

## LA PALABRA DEL OTRO. UNA CRÍTICA DEL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN

por Joan-Carles MÈLICH  
*Universidad Autónoma de Barcelona*  
y Fernando BÁRCENA  
*Universidad Complutense de Madrid*

*«El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato».*  
EMMANUEL LEVINAS

*«El maestro comparte el exilio de su discípulo porque debe asumir las consecuencias de su enseñanza».* STÉPHANE MOSÈS

*Para K.*

Muchas veces se ha afirmado que la educación se asienta —al menos desde el horizonte normativo que dibuja una aspiración ética ideal— en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa —la voz interior que puede reclamar a todo educador— es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno.

Pero esta tensión de la acción y de la reflexión educativa hacia el reconocimiento y el acogimiento de la *otredad* no ha podido impedir un hecho, repetido muchas veces en la historia misma de lo humano, y que alcanza su mayor grado de espanto en los campos de la muerte durante la Segunda Guerra Mundial: «Un siglo termina —dice así Cathérine Cha-

lier en el prefacio a la obra colectiva *Le visage*— que ha creído poder destruir el rostro humano en los campos inventados por la barbarie totalitaria» [1].

Termina este siglo y nos preguntamos cómo es posible que un siglo tendido hacia el progreso y la civilización, un siglo asentado en un pasado recorrido de parte a parte por cánticos de alabanza a la luz de la razón, a la libertad y a la dignidad humanas como pilares fundamentales de una cultura basada en una vocación humanista, no haya podido impedir que otros seres humanos, capaces de llorar y emocionarse por el sufrimiento del otro en el transcurso de una evocación literaria, quedasen impertéritos frente a su propio crimen. Esto es lo que desgraciadamente constituye la «horrible novedad» del siglo XX. Un siglo que no se ha caracterizado precisamente por la *muerte de Dios*, sino por la *muerte del hombre*, por la muerte de *lo humano* y de la *humanidad*. «La orgía armamentística se encuentra hoy —escribe George Steiner— en gran medida fuera de control. Mantiene a economías mundiales y subdesarrolladas mutuamente atrapadas en la espiral de la corrupción. La ciencia se encuentra a menudo desamparada ante los abusos. En las celdas de tortura argentinas se usaron modernos antibióticos para mantener vivo al 'paciente' hasta la próxima sesión. El fundamentalismo religioso está causando estragos. El odio étnico nunca ha sido más criminal. Éstos son nuestros iconos para el final del milenio» [2].

Nos preguntamos cómo es posible que quien se emociona ante la lectura de una obra clásica o escuchando una sinfonía no lllore ante la muerte de otro ser humano: ¿Cómo es posible sentir emociones humanas en el transcurso de una relación cultural y no percibir lo humano en el hombre o tratarlo como no humano: como objeto, como bestia o como máquina?

### 1. *La educación en tiempos de oscuridad*

Esta pregunta tiene que ver con el abismo abierto, tras la «horrible novedad» de los totalitarismos de este siglo, entre la cultura y la moralidad. Y tiene que ver también por la esencia de la misma moralidad. ¿Dónde se aprende la moralidad? ¿La aprendemos en los libros? ¿En las instituciones religiosas o educativas? [3].

A estas preguntas se ha tratado de responder recurriendo a diversas fuentes de análisis. Pero, sin embargo, contrariamente a como debería a nuestro juicio haber sido, quienes las han formulado y tratado de responder no han sido precisamente los pensadores de la educación. Y se trata, no obstante, de preguntas esenciales para una filosofía de la educación atenta a la historia de lo humano y de los intentos de su destrucción.

¿Podemos si quiera imaginar un concepto de educación incapaz de referirse al mal perpetrado por quienes eran, ellos mismos, humanos instruidos y cultivados?

Es una pregunta trágica e incómoda que se repite una y otra vez: «No me parece realista —escribe George Steiner en *Lenguaje y silencio*—, pensar en la literatura, en la educación, en el lenguaje, como si no hubiera sucedido nada de mayor importancia para poner en tela de juicio el concepto mismo de tales actividades. Leer a Esquilo o a Shakespeare —menos aún 'enseñarlos'— como si los textos, como si la autoridad de los textos en nuestra propia vida hubiera permanecido inmune a la historia reciente, es una forma sutil pero corrosiva de ignorancia (...) Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz. Decir que los lee sin entenderlos o que tiene mal oído es una cretinez» [4].

La pregunta de Steiner sigue sin respuesta. No es nuestra pretensión responderla aquí. Tan sólo creemos que debemos formularla en el ámbito que nos corresponde, en una esfera —la de la filosofía de la educación— en la que preguntas como estas no se han planteado con suficiente insistencia. Y la formulamos porque consideramos que tras este tipo de preguntas se esconde la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo: uno que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento educativo que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un *cuidado de sí* y de la libertad, acepte el reto del *cuidado del otro* como base fundamental de la responsabilidad educativa.

Se trata, entonces, de un pensar más proclive a la *escucha* del otro que a la visión o contemplación neutral y objetiva de lo inteligible del mundo. O dicho con otras palabras —las de Alain Finkielkraut— se trata de un pensamiento educativo que toma como asiento de sus elaboraciones la idea de que «el hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio» [5].

Al plantear estas cuestiones, nuestra preocupación se va a dirigir, de forma específica, al análisis crítico del concepto de autonomía, porque creemos que es precisamente la tradicional autoridad conferida a la autonomía —entendida al modo ilustrado como un bien y un objetivo irrenunciable tanto para el pensamiento como para la construcción moral del individuo— el primer obstáculo que hay que remover críticamente para intentar construir ese nuevo pensamiento educativo. Queremos analizar hasta qué punto la primacía conferida a la autonomía —en el sentido específicamente kantiano— como fundamento de la moralidad y de la dignidad humanas sigue siendo hoy, tras la experiencia de los totalitarismos, no tanto un objetivo defendible cuanto un concepto que, en su

propia formulación, necesariamente tiene que rechazar cualquier fuente heterónoma para la conducta y la acción moral.

Esta propuesta no podemos realizarla en otro marco que no sea el de la herencia ética de la modernidad. La modernidad se caracteriza, por de pronto, por la primacía ontológica del sujeto. De Descartes a Husserl asistimos a un recorrido egológico. Pero por otro lado, la modernidad es, paradójicamente, la época de la disolución del sujeto: Hume, Hegel, Nietzsche, Heidegger [6]. La modernidad es un tiempo de ambivalencia, una época de ambigüedades: la afirmación del sujeto y, al mismo tiempo, la negación del mismo.

Dentro de este marco, la mayor parte de las éticas ilustradas tienen en el *principio de autonomía* su soporte fundamental [7]. En este artículo intentaremos, pues, mostrar los límites y las dificultades que tiene para la práctica educativa el hecho de situar a la autonomía en el fundamento de una filosofía de la educación. Se trata, en consecuencia, de buscar otro principio, en nuestro caso, la *heteronomía*, que pueda dar razón, sobre todo razón crítica, de los *tiempos de oscuridad*. Un tiempo —el nuestro— doblemente oscurecido; oscurecido, primero, por la horrible novedad introducida en este siglo por las monstruosidades que se expresan bajo la figura de *Auschwitz*, y un tiempo sombreado, en segundo término, cada vez que sobre la esfera pública —que está destinada a que los hombres y las mujeres aparezcan ante los demás y muestren su identidad con sus palabras y con sus acciones— se permitió que esa luz emanada por los gestos de los hombres se extinguiese a través —declara Hannah Arendt— de «un discurso que no revela lo que es sino que lo esconde debajo de un tapete, por medio de exhortaciones (morales y otras) que, bajo el pretexto de sostener viejas verdades, degradan toda verdad a una trivialidad sin sentido» [8].

Tras una búsqueda permanente por alcanzar el ideal de la autonomía y la libertad humanas, una pesquisa que, en el plano estrictamente filosófico, ha durado casi tanto como el mismo tiempo de la mente humana y que, en el del mundo de la vida y de las relaciones interpersonales, con toda seguridad no se puede dar aun por terminada, plantear una reflexión crítica —como la que aquí se pretende— sobre el tan ambicionado ideal de autonomía puede resultar, escandaloso, ingenuo o simplemente temerario. Y sin embargo, eso es lo que pretendemos.

Pues, a qué negarlo, hoy nadie duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo es precisamente este: el desarrollo de la autonomía. En el ámbito de la educación moral, y bajo la influencia de la ética kantiana, tal y como esta se ha recibido en ciertas teorías cognitivistas del desarrollo moral —como la de Kohlberg, entre otros— este objetivo parece muy claro y sobradamente justificado. Basta

un dato bien conocido por los especialistas: Kohlberg diseñó sus famosos estadios de desarrollo moral haciendo pasar a la conciencia moral desde una fase preconventional puramente heterónoma hasta una fase posconventional autónoma, en la que supuestamente el individuo moralmente maduro se comportaría de acuerdo a principios de justicia universales.

Pero nuestro propósito no es simplemente, o exclusivamente, enjuiciar los puntos débiles del principio de autonomía moral para criticar las teorías éticas que representan puntos de vista como los del mencionado Kohlberg. Más bien pretendemos, como hemos dicho, reponer un concepto como el de *heteronomía* como principio de obligaciones y responsabilidades morales para con el otro, y que, sobre todo por la influencia de las éticas kantianas y neokantianas, ha sido dañado hasta el punto de volvérsenos hoy irreconocible e ingrato como tal principio moral.

Somos conscientes que los conceptos, especialmente los conceptos morales, cambian a medida que, aunque no necesariamente *porque*, cambia la sociedad. Por así decir, se van cargando de connotaciones negativas, con una carga valorativa desagradable que, en un mundo como el nuestro vinculado a lo «políticamente correcto», un uso y defensa reiterados de los mismos conllevaría un desgaste reflexivo inútil. Pese a ello, hablaremos aquí de la heteronomía, y no de otro concepto, porque como tal es intercambiabile con cualquier otro. Eso sí, pondremos cuidado en definirlo y aclararlo para no dejar margen ninguno a las malas interpretaciones.

Lo primero que haremos será plantear el debate filosófico de la autonomía en su marco más apropiado —la ética kantiana— para después mostrar, de la mano del filósofo lituano Emmanuel Levinas, nuestra propia propuesta.

## 2. *Una libertad sin rostro: el principio kantiano de autonomía*

Para Levinas, como para Kant, la anterioridad del bien sobre el mal no significa una tendencia espontánea hacia la moral. La mera intuición de esta anterioridad y primacía del bien sobre el mal nada nos dice acerca de las condiciones efectivas de la realización de la moral. Por eso es necesario reflexionar sobre el fundamento de la moralidad de forma sistemática [9].

Y Kant procede a esta reflexión. Se trata de una reflexión de la que las meditaciones históricamente ulteriores —en filosofía moral y en filosofía de la educación— no han sido sino un comentario prolongado, un comentario que, todo lo más, ha sabido ponerse, en unos casos mejor que en otros, debidamente al lado, en frente o incluso radicalmente en oposición a los mismos postulados de Kant. Tal es el caso, como veremos, de las tesis defendidas por el filósofo lituano Emmanuel Levinas.

Por eso no podemos iniciar nuestra propia reflexión sobre el tema propuesto de otro modo que repasando algunas ideas kantianas acerca del postulado que hace primar la autonomía, como fuente de moralidad, sobre cualquier fuente heterónoma.

Kant parte de una premisa esencial: si la anterioridad del bien sobre el mal no implica una tendencia espontánea en el hombre a la moralidad, entonces es necesario proceder a una búsqueda. Se trata de buscar aquellos principios universales e impersonales de la moralidad que, en cada instante, favorezcan una educación capaz de inscribirse en la vida del sujeto. Así, Kant señala en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* que como ser racional, que, por consiguiente, forma parte del mundo inteligible, el hombre no puede concebir la causalidad de su voluntad propia más que bajo la idea de la libertad. «La autonomía de la voluntad, escribe Kant, es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda heteronomía del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad. (...) Así, pues, la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica, es decir, la libertad, y ésa es incluso la condición formal de todas las máximas, bajo cuya condición solamente pueden estas coincidir con la ley práctica suprema» [10].

Kant es aquí un representante de su tiempo y su más insigne portavoz y defensor. La libertad —como dice Cathérine Chalier— figura en él, y después del propio Kant, como una «celebración filosófica, moral y política de la autonomía de la voluntad humana» [11]. Si es libre el individuo que se da su propia ley, y se somete obedientemente a su propio magisterio cada vez que es capaz de escuchar la voz de la razón en su propia interioridad, también lo es la comunidad que acuerda y pacta racionalmente —y dialógicamente, diríamos con una terminología más de nuestro tiempo— las leyes de acuerdo a una voluntad general en la que cada ciudadano es capaz de reconocer su propia voz e intereses. Es esto justamente lo que se gana y se pierde con el pacto social del que hablaba Rousseau: «Lo que el hombre pierde por el contrato social —escribía el ginebrino— es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le apetece y puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee» [12].

Según Kant, por tanto, mientras que el hombre viva en sociedad tiene necesidad de un cierto magisterio que fuerce su voluntad a obedecer una voluntad universalmente aceptable. Pero ese magisterio o enseñanza no puede ser algo externo al propio sujeto que ha de autogobernarse. La autonomía es la solución. Tanto en política como en moral son merecedores de estima y dignidad quienes se conducen de forma autónoma, y no

heterónoma. En esto se traduce la mayoría de edad: en ser capaz de darse leyes a sí mismo: La autonomía de la voluntad —señala en la *Fundamentación*— es la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley —independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer—. El principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal.

Kant confía en que la educación y una preparación racional adecuada vuelva a la especie humana cada vez más apta para el ejercicio de tal autonomía. El argumento de Kant en favor de la autonomía pasa por una crítica muy clara a la heteronomía: en cualquiera de sus formas, la heteronomía transforma la exigencia moral en un imperativo hipotético, es decir, condicional. Así, las éticas tributarias de la heteronomía son éticas incapaces de fundar una moralidad, ya que de forma inevitable responderían al interés singular del sujeto, y no a un imperativo universal. O dicho de otro modo: el principio moral de la conducta del sujeto no podría proponerse como ley universal para toda la humanidad, porque la fuente de autoridad de la norma ética no emana del sujeto singular, sino de un sujeto trascendental: una humanidad que es derivada de una razón formal y de un interés puro por la ley moral categórica e incondicional, sin mediaciones empíricas.

Por ello dice Kant que un acto merece el calificativo de moral si reposa en la autonomía de la voluntad, sin mediaciones de ningún tipo, esto es, sobre la propiedad de la voluntad de ser ella misma su propia ley. Así, una voluntad es autónoma sólo a condición de que el sujeto sea capaz de determinarse a obrar sobre la base de principios universales, lo que implica una ruptura entre la voluntad y el deseo. La heteronomía no puede proporcionar imperativos categóricos que son, para Kant, los propios de la moralidad. Sólo el principio de autonomía puede ser fundamento de una ley categórica universal. «Cuando la voluntad busca la ley que debe determinarla, en algún otro punto que no en la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal y, por tanto, cuando sale de sí misma a buscar esa ley en la constitución de alguno de sus objetos, entonces prodúcese siempre *heteronomía*. No es entonces la voluntad la que se da a sí misma la ley, sino el objeto, por su relación con la voluntad, es el que da a ésta la ley. Esta relación, ya descansa en la inclinación, ya en las representaciones de la razón, no hace posibles más que imperativos hipotéticos: 'debo hacer algo *porque quiero alguna otra cosa*'. En cambio, el imperativo moral y, por tanto, categórico, dice: 'debo obrar de este o de tal otro modo, aun cuando no quisiera otra cosa'» [13].

Bajo estas consideraciones, la *presencia del otro* es más un obstáculo para la autonomía que una ayuda. La ley moral no se deriva —dice

Kant— de otra cosa que de la razón pura práctica. En su comentario de la ética kantiana, Chaliel dice en este punto que la inmediatez sensible de la presencia del otro, al lado del sujeto o frente a él, no hace sino provocar sentimientos tan diversos como, desde la égida de la ética kantiana, patológicos. En cualquier caso, no pueden entrar en el campo de la moralidad. Lo único que cuenta es la certidumbre interior del sujeto moral que, encontrándose frente al otro, en presencia de otro sujeto moral, autónomo y racional, le hace mostrar su dignidad. Pero se trata de una dignidad del ser razonable en la persona del otro que no se percibe de manera sensible, sino como deducida de la propia ley moral. Así, la dignidad no deriva de una relación de sensibilidad con el otro, sino como derivado del imperativo de una ley moral universal que trasciende a ambos. El otro es otro sujeto autónomo, dotado de razón, es un *alter ego* [14].

Pero este es el asunto precisamente. ¿Basta con ver al otro como un *alter ego*? *Kant reduce al otro a una categoría*, lo asimila a un concepto universal. Pero ese otro —racional y autónomo— *carece de rostro*. Además existe un problema: tras la experiencia de los totalitarismos, ¿es legítimo plantear la pureza de la razón práctica como fuente de los principios morales?

Frente a Kant, nosotros sostenemos que *después de Auschwitz, la razón práctica es impura*, porque está atravesada por esa experiencia brutal, por un acontecimiento que, como tal acontecimiento, nos fuerza a pensar, violenta el pensamiento y nos obliga a mirar el rostro del otro.

La filosofía moral —y especialmente la de Kant— debe ser revisada a la luz de ese tipo de acontecimientos, que el propio Kant ni vivió y quizá no pudo imaginar tampoco. Y debe ser revisada en un punto exactamente: aquél según el cual a la filosofía y al pensamiento, en su búsqueda de la verdad, le ampara un acto voluntario o una buena voluntad. Lo que nos da a pensar es, más bien, aquéllo que, en un momento dado, no esperábamos, una novedad o sorpresa que violenta nuestro pensamiento y lo conmueve en sus fundamentos. Porque el pensamiento no es nada sin algo que lo fuerce, que lo violente a pensar. Por eso puede decir Deleuze: «Mucho más importante que el pensamiento es 'lo que da a pensar'; mucho más importante que el filósofo, el poeta» [15]. El amante, así, busca la verdad de un desengaño interpretando los signos de los celos. Y nosotros hemos de buscar, en los signos del mal perpetrado, la verdad de la pregunta que al principio nos formulábamos acerca del abismo entre la cultura y la moralidad, y que fácilmente cabe traducir en esta otra: «¿Cómo pensar que yo soy responsable de los sufrimientos que no he causado, de las desgracias recurrentes que malogran los siglos y de los innumerables inocentes muertos?» [16].

### 3. *La palabra del otro: la difícil libertad de la heteronomía*

De lo que hemos expuesto alguien podría pensar que la heteronomía niega a la autonomía o, lo que es lo mismo, que es preciso elegir una disyuntiva. Pero no es así.

La heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar. La autonomía no posee la primera palabra. La heteronomía está en función de una voz (ley) que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía debe entenderse como respuesta no solamente al otro sino del otro, esto es, debe entenderse como *responsabilidad*.

Siguiendo a Levinas, Alberto Sucasas sostiene que «lo definitorio del sujeto moral está en la paciencia heterónoma que soporta sin culpa el sufrimiento ajeno. La unicidad del yo —su subjetivación ética— nace de la responsabilidad ante el rostro del sufriente» [17]. La filosofía moderna presenta un cogito orgulloso, soberano, capaz de darse la ley a sí mismo. La filosofía de la educación ha convertido esta autonomía del sujeto en su fundamento principal. Levinas rompe con el idealismo de la modernidad, y convierte la heteronomía, la responsabilidad, en momento constitutivo y fundacional de la subjetividad. Es necesario desubjetivarse, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo [18]. Este es el sentido que tiene la cita del *Talmud de Babilonia* con la que Levinas da inicio uno de los capítulos de *Humanismo del otro hombre*: «Si yo no respondo de mí, ¿quién responderá de mí? Pero si yo solamente respondo de mí, ¿puedo ser todavía yo?» [19].

La obra de Levinas es, así, un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo. Pero, para Levinas, esta adaptación de lo Otro a lo Mismo no se obtiene sin violencia [20]. Desde el punto de vista de Levinas, la ética aparece como heteronomía, como respuesta a la demanda del *rostro* del Otro. «El 'yo' ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro. Para mí —son palabras de Levinas— la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, o a Dios como absoluto Otro, precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser 'yo', soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma» [21]. La heteronomía, pues, no atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible.

Lo infinito (la trascendencia, la exterioridad) del rostro como lo opuesto a la totalidad y al totalitarismo. Curiosamente, Levinas descubre en Descartes esta idea de infinito. El Yo que piensa, el ego cogito, posee la idea de infinito, como aquella idea que «consiste en pensar más de lo que uno piensa».

El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro es la *huella* del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, sin mediación, pura significación. El rostro es precisamente «la única obertura en la que la significación de lo trascendente no anula la trascendencia para hacerla entrar en un orden inmanente, sino donde, al contrario, la trascendencia se rechaza a la inmanencia precisamente en tanto que trascendencia siempre incompleta del trascendente. La relación entre significado y significación, en la huella (*trace*), no es correlación sino la irrectitud misma» [22].

El rostro es el decir que deja una huella en el mundo, en *lo dicho*. La huella es la presencia de algo que no podemos nunca aprehender como pura presencia, es presencia de algo sensible que es siempre *más* que sensible. La huella rompe nuestra organización del mundo, desestabiliza al sujeto de la acción «alterándolo fundamentalmente, sin dejarle tiempo para prepararse» [23]. La huella transtorna el orgullo del yo, y le demanda un exilio radical, le obliga a un *viaje sin retorno*. La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo centrado en el «yo». La voz del otro descentra el orden. La voz del niño es el acontecimiento que obliga a un replanteamiento radical de el oficio de parter-(mater)inidad [24].

El rostro del otro convierte a la acción educativa en una recepción, en la respuesta a una llamada que precede al sujeto, como *pasividad* radical. «Una actitud que, paradójicamente, será cuanto más activa cuanto más pasiva parezca ser. Pasividad receptiva en la que se busca lo que viene hacia nosotros, donde abrirse receptivamente se torna un activo obrar» [25]. La presencia del otro, su rostro, transtorna el orgullo del yo y le obliga al exilio. Lo humano no es un movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino el movimiento de una respuesta. «Semejante llamada perturba necesariamente la quietud del yo; le impide cualquier reposar en una esencia bien definida y todo arraigo en una tierra; le dice que su patria no es el ser, sino el otro lado del ser: allí donde la inquietud por el otro predomina sobre el cuidado que tiene de sí propio un ser, allí donde la responsabilidad no admite contemporizaciones ni discusiones; allí, en fin, donde posesiones, títulos, riquezas, revelan su precariedad extrema y, sobre todo, su radical insuficiencia para hacer emerger lo humano» [26].

El rostro hace de la educación responsabilidad, *responsividad*, compasión. El otro, en su rostro, se me aparece «de frente», «cara a cara». El

rostro es «presencia» no de una imagen, sino de una voz. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. La ética no comienza con una pregunta, sino como una *respuesta a la demanda del otro hombre*. Esto es lo que significa *heteronomía*: responsabilidad para con el otro. Una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo [27], sino que es la fuente de todo pacto y de todo contrato. La responsabilidad, entonces, es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre [28].

Pero ¿por qué me concierne el otro? Esta es la pregunta que aparece en Gn. 4, 9-10: «¿Acaso soy el guardián de mi hermano?» Esta pregunta sólo tiene sentido si se supone que el «yo» es cuidado de sí. Pero el «yo», lo «Mismo» es, en la relación ética, *cuidado del otro*. Por lo mismo escribe Paul Celan: «ich bin du, wenn ich ich bin» (*soy tú, cuando soy yo*). A esta relación con el otro es a lo que Levinas llama «rehén» (*otage*).

No tiene ningún sentido, pues, desde este punto de vista, preguntarse por el fundamento de la ética, puesto que la ética no tiene fundamento, es el fundamento. La ética es an-árquica. La responsabilidad no tiene comienzo [29]: «La ética es el campo que dibuja la paradoja de un Infinito en relación con lo finito sin desmentirse en esta relación. La ética es el estallido de la unidad originaria de la apercepción trascendental, es decir, lo más allá de la experiencia» [30]. *La ética es un acontecimiento*: «Es necesario que algo ocurra al Yo para que deje de ser una «fuerza que discurre» y que descubra el escrúpulo. Este golpe de efecto es el encuentro con otro hombre o, más exactamente, la revelación del rostro» [31]. La ética no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento que rompe todas las previsiones. La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda su *cicatriz* [32].

Nos encontramos, entonces, frente a un concepto radicalmente distinto de subjetividad. La subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la «voz del otro» (*rostro*), una respuesta a su apelación y demanda. Esta «sumisión heterónoma» no anula la autonomía y la identidad, muy al contrario, puesto que a la escucha le sucede una emisión nueva, un nuevo «decir», una nueva y constante interpretación [33].

En la relación con el otro, en la heteronomía originaria, la relación es asimétrica. En esto se separa radicalmente Levinas de otros filósofos judíos como Martin Buber [34]. El rostro del otro es el maestro ético que reclama, que apela: «¡No matarás!» Exterioridad, trascendencia, fragilidad, son las figuras bajo las que aparece esta demanda del rostro: el huérfano, la viuda, el mendigo, el extranjero.

La traducción pedagógica de el planteamiento de Levinas nos la ofrece Max van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza*. Escribe aquí el pedagogo holandés: «El adulto que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este escuento está en el niño y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos, la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño» [35].

No se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, sino de resituarla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración. Autonomía y heteronomía no son categorías mutuamente excluyentes. Una depende de la otra. En nuestro caso, la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso. *Soy responsable del otro a mi pesar*. La relación entre maestro y discípulo debe enunciarse en términos de *enseñanza*, pero de una enseñanza que nada tiene que ver con la reminiscencia platónica, sino que opera como una ruptura en el yo, como una respuesta al otro [36]. El otro es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Es vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela, y se retira si nadie le responde. Naturalmente, una experiencia como esta que estamos describiendo se resiste a los conceptos filosóficos y científicos [37].

Escribe Levinas: «El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido. Relación de parentesco al margen de toda biología, 'contra toda lógica'. El prójimo no me concierne porque sea reconocido como perteneciente al mismo género que yo; al contrario, es precisamente *otro*» [38].

Nos encontramos ante un modo original de autonomía desde la heteronomía. ¿Cómo es esto posible? ¿Cómo puede entenderse una autonomía que se sabe constantemente cuestionada desde la exterioridad del otro? «¿Qué autonomía moral puede tener por ejemplo un sujeto para quien el concepto de justicia sólo se hace patente gracias a las interpelaciones de quien padece la injusticia? Es una autonomía inestable, esencialmente conflictiva, siempre en devenir. Es una autonomía eminentemente moral: propia de quien puede llegar a hacer el bien pero no a ser bueno ni mucho menos a decidir lo que es el bien» [39].

Esta idea de la prioridad absoluta de la ética sobre la ontología, la sociología o la psicología implica una doble crítica, como advierte Stéphane Mosès, a las teorías contractualistas.

En primer lugar afecta a la noción misma de contrato social y, en segundo lugar, a la idea de autonomía como principio original de la subjetividad. El sujeto no renuncia su poder en función de un cálculo sobre sus posibles ganancias o pérdidas. «Para Levinas el fundamento del pacto social no es un contrato, sino una exigencia de justicia para el otro. Esta exigencia no se enraíza en la autonomía del sujeto, ya que ésta —como renuncia a los intereses 'patológicos' del Yo— presupone ya una interior aptitud a abrirse a la voz de la Razón, es decir, una fundamental heteronomía» [40].

En definitiva, la heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad, que revuelve la subjetividad del yo. A partir de ahora ya nada volverá a ser como antes.

#### 4. Conclusiones: la ética de la educación como vigilancia

El ideal de autonomía no es una aspiración equívoca en educación. Ciertamente es irrenunciable. Lo limitado se encuentra en el planteamiento kantiano que hemos intentado resumir y confrontar críticamente con Levinas.

Es limitado, en primer lugar, hacer depender la fuente de las responsabilidades morales de un interés puro por la ley moral, porque —aquello justamente que Kant no pudo experimentar ni imaginar— *después de los totalitarismos de este siglo la razón práctica tiene que ser impura*, recorrida por la experiencia y por los acontecimientos que nos dan a pensar.

Kant, como cualquier otro filósofo, es un hijo de su tiempo, y tiene tras de sí el apoyo de un acontecimiento —si así quiere interpretarse— de carácter fundador, como es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de los revolucionarios franceses. Tras la segunda Guerra Mundial, nosotros, hijos también de nuestro tiempo, podemos encontrar una Declaración Universal de Derechos, tan importante como insuficiente todavía, si no se completa con una carta de deberes y de responsabilidades.

Así que, tras la experiencia del Holocausto, no podemos seguir pensando que cosas tales como la ética o el pensamiento educativo se pueden gestar sin el pasado y sin la memoria. Por eso hemos querido, en nuestra defensa de la prioridad de la heteronomía sobre la autonomía, defender la tesis de que la educación debe encontrar una base para el

ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria. Se trata de transmitir, a través de la memoria, una *ética de la vigilancia*, una actitud y unos medios para que las jóvenes generaciones sean más vigilantes que sus mayores [41]. No se trata de una ética del control del otro, ni tampoco policial. Sino de una ética basada en la escucha del pasado y del otro, de una ética, por tanto, atenta, vigilante. Y tampoco se trata sólo de un esfuerzo por no olvidar la historia para no tener que repetirla [42]. Como tampoco recordar el sufrimiento pasado de la humanidad con la intención oculta de una venganza. No queremos, pues, recordar el pasado haciendo un uso literal de la memoria, sino otro ejemplar [43] porque las *víctimas de la historia*, como dice Ricoeur, no piden tanto venganza como narración [44]. Se trata, entonces, de una memoria moral, en vez de recordar mórbidamente la historia. Y si lo que pedimos es la necesidad de poner en relación el pensamiento sobre la educación del hombre con su propia historia, la «historia» que interesa aquí no es la historia de los historiadores sino la *crónica de los vencidos* [45]. Porque mientras que la historia es amoral —sucedieron hechos— la memoria es moral. La memoria la forman los *nombres* de aquellos por los que se debe guardar luto [46].

En este ejercicio de la memoria, tendemos desde el presente un puente de responsabilidad hacia el pasado. Porque después de lo ocurrido, el tiempo se fractura en dos y ninguna ética antigua, como ningún código jurídico anterior, se vuelven hábiles para evaluar moralmente o juzgar lo inconcebible. Así, de lo que se trata es de que «la memoria remite al otro, es impensable sin el otro, de ahí que decir memoria es convocar a la intersubjetividad. Pero es una intersubjetividad asimétrica en el sentido de que quien sufre tiene el secreto del presente y también del otro. El otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es sólo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas. Todo presente tiene pues un déficit de legitimación. Y ese otro también posee otro secreto: el de nuestra propia identidad. No sabemos lo que somos urgando en nuestra conciencia sino que descubrimos lo que somos cuando alguien nos pregunta «¿dónde estás tú?». Como en el mito bíblico, nos descubrimos desnudos tan pronto como el otro nos interpela. Llamamos compasión a ese planteamiento moral que sabe que el mal es histórico y es el otro el que tiene el secreto del tiempo» [47].

Por eso, hemos de dar la vuelta al argumento kantiano y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales emanan y están condicionadas, determinadas, por la presencia del otro, singular, concreto, irreplicable, con rostro. En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que

hacer de forma heterónoma. *No renunciamos a la autonomía, sino que la heteronomizamos.*

Heteronomizar la autonomía no es limitar la libertad, sino completarla y reconocer, frente a Kant y frente a Sartre, que el otro no es mi alter ego y que la libertad no está radicalmente indeterminada. La libertad no puede derivar en un «vacío de la voluntad» ni en la «nada». Y sin embargo, ¿cómo salvar de la perversión a una autonomía viciada de heteronomía? Parece un intento fracasado desde el principio, pues las justificaciones del valor de la autonomía en la educación ofrecen, al parecer, argumentos intachables.

Es aquí donde encontramos un segundo límite a la autonomía como principio rector de la educación. En educación es posible justificar moralmente al menos de dos maneras a la autonomía como principio rector: por una parte, porque sólo remitiendo los fines de la educación al logro de la construcción autónoma del sujeto moral del educando estaremos en condiciones de proteger ese bien irrenunciable que es el pleno desarrollo del individuo en proceso de educación. Y por otro lado, porque toda educación implica un mínimo compromiso ético con una relación educativa. De acuerdo con esto, sólo asentado dicha relación en la idea del respeto a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos asimismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación. Sin embargo, en esta defensa de la autonomía, tanto en el terreno del fin de la educación como en el ámbito de la relación educativa, ese otro que hay que proteger y acompañar no pasa de ser un alter ego. Porque nuestro concepto de autonomía es un concepto inscrito en la tradición ética kantiana, dentro de la cual el otro merece respeto y reconocimiento en tanto que ser racional con capacidad de autolegislación. El otro no es, en las éticas ilustradas, un sujeto singular, un rostro imposible de describir y de atrapar en la esfera de mis conceptos o de mi poder, sino un sujeto trascendental. El otro, en las éticas de la Ilustración y sus derivadas, me muestra su humanidad —que yo comparto como sujeto capaz de autonomía— pero no su singularidad humana e irrepetible; no me muestra, bajo este esquema, su rostro.

Es en este sentido en el que parece radicalmente insuficiente el planteamiento que hace privilegiar a la autonomía y que rechaza toda suerte de moralidad heterónoma como un intento de situar al sujeto en un estado de minoría de edad moral. Por el contrario, ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad*, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de sensibilidad con él, una relación *desinteresada* y gratuita. Me pide una relación de donación y gratuidad. El otro

no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogimiento. Como dice Chaliier, «pensar la alteridad, en efecto, particularmente en el tiempo de la transmisión y de la enseñanza, demanda renunciar tanto a todo sueño de transparencia y de fusión como a los fantasmas de la dominación» [48].

Pudiera parecer que nuestra insistencia en repensar la educación a partir del recuerdo de lo que otros sufrieron, aceptando con ello una responsabilidad —que no una culpabilidad— hacia el pasado, resulta excesivo. Y, sin embargo, creemos que es esta la vía más adecuada para reformular el concepto de responsabilidad en educación. Desde el lenguaje de una autonomía heteronomizada queda al fin claro que un educador se hace responsable no por lo que provoca —intencional o inintencionalmente— en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo ago en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado.

Así, la responsabilidad no se orienta sólo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido. En este sentido, y para evitar que nuestra visión del asunto pudiese parecer muy triste y sobrecogedora, nos gustaría terminar con una luz de esperanza, no sin advertir que ningún futuro y ningún progreso es posible desde los cimientos de un pasado plagado de muerte y de sufrimiento inútil.

Y ahora sí, ahí va nuestra luz de esperanza, en forma de un admirable texto de Paul Auster: «Puesto que el mundo es monstruoso, puesto que no parece ofrecer ninguna esperanza de futuro, A. mira a su hijo y se da cuenta de que no debe abandonarse a la desesperación. Cuando está al lado de su hijo, minuto a minuto, hora a hora, satisfaciendo sus necesidades, entregándose a esa vida joven, siente que su desesperación se desvanece» [49].

Después de lo dicho, no podíamos terminar de otro modo. Porque tras lo «dicho», lo único que queda es un puro por-venir, lo que resta por «decir». ¿Y qué mejor porvenir para la educación que volver una mirada esperanzada a su propia esencia? A la esencia de la educación: la *natalidad* [50].

**Dirección de los autores:** Fernando Bárcena Orbe, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Edificio «La Almudena», Ciudad Universitaria, 28040 Madrid. Joan-Carles Mèlich, Departamento de Pedagogía sistemática y social, Facultad de Ciencias de la Educación, Edificio G6, Universidad Autónoma de Barcelona, 08193 Bellaterra (Barcelona).

*Fecha de la versión definitiva de este artículo:* 11.XI.1998

## NOTAS

- [1] CHALIER, C. (dir.) (1994) *Le visage. Dans la clarté, le secret demeure*, p. 10 (París, Editions Autrement).
- [2] STEINER, G. (1998) *Errata*, p.139 (Madrid, Siruela).
- [3] Vid. CHALIER, C. (1998) *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas*, pp.17 ss (París, Albin Michael).
- [4] STEINER, G. (1990) *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, p. 16 (Barcelona, Gedisa).
- [5] FINFIELKRAUT, A. (1998) *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, p. 44 (Barcelona, Anagrama).
- [6] Recomendamos sobre este asunto la lectura de: RENAUT, A. (1993) *La era del individuo* (Barcelona, Destino).
- [7] Por ejemplo, véase: THIEBAUT, C. (ed.) (1991) *La herencia ética de la ilustración* (Barcelona, Crítica).
- [8] ARENDT, H. (1992) *Hombres en tiempos de oscuridad*, pp. 10-11 (Barcelona, Gedisa).
- [9] Seguimos aquí libremente los análisis de: CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, pp. 53 ss (Barcelona, Riopiedras) y CHALIER, C. (1998) *Por une morale au-delà du savoir*, ob. cit., pp. 73-101.
- [10] KANT, I. (1975) *Crítica de la razón práctica*, pp. 54-55 (Madrid, Espasa Calpe).
- [11] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 53.
- [12] ROUSSEAU, J.J. *Contrato social*, I, VI.
- [13] KANT, I. (1977) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 102 (Madrid, Espasa Calpe).
- [14] CHALIER, C. (1998) *Por une morale au-delà du savoir*, ob. cit., pp. 78-79.
- [15] DELEUZE, G. (1995) *Proust y los signos*, p. 178 (Barcelona, Anagrama).
- [16] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 60.
- [17] SUCASAS, A. (1995) Redención y sustitución: el sustrato bíblico de la subjetivación ética en E. Levinas, *Cuadernos salmantinos de filosofía*, XXII, p. 238.
- [18] «Sólo si soy desertor soy fiel. Soy tú cuando soy yo». CELAN, P. (1996) *Amapola y memoria* (Madrid, Hiperión).
- [19] LEVINAS, E. (1987) *Humanisme de l'autre homme*, p. 95 (París, Le livre de poche).
- [20] LEVINAS, E. (1995) *Difficile liberté*, p. 409 (París, Le livre de poche).
- [21] LEVINAS, E. (1998) «Ética del infinito», en KEARNEY, R. (Ed.) *La paradoja europea*, pp. 211-212. (Tusquets, Barcelona).
- [22] LEVINAS, E. (1987) «La trace», en *Humanisme de l'autre homme*, ob. cit. cit., pág. 64.
- [23] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 72.
- [24] Van MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la solicitud pedagógica*, pp. 152-153 (Barcelona, Paidós).

- [25] MUJICA, H. (1995) *La palabra inicial*, p. 18 (Madrid, Trotta).
- [26] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 73.
- [27] LEVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 167 (Salamanca, Sígueme).
- [28] *Ibid.*, p. 177.
- [29] *Ibid.*, pp. 209 y 231.
- [30] *Ibid.*, p. 225.
- [31] FINKIELKRAUT, A. (1998) *La humanidad perdida*, ob. cit., pp. 40-50.
- [32] MÈLICH, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz* (Barcelona, Anthropos).
- [33] Seguimos la interpretación de SUCASAS, A. (1994) El texto múltiple: judaísmo y filosofía, en *Ética y subjetividad. Lecturas de Emmanuel Levinas*, p. 214 (Madrid, Editorial Complutense).
- [34] MOSÈS, S. (1998) La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Levinas, en *Judaísmo y límites de la modernidad*, p. 78 (Barcelona, Riopiedras).
- [35] Van MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*, ob. cit., p. 84.
- [36] CHALIER, C. (1982) *Judaïsme et altérité*, p. 282 (París, Verdier).
- [37] *Ibid.*, p. 286.
- [38] LEVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, ob. cit., p. 148.
- [39] MATE, R. (1998) Ilustraciones y judaísmo, en *Judaísmo y límites de la modernidad*, ob. cit., p. 212.
- [40] MOSÈS, S. (1998) «La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Levinas», en *Judaísmo y límites de la modernidad*, ob. cit., pág. 79-80.
- [41] Ver FORGES, J-F. (1997) *Eduquer contre Auschwitz. Histoire et memoire*, pp. 135 ss (París, ESF Editeur)
- [42] ADORNO, T. W. (1993) La educación después de Auschwitz, en *Consignas* (Madrid, Amorrortu).
- [43] Aludimos aquí a las tesis propuestas por Todorov en TODOROV, T. (1998) *Les abus de la mémoire*, pp. 28 ss (París, Arléa).
- [44] «Pero, quizá, hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más», RICOEUR, P. (1996) *Tiempo y narración*, III: El tiempo narrado, p. 912 (Madrid, Siglo XXI editores).
- [45] Vid. MATE, R. (1991) *La razón de los vencidos* (Barcelona, Anthropos).
- [46] Tenemos aquí presente la excelente novela de Anne Michaels *Piezas en fuga*, p. 150 (Madrid, Alfaguara, 1997).
- [47] MATE, R. (1998) ¿Somos responsables de lo que no hemos hecho?, Responsabilidades y Deberes. *Proyecto Valencia III Milenio Unesco*, enero de 1998.
- [48] CHALIER, C. (1996) *L'inspiration du philosophe. «L'amour de la sagesse» et sa source prophétique*, p. 119 (París, Albin Michel).

- [49] AUSTER, P. (1997) *La invención de la soledad*, p. 222 (Barcelona, Anagrama).
- [50] Una aproximación al análisis de la educación como acogimiento de los recién llegados puede verse en: BÁRCENA, F. (1999) La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana, *Revista de Educación*, n.º 318, pp. 189-210. Para un estudio más detenido, véase nuestro libro, de próxima aparición: BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (en prensa) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (Barcelona, Paidós).

SUMMARY: THE WORD OF THE OTHER. A CRITIQUE OF PRINCIPLE OF AUTONOMY IN EDUCATION

The main end of this article is to offer a critical analysis of autonomy conceived as a basic idea in modern educational philosophy. After the tragic experience and dramatic consequences of totalitarianism, is not possible to defend a kantian concept of autonomy as a unique source of moral responsibility and ethical action. After holocaust, we need to defend, on the contrary, the principle of previous value of heteronomy, conceived as the practice of otherness, in its levinasian perspective. So, the authors explore the thesis of the prior value of heteronomy on autonomy, as a source and foundation of moral responsibility in educational relationship, and to reflect the general educational implications of the jewish philosophical tradition of otherness in philosophical educational discourse.

KEY WORDS: Otherness and Education, Educational Responsibility, Autonomy and Education, Heteronomy and Education, Levinas.