67.

<sup>2</sup> En un trabajo anterior, del que este texto es su continuación, que parte de idéntico interés por pensar el presente, mi interés principal fue explorar algunas imágenes de la educación como experiencia (exposición, atención y natalidad) e intentar un reelaboración filosófica de la decaída, y a menudo maltratada por algunos de sus supuestos defensores, de noción de experiencia [Bárcena, F. (2011) The glow of the fireflies. Philosophical essay for a recovery of the educational experience, *Innovación Educativa*, 11:55, pp. 77-92]. Aquí, como el lector advertirá enseguida, mi interés es centrarme en la experiencia particular del aprender –no del aprendizaje– entendida como la experiencia de una toma de conciencia o como atención. Vid. North, P. (2012) *The Problem of Distraction*. Nueva York. Stanford University Press.

Mi deseo por pensar el presente creo que tiene que ver con dos asuntos. El primero está relacionado con lo que supuso para mí haberme dedicado a viajar por el pasado como consecuencia de mi participación en un proyecto de investigación sobre el impacto ético y político –en definitiva, cultural– de la experiencia concentracionaria<sup>3</sup>. Y el segundo con una especie de deuda personal con algunas incursiones que realicé, también hace tiempo, cuando intentaba algún tipo de elaboración filosófica sobre el *aprender* a partir de la noción de “acontecimiento”<sup>4</sup>. Brevemente, diré algunas cosas sobre ambas tentativas.

1. Al rastrear algunas de las dimensiones de la memoria, en algún momento llegué a la conclusión de que esta no es, ni mucho menos, un mero acto de recuerdo –porque no es posible una “memoria literal” de lo que hemos vivido–, sino que se trata de una experiencia viva del tiempo, y por eso tan importante como recordar es poder silenciar lo que nos duele. Se trata de nuestro derecho a permanecer callados<sup>5</sup>. Fue leyendo a Marcel Proust que entendí de verdad el papel de lo involuntario en nuestra memoria, y hasta qué punto esa dimensión azarosa y caprichosa de los recuerdos a veces nos condena y otras nos salva; porque no basta con recordar: los recuerdos –que nos vienen a la conciencia cuando ellos quieren, y no cuando los pretendemos nosotros–, esconden su propia verdad, que siempre se revela por *azar*: Al punto, viene a la memoria la famosísima y mil veces citada escena de la “magdalena” de Proust: “Y de repente me vino el recuerdo [...] Cuando después de la muerte de las personas, después de la destrucción de las cosas, nada subsiste de un pasado antiguo, solo el olor y el sabor –más débiles, más vivaces, más inmateriales, más resistentes, más fieles –perduran durante mucho tiempo aún, como almas, recordando, aguardando, esperanzados, sobre la ruina de todo lo demás, portando sin flanquear sobre su gotita casi impalpable el inmenso edificio del recuerdo”<sup>6</sup>.

El presente se tiñe de memoria –de todo lo experimentado– pero eso es mucho más *material* de lo que imaginamos, pues está repleto de olores y sabores, de imágenes fugaces que van y que vienen, de encuentros frustrados y de gestos que no terminaron de emerger, o de los que nos arrepentimos, y cada vez que olvidamos eso que nos pasó cuando, en un presente antiguo, experimentábamos lo que hizo lo que fuéramos después, quizá conviene que nos lo recuerden, como sugería Elias Canetti: “Un ser humano lleva consigo todo lo que él mismo ha tocado alguna vez. Si lo olvida, es preciso recordárselo. No se trata del orgullo del origen, orgullo siempre un poco sospechoso. Se trata de no renegar de nada que haya sido vivido. El valor de un ser humano está en que contiene todo lo que ha experimentado y todo lo que experimentará, las lenguas que ha hablado, los seres humanos cuyas voces ha oído”<sup>7</sup>.

2. Sobre el tema del aprender solo diré que en un texto bastante antiguo, dedicado a las formas del aprender, exploré algunas deficiencias de ciertas aproximaciones a esta experiencia que suponían que para aprender lo primero que hay que hacer es “tomar conciencia” de lo que antes

---

3 Resultado de aquel periodo, en el que durante ocho años participé en el proyecto de investigación *La filosofía después del holocausto*, erradicado en el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y dirigido por M. Reyes Mate, fue, entre otros textos, el siguiente: Bàrcena, F. (2001) *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos, traducido al italiano con el título: *La sfinge muta. L'apprendimento del dolore dopo Auschwitz*, (Città Aperta, 2006).

4 Hace más o menos una década intenté una exploración de cierta filosofía del aprender a partir de la noción de “acontecimiento ético”. Esas tentativas quedaron reflejadas en algunos textos, como los siguientes: Bàrcena, F. (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender, *Enrahonar*, 31, pp. 9-33 y Bàrcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000) “El aprendizaje extraviado: exposición, decepción y relación”, en *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, pp. 149-190, traducido al italiano con el título: *L'educazione como evento ético. Natalità, narrazione e ospitalità*. Roma: LAS Editrice, 2009.

5 Bàrcena, F. (2011) Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo, *Revista Con-Ciencia Social*, 15, pp. 109-119.

6 Proust, M. (2003) *En busca del tiempo perdido*, 1: Por la parte de Swann, Barcelona, Mondadori, p. 55.

7 Canetti, E. (2002) “El juego de ojos”, en *Obras Completas*. Vol. II: Historia de una vida, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, p. 1110

de aprender ya sabíamos y articular lógicamente, posteriormente, lo que está por aprender sobre la base de lo ya sabido. Decía yo –y se me disculpará este recurso un poco absurdo y pedante de la autocita– que, según esta lógica, “construimos el aprendizaje, de forma significativa, cuando lo que se da a aprender queda articulado, como algo nuevo, sobre lo que ya sabíamos, incluso, a veces, al precio de deformar lo nuevo para ajustarse a lo viejo. Pero esta lógica es errónea. Pues es justamente lo nuevo que hay que aprender lo que debe protegerse: la capacidad de novedad y de sorpresa. Además, ese esquema deja cosas por decir”<sup>8</sup>. Diez años después sigo pensando lo mismo, y lo que me gustaría examinar ahora, desde la dimensión de la presencia, son algunas de esas cosas no-dichas. Y básicamente la siguiente: que esa “toma de conciencia” se refiere, no a lo que ya sabemos, sino a lo que ignoramos; porque “el hombre –dice Luc Dardenne en su diario *Au dos de nos images*– es lo que no es, nunca lo que es”<sup>9</sup>.

Me explico. Los modos en que ignoramos son casi más importantes que los modos en que conocemos. Nuestra “potencia” –según Aristóteles<sup>10</sup>– no se refiere solo a un *poder hacer*; sino a un *poder no-hacer*. Aunque esta es una de las “desventuras de la potencia”<sup>11</sup>, es importante reconocerla para salvaguardar nuestra libertad y nuestra capacidad de resistencia<sup>12</sup>. Hay modos de no saber que son desatenciones que producen fealdad, pero otros –como cierta “despreocupación encantada del niño”– cuya belleza es admirable. Y aunque es magnífico que la epistemología y las ciencias del método fijen las condiciones del saber y de lo ya conocido, no estaría mal articular las zonas de no-conocimiento, lo cual no es un defecto, sino, y cito a Agamben, un “mantenerse en la justa relación con una ignorancia, dejar que un no conocimiento guíe y acompañe nuestros gestos, que un mutismo responda límpidamente por nuestras palabras”<sup>13</sup>. Porque, quizá, el arte de vivir es la capacidad de mantenerse en armónica relación con lo que se nos escapa: con un aprender que es siempre un por-venir.

Para dar cuenta de esta idea, creo que no estará de más resaltar la importancia de la dimensión de la presencia en el presente, o sea, en lo que nos pasa, que es algo que siempre está del lado de lo que ignoramos. El presente tiene que ver con el *prae-essere*, con lo que tenemos delante, lo que está a nuestro alcance y es tangible a nuestros cuerpos; pero el presente es, al mismo tiempo, una dimensión temporal de lo más huidiza: pues basta con decir “ahora” para que ya se haya esfumado definitivamente. Hannah Arendt decía que el presente *es una dimensión de la lejanía y de la cercanía*, aquello que cuando más cercano parece que está más se aleja de nosotros y se nos escapa. Pensar el presente es un pensar que se inserta en la dimensión del tiempo –lo que se vive o se está viviendo–, y no simplemente una línea recta que se recorre o sobre la cual nos desplazamos a la carrera. Es una superficie y también un campo de batalla. Al considerarlo como objeto de una cierta meditación filosófica, en relación con la educación, esta palabra tiene que ver, entonces, con eso que nos pasa en un tiempo en el que nos damos cierta forma –alcanzando una figura–, y en un espacio, en el seno mismo de la relación entre las generaciones en la filiación del tiempo.

8 Bárcena, F. (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender, *Enrahonar*, 31, p. 9.

9 Dardenne, L. (2005) *Au dos de nos images, 1991-2005*, París, Éditions du Seuil, p. 69.

10 Aristóteles, *Metafísica*, 1046a, 29-31, Madrid, Gredos, 2011. Traducción: Tomás Calvo Martínez.

11 Pardo, J. L. (2010) “Las desventuras de la potencia”, en *Nunca fue tan hermosa la basura*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, pp. 319-348. Agamben, G. (2011) “Sobre lo que podemos no hacer”, en *Desnudez*, *op. cit.*, p. 60; Agamben, G. (2008) “La potencia del pensamiento”, en *La potencia del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, pp.285-299

12 No olvidemos que ya Arendt definió el principio que gobernaban los totalitarismos como “*todo es posible*”. Pero si esto es así, si todo es posible, o nada es imposible, nada se escapa a nuestra potencia, definida ya como un poder hacer absoluto; entonces, no hay posibilidad alguna para tomar una decisión, o mejor, para hacer una elección que impida resistirnos, ejerciendo nuestra libertad, frente a lo que, en el fondo, tan arbitrariamente se nos impone.

13 Agamben, G. (2011) “El último capítulo de la historia del mundo”, en *Desnudez*, *op. cit.*, p. 144.

El título principal que he decidido poner a este texto tiene que ver, de hecho, con esta pretensión; pues tal vez no es posible que nos enteremos de nada si la educación que damos o recibimos solo atiende a la luz y desprecia las sombras. De hecho “la muerte de las luciérnagas” es algo así como una *paráfrasis* del título de un relativamente reciente ensayo publicado por Georges Didi-Huberman<sup>14</sup> –*Survivance des lucioles*– en el que este filósofo francés ofrece un relato de la *caída* de la experiencia en el mundo moderno, a partir de un antiguo diagnóstico realizado por Walter Benjamin<sup>15</sup> y recuperado posteriormente por Giorgio Agamben<sup>16</sup>, en torno a la destrucción moderna de la experiencia y su pérdida de dignidad.

He optado en el título por acentuar la idea de la muerte y de la caída, en vez de acentuar las de la luz y la del brillo de las luciérnagas, porque, al mismo tiempo, en lo que voy a decir hay un pequeño homenaje a Pasolini, que dedicó uno de sus *Ensayos corsarios* a la experiencia de la muerte de esos pequeños seres cuya luz solo conseguimos apreciar en la oscuridad. Ese brillo únicamente conseguimos captarlo en un instante, es una cierta dimensión del presente. Atención y presencia son necesarias para dar con las luciérnagas. Ambas promueven un instante súbito en el aprender.

Más allá de lo que ocurre entre los muros de una escuela, y más allá del hecho indiscutible de que no es posible obtener un aprendizaje si no aprendemos *algo*, y que ese algo que se aprende no es un verdadero aprendizaje si no se aprende a hacerlo *bien*<sup>17</sup>, *tengo que decir que mi idea del aprender es una experiencia, y que esa experiencia tiene que ver con el azar. Nunca pensamos, y nunca aprendemos, lo que queremos, sino lo que podemos después de que los azares de lo que nos pasa nos asalten. Pero esto, en el fondo, no es más que una idea; ahora no es más que una idea, del mismo modo que este texto, después de habérmelo pensado, devino escritura. Así que seguramente alguien me dirá, después de leerme, algo parecido a lo que Schiller le dijo a Goethe tras explicarle pormenorizadamente a aquel su concepción de la botánica y de la naturaleza: “Eso no es ninguna experiencia, eso es una idea”<sup>18</sup>. Supongo que no puedo ir más allá en esto; de hacerlo, tendría que quedarme en silencio; porque la experiencia, *toda* experiencia, viene desnuda de palabras, y en todo caso por algún lugar hay que empezar. Aunque sea por una idea.*

## 1. De una crisis del alma: la persuasión de la vida

Voy a comenzar refiriéndome a eso que “tenemos delante”, o “presente”, como a cierta “crisis del espíritu”. La crisis del espíritu a la que voy a referirme tiene que ver con un “estado del alma”, o dicho de otro modo, con una forma de *estar sin vida en lo que hacemos o en lo que nos pasa*.

Proust decía que esa sensación que tantas veces tenemos de “estar rodeados completamente de nuestra alma” no es como la de una prisión inmóvil; más bien nos vemos impulsados, junto a ella, a querer superarla, a alcanzar el exterior de nosotros mismos y encontrar allí “el reflejo que nuestra alma ha proyectado en ellas”<sup>19</sup>. Pero Proust, que era un maestro en el aprendizaje de la decepción, anota que esa decepción –que al mismo tiempo que nos enseña algo, nos altera– nos permite comprobar cómo en la naturaleza las cosas parecen desprovistas del encanto que en nuestro pensamiento debían tener por su vecindad con ciertas ideas. Así, la crisis del alma, esa crisis del espíritu, es al mismo tiempo una rotunda crisis del pensamiento, entendido como un ejercicio vital que quizá puede conducir nuestra vida.

14 Didi-Huberman, G. (2009) *Survivance des lucioles*, París, Les Éditions Minuit.

15 Benjamin, W. (2007) “Experiencia y pobreza”, *Obras Completas*, II:1, Madrid, Abada editores, pp. 216-222.

16 Agamben, G. (2001) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, p. 7.

17 Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, p. 28.

18 Citado por: Saffranski, R. (2006) *Schiller o la invención del idealismo alemán*, Barcelona, Tusquets, p. 395.

19 Proust, M. (2003) *En busca del tiempo perdido*, op. cit., p. 95.

Pensamos mientras vivimos, y esa clase de pensar que es el filosófico, se aplique o no a la educación, es, por supuesto, una constante meditación sobre la muerte: “Los que de verdad filosofan, Simmias, se ejercitan en morir”, le hace decir Platón a Sócrates en el *Fedón*<sup>20</sup>; *sentencia que vuelve a resonar en uno de los ensayos de Montaigne –el titulado “Que filosofar es aprender a morir”– en estos términos: “El primer día de tu nacimiento te encamina a morir tanto como a vivir”*<sup>21</sup>. Tal vez se deba a esto que la filosofía encuentre su acta de nacimiento en el asombro o *thaumadzein*, la perplejidad desgarrada del pensador al constatar que todo lo que aparece en el mundo, todo lo que nace, desde el mismo momento en que lo hace, se encamina hacia su desaparición. Por eso solo nos cabe hacernos presentes en nuestro vivir mientras nuestra vida, al madurar, alcanza su propio desfallecimiento.<sup>22</sup>

Para ilustrar esta crisis del espíritu de la que hablo lo que voy a hacer es una aproximación a la misma en tres niveles de análisis: sucesivamente, hablaré de algunas sugerencias de pensadores tan distintos como Paul Valéry (un poeta), Edmund Husserl (un filósofo) y Carlo Michelstaedter (un estudiante de filosofía).

En el año 1919, Paul Valéry escribió dos cartas –bajo el título *La crise de l'esprit*– con vistas a su traducción inglesa, y forman parte de su colección de ensayos *Variété, I et II*. La primera carta se inicia de este modo: “Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles”<sup>23</sup>. Acaba de terminar la primera guerra mundial, y Valéry –cómo, a las puertas de la segunda guerra mundial, hiciera Edmund Husserl en su conocida conferencia *La crisis de la humanidad europea y la filosofía*–, pulsa los restos de una catástrofe. La conferencia de Husserl termina así: “La crisis de la existencia europea solo tiene dos salidas: la decadencia de Europa en la alienación respecto de su propio sentido racional de la vida, la caída en el odio espiritual y en la barbarie, o el renacimiento de Europa desde el espíritu de la filosofía mediante un heroísmo de la razón que supere definitivamente el naturalismo. El mayor peligro de Europa es el cansancio”<sup>24</sup>. Husserl apela a nuestra conciencia de “buenos europeos” para hacer resurgir, como el ave Fénix, una nueva vida interior, “porque solo el espíritu es inmortal”, acaba diciendo. En su análisis de “La crisis de las ciencias europeas como expresión de la crisis vital radical de la humanidad europea”, Husserl declara que “el positivismo decapita, por así decirlo, la filosofía”.

Sin decirlo expresamente, Husserl está refiriéndose a un conflicto entre dos especies intelectuales bien distintas: el “hombre de ciencia” y la “especie que se queja”. La primera está compuesta por los hombres de “buena conciencia” (los científicos), una especie situada más allá de la melancolía y más acá de la utopía, una especie que no se queja por el estado del mundo y que se esfuerza por explicarlo; una especie que no piensa en utopías, sino que formula pronósticos; una especie, en fin, que no se caracteriza ni por la desesperación ni por la esperanza, sino por su “buena conciencia”<sup>25</sup>.

Pero Valéry, y Husserl a su manera también, son de la otra especie: los intelectuales melancólicos, gentes que sufren por el dolor del mundo, pero sin constituirse en los portavoces de su desesperación; gentes obsesionadas por la reflexión –que *organizan su pesimismo*, como decía Walter Benjamin, leyendo, escribiendo y pensando–, gentes extrañas que, como decía en uno de sus aforismos Joubert, al caracterizar la melancolía, tienen “pesadumbres sin nombre”<sup>26</sup>.

20 Platón, *Diálogos*, vol. III, Madrid, Gredos, 1986, Traducción: C. García Gual, 67e, p. 46.

21 Montaigne, M. (2007) “Que filosofar es aprender a morir”, en *Los ensayos*, Barcelona, El Acantilado, I-XIX, p. 102. Edición y traducción: J. Bayod Brau.

22 Ronchi, R. (2005) *La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía*, Madrid. Akal.

23 Valéry, P. (2005) “La crise de l'esprit”, en *Variété, I et II*, Paris, Gallimard-Folio, p. 13.

24 Husserl, E. (1991) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica, p. 358.

25 Lepenies, W. (2008) *¿Qué es un intelectual europeo? Los intelectuales y la política del espíritu en la historia europea*, Barcelona, Circulo de Lectores-Galaxia Gutenberg.

26 Joubert, J. (2009) *Pensamientos*, Barcelona, Península, p. 304.

El intelectual melancólico lo es por sentir una pena que no tiene nombre, un pensar “inarticulado” que roza los límites de la lengua. El lenguaje del mundo contrasta fieramente con su lengua interior, lengua de un *infans* que balbucea su dolor. Esta figura conforma un tipo que la modernidad vio nacer y que se caracteriza por cierta conciencia del desencanto y de la decepción, por cierto cansancio y fatiga, por cierta sensación de asfixia. Por una toma de conciencia. Gentes a menudo retiradas de la *vita activa* y que vuelven a aparecer en espacios intersticiales entre lo público y lo privado –por ejemplo, en los cafés– para ver el mundo en el corazón del desencanto, con el fin de registrarlo, de anotarlo en sus cuadernos, para poder hablarlo allí donde todavía *era* posible leer y conversar, mirar el mundo y sus destinos un poco fuera de juego<sup>27</sup>.

El combate entre estas dos especies de intelectual –el hombre de ciencia y el intelectual melancólico– es quizá una versión diferente de la famosa polémica entre las dos culturas a las que se refirió, en 1959, Charles Percy Snow en su famosa conferencia: los literatos que no tienen ojos para el progreso y los científicos que buscan, con método y por temperamento personal, soluciones, porque las soluciones existen para los problemas hasta que no se demuestre lo contrario. Los primeros deploran el afeamiento del mundo, y por eso se quejan; los segundos participan orgullosos en el proyecto de convertirse en dueños y señores de la naturaleza<sup>28</sup>. Esta polémica no es nada inactual, o casi; porque el declive de las humanidades –o su banalización– es hoy más que evidente. En todo caso, muestra que el humanismo no es algo de una sola pieza, sino que tiene orientaciones divergentes: hay un humanismo en Galileo y Descartes, como existe un humanismo clásico o un humanismo romántico, que se niega a abandonar la realidad al imperialismo dogmático del método<sup>29</sup>.

Valéry dice: “nous autres”, o sea: *nous-mêmes*, habitantes del siglo XX, habitantes ahora del siglo XXI, podríamos decir, sabemos que vamos a morir, lo que significa, en las condiciones actuales, que podríamos *autodestruirnos*. Antes era la guerra. Ahora, lo sigue siendo: guerras con y sin imágenes. Y otras guerras, otros virus que nos infectan. Las soluciones totalitarias sobreviven a sus propios regímenes. Es un virus letal. Un virus que Valéry describe en términos de una crisis espiritual: “Lo que da a la crisis del espíritu su profundidad y gravedad, es el estado en el cual ella ha encontrado al paciente”<sup>30</sup>. Hay una ambigüedad fundamental, ontológica, en ese espíritu en crisis: la razón, la ciencia, el saber y la elevación moral habrían hecho posible las ruinas que siguieron, las catástrofe, la devastación de Europa: “Tantos horrores no habrían sido posibles sin tantas virtudes”<sup>31</sup>. Y es que el espíritu –esta es la misma tesis que la de Husserl– muestra la doble cara de Jano, un rostro ambiguo. Es una especie de *pharmakon*: a la vez un bien y un mal, tanto un remedio como un veneno, como Platón dice de la escritura, que es una técnica del espíritu racional.

La verdadera vida exige la conciencia de la vida, y la muerte se diluye si no hay *conciencia* de que se muere. Me gustaría retener esta expresión: *conciencia de la vida*. Ahí se concentra todo mi asombro. La muerte no viene con el acto físico del morir, sino, desgraciadamente, en algunos casos, mucho antes. En la incapacidad de algunos seres de estar vivos antes de su propio morir. Y por eso la cuestión más grave no es la de saber si hay vida después de la muerte, sino la de si somos o estamos vivos antes de que ella nos alcance. Si afirmamos la vida viviéndola, porque el cuidado de la vida, el cuidado de sí, se forja a cada instante: aquí y ahora; en el instante presente, que es la dimensión más frágil del tiempo. Se trata de agenciarnos del presente y saber administrarlo. “No te olvides de vivir”, decía Goethe. Hadot ha rescatado esta sentencia en uno de sus libros, donde recoge una crítica que Antifonte el Sofista les hacía a sus contemporáneos: “Hay gente que no vive

27 Martí, A. (2007) *Poética del café. Un espacio de la modernidad literaria europea*, Barcelona, Anagrama.

28 Snow, Ch. P. (1977) *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Madrid, Alianza.

29 Finkielkraut, A. (2006) *Nosotros, los modernos*, Madrid, Ediciones Encuentro, p. 121.

30 Valéry, P. (2005) “La crise de l’esprit”, *op. cit.*, p. 18.

31 *Ibid.*, p. 15.

la vida presente: es como si se preparasen, consagrándole todo su ardor, a vivir no se sabe qué otra vida, pero no esta, y mientras hacen esto, el tiempo se va y se pierde. No se puede poner en juego la vida como un dado que se tira”<sup>32</sup>.

Estar vivos, y presentes en la vida, es estar persuadidos. El joven estudiante de filosofía de 23 años Carlo Michelstaedter, nada más redactar y enviar por correo su *tesi di laurea* “La persuasión y la retórica”<sup>33</sup>, el 17 de octubre de 1910 toma una pistola y se suicida. En su *tesi*, Michelstaedter dice que los hombres viven pensando en un futuro que nunca llega; viven la vida *entre-tanto*, pendientes más del ansia de haber vivido que del propio vivir. Los hombres no están persuadidos (la persuasión es la posesión presente de la propia vida), algo muy distinto a la retórica o el conjunto de saberes, instituciones, políticas, morales que diluyen en nosotros la propia experiencia de la vida.

Claudio Magris, en su novela *Otro mar*, recrea a través de Enrico, un amigo de Carlo, esta proposición. Enrico, helenista y filósofo, viaja a Sudamérica y *desaparece* en la remota Patagonia. Su amor por la filosofía es amor por una sabiduría que quiere ver las cosas lejanas como si estuvieran próximas y presentes, es el amor que le empuja a abdicar del ansia de aferrarlas, el ansia por dejarlas ser y alegrarse de su existencia. Enrico, que entiende a su amigo Carlo, y al mismo tiempo no comprende su gesto suicida final, se debate por saber si huye, si corre por correr, vive por vivir o por haber vivido. Al “salir afuera” –que es un modo de educarse, un *educere*– Enrico busca formarse rompiendo con los lazos familiares que no le instruyen, que le impiden aprender de verdad. Sus amigos le dicen: “Tú sabes situarte por entero en el presente [...] navegas por el mar abierto sin buscar temeroso el puerto y sin empobrecer la vida con el temor de perderla”<sup>34</sup>. Enrico está convencido (él mismo ha tomado conciencia también) del ejercicio de *persuasión* de su amigo Carlo: el hombre libre a “quien las cosas dicen ‘eres’ y que goza solo porque es, sin temer ni pedir nada, ni la vida ni la muerte, plenamente vivo siempre y en todo instante, incluso en el último”<sup>35</sup>.

La persuasión, como modalidad de hacerse presente en la propia vida, para afirmarla, entonces, “es la posesión presente de la propia vida y de la propia persona, la capacidad de vivir plenamente el instante, sin sacrificarlo a algo venidero o supuestamente venidero, destruyéndola así la vida en la esperanza de que pase lo más rápidamente posible”<sup>36</sup>. Dice Carlo: “Nunca una vida está satisfecha de vivir en el presente, ya que es vida en tanto que continúa, y continúa en el futuro lo que le falta por vivir. Si se poseyera aquí y ahora por completo y nada le faltase, si nada le esperara en el futuro, no continuaría: dejaría de ser vida”<sup>37</sup>.

En tanto que adultos, obtenemos un saber del mundo, interpretándolo. Y esto hasta el punto de que nos aprisionamos, las más de las veces, en una especie de hipertrofia hermenéutica que nos resta posibilidades para, simplemente, estar ahí, máximamente presentes en lo que nos pasa. A mayor producción de interpretaciones, menor “producción de presencia”<sup>38</sup>. Estar en la presencia es, por decirlo de algún modo, estar en la luz, en lo visible: aparecer. Acaso estar presente en lo que nos pasa no sea otra cosa que otro modo de llamar a esa toma de conciencia. Esta visibilidad no tiene que ver, sin embargo, con la máxima exposición lumínica a la que tan acostumbrados estamos en nuestras distopías modernas. Yo quiero hablar de la presencia de otro modo: no como un estar cegadamente expuestos a una máxima exposición lumínica que altera nuestra percepción –pues nada claro podremos ver ahí–, sino como un *emerger* de nosotros mismos, como un mantenernos atentos delante de nuestro propio espíritu: aboliendo el riesgo de nuestra propia ausencia en lo real; no olvidarnos de nosotros mismos.

32 Dumont, P. (ed.) (1988) *Les présocratiques*, París, La Pléiade, p. 1112.

33 Michelstaedter, C. (2009) *La persuasión y la retórica*, México, Sexto Piso.

34 Magris, C. (1992) *Otro mar*, Barcelona, Anagrama, p. 16.

35 *Ibid.*, pp. 52-53.

36 *Ibid.*, p. 70.

37 Michelstaedter, C. (2009) *La persuasión y la retórica*, op. cit., p. 52.

38 Gumbrecht, H.-U. (2010) *Éloge de la présence. Ce qui échappe à la signification*, Paria, Libella-Maren Sell, p. 9.



Esta presencia es una afirmación de la vida: una forma de persuasión que la afirma. Pero la misma debe confirmarse en el presente y tiene que combatir con fuerzas innumerables que la propia época en la que se vive opone a nuestra percepción. Cegados por la luz, no vemos los destellos que importan, y que solamente en la noche logramos captar: el brillo de las luciérnagas. Lo que voy a hacer ahora, entonces, es tratar de pensar esta condición contemporánea a partir de la metáfora de las luciérnagas.

## 2. De la relación contemporánea: educación y extrañamiento

Al comienzo del Canto XXVI del *Inferno*, Dante reserva un lugar a los malos políticos y “pérfidos consejeros” que, ahora, en el infierno dantesco, se representan como “pequeñas luciérnagas” mientras en el mundo su perfidia brillaba en todo su esplendor.

El motivo de las luciérnagas también se encuentra, usado como metáfora para una crítica del fascismo italiano, en Pier Paolo Pasolini, por ejemplo en un artículo del año 1975 publicado en el *Corriere Della Sera* –“El artículo de las luciérnagas”–, en el que Pasolini dice que sería capaz de dar “toda la Montedison, por muy multinacional que sea, a cambio de una luciérnaga”<sup>39</sup>. Pasolini habla de la *desaparición de lo humano* en el corazón de la sociedad presente y se queja de que si el lenguaje de las cosas ha cambiado de forma catastrófica es porque *el espíritu popular ha desaparecido*. Hay una crisis en la esfera (que es siempre pública) de las “apariciones”, una *crisis de visibilidad* y, podríamos decir, una crisis de “presencia”, como ya dijo Walter Benjamin en 1935: “La crisis de las democracias se puede entender como una crisis de la exposición del hombre político”<sup>40</sup>.

En sus *Cartas luteranas* –que es un libro escrito a modo de un breve tratado pedagógico– Pasolini se presenta ante un imaginario discípulo (al que llama Gennariello) y se refiere al aprender intergeneracional a partir del lenguaje pedagógico de las cosas. Su condición de pedagogo no se sostiene en ninguna clase de identidad firme y segura, sino todo lo contrario: “Mi figura de pedagogo se halla pues irremisiblemente en crisis. No se puede enseñar si no se aprende al mismo tiempo. Y ahora no puedo enseñarte las ‘cosas’ que me han enseñado a mí, ni puedes enseñarme tú las ‘cosas’ que te están educando a ti (o sea, las que estás viviendo)”<sup>41</sup>. Esta transmisión imposible de la que habla Pasolini no se debe a que haya cambiado el lenguaje de las cosas, sino al hecho de que “*lo que ha cambiado son las cosas mismas*”<sup>42</sup>. La relación entre ambos es una relación de mutua extrañeza, y, como veremos enseguida, una relación estrictamente contemporánea. En esta dimensión tan netamente visible que son las cosas –los objetos, la realidad física; en definitiva, los fenómenos materiales– se inscribe toda la educación que un joven recibe: le convierten en lo que es y será durante toda su vida: “Es la carne la que es educada como forma de su espíritu”, dirá Pasolini<sup>43</sup>.

La desaparición de las luciérnagas es la metáfora de una caída, de la pérdida irreparable, en la historia cultural y política moderna, de los pequeños gestos de luz que nos iluminan, y que siempre son el resultado de una relación de experiencia con el mundo. Es, por supuesto, la metáfora que la misma Hannah Arendt adoptó en *Hombres en tiempos sombríos* al referirse al decaimiento de un mundo común y del espacio público, destinado como está, según la filósofa, a ofrecer un espacio donde acciones y palabras –es decir, la experiencia– puedan aparecer. Arendt se refería a los “tiempos de oscuridad”, pero al mismo tiempo señalaba lo siguiente: “Incluso en los tiempos

39 Pasolini, P. P. (2009) *Escritos corsarios*, Madrid, Ediciones del oriente y del mediterráneo, p. 163.

40 Benjamin, W. (2000) “L’oeuvre d’art à l’ère de sa reproductibilité technique”, *Œuvres*, III, París, Gallimard, p. 93.

41 Pasolini, P. P. (2010) *Cartas luteranas*, Madrid, Trotta, p. 43.

42 Pasolini, P. P. (2010) *Cartas luteranas*, op. cit., p. 43.

43 *Ibid.*, p. 39.

más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y que esta iluminación puede llegarnos menos de teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y en sus obras, bajo casi todas las circunstancias y que se extiende sobre el lapso de tiempo que les fue dado en la tierra<sup>44</sup>. Esta desaparición de las luciérnagas también se deja ver en la esfera de la educación, cuando la relación y la transmisión entre las generaciones se ven interrumpidas, y entonces se torna imposible la experiencia de una transmisión entre los tiempos (tiempo-joven y tiempo-adulto).

Mi hipótesis es que en nuestra contemporaneidad educativa se está produciendo una inversión de la jerarquía de las generaciones, que destruye al mismo tiempo la singularidad de sus diferencias y organiza su plena confusión, consolidando con ello otra clase de tristeza, no aquella que es capaz de organizar la conciencia de nuestras pérdidas, sino la que, en un tono totalitario, pretende organizar nuestro supuesto optimismo, como antes decía. Los medios específicos de control de la atención, tanto psíquica como social, de los jóvenes, a través de los aparatos propios de la sociedad de las telecomunicaciones, promueve una minorización del adulto (por desresponsabilización del adulto frente a los jóvenes) y la constitución del joven como *prescriptor* del adulto de sus propias pulsiones, a través de una operación de falsa adultización<sup>45</sup>.

La desaparición de las luciérnagas es un diagnóstico del tiempo presente y enuncia la posibilidad de una relación de pura *contemporaneidad* con él. Contra un juicio tal vez muy extendido, ser contemporáneo es tener conciencia de una relación de distancia y extrañamiento con el propio presente, o dicho en otros términos, con el espíritu de la época. Lo contemporáneo es lo *intempestivo*, y si recordamos las consideraciones intempestivas de Nietzsche, implica un ajuste de cuentas con el presente. En la *segunda intempestiva*, dedicada a la historia, Nietzsche realiza ese ajuste de cuentas con su tiempo tratando de identificar como un mal aquello de lo que su época se siente orgullosa, la cultura histórica: “Quien es incapaz de instalarse, olvidando todo lo ya pasado, en el umbral del presente, quien es incapaz de permanecer erguido en un determinado punto, sin vértigo ni miedo, como una diosa de la victoria, no sabrá lo que es la felicidad, o lo que es peor, no hará nunca nada que haga felices a los demás<sup>46</sup>”.

Es ahí donde Nietzsche se coloca en relación con su propio presente como un contemporáneo, porque ser contemporáneo es no poder coincidir plenamente con el propio tiempo, es tener que mantener una relación de *extrañamiento* con el espíritu de la propia época, es decir, no estar del todo adaptado al propio tiempo: ser ana-crónico<sup>47</sup>. Es justamente a través de esta diferencia, de esta distancia y de este extrañamiento, que nos hacemos capaces de percibir y entender el propio tiempo. En este sentido, ser contemporáneo supone el establecimiento de una relación con el propio tiempo que nos adhiere a él a través de una distancia. En esta distancia, el contemporáneo fija la mirada en su tiempo para captar en él el lado sombrío que se oculta tras una exposición lumínica que, por excesivamente poderosa, termina por cegarnos. El contemporáneo, a través de esta distancia, ve la oscuridad, oponiendo resistencia a todo lo que impide percibirla como lo que es. Es el que no se deja cegar por las luces de su tiempo logrando distinguir en ellas su íntima oscuridad. Como dice Didi-Huberman, *decir sí en la noche atravesada de destellos no es contentarse en describir el no de la luz que nos ciega<sup>48</sup>. El contemporáneo no se limita a ver el presente desde el ángulo de una destrucción, o de una imposibilidad radical, de la experiencia. Su distancia con el presente, en realidad, distingue pequeños destellos, como podemos en la noche distinguir el brillo de las luciérnagas.*

44 Arendt, H. (2001) *Hombres en tiempos de oscuridad*, Barcelona, Gedisa, p. 11.

45 Stiegler, B. (2008) *Prendre soin. De jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, p. 30.

46 Nietzsche, F. (2006) *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* [II Intempestiva], Madrid, Biblioteca Nueva, p. 42. Edición de Germán Cano.

47 Agamben, G. (2011) “¿Qué es lo contemporáneo?”, en *Desnudez*, Barcelona, Anagrama, p. 18.

48 Didi-Huberman, G. (2009) *Survivance des lucioles*, op. cit., p. 133.

*En la caída de la experiencia es posible, también, una toma de conciencia crítica. Esa toma de conciencia es la que nos permite constatar que, aún en la caída de la experiencia, existe otra experiencia posible por venir.* En ese presente, que es una brecha abierta entre el pasado y el futuro, podemos todavía devenir luciérnagas nosotros mismos a través de determinados gestos, acciones y palabras y formar una *comunidad de deseo* que permita la transmisión de lo vivido. Pero para ello necesitamos tomar distancia del tiempo y de la época. Esta distancia no es meramente una *distancia crítica*, que se hace segura en una representación previa de lo que el tiempo –o la realidad del tiempo– es ya, a través de un acto de conocimiento; esta distancia es una distancia apropiada, o lo que es lo mismo: una *presencia poética*. Una distancia situada a medio camino entre un saber ya constituido y un no-saber que paraliza. Una distancia que nos permite hacernos presentes en nuestro presente a través del ejercicio del pensar<sup>49</sup>.

### 3. Del aprender: una toma de conciencia

Como he tratado de argumentar hasta aquí, si la educación tiene algún sentido es porque en los distintos escenarios educativos que transitamos a lo largo de nuestra vida *algo nos pasa*. Pero no siempre nos damos cuenta de ello: tomar conciencia es aprender. Este aprender requiere dos cosas: un acto de afirmación de la vida, mediante la persuasión, que nos permita hacernos presente en el presente, y una relación de extrañamiento, que impida que aceptemos nuestra época sin más.

La educación, en este sentido, tiene que ver con un arte de vivir; pero ese arte –ese dar forma y figura a nuestra vida, que, porque somos mortales, frágiles y dependientes, a cada momento se nos escapa–, no es, me parece, otra cosa que la capacidad de mantenernos en relación armónica (ética y estética), con lo que ignoramos. Eso que se nos escapa tiene que ver, entonces, con lo que nos falta por aprender, es decir, con el estatuto de nuestras ignorancias.

De algún modo, Sócrates nos informó de ellas. ¿Deberíamos ser un poco más socráticos en materia de educación? Pienso que sí. Como Miguel García Baró ha escrito: “Un socrático es un hombre que vive procurando captar la plenitud de sentido de estas preguntas. Y lo es, sobre todo, si aprende de Sócrates que la respuesta está en que conservan para siempre su carácter de preguntas”<sup>50</sup>. Por eso a la pregunta del *Protágoras*, relativa a si era o no posible enseñar la virtud política, Sócrates no responde. La deja como lo que es: una pregunta que se mantiene como tal. De ahí que parte de las tareas que una filosofía de la educación puede tener asignadas es la de desvelar la impostura pedagógica de ciertos discursos educativos contemporáneos: la pretensión de superar la modestia socrática, pues no se ha limitado a plantear preguntas, y dejarlas ser tales, sino que ha tratado de dar, a algunas de ellas –con la relativa a la del aprender– una respuesta tan definitiva como irrevocable. Como si de hecho el aprender pudiese anticiparse en el tiempo y al margen de la experiencia del aprender mismo.

Las indagaciones de Sócrates nos muestran el camino hacia un *aprendizaje negativo*, pero uno que no defrauda: el que dice que no cabe la posibilidad de que un hombre sea el artífice de la excelencia propiamente humana y civil de ningún otro, o sea, que el hombre no es el resultado, en su formación, de la aplicación de un programa o plan previo, y que quizá no existe una ciencia del ser humano, a tal punto que dicho conocimiento, exacto, claro y siempre disponible, admita aplicarse en la forma de una técnica segura de poder transformar al otro.

---

<sup>49</sup> He desarrollado esta idea más ampliamente en: Bárcena, F. (2012) *El eterno aprendiz. Filosofía, educación y el arte de vivir*; Buenos Aires, Miño & Dávila.

<sup>50</sup> García Baró, M. (2005) *Filosofía socrática*, Salamanca, Sígueme, p. 29.

Pero volvamos, ahora, de nuevo al principio de este texto, para estrechar un poco más el círculo, sin cerrarlo de todo.

Dije que la educación es un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo. ¿Qué pasa en este encuentro? Sin duda muchas cosas. Pero hay una en la que quiero poner el acento especialmente; una que me parece fundamental para tratar de comprender el sentido de la educación y, quizá, parte de las tareas fundamentales de una filosofía de la educación. Voy a tratar de decir esto que me parece tan importante sin definirlo mucho, y, por así decir, provocando la imaginación.

Imaginemos a un joven de 32 años, perteneciente a una acomodada familia austriaca de la alta burguesía, que muere prematuramente tras haber pasado la mayor parte de su vida tratándose, además, de una fuerte neurosis, a causa de un entorno familiar represivo y desatento. Este joven es Fritz Zorn –apellido que en realidad es un seudónimo; “Zorn” significa, en alemán, “cólera”–, autor del libro Mars –traducido al castellano con el título, más comercial, de *Bajo el signo de Marte*<sup>51</sup>–, un documento implacable sobre la educación recibida en el seno familiar, un informe del “estado del alma” de un joven que reconoce que el “éxito” de la educación recibida por él residía en no haber conseguido, a lo largo de su vida, tomar conciencia de nada, y un análisis, también, de toda una época, de un determinado ambiente cultural.

Lo que mata a Zorn, en su aspecto externo –como tal vez también a Artaud–, es su sociedad: su familia burguesa y el Estado militar-financiero suizo como gran patriarca. El arranque del libro de Zorn no deja dudas: “Soy joven, rico y culto; y soy infeliz, neurótico y estoy solo. Provengo de una de las mejores familias de la orilla derecha de lago de Zurich, también llamada la Costa Dorada. He tenido una educación burguesa y me he portado bien toda la vida. Mi familia es bastante degenerada, y probablemente también yo arrastre una notable tara genética y además esté dañado por mi entorno. Por supuesto, también tengo cáncer, cosa que se deduce automáticamente de lo que acabo de decir”<sup>52</sup>. El cáncer que mata a Zorn no ocurre en cualquier lugar; tiene lugar en Marte: en un planeta regido por el dios de las batallas. No es algo ni meramente absurdo ni del todo inesperado: es lógico, pues en él se encarna toda la violencia de la sociedad y la educación burguesa, ese “Moloc que devora a sus propios hijos”. Su enfermedad es un arma que explota, una de cuyas caras más afiladas tiene que ver con cierta “calma suiza” ese no poder (o no querer) tomar conciencia de lo que importa, esa vida que no despierta a sí misma.

Pero lo que era realmente malo para Zorn tampoco deja ninguna duda. Lo malo no era sus padres, ya que ellos no eran malvados: “Hoy solo puedo sentir piedad por ellos”, dice Zorn. “Lo que era malo era el hecho de que el mundo en el cual yo crecía *no debía* ser un mundo imperfecto, ya que su armonía y su perfección eran obligatorias”<sup>53</sup>. Y de eso se trata. Era un mundo perfecto, sin atisbo de sombras; un mundo a plena luz. Con una luz máxima y esplendorosa. Un mundo sin fisuras. Por eso, Zorn, ahora sí, se explica perfectamente: “Mi educación puede calificarse en realidad de perfectamente lograda, ya que durante treinta años, yo no ‘caí en la cuenta’ de nada. Fui educado para decir siempre sí, ‘utilicé lo que había aprendido’ y siempre dije sí a todo. La experiencia de mi educación había tenido éxito. Lamentablemente”<sup>54</sup>.

Hay algo brutal y exacto en esta afirmación de Zorn. Porque, a la sombra de su testimonio, cabe pensar que acaso la educación no sea otra cosa, no consista en nada más, que en eso: en una *toma de conciencia* (más o menos súbita) de un yo en relación con el mundo; de un ser inscrito en el vientre del mundo. Todo consiste en esa toma de conciencia, o dicho de otra manera, en un “caer en la cuenta” o en un “darse cuenta”. La educación es algo así como la formación, o la

---

51 Zorn, F. (2009) *Bajo el signo de Marte*, Barcelona, Anagrama.

52 *Ibid.*, p. 47.

53 *Ibid.*, p. 69.

54 *Ibid.*, p. 69.

transformación, de esa toma de conciencia, entendida como un *momento del aprender*. Aprender, no en el sentido de aprender más cosas, o de estar más informado, sino en el sentido de ese tomar conciencia de cómo son las cosas y nosotros en ellas, en relación con el mundo.

Ese aprendizaje, que frecuentemente obtenemos en los momentos cruciales y más o menos radicales o límites de nuestra existencia, es un aprender *efectivo, inminente* y nos *concierna personalmente*. Vladimir Jankélévitch lo ha explicado magníficamente en su ensayo *La muerte*. En el verdadero aprender –por ejemplo en ese “orden extraordinario” que es el aprendizaje de la muerte, o sea: en el duelo– uno puede aprender lo que ya sabía, como también uno puede sorprenderse por el acontecimiento más esperado, y convertirse en la que ya es; porque “*la conciencia del tiempo continuo es una conciencia discontinua*”<sup>55</sup>.

*Es un aprendizaje súbito* e incorpora una *saber de nuevo*. Desde el momento en que *sabemos* –ese saber efectivo que viene a destruir el saber que disponíamos como mera información– tenemos la impresión de “no haber sabido nada anteriormente”<sup>56</sup>, de forma que nuestro saber anterior nos parece profundamente lejano e inerte, vacío; prenatal. Entonces obtenemos la revelación súbita: creyendo saber, en realidad nada sabíamos. Esa es la toma de conciencia de la que hablo: una brusca intuición, una revelación tan repentina como la misma conciencia del envejecer. Se envejece día a día –progresiva, continuadamente–, pero la conciencia de envejecer es súbita, implacable; es un aprendizaje que se resuelve en un instante. Aprendemos día a día, en el régimen de la continuidad; pero *la conciencia del aprender* es implacablemente repentina y discontinua<sup>57</sup>.

Este aprendizaje súbito –pura epifanía o revelación– introduce una dimensión enteramente novedosa en lo que ya disponíamos como un saber aparentemente consolidado: lo conmueve. Porque aquello que ya supuestamente sabíamos –por ejemplo, que somos mortales– de pronto lo descubrimos *de otro modo*, desde *otro punto de vista*: “Descubrimos en ello una dimensión nueva”<sup>58</sup>. Y esta dimensión es la dimensión que Jankélévitch llama “lo serio”. Lo serio del vivir y lo serio del morir que nos concierne. Un aprendizaje súbito que es un dolor y un desgarrar: “Igual que el *tomar conciencia*, el *tomar en serio* es un acontecimiento intermitente y un descubrimiento expreso que sobreviene en la continuación del intervalo introduciendo en ella la discontinuidad de un nivel imprevisto”<sup>59</sup>; es un acontecimiento repentino cuyo sentido no reside en el hecho real que se ha vivido, sino en su reelaboración interior, como toma de conciencia de lo que nos ha pasado. Se resuelve en aprendizaje que, en el caso de la pérdida de un ser querido, porque hemos amado, y amado tanto, nos hace acceder, en la experiencia del duelo, a un *conocimiento patético* y, por eso, vital: “Un saber vivido, con una gnosis concreta cálida de emoción, intensamente y apasionadamente asumida”<sup>60</sup>; un saber, en fin, que nos permite comprender, aunque duela. No; no es un saber inocente, porque no se vive impunemente. El saber que obtenemos difiere del saber que ya teníamos antes, que es, en relación con él, papel mojado: pues le falta lo que después obtenemos: cierta *manera interior* de saber.

---

55 Jankélévitch, V. (2002) *La muerte*, Valencia, Pre-Textos, p. 26.

56 *Ibid.*, p. 25.

57 No dispongo aquí del espacio necesario para adentrarme en una meditación sobre el aprendizaje en el tiempo del envejecer. Pero reconozco deberle mucho a varias clases de lecturas; entre ellas, en primer lugar, a *El tiempo recobrado*, el último volumen de *En busca del tiempo perdido* de Proust (*op. cit.* pp. 247 y ss.). Y también: Malabou, C. (2000) *Ontologie de l'accident*, París, Éditions Leo Scheer, pp. 50-53 y el espléndido ensayo de Améry, J. (2001) *Revuelta y resignación. Acerca del envejecer*, Valencia, Pretextos.

58 Jankélévitch, V. (2002) *La muerte*, *op. cit.*, p. 26.

59 Jankélévitch, V. (1989) *La aventura, el aburrimiento, lo serio*, Madrid, Taurus, p. 160. Véase: Jankélévitch, V. (1983) *Le sérieux de l'intention. Traité des vertus, I*, París, Flammarion.

60 *Ibid.*, p. 27.

A una comprensión de esta índole la podemos llamar: *comprender con toda el alma; comprender con la vida entera*. Porque no se puede comprender de verdad lo que importa si no ponemos la vida en ello, nuestra presencia enteramente y toda nuestra atención. Y por eso duele. Y duele mucho; porque duelen las pérdidas y duelen los aromas y los sabores y las imágenes que quedan, fragmentadas y fugaces, como restos poéticos, pero materialísimos, a modo de singular signo que los que se han ido dejan junto a nuestro desconsuelo. Este saber que obtenemos es un *conocimiento póstumo*, y como tal solo cabe enunciarlo en una única lengua: la que nos pertenece a nosotros, los vivos que hemos quedado llorando a nuestros muertos. Una lengua que hemos de aprender habitándola inauditos y perplejos.

Esa lengua, esta es mi creencia, es una lengua profundamente poética e intimísima. Algunos poetas han podido revelárnosla. A veces, cuando la conciencia de mis propias pérdidas me atacó cruelmente, volví a ellos para aprender algo esencial, una lección que es una lección de vida. Por ejemplo a Emily Dickinson. Y a este poema. No es muy largo. Es brevísimo y esencial; y es justo:

Morir por ti era muy insuficiente:  
el griego más normal podría hacerlo.  
El existir, amado, es más costoso  
y yo te ofrezco eso.  
Morir es bagatela  
pero el vivir incluye  
un morir multiforme,  
sin el descanso que es el estar muerto<sup>61</sup>.

Quizá sea muy justo decir, entonces: vivir de amor.

## Conclusión: visibilidad

*Vivir de amor* es, seguramente, la fórmula que resume el amor de los amantes. Amantes de todo tipo; amantes atentos y desatentos; amantes fugaces y repentinos; incandescentes; amantes de hombres y de mujeres; amantes de padres y de hijos; amantes de madres y de hijas; de hijas y de madres. Esta fórmula no es sentimental; y si lo es, es de otra clase de sentimentalidad. De una sentimentalidad afectada que busca salir de una cárcel inmóvil. De una sentimentalidad que no sabe cómo aprende –porque siempre aprendemos por casualidad y por azar–, pero aprende. Porque habita la experiencia de un aprender que se conmueve. Y ese aprender recompone lo roto, une lo separado, reconcilia y también redime.

Llego al final de este escrito. Comencé refiriéndome a la muerte y he terminado hablando del vivir. La muerte está al principio como cosa, aparentemente, ya sabida, pero en el sentido de una eventualidad abstracta. Muerte y mortalidad son, ambas, imposibles y necesarias; la muerte misma es, simultáneamente, el *medio* de vivir y su mayor impedimento. Entre el nacimiento y la muerte: la vida del pensamiento: “El hombre vive pensando la vida, y piensa viviendo su pensamiento”, ha dicho Jankélévitch<sup>62</sup>.

He comenzado este escrito, no como decidí hacerlo, sino como, finalmente, se hizo visible en mí: como ha acontecido; quizá como tenía que ser, y no de otro modo. Pero hay una última meditación; una que tiene que ver con ese estar vivos, presentemente vivos, en nuestro pensar y

61 Dickinson, E. (2001) *La soledad sonora*, Valencia, Pre-Textos, p. 268.

62 Jankélévitch, V. (2002) *La muerte*, op. cit., p. 422.

en nuestra dramaturgia. Una última meditación que tiene que ver con esa forma de estar vivos que llamamos *visibilidad*. Un hacerse visible ante uno mismo, entendido como una forma de nacimiento de y desde nosotros mismos.

En la película de los Dardenne *Rosseta*, una adolescente, cuya madre alcohólica hará lo que sea para buscar su fármaco destructor y olvidarse de sí misma, lucha incesantemente por un trabajo que la vuelva, definitivamente, *visible* ante el mundo. Y también hará lo que sea para alcanzar esa visibilidad; para no hundirse en el anonimato y no ser más olvido. Cada noche repetirá, como una plegaria, quién es, cómo se llama, que encontrará trabajo y que no se hundirá. Se define –se recuerda– por lo que no es, por lo que no tiene, por todo lo que le falta. Pero traicionará a Riquet, el único ser que quizá habría podido ser su amigo, quizá su amante. “Rosetta –escribe Luc Dardenne– está obsesionada por el miedo a desaparecer. En esta obsesión germina la idea del asesinato. ¿Matar a su madre, a quien le dio la vida? ¿Riquet es el enemigo? El miedo está primero, es más fuerte que el amor. Inmediatamente lleva al ser humano a su estado animal”<sup>63</sup>.

Sin embargo, es posible que ella aprenda lo esencial al final, en el último momento, como casi siempre ocurre. Solo que hay que aprender estar a la espera. A la espera de nosotros mismos. A lo largo de toda la película Rosetta parece ir en busca de un gesto que la redima; que la salve, quizá, de una relación difícil con su propia madre, pero de una relación que, aunque agónica, solo podríamos pensar en términos de un intenso amor-otro. Un amor que solo les concierne a ellas y que nadie debe atreverse a juzgar; porque todo gran amor es, primero y quizá ante todo, un reconocimiento: la evidencia de un lenguaje que viene de las profundidades. Rosetta está preñada de sí misma, y a punto de darse a luz. Al final, querrá desaparecer con su madre; dejará el trabajo por el que tanto luchó y traicionó a Riquet; quiere morir con su madre; pero no lo logrará. El azar decidió por ella. La última imagen de la película es un primer plano del rostro agotado de Rosetta, que es visto, cara a cara, por un impertinente Riquet que le pregunta por qué hizo que le echaran del trabajo del que ella se apropió mediante una traición. Rosetta es vista y contemplada. Tiene un rostro. Lo que pase después de esa última escena –allí adonde su aprender desplaza a Rosetta– probablemente no nos concierne ya a nosotros, espectadores, ni siquiera probablemente a ella. Pero está viva. Y eso *sí cuenta*.

---

63 Dardenne, L. (2005) *Au dos de nos images, 1991-2005*, op. cit., p. 66.

## Bibliografía:

- Agamben, G. (2001), *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- (2008) “La potencia del pensamiento”, en *La potencia del pensamiento*, Barcelona, Anagrama.
- (2011) “¿Qué es lo contemporáneo?”, en *Desnudez*, Barcelona, Anagrama.
- Arendt, H. (2001) *Hombres en tiempos de oscuridad*, Barcelona, Gedisa.
- Aristóteles (2011) *Metafísica*, Madrid, Gredos.
- Bárcena, F. (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender, *Enrahonar*, 31.
- (2001) *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos.
- (2012) *El eterno aprendiz. Filosofía, educación y el arte de vivir*, Buenos Aires, Miño & Dávila.
- (2012) *El alma del lector: La educación como gesto literario*, Bogotá, Asolectura-Primero el lector.
- Benjamin, W. (2000) “L’oeuvre d’art à l’ère de sa reproductibilité technique”, *Œuvres*, III, París, Gallimard.
- (2007) “Experiencia y pobreza”, *Obras Completas*, II:1, Madrid, Abada editores.
- Canetti, E. (2002) “El juego de ojos”, en *Obras Completas*. Vol. II: Historia de una vida, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Dickinson, E. (2001) *La soledad sonora*, Valencia, Pre-Textos.
- Didi-Huberman, G. (2009) *Survivance des lucioles*, París, Les Éditions Minit.
- Dumont, P. (ed.) (1988) *Les présocratiques*, París, La Pléiade.
- Finkelkraut, A. (2006) *Nosotros, los modernos*, Madrid, Ediciones Encuentro.
- García Baró, M. (2005) *Filosofía socrática*, Salamanca, Sígueme.
- Gumbrecht, H.-U. (2010) *Éloge de la presence. Ce qui échappe à la signification*, Paría, Libella-Maren Sell.
- Heráclito (2009) *Fragmentos e interpretaciones*, Madrid, Áncora ediciones. Edición a cargo de José Luis Gallego y Carlos Eugénio López.
- Husserl, E. (1991) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica.
- Jankélévitch, V. (2002) *La muerte*, Valencia, Pre-Textos.
- (1989) *La aventura, el aburrimiento, lo serio*, Madrid, Taurus.
- Joubert, J. (2009) *Pensamientos*, Barcelona, Península.
- Lepenies, W. (2008) *¿Qué es un intelectual europeo? Los intelectuales y la política del espíritu en la historia europea*, Barcelona, Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- Magris, C. (1992) *Otro mar*, Barcelona, Anagrama.
- Martí, A. (2007) *Poética del café. Un espacio de la modernidad literaria europea*, Barcelona, Anagrama.
- Michelstaedter, C. (2009) *La persuasión y la retórica*, México, Sexto Piso.
- Montaigne, M. (2007) “Que filosofar es aprender a morir”, en *Los ensayos*, Barcelona, El Acanalado.
- Nietzsche, F. (2006) *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* [II Intempestiva], Madrid, Biblioteca Nueva.
- North, P. (2012), *The Problem of Distraction*, Nueva York, Stanford University Press.



- Pardo, J. L. (2010) “Las desventuras de la potencia”, en *Nunca fue tan hermosa la basura*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Pasolini, P. P. (2009) *Escritos corsarios*, Madrid, Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- (2010) *Cartas luteranas*, Madrid, Trotta.
- Platón (1986) *Diálogos*, vol. III, Madrid, Gredos, Traducción: C. García Gual.
- Proust, M. (2003) *En busca del tiempo perdido*, 1: Por la parte de Swann, Barcelona, Mondadori.
- Ronchi, R. (2005), *La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía*, Madrid, Akal.
- Snow, Ch. P. (1977) *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Madrid, Alianza.
- Stiegler, B., (2008) *Prendre soin. De jeunesse et des générations*, París, Flammarion.
- Valéry, P. (2005) “La crise de l’esprit”, en *Variété, I et II*, París, Gallimard-Folio.
- Zorn, F. (2009) *Bajo el signo de Marte*, Barcelona, Anagrama.