

El rostro y la educación

La educación como acción ética

Joan-Carles Mèlich
Juli Palou

En este artículo se presentan una serie de palabras claves que plantean la educación como acontecimiento ético y dan sentido a preguntas fundamentales sobre la educación en valores.

Reinterpretando el tiempo y el espacio

Algunos afirman que vivimos en una sociedad sin valores. No es ésta nuestra opinión. Uno de los valores más importantes que tenemos es no disponer de tiempo. Una persona importante es alguien que no dispone de tiempo, alguien que para recibirnos necesita hacer un "agujero" en su agenda, alguien que no puede perder el tiempo. Pero no sólo eso. Este no disponer de tiempo se manifiesta también como un no mostrarse disponible para el paso del tiempo. Valoramos el sentirse siempre joven o, lo que es lo mismo, el no envejecer; exaltamos el cuerpo mediático y esta exaltación nos lleva a atribuir a nuestro cuerpo cualidades que no le son propias. Porque lo propio de un cuerpo no es mantenerse, sino mostrar con dignidad cómo el paso del tiempo deja huella en él.

Procuramos evadirnos de nuestra dimensión temporal, de la misma manera que crece nuestro anonimato en la dimensión espacial. Las cafeterías de Barcelona son como las de Madrid, o como las de Lugo o de Valencia. Las empresas que reparten pizzas se repiten también de una ciudad a otra. La mismas imágenes las encontramos en países distintos. No sólo es la economía lo que se ha globalizado, sino las costumbres y la estética. El espacio se ha trivializado. Lo propio de un espacio adulto sería la seguridad, la presencia, la centralidad; en definitiva, el no esconderse, porque los que se esconden son los niños pequeños cuando sienten temor hacia algo o hacia alguien. En nuestra sociedad, los adultos nos vigilamos con cámaras situadas de manera estratégica, nos encerramos en casa, nos protegemos de los otros; los adultos de hoy tendemos más al refugio que a la presencia en la plaza pública.

Nos encerramos en un espacio y casi nos avergonzamos del paso del tiempo. Es así como nuestra manera adulta de estar en el mundo se convierte en un deseo, por otra parte perfectamente mediatizado, de mantener la juventud. Éste es uno de los valores importantes de nuestra sociedad, con lo cual se desvanece por completo el valor simbólico que tienen los grandes ritos de paso.

Recordemos que los ritos de paso siempre marcan una frontera clara entre un antes y un después. El antes es un estado de carencia, de imperfección, de no estar capacitado todavía para realizar alguna tarea beneficiosa y fructífera para los intereses del grupo social. El después significa formar parte del grupo, estar integrado en él y tener la posibilidad de incidir en sus decisiones. Llegamos un momento en que el joven debe abandonar la tribu para realizar unas pruebas de iniciación. Si consigue realizarlas con éxito es recibido con una fiesta importante, con la cual se hace público que el joven forma parte del grupo o, lo que es lo mismo, que el grupo se fortalece con un nuevo miembro. Los jóvenes se caracterizan precisamente porque todavía adolecen, porque se encuentran en la edad del tránsito de la niñez a la vida adulta; los jóvenes son aquellos que todavía no han accedido al mundo de los adultos, al tiempo y al espacio de los adultos.

Lo que antes eran costumbres, tradiciones, comportamientos regularizados por normas orales, se ha convertido en muchas sociedades en un cuerpo de leyes a partir del cual se rige la convivencia. A veces, en este cuerpo de leyes se establecen las edades de paso. Por ejemplo, los dieciocho años son importantes porque en esta edad las opciones políticas se pueden manifestar ya a través del voto, y el voto de un joven de dieciocho años vale tanto como el de un adulto. No cabe duda de que los ritos de paso se mantienen. De lo que ya no estamos tan seguros es de que más allá de lo que dictan las leyes perdure todavía su valor simbólico, e incluso dudamos de la misma dirección de estos ritos. El adolescente necesita incorporarse al tiempo y al espacio de los adultos. ¿Pero cuál es hoy el tiempo y el espacio que ocupan estos adultos? ¿Dónde quedan los ritos de paso cuando los adultos aspiran a sentirse como jóvenes? ¿Pasar hacia dónde? ¿Hacia qué? Parece que hemos invertido el sentido. Ahora no son los jóvenes los que tienen que esforzarse para adquirir la condición de adultos, sino los adultos los que asumen su condición como una carencia, los que día a día pierden su centralidad en el tiempo y en el espacio.

Acoger, sin preguntar

Διεύθυνση: Αθήνα, 2001. 98 σελίδες. ISBN 978-960-870-000-0

Διεύθυνση: Αθήνα, 2001. 98 σελίδες. ISBN 978-960-870-000-0

Διεύθυνση: Αθήνα, 2001. 98 σελίδες. ISBN 978-960-870-000-0

muchas escuelas celebran la fiesta de Halloween, y, por Navidad, la figura de papá Noel ya nos es completamente familiar. No dudamos de que nos podemos estar refiriendo a recursos útiles para introducir a los niños y a las niñas en otras lenguas, en otras culturas. Lo que nos preocupa es cuando estas celebraciones se añaden a las propias y nadie destaca coincidencias y discrepancias, cuando no se explican las tradiciones que las sustentan, cuando las imponen sin diálogo las culturas dominantes. Lo que nos preocupa es, en definitiva, que los niños y las niñas tengan acceso a todo, menos a la capacidad de interpretar.

Cualquier celebración tiene unas raíces en la cultura popular, unas raíces que nos ponen en contacto con la manera de sentir y de representarse el mundo. Cuando estas raíces se pierden, lo único que queda es la fachada, alguna cosa que pueda convertirse fácilmente en mercancía. Cuando el fotógrafo Oliviero Toscani abandonó la casa Benetton, declaró que

lo importante para él era darse cuenta de que muchas personas reconocen sus imágenes, pero no saben cuál es en realidad el producto anunciado. Nos parece un ejemplo paradigmático de lo que nos sucede: vivimos en un mundo mediático en el que los contenidos están supeditados a la provisionalidad.

Sin duda, nuestra cultura vive sometida al mito del progreso, al mito de la idolatría de la novedad. Nuestra cultura defiende el progreso a cualquier precio y promueve una cultura tecnológica, para la cual la tecnología es un sistema omniabarcante y totalizador. La tecnología genera una serie de valores, como son la rapidez, la utilidad, la eficacia y la precisión. Todos esperamos poder navegar por Internet sin tener que esperar tanto tiempo a que aparezca la imagen que buscamos en la pantalla, esperamos que las máquinas puedan cumplir más funciones y además les exigimos que no nos planteen problemas, es decir, que sean eficaces, útiles y precisas. Estos valores son importantes si nos ceñimos al mundo que la tecnología fabrica. El problema surge cuando invaden nuestro mundo cotidiano y, en especial, cuando invaden el ámbito de la ética.

Cuando esto ocurre, y nos parece que ahora ocurre, la pedagogía entra en una profunda crisis, porque los acontecimientos que afectan al ser humano van por un camino y la teoría de la educación por otro. Cuando los valores de la tecnología se imponen, la educación se concibe como una tarea consistente en la "fabricación" de un nuevo ser humano que, sin demasiado tiempo que perder, tendrá que volverse "competente" para la función a la que está destinado.

La educación, a nuestro juicio, es algo muy distinto. Educar es una acción hospitalaria hacia los recién llegados. En el acto de educar no tiene que existir necesariamente la reciprocidad: hay alguien que es acogido y alguien que acoge sin hacer preguntas. Sándor Márai termina su novela *El último encuentro* afirmando que "Cada beso humano es también una respuesta -a su manera distorsionada y tierna- a una pregunta que no se puede formular con palabras". Este beso que define Sándor Márai tiene mucho que ver con el acto de educar, porque los nuevos siempre plantean interrogantes, mientras que el educador tiene que estar dispuesto no a dar respuestas convincentes ni cerradas, sino a responder de manera atenta y tierna. Ante aquel a quien se desconoce, existen dos actitudes opuestas: o se le protege o se le rechaza. A nuestro entender, el desconocido no nos reclama ninguna de estas dos actitudes, sino, sencillamente, una actitud de acogida.

El "otro" como rostro

Los griegos denominaban a los recién nacidos como "los nuevos". Los "nuevos" que me rodean tienen nombres concretos, se trata de Juan, de Laura, de María... y podemos asociar cada nombre a una cara, a una sonrisa, a una postura, a un comportamiento concreto. Cuando hablamos de educación, estamos hablando de una relación con personas concretas con las que convivimos día a día. Ahora bien, la relación educativa que mantenemos con ellas no empieza ni acaba en su nombre, ni en su presencia física, ni en el análisis que podamos hacer de su comportamiento. La relación educativa va más allá: busca en el otro aquello que el otro no dice, no enseña, no muestra. Nos relacionamos con personas que tienen un nombre, una cara concreta, pero tras ésta se halla la presencia física palpable, una presencia que sólo es sugerida: encontramos el *rostro*. El rostro es una presencia que nunca está del todo presente. Y la relación con el rostro, en la medida en que no puede ser controlada, siempre resulta inquietante. El rostro del otro nunca puede tocarse, sólo puede acariciarse. El que toca posee, controla, domina; en cambio, el que acaricia sugiere, insinúa, proyecta. Es por ello que entendemos la educación como una caricia, porque la caricia apunta la idea de infinito.

Una pedagogía del rostro humano es una pedagogía de la alteridad, una pedagogía que se muestra atenta a lo que sucede más allá de lo perceptible, más allá de la lógica del sistema. En la acción educativa, el *rostro* irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. No estamos hablando de un yo (educador) que decide y planifica cómo un tú (educando): tiene que formarse. Todo esto viene después. La primera relación con el otro es implanificable. Por esta razón, la educación es una acción ética, una acción hospitalaria. En la relación educativa, el otro irrumpe de repente, llega sin avisar, nos interroga y nos pide una respuesta.

En otras ocasiones (Mèlich y otros, 2000) ya hemos expuesto que a nuestro entender la acción ética es constitutiva del acto educativo, porque los niños y las niñas, los chicos y las chicas jóvenes, nos reclaman una actitud de compromiso ante sus necesidades. Como educadores, somos responsables de "los nuevos", y esto nos ayuda a entender que sólo desde la responsabilidad es posible la libertad humana. El modo de ser humano en el mundo no tiene lugar solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir autónomamente cómo orientar su vida, sino cuando es capaz de responder al otro y del otro. Sólo siendo responsables del otro accedemos a la humanidad.

Una pedagogía del rostro necesita un nuevo lenguaje para poder expresarse, y este lenguaje, no cabe duda, es un lenguaje más "inspirado" que "conceptual", es decir un lenguaje poético. De ahí que sea necesario que los maestros, profesores, pedagogos y educadores amplíen su biblioteca, y dejen entrar en ella la palabra poética, literaria, narrativa. Es desde esta palabra poética como la educación podrá concebirse desde el punto de vista ético, como donación al otro y como responsabilidad.

Los educadores como "testimonios"

El educador puede considerarse como un modelo cuando enseña las estrategias más útiles para resolver un problema, para elaborar un texto o para dibujar un mapa a escala. Pero si, como hemos planteado, el acto educativo no se acaba en la instrucción, sino que comporta siempre una relación que es sustancialmente ética en la medida en que nos compromete, también tenemos que pensar que el papel del educador va más allá del modelaje, para situarse en lo que podemos denominar testimonio. Pero podemos preguntarnos: ¿Cómo se concreta este papel de testimonio en el aula?

A menudo nos encontramos con chicos y chicas que saben resolver una raíz cuadrada y saben también quién fue Pitágoras; pueden explicar su teorema e incluso pueden llegar a demostrarlo. Pero, a menudo, cuando preguntamos a estos chicos y a estas chicas para qué sirve la raíz cuadrada y por qué motivo es importante lo que descubrió el filósofo y matemático de Samos, no saben qué responder. Saben, pero no saben por qué es importante o no el saberlo. O lo que es lo mismo, no tienen narraciones potentes que sustenten sus conocimientos. Disponen de información, pero no de instrumentos que les ayuden a interpretar el mundo a partir de esta información. Tal vez sea ésta la primera regla de

oro: enseñamos para que puedan interpretar, para que construyan sus propias narraciones sobre lo que sucede.

Porque, en definitiva, lo que interesa no son las respuestas, sino la capacidad de plantearse preguntas importantes. En el libro de Sándor Márai citado antes, uno de los personajes afirma:

Al final, al final de todo, uno responde a las preguntas con los hechos de su vida: a las preguntas que el mundo le ha hecho una y otra vez. Las preguntas son éstas: ¿Quién eres? ¿Qué has querido de verdad? ¿Qué has sabido de verdad? ¿A qué has sido fiel o infiel? ¿Con qué y con quién te has comportado con valentía o con cobardía? Éstas son las preguntas. Uno responde como puede, diciendo la verdad o mintiendo: eso no importa. Lo que sí importa es que uno, al final, responde con su vida entera.

No existen respuestas cerradas para estas preguntas. Existen, eso sí, estereotipos. Pero precisamente una de las cuestiones más importantes que suscita la reflexión sobre la educación en valores es que tenemos que enseñar a hacer frente a estas preguntas, sabiendo que es necesario evitar caer en la frivolidad del estereotipo y que las respuestas siempre quedarán abiertas. ¿Cómo se responde? En el mismo texto, podemos leerlo: con la propia vida. Y es aquí donde tenemos que insistir en la idea del testimonio. El educador como modelo pide ser imitado; el educador como testimonio sólo muestra de qué manera él, con su propia vida, da respuesta a los interrogantes, no para que los demás lo imiten, sino para que dispongan de puntos de referencia y configuren su propia vida.

Pero el educador no sólo muestra su propia experiencia, sino que facilita que los nuevos entren en contacto con el cúmulo inmenso de experiencias protagonizadas por aquellos que nos han precedido. A veces, cuando se plantea la cuestión de la educación en valores en los centros educativos, se piensa en la introducción de nuevas áreas en el currículum, o en la elaboración de un material curricular específico. No vamos a negar aquí las posibilidades de una actuación como la descrita, sobre todo la última, pero queremos dejar constancia de que, a nuestro parecer, la educación en valores no comporta necesariamente un incremento de contenidos curriculares, sino, a menudo, una reorientación de los contenidos que ya se imparten en el currículum. Podríamos volver ahora al ejemplo de Pitágoras. Lo que es imprescindible es que el alumnado no tenga sólo acceso al testimonio de sus docentes, sino que a través de ellos descubra cómo los que nos han precedido han tratado las grandes cuestiones, las narrativas que nos han dejado.

Una propuesta como la que acabamos de plantear nos sitúa ante la importancia de la memoria. Nuestra sociedad tiende, lo hemos dicho antes, a ensalzar el presente, lo que comporta el olvido del pasado. Pero sólo desde la memoria puede construirse el futuro. La memoria no es solamente el recuerdo del pasado, sino también la crítica del presente y el anhelo del futuro. Reivindicamos el papel de la memoria y al hacerlo tenemos que distinguir, como hace Tzvetan Todorov en su libro *Los abusos de la memoria*, entre el uso literal de la memoria y el uso ejemplar. El uso literal convierte el acontecimiento pasado en algo insuperable. En cambio, el uso ejemplar utiliza el pasado con vistas al presente. La memoria literal puede degenerar en mitificación o en victimismo. La memoria ejemplar reclama justicia. Los "militantes de la memoria" leen el pasado, lo interpretan y sacan conclusiones para el futuro. Günter Grass, en artículo publicado en el periódico *El País*, titulado "Recuerdo...", lo expresa con estas palabras: "Cuando planeamos el futuro, el pasado ya ha dejado sus marcas de olor en tierra supuestamente virgen y ha hincado señales que remiten a tiempos dejados atrás".

Educación y utopía

Hemos querido introducir en este artículo una serie de palabras que nos sirven para plantearnos la educación como acontecimiento ético. Así, nos hemos referido a *alteridad*, al *otro*, como alguien que viene hacia mí. Se trata de alguien en concreto, pero de un alguien que es *rostro* en la medida en que mi relación con él va más allá de la percepción, de la comprensión, para indicar hacia el infinito, un infinito que podemos sugerir, pero nunca controlar.

La relación con este *rostro* es una relación de *acogida*. Desde un punto de vista ético, y por lo tanto educativo, no puedo desentenderme del otro, porque este otro es mi problema, y en la medida en que me interpela tengo que responder, tengo que manifestarme *responsable*. La responsabilidad se convierte de esta manera en un valor fundamental, previo a otro valor tan importante como es la *libertad*.

El *otro* necesita dar respuesta a las preguntas que esta vida le va a plantear. Como personas responsables, no podemos pretender que asuman nuestras respuestas, pero tampoco podemos esconderlas; como personas responsables tenemos que crear las mejores condiciones posibles para que ellos puedan formular sus propias respuestas. Se trata de actuar como *testimonios*, mostrando con nuestra propia vida cómo hacemos frente a la complejidad de la existencia humana. Pero no se trata sólo de nuestra experiencia; se trata también de recordar la de aquellos que nos han precedido, es decir, de hacer un uso ejemplar de la *memoria* para ayudar a *interpretar* el presente y construir el futuro. Günter Grass termina el artículo antes citado con estas palabras: "Así, hablamos en el recuerdo con vivos y con muertos. En tanto que se nos recuerde, sobreviviremos. El olvido, sin embargo, rubrica la muerte". Es la misma idea que José Saramago desarrolla en su novela *Todos los nombres*.

Acabamos de subrayar una serie de palabras que nos permiten hablar sobre la educación como acontecimiento ético. Disponer de estas palabras y darles el sentido que les hemos dado nos permite plantearnos en mejores condiciones las preguntas fundamentales sobre la educación en valores. Lo cual no significa que tengamos respuestas definitivas, porque la educación nos sitúa ante una pregunta abierta que se balancea entre la memoria y la construcción de un futuro siempre abierto.

Hem parlat de:

Educación
Enseñanza
Sándor Márai
Utopía
Alteridad

Bibliografia

MÁRAI, S. (1999) : El último encuentro. Barcelona. Emecé.

MÈLICH, J.C.; PALOU, J.; POCH, C.; FONS, M. (coord.) (2000): La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics. Barcelona. ICE de la UAB.

SARAMAGO, J. (1998): Todos los nombres. Madrid. Alfaguara.

TODOROV. T. (2000): Los abusos de la memoria. Barcelona. Paidós.

Direcció de contacte

Joan-Carles Mèlich
Grupo de Valores del ICE. margarida.teixidor@uab.es

Juli Palou
Grupo de Valores del ICE. margarida.teixidor@uab.es