

Educación, muerte, sentido

Octavi Fullat i Genís

1. La educación

El proceso educador define el *eidos* de lo humano hasta tal extremo que el *ánthropos* no es otra cosa que un *animal educandum* y en modo alguno como sostuvo Aristóteles un *zoon politikon* o bestia que sólo vive de hecho en sociedad. Lo propio del hombre no es vivir en sociedad, sino tener que vivir en sociedad alejándose inexorable aunque inacabablemente de lo zoológico. El destino del ser humano es dejar de ser animal sin poder, no obstante, abrazar jamás su destinación, andando, así, sempiternamente colgado entre la zoología y la teología. Ser hombre es vivir en la inseguridad del nomadismo inagotable y desafiante.

El quehacer educativo presenta dos aspectos o semblantes; por un lado es heterónimo y procura someter las posibilidades genéticas, hechas neurofisiología y endocrinología, a las pautas de una civilización geohistórica que dicta conductas desde su cultura, desde su tecnología y desde sus instituciones sociales. Se trata de la «educación-learning». Por otro lado, la educación parece que puede ser también autónoma o significativa, con lo cual el «tener que hacerse hombre» pende de la propia capacidad de existir desde la duda y desde la consecuente decisión; es decir, desde la ética. Este segundo respecto de la actividad educante queda abierto al *sentido* de lo que se lleva entre manos en la tarea educadora. Se trata de «educación-significativa.»

La primera es educación gregaria sometida al criterio de la eficacia, la segunda, en cambio, es educación singular, de cada quien, vertebrada por el compromiso y el riesgo personales. Esta segunda modalidad educativa observa la realidad a fin de establecer un orden entendido como más perfecto. Este orden no se encuentra previamente en la conciencia de los educandos y de los educadores aunque sí radica en ellos la posibilidad de determinar los fines del proceso educativo. La «educación significativa» procura colocar a los hombres en situación de realizar deliberadamente su destino.

La «educación-learning» cosifica la práctica educadora; en cambio la «educación-significativa» es vital porque vive del sentido que ella misma se autootorga. Los sistemas educativos que organizan la primera de las educaciones han acabado siendo *aparatos de Estado* siguiendo en esto las pautas que de hecho dio el positivismo. La calamidad de la Segunda Guerra Mundial, en cambio, ha ensanchado las posibilidades de la «educación-significativa», abierta forzosamente a la educación moral, la cual deja de ser socialización para mudarse en autoeducación.

2. El sentido de la educación

Delante de la conciencia pasmada, de uno, hace aparición la pregunta por el sentido del acto educante. El sentido no es un dato, sino lo preguntado ante el fenómeno del pasmo causado por la posibilidad de poder ser esto o bien lo otro. Si el final de cada uno no proporciona sentido a la sorpresa delante de lo posible, quizá valga la pena entonces interrogarse por el cierre de la historia como dadora de significado. La «educación-significativa» resulta necesariamente riesgosa porque obliga a vivir desde la propia libertad y desde el fracaso posible en el que uno puede fracasar del todo.

Una lengua inteligible está organizada con sentido. ¿Es inteligible la «educación-significativa»? ¿Dónde obtener su inteligibilidad? ¿De dónde proviene su significado? Si contamos con lo simbólico de esta educación resulta verosímil, en tal supuesto, una hermenéutica de tales símbolos, hermenéutica que inyecte sentido a la educación autónoma o significativa. Sólo hay un modo de que los hechos educadores disfruten de significado: que no acaben en ellos, sino que apunten a algo anterior o a algo posterior a los mismos. No son las causas las que pueden proporcionar sentido a la educación autónoma, sino los símbolos en cuanto que interpretables. Esta educación significa aquello que está más allá de ella misma; la educación se vuelve significativa *a priori* ya que *a posteriori* acaba en simple dato bruto cuantificable, y tratable en consecuencia por las tecnociencias.

Resulta indispensable dar con aquel marco de experiencia dentro del cual la educación autónoma pueda adquirir dirección y lo percibido de la educación pasar a ser, de tal guisa, comprendido. El sentido de la educación hará que ésta deje de ser un fardo que hay que cargar, convirtiéndose en la tarea con la que se identifican los actores de la misma educación. Las voluntades de educador y de educando deciden liberarse de sí mismos a fin de experimentarse como buscadores de lo que llena y libera. El sentido le esbozará las alternativas al acto educante. Pero el sentido, ¿se funda o bien se descubre? El sentido constituye el *a priori* de la experiencia educadora. Pensamiento y voluntad proporcionan la significación y la exigencia a la tarea educativa.

La literatura homérica desarrolló el concepto de *moira*, que los romanos trajeron por *fatum* —del verbo *fari*, hablar—, y señaló lo dicho y hablado desde siempre. El fragmento VIII —Diels-Krantz— del *Poema* de Parménides presenta el ser como sometido a la Necesidad. El Destino coincide con la Naturaleza, con el *nexus causarum*; la inesquivable serie diacrónica de los acontecimientos configura el curso del mundo. Hegel hará una ontología de esta literatura al sostener que el destino de la conciencia humana no es otro que el progreso del Espíritu. Pero la biografía de cada quien, su educación, así como la historia global, la antropogénesis total, ¿no son más que *moira* y *fatum*? El *Dasein* de Heidegger en *Sein und Zeit* hace público que la historia del ser —*Seinsgeschichte*— es el destino mismo del ser —*Seinsgeschick*—, con lo cual la libertad acaba haciéndose destino y puede tomar la resolución de entregarse a la muerte, su posibilidad suprema heredada. Tampoco de tal guisa escapamos de la *moira* y del *fatum*.

Pero podemos ser *aporetikai*, sujetos que dudan; más todavía, individuos que han tomado la decisión de dudar. San Agustín se valió de la duda de los es-

cépticos para correr tras lo indefectiblemente verdadero. En *Méditations métaphysiques* Descartes se sirve de este planteamiento agustiniano para dudar de todo metódicamente, es decir de forma provisional, en contra de Pirrón, quien se encerraba en la duda radical. El dudar fuerza a tener que preguntar a fin de salir de dudas; con ello volvemos a la tradición socrática protodialéctica que tanto Perelman como Habermas han retomado con sus conceptos de retórica y de diálogo.

En este trabajo supongo que la experiencia de la muerte, la del otro y también la mía, ésta en cuanto que anticipación imaginativa, dispara un discurso atormentado por la duda y volcado a la interrogación, incertidumbre e interpelación que la voluntad tiene que resolver a la fuerza, quiera o no. Percepción del finamiento, discurso a la par dubitativo e interrogativo, y por último libertad de decidir a la fuerza —sea esto o bien aquello lo decidido— y de manera trágica.

La muerte, ¿orienta a la educación autónoma o significativa?

3. La muerte como sentido

Muerte individual y mortalidad de los hombres. La muerte, más allá de su pastosidad y de su opacidad ¿puede mudarse en signo, en *semeion* o síntoma, que oriente el caminar educacional? Heráclito, a caballo entre los siglos VI y V antes de Cristo, dejó escrito —fragmento 22 B 93— que una de las funciones del oráculo de Delfos en el santuario de Apollon era *semainein*, señalar y significar; ¿y si la muerte fuera *semá-foro*, portadora de signos?

«Educadores y educandos fallecen», ¿qué significa esto? Bloomfield ha tiempo que se fue y el significado lingüístico ha vuelto a preocuparnos. Marginando la sintaxis, ¿qué valor semántico posee el enunciado «Educadores y educandos fallecen»?; me inclino a pensar que es cuestión hermenéutica y nada más. Nunca puede darse por concluso un texto, pues en él hay pluridimensionalidad y es necesario explorar en todas direcciones y en cada uno de los niveles. La semántica acaba, a la postre, en hermenéutica. El sentido de un texto es una paráfrasis al mismo. No contamos con isomorfismo entre el material lingüístico y el material extralingüístico. El lenguaje habla del mundo al construir, precisamente, a éste; de ahí la importancia de la pragmática en lingüística. La pragmática estudia los cambios de sentido de un enunciado o de un texto según el medio en el que se produce. El inconsciente, la ideología y la utopía, el campo de las formas sociales..., son otras tantas cosas a tener presentes en la frase «Educadores y educandos fallecen».

El fallecimiento, ¿puede convertirse en *signum*, en signo, señal o seña de otra cosa? *La logique ou l'art de penser* de Arnauld et Nicole —siglo XVII— de Port-Royal trató del signo como de aquella realidad que excita la idea de una segunda realidad. San Agustín había aprovechado este concepto al referirse a *sacramentum* y a *imago* —siglos IV-V—. Nos hallamos de hecho delante de la hermenéutica, metidos en la tarea del dios griego Hermes, hijo de Zeus e intérprete de la voluntad de los dioses; dios, Hermes, que inventó el lenguaje y la escritura, los dos instrumentos mayúsculos de la hermenéutica. El verbo *hermeneúo* significó «traducir», «explicar», «expresar», «interpretar». ¿Qué transmite la muerte? Necesitamos una

tékhnē hermēneutiké apropiada que nos lo cuente. La tradición judeocristiana elaboró la técnica denominada *ars interpretandi* para hacerse cargo de las Escrituras Sagradas. ¿Cómo llevar a término una exégesis del óbito con ánimo de orientar teleológicamente el proceso educativo?

Schleiermacher —siglos XVIII-XIX— dió un vuelco substancial a la tarea hermenéutica, para mi propósito. El *interpretans* resulta más valioso para tal trabajo que lo *interpretandum*; en la comprensión de un hecho, la muerte para el caso, es de mayor bulto el acto de inspeccionar que lo inspeccionado. La hermenéutica está mudándose de esta guisa en epistemología y en metodología. No sólo hay que contar con la psicofisiología del intérprete, para saber acerca del finamiento, mas también es necesario tener presente la historia de la exégesis de la defunción. Las ciencias naturales explican —*erklären* en alemán— la ultimación del hombre, mientras las ciencias sociohistóricas la comprenden —*verstehen*. ¿Cómo legitimar epistemológicamente el valor de las ciencias y del mismo hombre?; la muerte biológica es un *positum* para las ciencias empírico-naturales y nada más. No hay en tal perspectiva ni *semeion* ni *signum*, acabando todo en su espesor y pastosidad opacos. Las ciencias sociales, en cambio, han de volver a la *Erlebnis* o experiencia vivida y desde ésta levantar sus discursos; *Erlebnis* psíquica de alguien y *Erlebnis* histórica del grupo humano.

Heidegger —fallecido en 1976— identifica hermenéutica y ontología; el ser se comprende en el *Dasein* o «Aquí-del-ser». El *Dasein* es el hermeneuta del ser: *Sein zum Tode*. La comprensión, ahora, desborda la gnoseología, pasando a ser una manera de orientarse en el mundo. Comprensión e interpretación forman un círculo hermenéutico que por ser ontológico deja de ser vicioso.

Gadamer, en 1960, publicó *Verdad y método*. Los saberes en torno al ser humano tienen que huir de la trampa que les tienden las ciencias empíricas de la naturaleza. El sentido de la muerte no puede proporcionarlo la biología ni tampoco la química orgánica; hay que dirigirse al *Lebenswelt* de que habló Husserl y aceptar que *comprender* la muerte no es lo mismo que *explicarla*. Historia y existencia hacen posible la comprensión del tránsito. Comprender la muerte es ni más ni menos que inyectarle significado existencial, tanto desde la tradición como desde el presente que interpela.

La misma teoría crítica de Apel y de Habermas funda hermenéuticamente sus estudios y critica la ingenuidad positivista reconociendo en el lenguaje el *a priori* de la relación social. El sentido del óbito se desprenderá del mundo originario de la vida —*Lebenswelt*— y jamás de las ciencias de la naturaleza, las cuales se limitan a atenerse a los *facta*.

Paul Ricoeur ha sentenciado en *De l'interprétation* que «*Le champ hermenéutique... est en lui-même brisé*» apareciendo dos direcciones: la búsqueda de la verdad reveladora y la desmitificación de la verdad mentirosa. La primera dirección entiende la conciencia como mendiga de la verdad, mientras la segunda la concibe como espacio de la trampa. ¿Dónde reside la verdad de la muerte? ¿Podemos orientar teleológicamente la educación desde el fallecimiento de todos, educandos y educadores? ¿Resulta posible deshacerse de las ilusiones de la conciencia y engendrar el sujeto existencial de la verdad? El sentido de la muerte, ¿es una mentira, o bien una verdad?

El *télos* del hombre, ¿es la muerte?; en tal supuesto, ¿cuál es el *télos* de la muerte?, ¿puede ilustrarnos en tal menester la *Teoría general de sistemas* de Ludwig von Bertalanffy a fin de comprender teleonomía tan estrambótica y estrafalaria según se le presenta a la conciencia? Abandono este camino porque decido no desamparar a la conciencia.

«Muerte-signo», ¿de qué?; de posibilidades radicales. Lo posible se opone únicamente a lo imposible. Bloch aseguró que el mundo es una historia todavía inacabada; ¿la clausura la muerte o ésta abre posibilidades nuevas? Heidegger y Sartre; la posibilidad del hombre, ¿es ser proyecto de sí mismo? Muerte: ¡narra tus posibilidades antropológicas! Aunque sea poco, no parece desatinado apuntar a la doctrina de los postulados kantianos en *Kritik der praktischen Vernunft* en este asunto señalado y urgente. Hay que limosnear de entrada la capacidad de decisión, es preciso pedir la libertad. Ésta, si la hay, está inexorablemente forzada a sentenciar el «qué» y sobre todo el «para qué» del fallecimiento humano. Hermenéutica inmemorial y también presencial de esta disposición o arbitraje. ¿Se muere para nada o quizás para Dios o tal vez para la Historia?, ¿la imperfección lo suma todo o acaso catapulta hasta la perfección? La muerte en cuanto *factum* —«lo ya hecho o acabado»— acaba con todas las exigencias gritadas por los hombres. ¿Puede en otro planteamiento, el de ser *signum*, apuntar a una actualización de las exigencias que han quedado siempre sin cumplirse? La historia humana ha apuntado las posibilidades jamás cumplidas, ¿dónde y cuándo el cumplimiento de las promesas históricas? Las aspiraciones humanas llegan siempre imperfectas a la muerte.

El óbito, en cuanto que perspectiva apabullante, impone al ser humano el tener que decidir históricamente y también biográficamente el *semeion* de aquél, su hermenéutica. La exégesis del *thánatos* es la elucidación del *ánthropos* y por tanto de la *paideia*. La muerte es signo de «tener-que-decidir» las posibilidades definitivas, y no definitorias, de la existencia. La muerte significa que la tecnociencia no basta en educación, ya que esta última, además de sometida a objetivos pedagógicos y a proyectos políticos-económicos de la educación, está abierta, inexorablemente, a las finalidades, a las *Weltanschauungen*, a las que sean. La expiración, de todos y de cada quien, es signo ineludible de que hay que dar sentido y no quedar únicamente en presencia del aquí y del pretérito. El muro perceptible de lo último desafía, quiera ésta o no, a la libertad, progenitora de la ética e hija de la duda, pero no por cierto de la psicológica.

El sentido de la educación autónoma se esconde en la muerte, entendida ésta a modo de *signum*, o *sacramentum*, de que las posibilidades penden al menos de la decisión, la cual compromete a cuantos son libres de tomarlas. Parece pertinente y apropiado que la libertad proceda según la *phrónesis*, es decir esquivando la *hybris* o desafío desatinado de hacerse Dios. La tradición, y también el requerimiento actual, entrarán, en la decisión a tomar, juntamente con la ascesis, que desaloja la ilusión mentirosa de la conciencia constituyente.

La muerte es el sentido según el cual el quehacer educativo no es materia tan sólo para tecnocientíficos, sino que también es apertura a lo posible total: o hay dirección —monoteísmo— o sólo quedan direcciones —politeísmo. Callarse es aceptar que la muerte del hombre acaba en descomposición biológica, en vez de contemplar en ella la rotura biográfica.

La muerte humana, desde la conciencia que tenemos de ella, se nos ha convertido en una categoría antropológica; es decir, en un concepto no reductible a otro y que posee función cognoscitiva, siéndonos útil para conocer al ser humano y en consecuencia para orientar el proceso educativo o antropogénesis.

El fallecimiento del hombre no acaba en *factum* u objeto para ciencias y tecnologías, sino que nos fuerza a tener que decidir su sentido, pasando a ser, así, *symbolum* de la posibilidad radical y total que hay que decidir.