

# El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?\*

Joan-Carles Mèlich

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

---

## Resumen

Se trata en este artículo de reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de la educación después del holocausto. La *Shoah* es un acontecimiento que abre una brecha en el tiempo. Después de esto nada puede volver a ser como antes. Pero, sobre todo, el holocausto significa que lo que parecía imposible es real. Nos hallamos ante *el fin de lo humano*. Para seguir pensando la acción educativa después de la *Shoah* es necesario replantearse la forma que debe tomar la subjetividad. Ésta se presenta en este artículo bajo la figura de la *heteronomía*, que se constituye en respuesta a la demanda del rostro del Otro, a su fragilidad, vulnerabilidad y sufrimiento. A partir de esta subordinación de la autonomía a la heteronomía, de la libertad a la responsabilidad, es posible también situar a la memoria, al recuerdo del Otro que no está presente cara a cara, sino mediatizado por el relato, en categoría constitutiva de una educación frente a la barbarie.

**Palabras clave:** holocausto, heteronomía, memoria.

**Abstract.** *The end of human. How to educate after the holocaust*

In this article we reflect about the conditions of possibility of education after the Holocaust. The Shoah is an event that opens a breach in time. After this, nothing can ever be as before. But above all, the holocaust means that what seemed impossible is actual. We face the end of human. In order to keep thinking about educative action after the Shoah, it is necessary to raise again the sake that subjectivity has to take. In this article it is thought as heteronomy, which is constituted as an answer to the Other's face, to her fragility, vulnerability, and suffering. From this subordination of autonomy to heteronomy, of liberty to responsibility, it is possible also to locate memory —the remembrance of the Other which is not present face to face but mediatized by a narrative— in constitutive category of an education against barbarism.

**Key words:** holocaust, heteronomy, memory.

---

\* Una primera versión de este artículo corresponde a una conferencia leída en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid el día 21 de octubre de 1998. El texto actual, no obstante, ha sufrido importantes modificaciones respecto del original.

### Sumario

1. El holocausto y la modernidad
2. La subjetividad heterónoma
3. Rememorar para vivir

¿La humanidad? A la humanidad nosotros no le interesamos. Hoy todo está permitido. Todo es posible, incluso los hornos crematorios.

Elie Wiesel, *La nuit*

Si la víctima no tuviera un derecho sobre el verdugo, entonces no habría justicia.

José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*

Para la filosofía de la educación una de las preguntas fundamentales de este final de milenio es *¿cómo pensar la acción educativa después de los terribles acontecimientos del siglo XX?* Pero para dar respuesta a esta cuestión es necesario distinguir, en primer lugar, entre *hechos* y *acontecimientos*. El acontecimiento es una brecha en el tiempo. Después de él ya nada vuelve a ser como antes. El acontecimiento abre un antes y un después en la historia. En el acontecimiento el tiempo se ha quebrado. Frente a los acontecimientos terribles del siglo XX, las viejas categorías, los antiguos conceptos que antaño nos permitían inteligir el mundo, han quedado obsoletos. Como ha explicado Hannah Arendt, «la terrible originalidad del totalitarismo no se debe a que alguna “idea” nueva haya entrado en el mundo, sino al hecho de que sus acciones rompen con todas nuestras tradiciones; han pulverizado literalmente nuestras categorías de pensamiento político y nuestros criterios de juicio moral»<sup>1</sup>.

El holocausto ha servido para descubrir *la cultura de lo inhumano*. La escalofriante originalidad del siglo XX consiste en la idea de la humanidad olvidada por el animal racional «y que se manifiesta sólo en las torpes y embarulladas efusiones de un animal amistoso carente del cerebro necesario para universalizar la mayor cantidad posible de sus pulsiones»<sup>2</sup>. En los campos de exterminio el ser humano descendió hasta el umbral más precario de su humanidad<sup>3</sup>. En el Lager la ley era clara: *cada uno para sí mismo*. No hay ni padres, ni hermanos, ni amigos. Cada uno vive y muere por su cuenta. Solo<sup>4</sup>.

La barbarie ya no se encuentra fuera de la civilización, sino en su interior. La barbarie forma parte del corazón de la civilización. ¿Qué significa esto? Significa que ahora la pregunta no es *¿dónde estaba Dios en Auschwitz?*, sino

1. ARENDT, H. (1995). *De la historia a la acción*, Barcelona: Paidós, p. 31-32.
2. FINKIELKRAUT, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Barcelona: Anagrama.
3. STEINER, G. (1998). *Errata*, Madrid: Siruela, p. 73-74.
4. WIESEL, E. (1995). *La nit*, Barcelona: Columna, p. 142.

¿dónde estaba el hombre en Auschwitz? ¿dónde estaba la humanidad en Auschwitz? Como ha escrito George Steiner, «en los campos de la muerte, el hombre, como especie, descendió, acaso de manera irreversible, hasta el más precario umbral de su humanidad. Volvió a ser bestia, aunque expresarlo de este modo sería insultar a los primates y al mundo animal. Al deshumanizar a su víctima, el verdugo se deshumaniza a sí mismo. El hedor perdura»<sup>5</sup>. O, dicho brevemente: «El hombre ha sufrido una regresión radical»<sup>6</sup>.

## 1. El holocausto y la modernidad

Insisto en la cuestión, ahora ligeramente modificada: ¿cómo pensar la educación ante la cultura de lo inhumano? ¿Cómo imaginar la acción educativa después de la muerte del hombre? George Steiner nos ha puesto ante el reto de responder al gran interrogante: ¿Cómo se puede leer a Rilke por la mañana, escuchar a Schubert por la noche y torturar al mediodía?

En efecto: no se pueden comprender importantes manifestaciones artísticas, filosóficas o literarias de la cultura occidental lejos del entorno absolutista y totalitario en el que fueron concebidas. No solamente hay que tener presente aquí el imperialismo y el colonialismo, sino también la relación entre cultura y regímenes políticos represivos y violentos. Siempre ha existido la duda respecto al supuesto de que la evolución de la historia de la cultura occidental fuera ascendente. Sin embargo, como señala Steiner, ahora este supuesto «está decisivamente dañado»<sup>7</sup>. ¿Se sigue la historia moviendo hacia adelante o aparece de pronto la pesadilla del eterno retorno de Nietzsche como la imagen verdadera del tiempo y de la historia? ¿Cómo es posible explicar desde el sentido común que la barbarie del siglo XX haya sido muchísimo peor en número y en organización que todas las otras barbaries de la historia?

La tesis de Steiner aparece ahora claramente formulada: se ha cambiado la experiencia de la historia. Ésta ya no se vive ahora como una curva ascendente. La historia también aparece como un descenso al infierno. Ninguno de nosotros ha estado en el Paraíso, pero sí en el infierno. Y algunos han vuelto para contarlo.

Por eso, precisamente porque el holocausto es un acontecimiento que cambia radicalmente nuestras categorías, nuestras formas de pensar el mundo, nuestra visión de la historia, la educación no se puede quedar al margen y la filosofía debe pensar radicalmente si sus *Grundbegriffe* continúan teniendo vigencia después frente al fenómeno totalitario<sup>8</sup>.

Pero antes de entrar en esta cuestión, deberíamos profundizar algo más en la relación entre el *holocausto* y la *modernidad*. Lo realmente grave del asunto, a mi juicio, no es otra cosa que la íntima relación que se puede establecer entre

5. STEINER, G. (1998). *Errata. El examen de una vida*, Madrid: Siruela, p. 73-74.

6. STEINER, G. (1998). *Errata*, ed. cit., p. 139.

7. STEINER, G. (1992). *En el castillo de Barba Azul*, Barcelona: Gedisa, p. 92.

8. Y uno de estos *Grundbegriffe*, como veremos, es el de *autonomía*.

ambos conceptos. Porque el holocausto es la consecuencia directa de la modernidad, o, en otras palabras, sin la modernidad y sus determinaciones fundamentales (*burocracia y tecnología*) el holocausto no hubiera sido posible. En esta línea se ha expresado el sociólogo Zygmunt Bauman:

El holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna y de todo lo que ésta representa o, al menos, eso es lo que queremos creer. Sospechamos, aunque nos neguemos a admitirlo, que el holocausto podría haber descubierto un rostro oculto de la sociedad moderna, un rostro distinto del que ya conocemos y admiramos. Y que los dos coexisten con toda comodidad unidos al mismo cuerpo. Lo que acaso nos da más miedo es que ninguno de los dos puede vivir sin el otro, que están unidos como las dos caras de una moneda<sup>9</sup>.

Me parece esencial, pues, retomar la hipótesis de Zygmunt Bauman: *el holocausto es una de las posibilidades de la modernidad*, porque aunque bien es verdad que la civilización moderna no es la condición suficiente para el holocausto, sí que es su condición necesaria. «Sin ella, sigue Bauman, el holocausto sería impensable. Fue el mundo racional de la civilización moderna el que hizo que el holocausto pudiera concebirse»<sup>10</sup>.

Pero el totalitarismo no ha concluido, así como tampoco la barbarie política, ni el totalitarismo social, lingüístico y epistemológico. La ciencia y la técnica continúan presentándose como visiones exclusivistas del mundo, negando toda posible alteridad, toda diferencia y exterioridad<sup>11</sup>. La geometría es el arquetipo de la mente moderna. Taxonomía, clasificación, inventario, catálogo, estadística<sup>12</sup>. Todo según una *nueva lógica* que, frente a las de antaño, presenta la *crítica* no como revolución sino como *conservación*. El que se atreva a cuestionar el nuevo orden es tachado de reaccionario. La ciencia y la técnica siguen prometiendo un mundo feliz, pero un mundo en el que nunca se puede preguntar «¿por qué?» (*warum?*), al igual que le sucedió a Primo Levi en Auschwitz<sup>13</sup>. La ciencia y la técnica absolutizan un modo de lenguaje. Aparece un nuevo *monolingüismo*: el *concepto*, el *icono* del ordenador, el *inglés americano*. Surge un nuevo totalitarismo y fundamentalismo: el de la tecnociencia. Un totalitarismo que, como cualquier otro, no resiste la pregunta fundamental. No hay razón para el totalitarismo. Las preguntas fundacionales son consideradas como pseudopreguntas. La ciencia y la técnica tienden a ocupar el mundo dado por supuesto (Schütz). Han colonizado la cultura. La ciencia y la técnica no permiten el cuestionamiento.

9. BAUMAN, Z. (1998). *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur, p. 9.

10. *Ibidem*, p. 17.

11. Véase WALDENFELS, B. (1998). «Orden en modo potencial. Acerca de la crisis de la modernidad europea», en *Razón y subjetividad*, Buenos Aires: Almagesto, p. 68-69.

12. BAUMAN, Z. (1997). «Modernidad y ambivalencia», en BERIAIN, J. (comp.): *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona: Anthropos, p. 91.

13. LEVI, P. (1995). *Si esto es un hombre*, Barcelona: Muchnik, p. 31.

El universo hipertecnológico nos ha arrebatado la capacidad de imaginar y nos ha impuesto la positividad. El hecho positivo se torna «fetiche». Ya no podemos o no sabemos «soñar hacia adelante». La esperanza, se dice, es utópica, no es realista. Hay que ser pragmático, se dice. La tecnociencia no tolera otros lenguajes distintos del suyo propio. De nuevo el reinado de la inmanencia, de lo mismo; otra vez la gramática de lo inhumano.

Para la ciencia la historia es un pasado definitivamente cerrado. Como ha escrito Reyes Mate recordando la discusión entre Horkheimer y Benjamin, hay dos maneras de abordar la historia: como lo hace la ciencia o como lo permite la memoria. «Para la ciencia, el pasado de los vencidos es asunto cerrado. Pero no para la memoria: ésta puede reconocer derechos pendientes, por más que el deudor no pueda pagar. La víctima tiene derecho a la vida aunque el verdugo no pueda resucitarla»<sup>14</sup>.

Parece que a finales del siglo xx no merece la pena recordar. Lo mejor es olvidar la historia, y la educación, y en concreto las actuales filosofías de la educación moral no tienen en absoluto presente ni la historia ni la memoria. Sus planteamientos siguen presentándose al margen del «gran Acontecimiento». Parece que para la pedagogía y la filosofía la historia del siglo xx no ha tenido lugar.

Las expectativas de la Ilustración, por lo que a la cultura y la educación se refieren, son claras: hay un proceso natural que va desde «el cultivo del intelecto y los sentimientos en el individuo a una conducta racional beneficiosa para la sociedad»<sup>15</sup>. Ésta es una idea central en el pensamiento ilustrado. El mal, la crueldad, se veía como fruto de la ignorancia, de la mala educación. Esta idea —insisto— cruza toda la cultura occidental, desde Sócrates hasta la Ilustración.

La cuestión que autores como George Steiner ponen sobre el tapete es muy grave: *a la luz de los acontecimientos del siglo xx, ¿acaso no urge revisar esa relación? ¿Se puede seguir sosteniendo que la causa del holocausto es la mala educación? O dicho de otro modo, ¿las humanidades humanizan?*

George Steiner rompe radicalmente con el ideal formativo ilustrado. Hoy sabemos que «la excelencia formal y la extensión numérica de la educación no tiene por qué estar en correlación con una mayor estabilidad social y una mayor racionalidad política»<sup>16</sup>. Bibliotecas, museos y campos de concentración coexisten armoniosamente en un mismo tiempo y en un mismo espacio. Y lo dicho a nivel institucional también se sostiene individualmente. En la psicología de cualquiera pueden coexistir el trabajo en un campo de exterminio, por un lado, y la sensibilidad artística y literaria, por otro<sup>17</sup>. Esto es lo que el holocausto nos ha enseñado.

14. MATE, R. (1998). «Ilustraciones y judaísmo», en *Judaísmo y límites de la modernidad*, Barcelona: Ríopiedras, p. 213.

15. STEINER, G. (1992). *En el castillo de Barba Azul*, ed. cit., p. 101.

16. *Ibidem*, p. 104.

17. *Ibidem*, p. 105.

El holocausto es un *acontecimiento* porque desde él nuestra concepción del mundo y de las relaciones humanas ha cambiado radicalmente. *El concepto ilustrado de cultura y de educación ha dejado de tener vigencia*. Tampoco se trata de menospreciar a la Ilustración, pero los ilustrados no vivieron Auschwitz, nosotros sí. Lo grave es que muchos teóricos de la cultura y de la educación continúan trabajando como si nada hubiera pasado, y desde luego hacen caso omiso del «nuevo imperativo categórico» propuesto por T.W. Adorno: *¡Que Auschwitz no se repita!*

## 2. La subjetividad heterónoma

Pasemos revista muy brevemente a los principios fundamentales de las éticas neoilustradas. Éstas, de las que Kant es su máximo representante, se caracterizan por dos principios básicos:

- a) El formalismo.
- b) El principio de autonomía.

Las éticas neoilustradas (Rawls y Habermas, al menos en sus obras *Teoría de la justicia* y *Teoría de la acción comunicativa*, respectivamente) recogen la herencia kantiana tanto en la teoría de la justicia como en la ética del discurso. Veámoslo con algún ejemplo.

Escribe John Rawls en su *Teoría de la justicia*: «Quizá la mejor manera de explicar el objetivo de mi libro sea la siguiente: durante mucho tiempo la teoría sistemática predominante en la filosofía moral moderna ha sido una derivación del utilitarismo. [...] Lo que he intentado de hacer es generalizar y llevar la teoría tradicional del contrato social representada por Locke, Rousseau y Kant, a un nivel más elevado de abstracción. [...] La teoría resultante es de naturaleza altamente kantiana. De hecho no reclamo ninguna originalidad respecto a los puntos de vista que expongo. Las ideas fundamentales son clásicas y bien conocidas»<sup>18</sup>.

Por su parte, Jürgen Habermas, en una conferencia pronunciada el día 11 de setiembre de 1980 titulada «La modernidad: un proyecto inacabado», se pregunta si está la modernidad tan *passé* como afirman los posmodernos. A partir de aquí, la ética del discurso se ha presentado como una ética formal o procedimental: «La ética del discurso —escribe Habermas— no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un procedimiento lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación del juicio»<sup>19</sup>. Para Habermas, la función básica del lenguaje es la comunicación o, lo que es lo mismo, en el lenguaje está inscrito el *telos* del entendimiento, o, dicho de otro modo: «El entendimiento es inmanente como *telos* al lenguaje humano»<sup>20</sup>. Y es precisamente en una entrevista de mayo de 1985 recogida en el libro titu-

18. RAWLS, J. (1993). *Teoría de la justicia*, Madrid: FCE, p. 9 y 10.

19. HABERMAS, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península, p. 143.

20. HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Madrid: Taurus, p. 369.

lado *Die neue Unübersichtlichkeit* donde Habermas dice: «Éste es nuestro objetivo: reconstruir la ética kantiana con los medios de la teoría de la comunicación»<sup>21</sup>.

Lo que las modernas teorías de la justicia proponen es entender la *justicia* «como la búsqueda de criterios imparciales para distribuir equitativamente unos bienes mal repartidos. El criterio imparcial supone que es un criterio que puede ser aceptado por todos, por los que tienen más y por los que tienen menos»<sup>22</sup>. Así, como dice Reyes Mate, en la teorías neocontractualistas de la justicia se propone que cada sujeto sea un juez imparcial, y eso es admisible a condición de que se parta de un punto cero (*velo de ignorancia, intersubjetividad trascendental*). Pero los ricos, los vencedores, los dominadores no pueden nunca convertirse en un sujeto imparcial. Para que exista una verdadera justicia es necesario tomar en cuenta el tiempo y, al tener en cuenta el tiempo,<sup>23</sup> *la justicia no es una cuestión de imparcialidad sino de responsabilidad*. El tiempo es el otro, y la responsabilidad es la respuesta a la demanda del otro, a su apelación, al grito del rostro que está presente, pero también de aquél que no está vivo, pero que revive en la *memoria*<sup>24</sup>. El otro, la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente está construido sobre los cadáveres de las víctimas, que todo documento de cultura, como diría Walter Benjamin, es, a su vez, un documento de barbarie<sup>25</sup>. Una educación sin tiempo, una educación que no tome como punto de partida el principio de responsabilidad, el otro, es una educación al servicio de los verdugos.

Lo que quisiera proponer en este trabajo es una nueva concepción de la subjetividad, de la identidad y de la acción educativa. Pero para ello es necesaria una *crítica al principio de autonomía*, una crítica a las éticas formales y procedimentales, y una crítica a la razón dialógica o comunicativa.

Ocupémonos brevemente de la primera cuestión. Para las éticas procedimentales, hablar de autonomía es hablar de la libre decisión del sujeto. Pero desde el punto de vista de la filosofía judía la decisión del sujeto descansa sobre la responsabilidad previa *ante* el otro, *del* otro. No hay que entender, por lo tanto, la crítica al principio de autonomía en el sentido de una *negación* de la autonomía, sino en el sentido de que *hay que negar la «primacía» del principio de autonomía*. La autonomía es sumamente importante, pero puede ser perversa si no depende de una instancia anterior a ella misma. La autonomía,

21. HABERMAS, J. (1985). *Die neue Unübersichtlichkeit*, Frankfurt: Suhrkamp, p. 225.

22. MATE, R. (1998). «¿Somos responsables de lo que no hemos hecho?», en Proyecto Valencia III Milenio, Unesco.

23. «En Habermas el tiempo juega un escaso papel.» (MATE, R. (1994). «La herencia pendiente de la razón anamnética», en *Isegoría*, 10, Instituto de Filosofía, CSIC, Madrid: p. 123.)

24. Sin lugar a dudas, la crítica más importante a Habermas, en este sentido, se la debemos a J.B. Metz. Puede verse de Metz su artículo «Anamnetische Vernunft», en el volumen colectivo dedicado a Habermas que lleva por título *Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung*, Frankfurt: Suhrkamp, p. 733-738.

25. BENJAMIN, W. (1990). «Tesis sobre filosofía de la historia», en *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Taurus, p. 182.

a diferencia de lo que Kant pensaba en la *Crítica de la razón práctica*<sup>26</sup>, no puede constituirse en el punto de apoyo de la ley moral, del imperativo categórico. Sostengo con Emmanuel Levinas que la ética es el cuestionamiento de la autonomía y de la libertad. En términos de Levinas: «A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro se llama *ética*»<sup>27</sup>. La autonomía se fundamenta en la heteronomía y sólo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste<sup>28</sup>.

Pero para que la heteronomía se convierta en el punto de apoyo de la acción educativa es necesaria una nueva concepción de la subjetividad<sup>29</sup>. Una concepción que basamos en un poema de Paul Celan:

*Alabanza de la lejanía*

En la fuente de tus ojos  
viven las redes de los pescadores del falso mar.  
En la fuente de tus ojos  
cumple el mar su promesa.  
Aquí arrojé  
un corazón que estuvo entre los hombres,  
mis ropas y el fulgor de un juramento:  
Cuanto más negro estoy en lo negro, estoy más desnudo.  
Sólo si soy desertor soy fiel.  
Soy tú cuando soy yo.  
En la fuente de tus ojos  
derivo y sueño un rapto.  
Una red capturó una red:  
nos separamos entrelazados.  
En la fuente de tus ojos  
estrangula la soga un ahorcado<sup>30</sup>.

La subjetividad *humana* es constitutivamente ética. Y la relación educativa sólo puede ser genuinamente *educativa* a partir de la ética. La ética no es ni una opción de la subjetividad ni una opción de la educación. La ética es el *principio constitutivo* de la educación y de la subjetividad *humana*. La subjetividad *humana* no es cuidado de sí, sino *cuidado del otro*: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. *El Otro es mi problema*.

La gran aportación de la filosofía de Emmanuel Levinas radica precisamente en desplazar la ética, en colocarla no al final sino al principio. El sentido original del para-otro no es la lucha por el reconocimiento sino la ética. El

26. Véase p. e. el §8, teorema IV, de la *Crítica de la razón práctica* de Kant, trad. cast., Madrid: Espasa Calpe, Col. Austral, 1975, p. 54-55.

27. LEVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito*, Salamanca: Sígueme, p. 67.

28. *Ibidem*, p. 110.

29. Véase SUCASAS, A. (1998). «Emmanuel Levinas: una ética judía», en *Judaísmo y límites de la modernidad*, Barcelona: Riopiedras.

30. CELAN, P. (1996). *Amapola y memoria*, Madrid: Hiperión, p. 66-67.

Otro me reclama antes de todo enfrentamiento, me reclama *de entrada*<sup>31</sup>. El rostro del otro se me impone sin mi consentimiento. Me elige antes de que yo le haya elegido. La educación, desde esta perspectiva, aparece como una relación de alteridad en la que el yo ha depuesto su soberanía, su orgullo de yo. El yo, en la relación educativa, se configura como respuesta al otro. «Yo soy tú, cuando yo soy yo», escribe Paul Celan. Por eso la educación es *eros*. El otro no es un ser con el que nos enfrentamos, un ser que nos amenaza. Desde sus primeras obras, Levinas sostuvo que el otro no es inicialmente libertad, sino misterio. Es el misterio del otro lo que constituye su alteridad<sup>32</sup>. Y esta alteridad es *eros*, es una relación intraducible en términos de poder. «Sólo cuando se pone en evidencia que el *eros* difiere de la posesión y del poder podemos admitir una comunicación erótica. No es lucha, ni fusión, ni conocimiento»<sup>33</sup>. Y el amor, el *eros*, no nace en un acto de libertad, de iniciativa del yo. El *eros* viene de fuera, de la exterioridad, nos invade, nos hiere, es un traumatismo, pero el yo sobrevive en él<sup>34</sup>. Esta idea reaparece años más tarde, en la obra maestra de Levinas, *Totalidad e infinito*, al tratar de la fecundidad: la persistencia del yo en el otro en la relación de *paternidad*<sup>35</sup>.

La heteronomía es el primer momento de la formación (*Bildung*) de la subjetividad. Es el momento de escucha de una voz que viene de lejos, de una apelación del otro: *el rostro*. Y este momento de escucha, de pasividad, no anula la autonomía, todo lo contrario, la hace posible, la fundamenta. «Exponerme yo, dice Levinas, a la vulnerabilidad del rostro equivale a poner en cuestión mi derecho ontológico a la existencia. Éticamente, el derecho del prójimo a existir tiene primacía sobre mi derecho, una primacía que se resume en el mandamiento ético: no matarás, no atentará contra la vida del prójimo. La relación ética con el rostro es asimétrica, ya que subordina mi existencia a la del prójimo»<sup>36</sup>.

Es, entonces, a partir de la heteronomización de la autonomía que la subjetividad se convierte en subjetividad *humana*. Porque lo humano aparece cuando el hombre renuncia a la libertad violenta por la respuesta a la voz del extranjero que le demanda a una responsabilidad sin límites. Primo Levi nos lo ha explicado a través de su relato de Auschwitz:

Quando quedó reparada la ventana desvencijada y la estufa empezó a calentar, pareció como si algo se ensanchase en cada uno de nosotros, y fue entonces cuando Towarowski (un francopolaco de veintitrés años, con tifus) propuso a los otros enfermos que cada uno de ellos nos diese una rebanada de pan a los tres que trabajábamos, y su proposición fue aceptada. [...] Fue aquel el primer

31. FINKIELKRAUT, A. (1993). *La sabiduría del amor*, Barcelona: Gedisa, p. 33.

32. LEVINAS, E. (1993). *El tiempo y el otro*, Barcelona: Paidós, p. 130.

33. *Ibidem*, p. 132.

34. *Ibidem*, p. 132.

35. LEVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, ed. cit., p. 276.

36. LEVINAS, E. (1998). Entrevista con R. Kearney en *La paradoja europea*, Barcelona: Tusquets, p. 208-209.

gesto humano que se produjo entre nosotros. Creo que se podría fijar en aquel momento el principio del proceso mediante el cual, nosotros, los que no estábamos muertos, de *Häftlinge* empezamos lentamente a volver a ser hombres<sup>37</sup>.

La subjetividad es *humana* en el momento que respondemos no solamente *al* otro sino *del* otro, respondemos de su vida y de su muerte, de su fragilidad y de su vulnerabilidad. Y la heteronomía es anterior a la autonomía porque soy responsable del otro a mi pesar. Surge, entonces, frente a una autonomía de una libertad sin rostro, (una autonomía que corre el serio riesgo de acabar en el totalitarismo), la responsabilidad fecunda, el otro como infinito frente a la totalidad:

Este infinito, más fuerte que el homicidio, ya nos resiste en su rostro, es la expresión original, es la primera palabra «no matarás». Lo infinito paraliza el poder con su resistencia infinita al homicidio, que, duro e insuperable, brilla en el rostro del otro, en la desnudez total de sus ojos, sin defensa, en la desnudez de la apertura absoluta de lo Trascendente. Ahí hay una relación, no con una resistencia mayor, sino con algo absolutamente otro: la resistencia del que no presenta resistencia: la resistencia ética<sup>38</sup>.

Frente al rostro del otro, frente a su demanda, apelación o llamada, el yo se descubre avergonzado. Por eso dirá Levinas que «la moral comienza cuando la libertad, en lugar de justificarse por sí misma, se siente arbitraria y violenta»<sup>39</sup>. Admitir esta idea supone introducir un *principio de heteronomía* en las fuentes vivas de la moralidad: *la presencia del otro*<sup>40</sup>.

Uno de los textos en los que Levinas resuelve más claramente esta subordinación de la autonomía a la heteronomía lo descubrimos de nuevo en la entrevista con R. Kearney publicada en el volumen titulado *La paradoja europea*. Dice aquí Levinas:

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, 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 re-define la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma. Aunque yo, afirmando como primaria mi propia libertad, niegue mi responsabilidad para con el otro, nunca podré eludir el hecho de que el otro me pedía una respuesta antes de que yo afirmara mi libertad de no responder a su demanda. La libertad ética es *une difficile liberté*, una libertad heterónoma, obligada al otro<sup>41</sup>.

37. LEVI, P. (1995). *Si esto es un hombre*, ed. cit., p. 167.

38. LEVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito*, ed. cit., p. 212.

39. *Ibidem*, p. 107.

40. CHALIER, C. (1995). *Levinas*, Barcelona: Rìopiedras, p. 55.

41. LEVINAS, E. (1998). «Ética del infinito», entrevista en *La paradoja europea*, ed. cit., p. 211-212.

La traducción pedagógica del 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 encuentro 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»<sup>42</sup>.

Esta forma de entender la relación educativa rompe radicalmente con las filosofías de la educación que, inspiradas en las éticas neoilustradas, presentan el principio de autonomía como pilar constitutivo de la pedagogía. Y estas filosofías son las que en los últimos años han dominado el panorama pedagógico en España. Desde esta perspectiva, se ha escrito que el respeto a la autonomía personal y la consideración de los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado en buenas razones son condiciones básicas para fundamentar formas de convivencia personal y colectiva más justas<sup>43</sup>. Desde este punto de vista, se ha defendido que las dimensiones básicas de la personalidad moral serían el autoconocimiento, la autonomía, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía, las habilidades sociales y para la convivencia y el razonamiento moral<sup>44</sup>.

El planteamiento filosófico y pedagógico que aquí presentamos defiende que no es la autonomía o la libertad, como tampoco, como se verá, el diálogo, sino la heteronomía o la responsabilidad<sup>45</sup>, la compasión<sup>46</sup> y la memoria, las que pueden hacer posible una teoría de la educación que tenga presente los acontecimientos del siglo XX. Responder del otro, una respuesta previa a todo consenso y a todo consentimiento. Es «una deuda contraída antes de toda libertad, antes de toda conciencia, antes de todo presente»<sup>47</sup>.

En resumen, para una «educación frente al totalitarismo», la subjetividad es subjetividad *humana* no solamente cuando somos capaces de orientar libremente

42. VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*, Barcelona: Paidós, p. 84.

43. PUIG, J.M. (1998). «Punts de vista a l'entorn de l'educació moral», en J.M. PUIG, Xus MARTÍN y Jaume TRILLA, *Cròniques per a una educació democràtica*, Vic: Eumo, p. 17. Véase también PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona: Paidós, p. 76.

44. MARTÍNEZ, M. (1997). «La educación moral en el currículum», en ORTEGA, P., *Educación moral*, VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, Murcia: Cajamurcia, p. 52.

45. LEVINAS, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca: Sígueme, p. 321.

46. En el mismo congreso de Teoría de la Educación antes citado, Pedro Ortega iniciaba un intento de pensar la educación desde una perspectiva cercana a lo que aquí defendemos. Véase ORTEGA, P. (1997). «De la ética de la compasión a la pedagogía del encuentro», *Educación moral*, VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, Murcia: Cajamurcia, p. 91 y s. Cf. también en este sentido la ponencia de Fernando BÀRCENA, «El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida», ed. cit., p. 193 y s.

47. LEVINAS, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca: Sígueme, p. 56.

nuestra vida y de responder de nuestros actos, sino cuando nos hacemos cargo del otro. Así la pregunta *¿por qué debo hacerme cargo del otro?* sólo tiene sentido si entendemos la subjetividad como *cuidado de sí* y no como *cuidado del otro*<sup>48</sup>. Pero ser «sujeto humano» es procurar por el otro, responder de él, desvivirse por él.

Me constituyo en subjetividad humana en respuesta al dolor y al sufrimiento del otro. Del otro que me reclama cara a cara y del otro que ya no está físicamente presente para reclamarme, pero que también respondo de él a través de los textos que nos llegan por la tradición.

### 3. Rememorar para vivir

La educación después de Auschwitz corre el serio peligro de *ontologizar el presente*. Por ello, para evitar esta «ontologización» es fundamental la memoria, el pasado. No es suficiente con el futuro para deshacer «la prepotencia del presente», porque «el futuro sólo es tal —la posibilidad de la novedad radical— cuando lo porvenir sea algo distinto a la prolongación del presente. El futuro supone ya un presente quebrado y la quiebra del presente es un asunto entre éste y el pasado»<sup>49</sup>. En este sentido resulta iluminadora la tesis número IX sobre «filosofía de la historia» de Walter Benjamin. Allí comenta Benjamin el cuadro de Paul Klee *Angelus Novus*. El ángel, con los ojos y la boca desmesuradamente abiertos, tiene vuelto el rostro hacia el pasado. Donde nosotros vemos datos, él ve destrucción. El ángel desearía despertar a los muertos, a las víctimas, y recomponer lo despedazado, pero un «huracán» le empuja «irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos *progreso*»<sup>50</sup>. El ángel de la historia sabe que el presente y el futuro tienen un precio, el precio de las víctimas de la historia, de la barbarie. «El progreso mira al pasado con horror, para huir de él; el ángel de la historia se horroriza del costo de la historia y quiere hacerse cargo de él. Ésa es la diferencia»<sup>51</sup>. La noción benjaminiana de *Eingedenken* (rememoración) retoma la categoría judía *Zakhor* «que no designa la conservación en la memoria de los acontecimientos del pasado, sino su reactualización en la experiencia presente»<sup>52</sup>. Es la misma categoría que Metz convierte en constitutiva del espíritu humano y de su percepción del mundo<sup>53</sup>. Sin memoria no hay ni presente ni futuro *justo*.

La educación después del holocausto no puede renunciar al pasado, al recuerdo, a la memoria. Si así lo hiciera sería una educación *inhumana*. Una

48. LEVINAS, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca: Sígueme, p. 187.

49. MATE, R. (1991). *La razón de los vencidos*, Barcelona: Anthropos, p. 203.

50. BENJAMIN, W. (1990): «Tesis sobre filosofía de la historia», en *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Taurus, p. 183.

51. MATE, R. (1991). *La razón de los vencidos*, ed. cit., p. 207.

52. MOSES, S. (1997). *El ángel de la historia*, Madrid: Cátedra, p. 132.

53. METZ, J.B. (1989). «Anamnetische Vernunft», en *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung*, Frankfurt: Suhrkamp, p. 737.

educación sin memoria se niega a sí misma, porque perdería *uno* de los elementos que la constituyen éticamente<sup>54</sup>. Una educación sin memoria no puede tampoco construir el futuro porque *no hay anticipación sin rememoración*. El *rostro* del otro no es solamente la voz de aquél que tengo delante, que está físicamente presente, que me interpela cara a cara. El rostro es también la voz de los que *no* están, de *las víctimas del genocidio*.

Por ello la razón práctica, después de Auschwitz, no puede ser *pura*, sino todo lo contrario: *la razón práctica es impura*, está basada en la experiencia, está fundamentada en la experiencia de los vencidos, de los que ya no están presentes pero que podemos y debemos recordar. «La razón anamnética sería una razón (admitiendo pues en el genio judío una capacidad homologable a la griega) cuya capacidad universalizadora residiría en su capacidad de recordar, es decir, que no paga por la pretensión universalizadora el precio del olvido y mucho menos nuestra forma habitual de recordar»<sup>55</sup>.

No estamos hablando de no olvidar para podernos vengar. No. No es de venganza de lo que se trata, sino de *justicia*. Se hace justicia desde la memoria y desde la memoria se puede evitar que no se repita el holocausto: «Sólo la voluntad de no olvidar —ha escrito Paul Ricoeur— puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más»<sup>56</sup>. El que ha vivido la experiencia del horror tiene el derecho (y quizás la necesidad) de olvidar. Pero no así los que no la hemos vivido.

El deber de la memoria, como ha escrito Marc Augé, es el *deber de los descendientes*, y tiene dos aspectos: el *recuerdo* y también la *vigilancia*. «La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que podría semejar al pasado, o mejor [...] por recordar el pasado como un presente, volver a él para reencontrar en las banalidades de la mediocridad ordinaria la forma horrible de lo innombrable»<sup>57</sup>. Pero *los que no han vivido el horror no pueden olvidar*. Y éste es un nuevo imperativo ético que la educación después del Holocausto debe tomar como punto de apoyo. Recordad que el infierno ha existido en la Tierra. No olvidéis que el infierno todavía existe en la Tierra. Este es el nuevo imperativo que nos propone Primo Levi al comienzo de su libro *Si esto es un hombre*<sup>58</sup>.

Uno de los relatos más estremecedores que nos sirve de punto de referencia para una propuesta de formación anamnética nos lo ofrece también Primo Levi al inicio de *La tregua*. Aquí se narra la historia de Hurbinek. Hurbinek era un niño, un hijo de Auschwitz. Nadie sabía nada de él. Incluso ignoraban su nombre. «Hurbinek» se lo habían puesto sus propios compañeros. No sabía hablar. Estaba paralítico de medio cuerpo y tenía las piernas atrofiadas.

54. Me he ocupado extensamente de esta cuestión en mi libro *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*, Barcelona: Anthropos, 1998.

55. MATE, R. (1994). «La herencia pendiente de la razón anamnética», en *Isegoría*, 10, Instituto de Filosofía, Madrid: CSIC, p. 118.

56. RICOEUR, P. (1996). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*, México: Siglo XXI, p. 912.

57. AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*, Barcelona: Gedisa, p. 102.

58. LEVI, P. (1995). *Si esto es un hombre*, ed. cit., p. 11.

«Hurbinek, que tenía tres años y probablemente había nacido en Auschwitz, y nunca había visto un árbol; Hurbinek que había luchado como un hombre, hasta el último suspiro, por conquistar su entrada en el mundo de los hombres, del cual un poder bestial lo había exiliado; Hurbinek, el sinnombre, cuyo minúsculo antebrazo había sido firmado con el tatuaje de Auschwitz; Hurbinek murió en los primeros días de marzo de 1945, libre pero no redimido. Nada queda de él: el testimonio de su existencia son estas palabras mías»<sup>59</sup>.

Las «tumbas del aire», en *Todesfuge* de Paul Celan, nos recuerdan que nada queda de los asesinados excepto nuestro recuerdo. «Sin nombre y sin habla, ésa ha sido la esencia maldita de los campos de exterminio; no una simple máquina para asesinar seres humanos; algo más atroz se oculta detrás de ese engranaje infernal. Se trata literalmente del *fin de lo humano*, de su borramiento, de la nada de existencia de aquellos cuerpos primero marcados, luego martirizados y finalmente convertidos en humo que sale por las chimeneas para perderse en un cielo que nada sabe de redención»<sup>60</sup>.

Debo responder de *Hurbinek*<sup>61</sup>. Hurbinek no puede ser el precio que hay que pagar por vivir en un futuro mejor. Toda teodicea filosófica después de Auschwitz es la extrema inmoralidad. En esto coinciden Ricoeur y Levinas. No puedo olvidar.

*El rostro es la palabra del otro, esté vivo o muerto.* Por eso hay que recordar, para que el rostro del otro hombre siga vivo, porque como dice Saramago, «Así como la muerte definitiva es el fruto último de la voluntad de olvido, así la voluntad de recuerdo podrá perpetuarnos la vida»<sup>62</sup>.

\* \* \*

Es hora de terminar, no de concluir, y para ello recordaremos unos versos de un poema de José Hierro, «Cantando en Yiddish»:

Rescato ahora, desentierro ahora,  
 pasado medio siglo,  
 los signos desvaídos y resucitados. Dibujan  
 —¡y con qué nitidez!—  
 filas interminables de niños, de mujeres, de viejos  
 hambrientos, esqueléticos, desamparados,  
 rebaños resignados, sacrificados funcionariamente  
 en el ara del dios Gas. Convertidos en nube  
 en el horno del dios Fuego. ¡Mein Gott!  
 Y zumba el canto salmodiado  
 en nuestra lengua cómplice.  
 Estaba todo aquí dormido bajo el texto evidente<sup>63</sup>.

59. LEVI, P. (1995). *La tregua*, Barcelona: Muchnik, p. 22-23.

60. FOSTER, R. (1998). «Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz». Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Filosofía*. Madrid.

61. Véase el comentario que realiza Alain Finkielkraut de este texto de Primo Levi en *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Barcelona: Anagrama, p. 110.

62. SARAMAGO, J. (1998). *Todos los nombres*, Madrid: Alfaguara, p. 242.

63. HIERRO, J. (1998). *Cuaderno de Nueva York*, Madrid: Hiperión, p. 48.