

SABIDURÍA, LIBERTAD y Vida El(lo) OTRO (EN EL) HORIZONTE de LA EDUCACIÓN

Jacqueline Zapata

Resumen

Este texto invita al encuentro de la educación que es sabiduría y libertad po-éticas. Sabiduría que nace del amor –amor que es poema, canto, danza de vida-, libertad que arraiga en la fraternidad, en la bondad. En la bondad original –tejido profundo, ineludible del ser humano, en virtud del cual se halla ligado –responsablemente- al(lo) otro. Es un texto que convoca a la educación originariamente deslindada de todo interés. A la educación (inconfundible con llana instrucción, simple escolarización, banal adiestramiento) que lejos de responder a imperativos epistémico-político-económicos totalitarios –del biopoder-, corresponde por justicia po-ética al milagro de la vida –de cada niño(a) que nace en este mundo. En efecto, esta es la educación que presta atención, que atiende la llamada de la vida, es la que le acoge, abriga, y se responsabiliza de la apertura de espacios para que irradie su bondad, su verdad. Verdad inamisible, incapturable, inefable. Verdad que (al) de acaecer transforma(ría) el mundo, recrea(ría) la historia. En otras palabras, este trazo textual deja vislumbrar el tono, el color radiante del horizonte en el que la educación cual sabiduría en forma de amor, y libertad fraterna, po-ética, aprecia y corresponde a la dignidad de la bondad, de la verdad de la vida. Educación que por principio es preocupación, compromiso, responsabilidad, proximidad, solidaridad, respeto y no indiferencia. No indiferencia que es fraternidad, bondad original tan propias de *quien* es <de otro modo que ser>, estricta immanencia egológica. De quienes son donosura y sobreabundancia; los(as) niños(as) y jóvenes de la tierra nuestra. Cabe decir, que este trazo de saber educativo prosigue la heurística del decir y pensar –espléndidos- de Jorge Larrosa, Hannah Arendt y Emmanuel Levinas.

Palabras clave: Educación, sabiduría, libertad, vida, el(lo) otro, ética del amor, bondad, fraternidad

Wisdom, LIBERTY AND life: THE OTHER (IN THE) HORIZON of EDUCATION

Abstract

This text invites to meet the education that is wisdom and liberty po-et(h)ics. Wisdom that is born out of love – love that is poem, chant, dance of life –, liberty rooted in fraternity, in goodness. In original goodness – inner tissue, unavoidable of the human being in which is connected – responsible to the

other. It is a text that calls to the education free of all interest in its origin. To the education (that can't be taken as mere instruction, simple schooling, banal training) that, away from answering the epistemic-political-economic totalitarian imperatives – of biopower –, corresponds, as po-et(h)ics justice, to life's miracle – of each child that is born into this world. That's the education that pays attention, that answers the call of life; it's the one that gives shelter and is responsible by the opening of spaces where its goodness and truth can shine. Irrefutable, uncatchable, unspeakable truth. Truth that when happens (would) change the world, (would) recreate history. In other words, this text mark allows to feel the tune, the radiant color of the horizon where education, as wisdom in the shape of love and fraternal liberty, po-et(h)ics, admires and correspond to dignity of goodness, of life truth. Education which is, by principles, concern, commitment, responsibility, proximity, sympathy, respect and non-indifference. Non-indifference which is fraternity, original goodness, so characteristic of who is "of another way of being", strict immanence egologic. Of who are distinction and over abundance; the children and youngers of our land. It has to be said that this dash of educative knowledge is enduring the saying and thinking heuristics – wonderful – of Jorge Larrosa, Hannah Arendt and Emmanuel Levinas.

Key-words: education, wisdom, liberty, life, the other, ethics of love, goodness, fraternity.

La vida nace, renace y se renueva segundo a segundo. En instantes mágicos la vida conjuga la luz de las estrellas, el color del arcoiris y... entonces sucede. Acaece, acontece lo inesperado. La exuberancia de la vida desborda al universo con su abrazo, y lo hace vibrar, salir de su cauce con su alumbramiento. Con él una verdad originaria, sobreabundante, plena, adviene. Es la verdad de la vida, verdad inasible, ininteligible, incognoscible. La vida es así. Indescriptible, inexplicable, inenarrable. Inefable milagro, enigma indescifrable, misterio insondable.

La vida es maravilla extraordinaria. Es prodigio excepcional. Admirable esplendor. Sublime belleza. Poema celestial. Maravilla, prodigio, esplendor, belleza, poema que se tornan tangibles con el nacimiento de cada nuevo ser humano. Acontecimiento, en absoluto trivial. Cada nacimiento renueva la vida, es el inicio de un mundo nuevo, porque cada nuevo ser humano es posibilidad siempre abierta, es la inauguración de un nuevo comienzo, de una nueva historia. En un texto brillante, *El enigma de la infancia*, Jorge Larrosa¹, nos recuerda este hecho contundente.

¹ LARROSA, Jorge (2004) "O enigma da infancia". En *Pedagogia profana. Dancas, piroetas y mascaradas*. [Traducción al portugués de Alfredo Veiga-Neto]. Belo horizonte: Autêntica

J. Larrosa acude a Hannah Arendt² (y nosotros con él) para develar la significación del renacer incesante de la vida, del nacimiento constante de seres humanos en el mundo. El alumbramiento de la vida, el nacimiento de niños y niñas efectivamente es renovación, es acto inaugural de un nuevo mundo, es apertura, es indicio de la re-creación de la historia. Ahí está lo in-esperado, lo indeterminado por lo que ya se sabe o ya se puede en este mundo. He ahí lo nuevo, “lo que siempre aparece en forma de milagro” –ya decía H. Arendt³.

El nacimiento de niños y niñas en este mundo, es sin duda, sinónimo de *novedad radical*. Porque es índice de “futuro indefinido, abierto y radicalmente desconocido”. Empero, ¿el mundo actual y su tiempo estarán abiertos a esta novedad? ¿Este mundo admite que el nacimiento de nuevos seres humanos sea la salvaguarda de su renovación? ¿Y este tiempo posibilita el trazo discontinuo que cada nacimiento viene a suponer? ¿Por qué cada vida que nace ha podido ser pre-vista como “... acontecimiento inesperado que interrumpe la seguridad del mundo y la continuidad de la historia”⁴.

El nacimiento es un acontecimiento en el que la verdad de la vida *es*, se *da*. Y este acaecer es imposible de apresar en la idea de un tiempo lineal, dado que por el hecho de que constantemente nacen nuevos seres humanos, el tiempo siempre está abierto a un nuevo comienzo. Por ello la renovación del mundo sí que es posible. Esta apertura ineludable se torna legible en ese perenne ir de camino, en ese permanente aprender a vivir –que es la educación. He aquí nuestro punto toral. Efectivamente, “la educación tiene que ver con el nacimiento, con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo” –escribió H. Arendt, rememoramos con J. Larrosa. Al respecto este excepcional pensador dice que:

² La interpretación de J. Larrosa nos lleva al (re)encuentro de la lectura sobre la significación del nacimiento trazada por ARENDT, Hannah (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós. Asimismo, sobre las relaciones entre educación y nacimiento en ARENDT, Hannah (1989) “La crisis de l'educación”. En *La crisis de la cultura*. Barcelona: Pòrtic. Y respecto de la reducción totalitaria del nacimiento en ARENDT, Hannah (1974) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus. Dada la riqueza encontrada en esas lecturas –a través del brillante texto *el enigma de la infancia*, en este preámbulo rememoramos el decir excepcional de Arendt y Larrosa respecto del re-nacer constante de la vida, con el fin de vincularlo –en siguientes apartados- con nuestra búsqueda en torno a la educación, cual sabiduría y libertad poética(s).

³ En LARROSA, Jorge (2004) loc. cit., p. 194

⁴ *Ibid*, p. 189

“La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades responden a la llegada de aquellos que nacen. La educación es la forma en la que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrir-se a la interpelación de una llamada y aceptar una *responsabilidad*⁵. Recibir es crear un lugar: abrir un espacio para que aquello que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa”⁶.

La educación que es efectivamente tal⁷, esto es, la educación que es sabiduría y libertad poéticas –según nuestra propia consideración–, es la que corresponde al milagro de la vida. Es la que presta atención a la llegada de los que nacen, la que escucha su llamada, la que puede asumir la responsabilidad de “dejar acaecer la verdad que cada nuevo ser humano trae consigo”. Compromiso de enorme trascendencia en este mundo.

Trascendencia en dos sentidos. El primero tiene que ver con la responsabilidad de dejar que cada niño o niña sea en verdad lo que *es* –y aquí colegimos con J. Larrosa; alguien singular e irrepetible, alguien irreductible a ningún concepto, a cualquier causa, condición o fundamento. Alguien que jamás debe tratarse como un instrumento. Y no, porque es un ser humano singular, con una distinción personal, con una dignidad que se de-vela en su verdad (volveremos más adelante sobre este punto).

El otro sentido tiene que ver con el compromiso y responsabilidad *cuasi* inauditos en un mundo en el que la fuerza de la razón impera, es decir, en el que la razón de la fuerza del capital, no admite incertidumbres, ni riesgos de ningún tipo. Esa fuerza no se expone a que ningún nuevo ser humano renueve el mundo, cree nueva historia. Esa fuerza se asegura de que esto no suceda. Por ello, ésta implica orden y control en la administración del mundo, en la sociedad en su conjunto, asimismo, orden y control individual. De establecer las pautas de ese orden y control se encargan las ciencias que están, ya sin duda, a su servicio. Muy en especial, las ciencias cognitivas, o en

⁵ La cursiva es nuestra

⁶ *Ibíd.*, p. 188

⁷ Es decir, la educación que no se reduce a instrucción, enculturación, adoctrinamiento o adiestramiento manual o intelectual.

específico las ciencias de la “educación”. De ahí el lazo inextricable entre la razón imperial y el poderío epistémico. O en otras palabras, entre la voluntad de poder y la voluntad de saber.

En este mundo, en sus distintos tiempos, la razón imperial, se traduce en los espacios que se dicen educativos (que en realidad son instruccionales o doctrinales), como razón cognitiva. Y esta despliega sutilmente su poder en la infinidad de estudios científicos (de orden psicológico, sociológico, antropológico, neurobiológico, lingüístico...) sobre la infancia, estudios que pretenden dar cuenta de “capacidades intelectuales” o del “desarrollo cognitivo y normal” de la niñez, de su afectividad o emotividad. De “sus miedos”, “necesidades”, “satisfacciones”, en fin. Asimismo, la voluntad de dominio cognitivo de distribuye en la formación de legiones de especialistas (pedagogos, psicólogos, sociólogos, neurólogos, profesores, trabajadores sociales, pediatras...) que dicen saber que hacer con la infancia.

Por otra parte, aquél dominio se expande a través de políticas sociales o instruccionales (que no educativas, aunque así se presenten). Políticas desplegadas en un sinnúmero de “modelos educacionales” que traen consigo lineamientos bien definidos para ejercer el “quehacer educativo”, para ‘diagnosticar –en torno a la “evolución cognitiva - infantil”, ‘para impulsar ese desarrollo –a través del empleo de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje’, para “formar en competencias”, para ‘evaluar’ el “desempeño escolar” de niños y niñas.

Parece innegable, advertimos junto con J. Larrosa, que la infancia es algo que, la arrogancia cognitiva –y su voluntad de poder, inmanentes a las emblemáticas instituciones de este mundo, ya han capturado, algo que explican y nombran. Más aún algo sobre lo que *intervienen* –en aras de con-formarle según los regímenes de verdad que imperan en el mundo instruccional y social en general. Regímenes con los que se pretende administrar el alma de niños y niñas, de fabricar-les un yo, un ego, una conciencia al servicio del poder total. De este modo la maravilla de la verdad con la que cada nacimiento adviene (o advendría), se aborta, se deja morir.

Y es así porque las ciencias cognitivas, las “ciencias de la instrucción” y su “fuente de luz”, la epistemología, han convertido a la infancia en simple objeto de estudio, en conjunto de conocimientos científicos, “...en presa de un conjunto de acciones más o menos

técnicamente controladas y eficaces...”⁸. Dónde ha quedado el milagro de la vida, el misterio, “el enigma (en el decir de J. Larrosa) de la infancia”, si está ha sido ya explicada por las ciencias ‘educacionales’, si ha sido ya sometida por las prácticas instruccionales y capturada por las instituciones académicas.

No, no, no, la infancia –como la juventud, la adultez...- es lo inexplicable, lo incognoscible, lo ininteligible. Del ser humano –y de la naturaleza, por otra parte- no se puede dar cuenta, no se puede dar razón de lo humano. Y en la academia requerimos un salto de humildad, para sentir nuestro arraigo, otra vez, sobre la tierra. Ese salto posibilitará el que apreciemos, v.gr., que la infancia no sólo es lo inexplicable, sino que es lo incontrolable (lo cual no se tendría que ver como amenaza social), porque es vida en movimiento. Vida plena, plenitud radiante.

En palabras de J. Larrosa “...la infancia es lo otro: lo que siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío”⁹. En torno a esto, insistimos con él, “los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres [indómitos] que no entienden nuestra lengua”¹⁰.

La niñez es extraña, extraña a los conocimientos conformados en torno a ella. Es algo sobre lo que no sabemos, ni podríamos saber aunque se impulse, con grandes financiamientos el ‘desarrollo científico’ en torno a ella. La niñez es naturalmente salvaje, es decir, naturalmente sabia. Porque salvajismo significa naturaleza viva, naturaleza sabia, exhuberancia sin control, sin límite. Los niños son indómitos porque son libres, libres para dar a raudales. La infancia es indomeñable, y esto en contrapartida al afán de dominio inherente a la regulación y disciplinarización psicopedagógicas, epistémicas y metapolíticas.

Y no, no, no es posible “...reducir lo que hay de desconocido en los niños”, ni “...someter lo que en ellos aún hay de indómito”. Es así porque:

⁸ *Ibíd.*, p. 184

⁹ *Idem*

¹⁰ *Idem*

“la infancia como algo otro no es objeto (o el objetivo) del saber, sino lo que escapa a cualquier objetualización y lo que desvía de todo objetivo; no es el punto de anclaje del poder, sino lo que marca su línea de derrumbe, su límite exterior, su absoluta impotencia; no es lo que está presente en nuestras instituciones, sino lo que permanece ausente e inabarcable, brillando siempre fuera de sus límites (...) Por lo tanto, la otredad de la infancia es nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto de nosotros y de nuestro mundo, su absoluta diferencia (...) Ahí está el vértigo: en como la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y nuestro poder”¹¹

Para la razón cognitiva o razón imperial, la otredad, la diferencia de la infancia, su irreductibilidad a objeto de conocimiento, esto es, a cálculo definido, es desgarradura inadmisibile. Es imposible para la razón aceptar el derrumbe de su extrema voluntad de saber y poder. ¿Cómo la razón imperial aceptaría que la infancia es lo que no puede someter, dominar o producir –a su manera? No lo acepta. Esta razón tan prepotente, tiene su gran fuerza en su carácter mortal. Precisamente, lo contrario de la vida, del milagro, la maravilla que ella es.

En la sociedad en general, y en el mundo instruccional en específico, la razón mortal tiene sus aliados, sus ministros. A través de la historia los correligionarios nazis, fascistas, estalinistas han tenido el cometido de hacer declinar toda posibilidad de renovación del mundo, de creación de nueva historia, de una historia diferente a la genocida, a la infanticida (aquella inaugurada por Herodes). El totalitarismo ha tenido distintos rostros, y ahora, en los inicios del siglo XXI, la política totalitaria, de la economía global-neoliberal, también tiene como fin destruir la novedad radical de la infancia.

Esa política brinda el sacrificio de la vida, de la verdad que adviene con el nacimiento de niños y niñas, “...a esos ídolos ávidos de sangre infantil, cuyos nombres son Progreso, Desarrollo, Futuro o Competitividad”¹². El neoliberalismo político convierte a niños, niñas, a su educación, en mercancía, adaptándoles de entrada a las leyes del mercado. Para esta política totalitaria como para las que le han

¹¹ Ibid., p. 185

¹² Ibid., p. 191

antecedido en la historia, la idea de un porvenir virgen, incierto y desconocido –es inaceptable.

El totalitarismo actual no consiste, advertimos con Larrosa, en la destrucción física de toda novedad posible, ni tan explícitamente en la conversión de la novedad en un instrumento para la producción totalitaria de un mundo ideal. El totalitarismo neoliberal “...consiste en la captura pragmática de la novedad, en su administración para la venta en el mercado del Futuro”¹³. Lo inesperado que viene con cada nacimiento, se convierte en el mundo actual, “en fabricación, en la administración de la novedad”.

Cabe abundar en la lectura de Larrosa para decir con él, que todas las formas de totalitarismo, todos los rostros del psico/pedagógico y epistémico Herodes, tienen en común el propósito de “sofocar el enigma ontológico [y más allá, es decir, ético] de lo nuevo que viene al mundo, ocultar la inquietud que todo nacimiento produce, eliminar la incerteza de un porvenir abierto e indefinido, someter la alteridad de la infancia a la lógica implacable de [este] mundo, convertir a la niñez en una proyección de(l deseo capitalista)”¹⁴. Y la (in)justificación de todo esto se halla en la visión de los niños y niñas como una amenaza indiferenciada que debe ser destruida. La razón imperial, cognitiva, tiende a lograr su objetivo al utilizar a la niñez como recurso para el progreso económico. Y como razón totalitaria anula el enigma de todo nuevo comienzo, de esa verdad que se da con el nacimiento de vidas humanas concretas y singulares.

Sin duda, este panorama es desolador, demoledor, conmovedor. ¿Podríamos, querríamos virar la dirección de todo espacio educativo hacia el re-encuentro con la vida? ¿Seríamos capaces de la humildad suficiente para deshacernos de toda voluntad de saber y poder, de toda voluntad de dominio? Los pedagogos, los psicólogos, los antropólogos y demás especialistas de la “educación” podrían, querrían renunciar al afán de reducir a la infancia “... a algo que de antemano [ya saben] lo que es y lo que necesita”¹⁵.

Ya preveíamos antes que la educación que es sabiduría y libertad poética(s) atiende a la llegada de quienes nacen, corresponde a

¹³Ibid., p. 192

¹⁴Idem

¹⁵Ibid., p. 188

su llamada y contra todo riesgo (en el mundo del capital total), asume el compromiso, la responsabilidad de dejar acaecer la verdad que ellos traen consigo. Son educadores auténticos, *poietai* de la educación, profesores que profesan verdad, quienes promueven una educación que espera serenamente lo que no se sabe, que tratan de atender y corresponder al milagro, al enigma, al misterio, a la maravilla, al tesoro de la vida de niños y niñas *per se* admirables. La educación sabia, libre, poética deja que la verdad que cada nacimiento trae consigo se de-vele, se des-oculte, emerja y sea –el indicio de la renovación del mundo, de la re-creación de la historia, del tiempo

Sabiduría y libertad –en la fraternidad

La educación cual sabiduría que nace del amor, y libertad que arraiga en la bondad, en la fraternidad –en torno a lo cual en este apartado trataremos de ahondar-, es una posibilidad, sin bien, poco común. En vez de ese espíritu educador en este mundo impera la voluntad de dominio instruccional, doctrinal, disciplinar. Voluntad aliada de la razón imperial y a su poder mortal. Con todo, su fuerza no es infinita. En su contraparte se encuentra la luz. Singulares claros de luz, niños y niñas que nacen cada vez, y en cuyo rostro, la huella de lo infinito reaparece, irradiando vida.

Por ello cabe que apostemos por la educación que los niños, niñas y jóvenes de este mundo merecen. Una educación que no por ser de *derecho*, sea cualquier educación, sino una que los reciba, que responda a su llegada, que corresponda a su llamada –como antes apreciamos. Y entonces que asuma el compromiso y la responsabilidad de dejar que su verdad, que su vida sea lo infinitamente in-esperado. En este tenor, cabe acentuar que la infancia, la juventud merece que seamos (como educadores, v.gr.) capaces, como sugiere Larrosa, de sentir sobre nosotros mismos el obrar enigmático de la niñez, de percibir lo que en ese obrar hay de inquietante en relación con las certezas y seguridades epistémicas –puntualizamos aquí. Y a pesar de la conmoción, decidamos permanecer atentos a ese obrar y sentirnos responsables de abrirles espacios inéditos en este mundo, de forma que cada niño, niña o joven pueda encontrar su lugar y elevar su propia voz.

Esa capacidad, sensibilidad y decisión no son fáciles, requieren – como ya anticipamos- “la renuncia a toda voluntad de saber y de poder, a toda voluntad de dominio”¹⁶ sobre la infancia (y más allá). Demandan el desprendimiento sereno de toda pretensión teórico-técnica o conceptual sobre la niñez. Es decir, implican el abandono de:

“...discursos (...) viciados aún de pretensiones omni-comprendivas, de ilusión por el hallazgo de métodos que agoten lo humano (...) Discursos que pululan en aulas, eventos, investigaciones, [y que] pasan de mano en mano situando la reflexión en el terreno de las meras argumentaciones donde sólo de soslayo aparece [el ser humano] de carne y hueso”¹⁷

En otras palabras, suponen el desacostumbrarse del querer ordenar, controlar, dominar al Otro. Implican lo inacostumbrado, la disolución –en principio- de la voluntad intrínseca a la arrogancia del conocer totalitario –y de su aval epistemológico. Conocer desde el cual se ha pretendido totalizar al ser humano en “...una objetividad exterior que remite a lo observado, al ente como cosa, en un primado metodológico de neutralidad valorativa en el que la experiencia recurre sólo al pensamiento formal y causal, que se muestra como totalidad”¹⁸. Y en virtud de la cual, niños, niñas, jóvenes tesoros de la humanidad son reducidos a simples “...individuos portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas (..) cuya unicidad de cada presente es sacrificada incesantemente a un provenir convocado a despejar su sentido objetivo”¹⁹. Sentido impropio, prestado, calculado.

Renunciar al afán reductor, calculador y totalizador del ser humano es petición de vida. Clamor que invita a su reencuentro. Porque con la renuncia adviene la espera serena del brillo, de la luz que se devela en el misterio, en la excepcional maravilla que es la vida. Espera serena –como ya previera Heidegger²⁰- del pensar (nunca más

¹⁶ *Ibid.*, p. 196

¹⁷ AGUIRRE, Juan Carlos; JARAMILLO Luis G. (2006) “El otro en Lévinas”. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Instituto Universitario de Caldas. Vol. 4, No. 2, p. 3 [pp. 1-17]

¹⁸ AGUIRRE, Juan Carlos; JARAMILLO Luis G. (2006) *loc. cit.*, p.6

¹⁹ LÉVINAS, Emmanuel (1977) *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme, p. 48 (op. cit., en Aguirre, Juan Carlos; Jaramillo Luis G. (2006) *loc. cit.*, p. 5)

²⁰ HEIDEGGER, Martin (2002) *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal. (4ª. Edición).

inconfundible con representar o calcular) y, a la par, del sentir el obrar enigmático de la vida. Espera de lo que no sabemos, ni tenemos. Serenidad de la responsabilidad, de nuestro compromiso con la vida –de quienes dan sentido a la tarea educativa–, con la verdad que cada nuevo ser humano trae consigo.

De la contra-esencia de la libertad

El desasimiento sereno de la voluntad de saber y poder sobre la infancia –en los terrenos educativos– ha de advenir con una decisión, con la decisión de la libertad. Libertad que en principio supone la desligazón de aquello que nos mantiene prisioneros a profesores y estudiantes en la penuria instruccional. Desencadenamiento del rol de con-formar al ser humano como ente que ha de brindar su servicio, su vida al poder del capital, al poder total y mortal (insistimos en esto, para luego re-encuentrar el camino de la educación cual sabiduría y libertad poéticas). No cabe ya ser copartícipe de la fabricación del ser humano como “yo” o como “sujeto”. En otras palabras como “ego”, “conciencia” que en toda situación “humana” y, por sobre todo, ha de “volver a sí mismo”, ha de autoafirmar su egoísmo servicial. Autoafirmación constante en la queda extraviada su posibilidad de ser con otro(s) y para otro(s).

La educación no puede ser copartícipe, menos aún cómplice de esa ‘producción’. Porque el yo, el sujeto, la conciencia ego-lógica es el sustrato del totalitarismo, fundamento que no podía ser mejor, al parecer. Ya advertía Heidegger²¹ que la preeminencia del sujeto nació con la aspiración del hombre de un fundamento de la verdad, en el sentido de la certeza (y entonces, del cálculo) que reposa en *sí mismo* y es inquebrantable –normativa que se basa en sí misma y se dispone para sí misma. Normatividad que ‘libera’ al hombre de aquella verdad revelada para luego ‘atarle’ a una obligación vinculante; a la razón y a su ley.

En otros términos, “ la liberación que se *libra de* la certeza de salvación otorgada por la revelación, tenía necesariamente que ser en sí misma una liberación *a favor de* una certeza en la que el hombre se asegurase lo verdadero como aquello conocido por su propio conocimiento. Esto sólo era posible a condición de que el hombre que se liberaba se hiciera garante de la certeza de aquello que podía ser

²¹ HEIDEGGER, Martín (1997) “La época de la imagen del mundo. En *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial

conocido”²². Es decir, se convirtiera en sujeto –característica distintiva del hombre como ser metafísicamente pensante, representador –es decir, calculador, totalizador.

El hombre en tanto que sujeto, se convierte en medida y centro de todo el universo. El sujeto es la “...medida para todas las escalas que se utilizan para medir de alguna manera (para calcular). Medida o cálculo que se presentan como cognición (o pensamiento representador). Cognición que habría (así en condicional, porque conocer es imposible) de reunir todo lo objetivo y autoasegurar su representabilidad en la conscientia... En “la con-scientia del ego, en tanto que *subjectum* de la *coagitatio*...”²³. Hemos hecho esta retrodicción para mostrar que, en efecto, Descartes y seguidores coadyuvaron in-deliberadamente con el poder total, al instituir “el fundamento metafísico de la liberación del hombre a favor de una libertad como autodeterminación con certeza en sí misma”²⁴.

Sin duda, se trata de esa libertad egoísta que prima con todo y su penuria en este mundo. Es la libertad del hombre –entendido en y desde la Ilustración- como ser con razón, dado lo que “...no es menos sujeto que el hombre que se comprende como nación, que se quiere como pueblo, se cría como raza y finalmente se otorga a sí mismo poderes para convertirse en dueño y señor del planeta”²⁵. El poder del sujeto, y de su subjetividad (valga la redundancia) es increíble. En el imperialismo planetario del hombre, el subjetivismo “...pasa a ser el instrumento más seguro para el total dominio técnico de la tierra”²⁶. Entonces, “la libertad moderna de la subjetividad se sume por completo en la objetividad adecuada a ella”²⁷.

La libertad egoísta del sujeto –del poder, no hay duda-, es libertad apresada. No, no, no esta no es *libertad*. Y como la educación es libertad, no puede participar en la formación de sujetos o conciencias, es decir, de entidades serviciales de un poder que incluso interiorizan como propio y defienden ministerialmente. La educación es libertad que en nada tiene que ver con esa ofuscación y ceguera del hombre retenido,

²² HEIDEGGER, Martín (1997) Op. cit., p. 104

²³ *Ibid.*, p. 107

²⁴ *Ibid.*, p. 104

²⁵ *Ibid.*, p. 107

²⁶ *Idem*

²⁷ *Idem*

traído y llevado él mismo a una incondicional servicialidad. Porque ello es la “contra-esencia de la libertad” -apreciamos con Heidegger, a través de sus *Beiträge zur Philosophie*²⁸. Decididamente la educación no fabrica sujetos sino deja ser, pensar, crear y, *dar*. Es decir, deja –en principio- que el *anthropos* medite y concluya que el ser sujeto de la humanidad nunca ha sido ni será jamás *su* única posibilidad.

Sabiduría y libertad poéticas

Deshacerse serenamente de la soberbia subjetiva, del lastre que es la subjetividad, es decisión de libertad, es el paso hacia el respeto de la verdad que todo aquél que nace trae consigo. Abrir espacios inéditos para que la verdad de cada ser humano acaezca es tarea de la educación. De la educación que es libertad. Heidegger decía “la esencia de la verdad es la libertad”, recordamos en *Aletheia* –la verdad originaria-, de Paulina Rivero²⁹. Y la esencia de la educación (cual sabiduría) es la libertad –nos atrevemos a decir. No la libertad reductible a mera propiedad humana, sino la libertad que consiste en *dejar ser* –lo otro, al otro. Este dejar ser... también es educación.

Educación y libertad, libertad que significa dejar que lo que *es* se de-vele en la medida de su propio ser, que no en la medida del hombre reducido a sujeto, porque la verdad no es cuestión de arbitrio ego-lógico. Desde Heidegger la libertad implica compromiso, paso atrás o retroceso ante lo que *es*, justo para dejarle ser. Sin duda, tal retroceso supone la renuncia a toda voluntad de dominio (o de saber y poder ante lo otro, el otro), y por ende, la serenidad. Serenidad, privilegio de apertura a la experiencia de lo otro, a la verdad del otro. Experiencia en la que acaece la libertad.

La libertad que sobreviene en el sereno dejar ser lo otro, al otro. Libertad, por ende, irreductible a la libertad egoísta del sujeto, dado lo que, como lo otro, no es capturable, y el poder por más total y mortal, no la puede apresar. ¿La educación podría abismar hacia el reencuentro de

²⁸ HEIDEGGER, Martín. *Aportaciones a la filosofía. Una obra para el siglo XXI*, obra espléndidamente leída y referida por NAVARRO, J. Manuel (1993) “Técnica y libertad (Sobre el sentido de los *Beiträge zur philosophie*”. En *Heidegger el final de la filosofía* (Navarro, J.M; Rodríguez, R. Comps). Madrid: Editorial Complutense.

²⁹ RIVERO, Paulina (2004) *Alétheia. La verdad originaria.. Encubrimiento y desencubrimiento del ser en Martín Heidegger*. México: UNAM

esa libertad? Sin duda alguna. Además es su tarea, ya lo anticipamos. El compromiso de la educación no es ‘producir’ sujetos (entidades de término medio), sino el dejar que la verdad de la infancia y la juventud acontezca plenamente, reiteramos. Y este acaecer pleno, es posible cuando quien *es*, es con y para el otro.

Entonces el compromiso de la educación no es metafísico-epistémico, ni estrictamente ontológico, sino ético. Es innegable que la filosofía de giro metafísico-epistémico u ontológico se implicó en la trama metapolítica de fabricación del ser humano cual entidad subjetual. Esta complicidad aunada a la creencia expandida en occidente de que la ética se deduce de la metafísica-epistemológica o de la ontología estricta, han convenido con todos los horrores de la humanidad³⁰, desde que el “sujeto” se convirtió en su dios. Ya es tiempo de dar su lugar a la ética, esta opción la encontramos en *Difícil libertad* de E. Lévinas:

“La ética es la primera filosofía, no se funda en la razón, sino en el encuentro cara a cara con el otro, y esto implica una responsabilidad infinita hacia el otro”³¹

En el decir de Levinas encontramos el sustento del vínculo de la educación con la ética, con una ética originaria –dada no en la razón y entonces no por el poder total-, sino en la responsabilidad que adviene en la experiencia del encuentro cara a cara con el otro. Ética sabia, sabiduría ética, sabiduría del ser humano como preocupación por ser del otro, lo cual supone un giro respecto de la estricta filosofía que es amor a la sabiduría pero no sabiduría que nace del amor. Esto último es lo que es la ética, sabiduría en forma de amor, sabiduría del saber amar, cabe subrayar. Y esta es la ética con la que se imbrica la educación que es sabiduría –cuyo fondo es el amor- y libertad dada en la fraternidad.

³⁰ La historia de la humanidad, bien podría decirse es la historia del horror, del soslayo de la ética. Basta recordar los horrores del Siglo XX, dos guerras mundiales, totalitarismos de derecha e izquierda, el nazismo y el stalinismo,, Hiroshima, el gulag, los genocidios de Auschwitz y de Camboya. Esta es la historia de la crueldad a la que la humanidad asistió con todo y sus “ciencias humano-cognitivas”. Sin duda, el Siglo XX, es un siglo de vergüenza humana, de un mal y de un sufrimiento impuesto(s) en forma deliberada. Acciones desprendidas de toda ética –apreciamos con y DAROS, William R. (2003) *La perspectiva ética de E. Lévinas* Rosario: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL)

³¹ LÉVINAS, Emmanuel (2004) *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod

Esta es la educación responsable, a la que es dable comprometerse en la apertura de espacios para que quien es, sea *con* y *para* el otro. Participar en la formación de seres humanos *responsables* y comprometidos por el ser del otro es tarea radicalmente distinta de aquel rol instruccional implicado en la con-formación de sujetos o conciencias ego-lógicas. Radicalidad precisa para dejar acaecer la verdad que cada ser humano trae consigo. La verdad de la libertad, no la “verdad” de la certeza de un yo, un sujeto, una conciencia, cuyo fin es siempre la vuelta sobre sí, el retorno al egoísmo. No la verdad que es “simple” cálculo, sino la verdad de la no in-diferencia ante lo otro, el otro.

Y la verdad de la libertad es la que emerge en el “encuentro con el otro” en “la relación ineludible con quien se revela a través de su rostro”, y cuya expresión llama a “una solidaridad responsable”. El rostro es lenguaje anterior a las palabras, lenguaje original. El rostro es despojo y vulnerabilidad que se dirige a quien está enfrente. “La verdadera esencia del hombre se presenta en su rostro”³². Esa esencia no es capturable. La persona que se presenta en un rostro presente es irreductible a objeto de conocimiento. “La persona –la mía, la de otro(s)- es responsabilidad ante un rostro”³³

El principio filosófico de E. Levinas que arriba referimos, es el de “la responsabilidad por el ser del otro, expresado en el rostro”³⁴. Principio que nos muestra al ser, ya no en términos estrictamente metafísico-epistémicos u ontológicos, sino un ser de preocupación ética por el otro. Ser es responsabilidad por el ser del otro –cabe reiterar-, es *cuasi* consagración al otro (lo cual es no otro modo de ser en el mundo, sino otro modo que ser). Y en ello –de acuerdo con Levinas- es donde comienza lo humano propiamente dicho. Al respecto W. R. Daros destaca “Decir heme aquí [puedes contar conmigo). Hacer algo por otro. *Dar. Ser espíritu humano, es eso*”³⁵

Ser-para-otro es acontecimiento de libertad, de esa libertad que es más fuerte que cualquier amenaza, incluso aquella de carácter mortal. Y ese hecho atestigua la humanidad del ser humano. Humanidad de

³² LEVINAS, Emmanuel (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme, p.295 (En Daros, W. (2003) Op., cit., p. 22)

³³ Idem

³⁴ DAROS, William R. (2003) Op., cit., p. 15

³⁵ LEVINAS, Emmanuel (1991) *Ética e infinito*. Madrid: Visor, p. 91. (En Daros, William (2003) Op., cit, p. 18. Las cursivas son nuestras.

quien *es* compromiso. La naturaleza humana estriba en ello, en el compromiso, la responsabilidad por el ser del otro, acentuamos nuevamente. Respecto de esa naturaleza Heidegger había advertido que lo propio es el pensar sereno, justo lo que adviene cuando al ser le es otorgado el comprometerse. Y Levinas ya desde una posición filosófica eminentemente ética, acentúa que pensar no es contemplar, sino comprometerse. Pensar es libertad porque es un dejar ser –responsable, a partir de lo cual ésta última se da..

Pensar –lo propio de quien *es* humano- es libertad en tanto que posibilidad de considerar una libertad exterior, la libertad del otro. Esto se da lejos de la pretensión epistémica que reduce al ser del otro en objeto de conocimiento, porque cuando al otro se le captura como objeto, el conocimiento es violencia, posesión, negación de la libertad de aquel. Por ello, cabe subrayar con Levinas que “el pensamiento comienza con la posibilidad de concebir una libertad exterior a la mía”³⁶. Cuando se ve al otro como otro, la propia libertad se destaca, entonces, se es libre.

Bondad, fondo de la sabiduría y la libertad

Quien *es* libre, es libre para *dar*, para dar amor al mundo, a la humanidad. En esa tesitura, libertad es preocupación, responsabilidad, compromiso respecto del ser del otro, el otro que se revela como rostro. Rostro que implanta proximidad, encuentro cercano en el que el otro (el prójimo) adquiere primacía³⁷ y descoloca al yo, lo saca de sí mismo, lo despierta a la vida –lo hace responsable, lo compromete, lo lleva a la libertad.

Ese círculo es apertura, nunca clausura. Es la apertura del amor, del saber amar. Amor no a la medida del yo, no al modo que indica la expresión “ama a tu prójimo como a ti mismo”, lo cual vendría a significar que lo que más se ha de amar es a sí mismo. El amor propio como medida de todo amor, no es amor, es egoísmo. En el texto *De Dios que viene a la idea*, de Levinas –y en lectura de Daros- encontramos un giro espléndido a la expresión hebrea, “ama a tu prójimo: eso eres tú

³⁶ LÉVINAS, Emmanuel (1993) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro*. Valencia: Pretextos, p.31. (En Daros, William (2003) Op., cit., p. 21)

³⁷No obstante, hay un límite –apreciamos con Levinas- el que amenaza al prójimo (o en contrapartida el que amenaza a mi persona), el que apela a la violencia “no tiene ya Rostro”

mismo”, con lo cual el otro revelado en el rostro (la huella del infinito), se convierte en la ‘medida’ de mi amor y de lo que soy. Ese saber amar se torna libertad.

Efectivamente, la ética del amor adviene al ser humano, antes que su libertad. Esta más que autonomía es heteronomía. Es decir, es responsabilidad, proximidad, solidaridad³⁸, respeto a la diferencia o, no in-diferencia, por lo que el otro, absolutamente otro, me concierne, me importa como alguien del que tengo que responder. Y ello más allá de la lógica de la justicia, la cual supone aún equivalencia y reciprocidad. La dimensión que entonces se abre es la del amor, la de la poética del amor. Porque la no-indiferencia es fraternidad, bondad original. Tejido en el que arraiga la libertad.

La libertad supone la diferencia, esto es, la relación que hay entre las personas. Esta relación es no sólo importante, sino constitutiva, esencial. El ser humano es absoluto, único, pero también es relación, “...es tener que ver con los otros, es no poder ser in-diferente respecto de los otros”³⁹. Es en la relación interpersonal donde el ser humano obtiene su libertad. El vínculo ético con los otros es previo a la libertad. Frente al otro no se puede ser in-diferente porque la realidad del uno es la del otro. En suma, no hay libertad sin diferencia⁴⁰.

Con lo expuesto hasta aquí hemos querido mostrar la significación de la tesis, la educación es libertad, libertad que arraiga en la fraternidad, la libertad de la no in-diferencia. Y hemos ido (por) y venido con el decir filosófico-ético de Lévinas para llegar a un punto nodal. Al punto en el que queremos sustentar, a la vez, que la educación es “sabiduría que nace del amor”. Sabiduría que tiene que ver con la vida, con el nacimiento de niños y niñas en la tierra. Sabiduría dispuesta

³⁸ Respecto del vínculo de solidaridad encontramos con MIER, Raymundo (2005) “Notas sobre la violencia, las figuras y el pensamiento de la discordia”. (En *Fractal*, Revista Iberoamericana de Ensayo y Literatura, No. 38, p. 4-5) que éste se implanta en la diferencia (aquello en torno a lo que la moral social –con todo y su poder y violencia- reclama el olvido), en la asimetría irreductible que adviene con el reconocimiento del otro, con la instauración de la heteronomía como principio ético y fundamento de libertad en el ámbito de la alianza. La solidaridad dice Mier “quebranta el patrón circular del intercambio. Cancela su fuerza de exclusión al revelar la acción de *don*, como potencia pura de creación”

³⁹ LOSTAO, Eduardo (2000) “Reflexiones levinasianas acerca de la bondad, la libertad y la diferencia”. En *Anuario filosófico*, Vol. 33, p. 632

⁴⁰ La filosofía de la diferencia es filosofía ética, es filosofía de la libertad. Y esta filosofía, esta sabiduría que tiene que ver con lo que siempre está naciendo, esto es, con el amor, es completamente distinta a la filosofía de la identidad, lo propio de la metafísica, de la epistemología.

para dejar que la verdad que ellos(as) traen consigo acaezca a plenitud, abriendo los espacios propicios para ello.

La educación es lo propio de quien es humano, de quien asume la tarea de llegar a ser humano. Y aquí hemos apreciado que esta posibilidad se da en la relación del uno con el otro, en la responsabilidad por el ser del otro. Relación solidaria que no depende de la propia libertad, porque en cada ser humano hay una raíz más profunda que ésta última, más honda que “mis propias fuerzas”. Es la raíz de un gran poder (inconfundible con el poderío forzado de cualquier totalitarismo). El poder del tener que ver con los otros, el de ser inevitablemente responsable de otros seres humanos. Es el “poder” o mejor dicho, la gracia de la bondad.

“La bondad está en lo profundo de cada uno como un poder que lo liga a los otros de modo ineludible”⁴¹. Bondad que es des-inter-és⁴², desinterés que es amor. Bondad original en la se instaure la libertad. Libertad en la fraternidad, en la que se afirma la responsabilidad del uno-para-el-otro⁴³. Es palpable, el ser humano está comprometido con el bien antes que con su libertad. El bien elige al ser humano antes de que él lo elija –dice Levinas. La bondad es la piel profunda, última del ser humano, “...una piel de la que no se puede deshacer, y una piel que tiene marcada una directriz, una dirección, una piel que es sensible a la diferencia...”⁴⁴

Ese poder directriz que está en la piel del ser humano, más anterior a su propia libertad y que equivale a la presencia de los otros en él, a la vinculación ética con ellos, es lo que se llama naturaleza. Decir esto es destacar –a partir del reencuentro (en la lectura de LOSTAO) de la relación entre libertad, diferencia y bondad o, bondad, diferencia y libertad- la anterioridad del bien respecto del mal⁴⁵ (y esto, obvio, en

⁴¹ LOSTAO, Eduardo (2000) loc., cit., p. 635

⁴² Des-inter-és que tiene que ver con la disolución del yo, del subjetivismo, de la conciencia egotica – figuras que han dramatizado su disputa por el poder, en “...los egoísmos que luchan unos contra otros, todos contra todos”, aprecia Levinas Emmanuel (1995) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, p. 46. (En Daros, William R. (2003) Op., cit., p. 39).

⁴³ LÉVINAS, Emmanuel (1985) *Liindivisibilité des droits de l'homme*, Fribourg, Editions Universitaires. Texto incluido en Lévinas, Emmanuel (1997) *Fuera del sujeto*. Madrid

⁴⁴ LOSTAO, Eduardo (2000) loc., cit., p. 638

⁴⁵ El mal no es el contrario del bien. “El mal pretende ser el contemporáneo, el igual, el hermano gemelo del bien” dice Levinas, Emmanuel (1993) en *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós, p. 78. Pero el bien y el mal no se encuentran en el mismo plano. La anterioridad de la

sentido extramoral). La naturaleza humana es compromiso con el Bien, y con la diferencia y la libertad que con ello adviene.

La educación del ser humano se envuelve en esta verdad que acaece cada vez –en infinitas formas. Esta educación es sabiduría del amor o sabiduría en forma de amor. Y ciertamente, es la sabiduría que se aprende en el rostro del otro. En su misterio infinito, en el misterio del prójimo. “El rostro del otro significa el Infinito”⁴⁶. Y “lo infinito es *alteridad inasible*; es la *diferencia* respecto de todo lo que “se muestra, se señala, se simboliza, se anuncia y se rememora”; es la diferencia respecto de “todo lo que se presenta y representa”. “La relación con lo Infinito no es conocimiento sino *proximidad*”⁴⁷. Proximidad con el Amor, que no es directa, ni cercana, ni visible, ni representable. Nos acercamos al Amor en la medida en que nos acercamos a los otros.

La educación cual sabiduría que nace del amor, preserva esa relación de proximidad, de respeto y de correspondencia a la dignidad humana, a la *dignidad de la bondad*. Esta educación radia amor, “amor que significa, ante todo, acoger al otro, como un tú”⁴⁸. La educación radiante es sabiduría que procura el vínculo del uno con el(los) otro(s). Procura el vínculo primordial, la proximidad ética, el lazo incondicional. El ser humano es amor, vino al mundo por amor y está hecho para dar amor. La educación reconoce esta dimensión divina (más que sacra) en el rostro humano, y la respeta, correspondiéndole.

En el mundo de la penuria instruccional, en el que impera el discurrir del psicopoder cognitivo, el afán correctivo o normalizador de la pedagogía, el dominio epistémico, racional, total y mortal, pronunciarse por el amor, con el respeto que corresponde, sin caer en las adulteraciones de la palabra, podría sonar a romanticismo, en el mejor de los casos. Empero, acaso no cabe ya asumir la responsabilidad por la vida de los estudiantes, de los profesores. Por aquellos que dan, efectivamente vida y sentido a la educación. Acaso no cabe ya admitir que el derrotero académico (in)actual provoca sufrimiento (inútil, absurdo) en ellos.

responsabilidad respecto de la libertad significa que la bondad del bien elige al ser humano antes de que él lo haya elegido. El bien es más profundo, más real que el mal.

⁴⁶ LÉVINAS, Emmanuel (1991) *Ética e infinito*. Madrid: Visor, p. 97. (Em Daros, William (2003) Op., cit., p. 26)

⁴⁷ *Ibid.*, p. 27

⁴⁸ LÉVINAS, Emmanuel (1993) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro*. Valencia: Pretextos, p.83

Acaso no se palpa día a día la violencia de las filosofías de la razón imperial (ahora de tinte económico y político neoliberal) y de sus epistemes o ciencias de la instrucción (que no de la educación, vale ya reconocer). La violencia llega a las aulas infantiles –hasta las universitarias- a través de la insuflada cultura (d)evaluativa (cargada de un arsenal de instrumentos epistémicamente ‘validados’), mediante el ejercicio del poder académico de los unos respecto de los otros. La violencia política llega en la actualidad en la demolición de los derechos laborales de los educadores, de los profesionales de la educación.

Acaso no cabe parar toda esa violencia –tan indiscernible del poder total con el que se funde. Acaso no cabe, virar la dirección, y coparticipar del cultivo, del cuidado de la educación que atiende a la llegada de quienes nacen, que escucha su llamada y acoge la *responsabilidad* de su ser. Sí, sin duda, vale proseguir, expandir la sobreabundancia de la *solidaridad* propia de la educación cual sabiduría que nace del amor, del respeto serio, profundo a la dignidad del otro, a la *dignidad de la bondad*. Sí, es valioso por sí, el impulso a la educación dispuesta a incidir “...en el reconocimiento del otro, [en] la instauración de la heteronomía como principio ético y fundamento de *libertad* en el ámbito de la alianza”⁴⁹

Este mundo insta por una educación que preserve el vínculo ético con el otro, vínculo primordial, vital. Vínculo incondicional, tal cual es el amor que da, que es don, es decir, “potencia pura de creación”. Este mundo llama (convocatoria radicalmente distinta al giro del totalitarismo, del neoliberalismo actual) con urgencia a evitar el quebranto de la verdad que los niños y niñas que nacen cada día, traen consigo. Esta es la llamada que hay que escuchar aquí en la tierra nuestra, porque es lo que vincula con la posibilidad de renovar este mundo, de cambiar la historia, de dar un nuevo giro al tiempo, y ello en modos infinitos. Es la llamada de la vida, el clamor que urge a impedir la muerte del espíritu, de la naturaleza humana. No, no, no podemos dejar que se pierda la educación, la sabiduría del amor, la libertad de la bondad.

Podemos deshacernos –con serenidad- de todas esas telarañas del yo, el sujeto, la mente, e incluso del ser ególatra porque son las que han ido desecando a la vida en un narcisismo incapaz de llegar a los

⁴⁹ MIER, Raymundo (2005) loc., cit. p.4-5

otros, a lo otro. Podemos salir –de una vez- del problema del conocer, y entonces instalar en el centro “...la responsabilidad por la *vida* del otro”⁵⁰. De alguna manera apuntamos antes que el desasimiento sereno, el giro en una dirección distinta respecto de ese problema (que conviene con toda voluntad de dominio) nos lleva al re-encuentro con el otro, lo otro.

Es un reencuentro dable no en otro modo de ser (en relación con las figuras de la inmanencia egológica), sino, como diría Levinas, en otro modo que ser. Encontrarnos en el otro, lo otro, es encontrarnos en (de) otro modo respecto del principio de inteligibilidad de este mundo: el ser. Es reencontrar-nos ahí en la dimensión de la bondad original. Y encontrarnos ahí, en el(lo) otro –en la diferencia, en la libertad-, es sentir el enigma, el misterio, la maravilla que es la vida. Y vivir, decía Homero, es “mirar la luz del sol”. Por ello, el principio de la educación cual sabiduría que nace del amor, y libertad que arraiga en la bondad, es *dejar a niños(as) y jóvenes... “mirar la luz del sol”*.

Jacqueline Zapata - Es Profesora de Seminarios sobre textura del saber científico e investigación o creación educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro, Méx. Doctora en Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. Maestra en Investigación Educativa, Especialista en Psicología de la Infancia y Aprendizajes Escolares. Licenciada en Educación Media (Ciencias Naturales) y en Educación Especial, Profesora en Educación Primaria.

Submetido em: março de 2009 | Aceito em: outubro de 2009

⁵⁰ LEVINAS, Emmanuel (1994) *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra, p. 253 (En Daros, William R. (2003) Op., cit., p. 35)