

APRENDER LA FRAGILIDAD.  
MEDITACIÓN FILOSÓFICA SOBRE UNA EXCEPCIÓN EXISTENCIAL

Fernando Bárcena  
Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

No es la «facilidad» en el aprender -el hecho de que sea habitual hacerlo- lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad. Esta es la raíz del argumento que se pretende desarrollar en este texto. De modo específico, se trata de una reflexión que toma como punto de apoyo y raíz de su argumento la experiencia humana, no de la normalidad, sino la de la excepcionalidad, entendida como experiencia de lo frágil y de lo vulnerable. Se trata de situar esta experiencia de lo frágil como un ejercicio de pensamiento en relación con la pedagogía, que, en ciertos formatos discursivos inaugura el gesto perverso de introducir a los jóvenes dentro de las escuelas para, cerrando las puertas de las aulas después, impedirles su salida al mundo, convirtiéndoles así en eternamente menores de edad. Eternos aprendices. Pero también en relación con la filosofía, que se vuelve incapaz, en sus aspiraciones de construir un pensamiento adulto y organizado, de decir nada ante quienes tienen una voz al borde de la palabra. Frente a toda una tradición que, tanto en la filosofía moral, como en la filosofía política y en la filosofía de la educación, ha pensado los asuntos que les concernían (la experiencia ética, la acción política, la actividad de la educación, respectivamente) desde la experiencia de un cierto orden de lo normal, o de lo normalizado, se trata, entonces, de pensar la educación como una experiencia del «cuidado de sí» y del «cuidado del otro» que toma como punto de apoyo y reconocimiento ético lo vulnerable, lo que *deviene otro* como accidente.

Palabras clave: fragilidad; cuidado; excepción existencial

Aprender a fragilidade. Meditação filosófica sobre uma exceção existencial

Resumo

Não é a «facilidade» em aprender - o fato de que seja habitual fazê-lo - o que justifica um pensamento sobre a educação, mas a experiência de sua dificuldade. Esta é a raiz do argumento que pretendo desenvolver neste texto. Trata-se de uma reflexão que toma como ponto de apoio a experiência humana, não da normalidade, mas a da *excepcionalidade*, entendida como experiência do frágil e do vulnerável. Primeiro, porque creio que em certos formatos discursivos sobre a educação inaugurou-se o gesto impertinente e perverso de introduzir os jovens (as crianças e os adolescentes) dentro das salas de aula de nossas escolas para - fechando suas portas atrás deles - impedir sua saída ao mundo, convertendo-lhes assim em eternamente menores de idade; *eternos aprendizes*; e segundo, porque a filosofia parece incapaz (envergonhando-se de si mesma) em suas aspirações de construir um pensamento adulto e organizado, de dizer quase nada ante os que se mostram no mundo como uma voz às bordas da

aprender la fragilidad. meditación filosófica sobre una excepción existencial

palavra. Frente a toda uma tradição que, tanto na filosofia moral como na filosofia política e na filosofia da educação, pensou os assuntos que lhes concerniam (a experiência ética, a ação política, a atividade da educação, respectivamente) desde a experiência de uma certa ordem do normal, ou do normalizado, trata-se, então, de pensar a educação como uma experiência do «cuidado de si» e do «cuidado do outro» que toma como ponto de apoio e reconhecimento ético o vulnerável, o que *devém outro* por acidente.

Palavras-chave: fragilidade; cuidado; exceção existencial

Learning fragility. A philosophical meditation upon an existential exception

Abstract

It is not the “easiness” to learn – the fact that we are used to do it – that justifies thinking in education, but the experience of its difficulty. This is the root of the argument I pretend to develop in this text. It is a reflection that has as supporting point human experience, not that of normality, but of *exceptionality*, understood as the experience of the fragile and vulnerable. First, because I believe that some discourses about education have inaugurated the impertinent and perverse gesture of introducing young people (children and adolescents) into our school’s classrooms to – closing the doors behind them – prevent them to get in the outside world, converting them in eternal minors; *eternals learners*; and in second place because philosophy seems incapable (getting ashamed of itself) in its aspirations, to say almost anything in front of those that show themselves as a voice in the edge of the talk. In front of a whole tradition which, in moral philosophy in political philosophy and in philosophy of education as well, has considered these issues (ethical experience, political action, and educational activity, respectively) from the experience of a certain normal order, or of a normalized order, the aim of this paper is, then, to think education as an experience of the “care of the self” and of the “care of the other”, that adopts as supporting and ethical recognizing point the vulnerable, *what becomes other by accident*.

Keywords: fragility; care; existential exception



APRENDER LA FRAGILIDAD.  
MEDITACIÓN FILOSÓFICA SOBRE UNA EXCEPCIÓN EXISTENCIAL

*pour petit, qui apprend de l'impossible.*

**Obertura.**

Los seres humanos nos ejercitamos en aprender a vivir, y uno no puede no ejercitarse y no puede no aprender a vivir. Hasta a ser un mal alumno se ha de aprender. Sloterdijk, P. (2012) *Has de cambiar tu vida. Sobre antropológica*. Valencia, Pre-Textos, pp. 84-85.

No es la «facilidad» en el aprender -el hecho de que sea habitual hacerlo- lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad. Porque nadie sabe cómo aprende, en qué momento lo hace y por qué mecanismos sucede. Y no se puede anticipar.

Esta es la raíz del argumento que pretendo desarrollar en este texto. Se trata de una reflexión que toma como punto de apoyo la experiencia humana, no de la normalidad, sino la de la *excepcionalidad*, entendida como experiencia de lo frágil y de lo vulnerable. Continuo aquí otras tentativas mías anteriores encaminadas a pensar la educación -desde la óptica del acontecimiento-, bajo el punto de vista de la quiebra, la herida y cierto aprendizaje del dolor (Bárcena, 2008; Bárcena, 2010; Bárcena, 2011b). Lo que pretendo ahora es hacer de esta experiencia de lo frágil el motivo de un ejercicio de pensamiento -se trata, pues, de un ejercicio filosófico, porque la filosofía consiste una serie de ejercicios de pensamiento cuyo resultado desconocemos y no podemos anticipar- en relación a cierta *reflexión educativa* y en relación a la *filosofía*.

Lo primero, porque creo que en ciertos formatos discursivos sobre la educación se ha inaugurado el gesto impertinente y perverso de introducir a los jóvenes (los niños y los adolescentes) dentro de las aulas de nuestras escuelas

para -cerrando sus puertas tras ellos- impedirles su salida al mundo, convirtiéndoles así en eternamente menores de edad (Masschelein, 2001; Pardo, 2004); *eternos aprendices* (Bárcena, 2012b); y lo segundo, porque la filosofía parece incapaz (avergonzándose de sí misma), en sus aspiraciones por construir un pensamiento adulto y organizado, de decir casi nada ante quienes se muestran en el mundo como una voz al borde de la palabra. Frente a toda una tradición que, tanto en la filosofía moral, como en la filosofía política y en la filosofía de la educación, ha pensado los asuntos que les concernían (la experiencia ética, la acción política, la actividad de la educación, respectivamente) desde la experiencia de un cierto orden de lo normal, o de lo normalizado, se trata, entonces, de pensar la educación como una experiencia del «cuidado de sí» y del «cuidado del otro» que toma como punto de apoyo y reconocimiento ético lo vulnerable, lo que *deviene otro* como accidente.

Lo que voy a decir estará referido a un interrogante que tiene que ver con esa suerte de minoría de edad, de debilidad o de estado de permanente infancia de la discapacidad mental.<sup>1</sup> Voy a referirme a esta figura en los términos de una absoluta «improvisación existencial», y tomo esta expresión de un breve ensayo de Catherine Malabou -*Ontologie de l'accident*- al principio del cual podemos leer lo siguiente:

Como consecuencia de graves traumatismos, tal vez por nada, el camino se bifurca y un personaje nuevo, sin precedentes, cohabita con el antiguo y acaba por tomar su lugar. Un personaje desconocido, cuyo presente no proviene de ningún pasado y cuyo futuro carece de porvenir, una improvisación existencial absoluta. Una forma nacida del accidente, nacida por accidente, una especie de accidente [...] Un ser nuevo viene al mundo por segunda vez, de una herida abierta en la biografía (Malabou, 2009, 9).

---

<sup>1</sup> Suele distinguirse entre «deficiencia», para describir la pérdida de una función corporal normal, y «discapacidad», para designar lo que no podemos hacer en el propio entorno como consecuencia de una deficiencia. Según esto, «minusvalía» sería la desventaja competitiva resultante de lo anterior. También habría que distinguir entre «enfermedad mental», o quizá «trastorno de la personalidad», entendido como un desorden primariamente afectivo-emocional, y «deficiencia cognitiva» o «discapacidad intelectual», donde lo afectado es primordialmente el orden racional. Pero esta distinción es confusa, pues la frontera entre emociones y racionalidad no son ni mucho menos claras. En lo que sigue, pues, aludiré en algunos momentos a la deficiencia o discapacidad mental o intelectual, asumiendo que lo alterado aquí no es solo el aparato intelectual, sino también el emocional y/o afectivo.



Más allá de todo juego sentimentalista y de un lenguaje políticamente correcto, este texto quiere meditar, entonces, sobre lo que un sujeto intelectualmente discapacitado supone para un cuidado educativo, un ser que, siempre, es más que una categoría de la filosofía: una singularidad en el mundo, una presencia que nos exige asumir las implicaciones que presenta el hecho de que siempre que hay una regla también existe su excepción existencial (Bárcena, 2011a).

### 1. Aprender después de: sobre el difícilísimo cuidar.

En su poema «Gaspar Hauser chante», el poeta francés Verlaine escribe los versos siguientes: «*Suis-je né trop tôt ou trop tard ?/ Qu'est-ce que je fais en ce monde?*». Estos versos contiene una pregunta que va a guiar mis reflexiones en esta intervención. Esta pregunta es, desde luego, la pregunta central, no la que todo el mundo se hace o tiene por qué hacerse, pero sí la pregunta fundamental en un sentido que se alcanza o al que no se llega; muy parecida a la que, en la novela *El niño azul*, de Henry Bauchau, se formulan no sólo Orion -un adolescente gravemente perturbado por una psicosis- sino Verónique, su terapeuta, que no sabe lo que puede hacer por él, y que se ve obligada, constantemente, a aprender junto a él lo que a Orion le importa. Comparten su *no-saber*; comparten una *mutua fragilidad*. Orion y Verónique forman parte, los dos, de la misma legión de discapacitados:

Sí, de ella formo parte -dice Verónique- desde que mi madre muriera al darme a luz [...] Ahora somos un plural. Yo no quería esto, sino algo nítido, delimitado. Él un paciente, yo un psiquiatra. No esta terrible esfera compartida que él provoca tan pronto como sufre una crisis y en la que nos hallamos juntos en ese plural, en ese mismo barco que ni uno ni el otro podemos ya abandonar (Bauchau, 2008, 78)

Y lo mismo le pasa a un padre -porque no sabe hacerlo, o porque no puede, o porque no quiere, o porque está cansado- en relación con ese hijo al que le cuesta distinguir como algo independiente de él mismo; porque lo único

que sabe es que se le escapa cuanto más se acerca a él: simplemente «lo es»; aunque también sabe que eso no puede seguir siendo así eternamente; y lo mismo nos pasa a todos alguna vez, cuando algo se nos rompe por dentro y entonces la forma que teníamos, y se expresaba por fuera de un modo más o menos claro, acaba siendo de otro muy distinto, porque algo ha cambiado radicalmente y ya no sabemos muy bien quiénes somos. Como dice Peter Sloterdijk: «El Yo se topa consigo mismo sin previo aviso, como un hallazgo sin precedentes» (Sloterdijk, 2011, 29).

La vida nos pasa, y al sucedernos reclama una atención para la que no estábamos ni predispuestos ni preparados. Y entretanto, intentamos aprender algunas cosas. Una de esas vidas es la de un niño; un niño -permanentemente cuidado, indiscutiblemente frágil y de una humanidad conmovedora- que muere en la soledad de su dormitorio. *Solo y a solas*. Y como él hay muchos. Son los hijos de Epimeteo, cuyo nombre significa algo así como «percepción tardía» o «visión ulterior»; epimeteica es la mirada que aprende «después de haber visto», nunca antes. En la Grecia clásica, a Epimeteo se le daba el significado de «retrasado»: el que comprende después de haber visto, el incapaz de prever nada. Es de creer que la educación y sus instituciones, con vocación prometeica todas ellas, nacieron con la intención de programar sistemas que nos permitieran enfrentarnos a todos los males que se desencadenaron en el mundo al abrirse la caja de Pandora, debido a la torpeza de Epimeteo. Como la caja se cerró antes de que saliera la «esperanza» -que siempre es lenta en llegar, de las últimas en salir del aula- nos tuvimos que inventar la *expectativa*, que promete una satisfacción resultado de un proceso predecible. Frente a estos seres podemos todavía tener expectativas, pero nos cuesta de forma angustiante tener esperanza. Y por eso no sabemos estar a la espera.

Nada podría decirse, entonces, a unos padres arrasados por lágrimas incesantes y calientes. Hubo «cuidado». Y esa clase de amor que se instala en una paciencia a veces serena y otras derrotada; en una insistencia, a la vez, constante y aturdida; recorrida por preguntas que nadie sabe, ni tampoco podría, legítimamente, responder. Un amor que desvela -en cada gesto



cuidadoso y exquisito de una vida desde su nacimiento frágil-, una humanidad que lo contiene todo: la certeza y la duda, la pregunta y la falta de respuestas, la fuerza y la debilidad; a veces, el saber de la experiencia de un cuidado que se repite día a día -todos los días, uno a uno-, y otras la ignorancia que duele, la desorientación que extravía, pero siempre la *presencia*. *Estar ahí*. Y siempre. Y, en ese cuidado, la humanidad de quienes protegieron esa vida ya extinguida no parece querer mostrarse ante el mundo ni como un modelo ni como un ejemplo moral. No pretende educar a nadie, no desea dar lecciones, ni tampoco estar segura de nada. Esa humanidad es una respuesta, lo más atenta posible, aunque no siempre lo consigue, constante y cotidiana, pero también incierta de sus resultados. Esa humanidad es una *solicitud* que, como todo acto solícito, no se ofrece como un mero «instrumento a utilizar» sino como una tensión que atiende, que presta atención y aprende a mirar mirando.

Es difícilísimo cuidar del otro, sobre todo cuando éste es frágil y vulnerable. *Nadie sabe*. Se está en el cuidado, se experimenta y se recorre, pero no hay saber que lo guíe o lo instruya. Pero es facilísimo hacer de este cuidado del *otro* una *intervención* que lo toma como un objeto pasivo, y no como un sujeto de la experiencia. De nada sirve que sepamos que él o ella, como el propio cuidador, es una persona. Porque para ser una persona primero de todo es necesario haber sido tratado como tal: comenzando por haber recibido un nombre propio, haber sido introducido en una red lingüística, y no rehuir en el trato cotidiano su intimidad, pero sin invadirla. Ser persona no es ninguna entidad fija que se dé de una vez por todas desde su origen: también es una construcción inscrita en una red de relaciones humanas, sociales, comunitarias, sentimentales. A menudo lo hacemos: con los niños, que son *infans* «sin palabras», o al borde de la palabra, con los deficientes, los enfermos y los profundamente desvalidos; cada vez que intervienen en el mundo con sus capacidades racionales rotas o anuladas, afirmamos su condición de personas, pero les retiramos su razón por el sólo hecho de no poder ellos mismos dar razones (ni buenas ni malas) de sus acciones, su conducta o sus decisiones.

## 2. La grandeza de lo ínfimo: de la discapacidad de la filosofía.

Sabemos hasta qué punto pasan cosas que nos dejan sin palabras o, por usar una bellísima expresión de María Zambrano, «al borde de la palabra» (citado por Pardo, 2004). Algunas vidas son así; vidas devenidas un puro acontecimiento; seres cuya forma de expresarse es «una voz al borde de la palabra», una voz de una animalidad específicamente humana y perfectamente distinguible. La voz que sale por la boca de estos seres no dice palabras, sino sonidos. Tienen la «grandeza de lo ínfimo» -cito, por supuesto, a Manoel de Barros. En su *Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo*, dice Barros que «se diz que há na cabeça dos poetas um parafuso de a menos»; Padecen una «disfunção lírica», dice Barros, uno de cuyos síntomas es el «amor por seres desimportantes tanto como pelas coisas desimportantes» (Barros, 2010, p. 399).

Zambrano habla de estos seres «desimportantes». Con claras resonancias a Dostoievski y Nietzsche, habla del «idiota» -palabra cuyos usos insultantes nos enoja profundamente-, y cita los siguientes versos del poemario de García Lorca *Poeta en Nueva York* : «Será preciso viajar por los ojos de los idiotas / campos libres donde silban mansas cobras deslumbradas / paisajes llenos de sepulcros que producen fresquísimas manzanas» (Zambrano, 2011, 777). Muchas de las observaciones de Zambrano recuerdan al príncipe Lev Nicolaiévich Mishkin, protagonista de *El idiota* de Dostoievski, joven que a sus veinte años no ha podido ejercer profesión alguna debido a su epilepsia, y tiene la inocencia, la ingenuidad y la mentalidad de un niño. Mishkin siempre habla antes de pensar -sin pensar-se mucho en las cosas-, y parece incapaz de percibir diferencias entre las personas; cree profundamente en la bondad de todos y desconoce las malas intenciones. Es por esto por lo que le han apodado «el idiota», y su ingenuidad es traducida, por aquellos que lo conocen poco, como estupidez. El poeta francés René Char describió de un modo poéticamente exacto y conmovedor, a la vez que profundo, a esos seres que están en tierra de nadie, y cuya voz no consigue ser palabra: «Algunos seres no están ni en la sociedad ni en una ensoñación. Pertenecen a un destino aislado, a una





esperanza desconocida. Sus actos aparentes se dirían anteriores a la primera inculpación del tiempo y a la despreocupación de los cielos. Nadie se ofrece para pagarles un salario. Ante su mirada se funde el porvenir. Son los más nobles y los más inquietantes» (Char, 1989, 85).

La medicina francesa del siglo XVII comenzó a usar esta palabra para referirse a las personas que, debidas a distintas causas, mostraban signos de debilidad mental (Foucault, 1997; Foucault, 2003). A lo largo del siglo XIX, el discurso de la «idiocia» fue uno de los más celebrados campos de conocimiento acerca de la naturaleza humana, aunque bastante desatendido en la actualidad. Una vez que la ciencia de la época pudo identificar el retraso de algunas personas dentro del confuso concepto de «idiocia», se creyó que podría tratarse separadamente, y más humanamente, a estos individuos. Sin embargo, un estudio atento de los documentos de la época revela un conocimiento racional del sujeto edificado sobre una inteligibilidad muy diferente: de hecho, al calificado de «idiota» se le consideraba como un «loco» o un «enajenado», y hubo que esperar a una nueva inteligibilidad del cuerpo, basada en la idea del desarrollo, para que emergiera, con otras connotaciones, el concepto de retraso mental o el de discapacidad intelectual (Comstock, 2011).

Sabemos el significado que adquirió esta palabra en la Grecia clásica: *idiotés* era la persona que, pudiendo atender la cosa pública, mostraba un profundo desinterés por ella, y mostraba su debilidad en ese espacio. Iba a lo suyo, podría decirse, y parecía como encerrado en sí mismo (como un autista). El término griego *idiotés* tiene un origen político-social: designa al individuo que no se halla encuadrado dentro del estado y de la comunidad humana, sino que se mueve a su antojo. En el mundo griego, todo varón adulto libre es un hombre público (un igual entre los iguales), y ello era debido a que disponía de una casa o de un hogar. La participación en la vida pública exigía de él, como condición, que *se dominase a sí mismo*; o sea, que ejerciese un control sobre lo que le pertenecía en la vida privada. Tenía mujer, hijos y esclavos, y éstos constituían ese «sí mismo» que debía dominar. Propiamente hablando el esclavo, la mujer y los hijos no tenían vida privada: ellos eran la vida privada

del varón adulto libre. Y esa forma de vida, que no es ni privada ni propiamente pública, esa vida que consiste en ser la vida privada de otro, o la propiedad de otro, es lo que el filósofo español José Luis Pardo (1996) llama *intimidad* y Agamben (2011), *desnudez*: una vida humana que consiste en carecer de existencia política; visibilidad; están ahí, pero no hemos aprendido a mirarlos: más bien los definimos.

María Zambrano dice que *voz*, *llanto* y *gemido* sostienen las «melodías de lo indecible». Nacida cuando la palabra poética (que nombra los indecibles y percibe la grandeza de lo ínfimo) había aparecido ya, la filosofía no puede ir ni tan lejos ni tan hondo como aquélla, teniendo que limitarse a encontrar en la palabra organizada su centro como *lógos*, para separarla de la voz, el llanto, el gemido o el clamor, que siempre nos avergüenzan. Y con ello despoja a la palabra de su sensorialidad, haciéndola entrar en lo visible, no como forma o sonido, sino como *idea*, o como *fantasma*; como razón y argumento. A la filosofía le cuesta, entonces, dar cuenta (para tenerla en cuenta) de esa voz que está al borde de ser palabra, la voz del que «ha quedado sin apenas palabras», un ser extraño que es pura individualidad, «más todavía en la condición humana». Individualidad de una vida en extrema excepcionalidad.

Esta experiencia de quedarnos sin palabras, o la de distinguir una voz al borde de ser palabra, es una emoción que interrumpe abruptamente el discurso, hasta quebrarlo, y humilla a la razón para avergonzarla y devolverle, entonces, la humanidad que ha perdido. Como nuestro mundo es, al parecer, el de la razón, no sabemos cómo hacer para superar este abismo, que tantas veces nos humilla. Hay acontecimientos y seres que nos hacen regresar a una fase de indigencia del lenguaje, a una fase infantil que avergüenza nuestra condición de adultos y mayores de edad. Es como si nos quedásemos *privados de nosotros mismos* y como ausentes. Es «una irrupción inevitable de la *phoné* en mitad del regularizado *lógos*» (Pardo, 2004, 303). Y es que la emoción es un forajido que ronda en las afueras de las murallas del discurso racional y civilizado. Sabemos que nos asedia, y cuando consigue derribar nuestra resistencia, escondemos nuestro rostro humillado, como Ulises hizo para ocultar sus lágrimas ante el



*aedo* que le cantaba sus propias hazañas.

¿Qué supone, entonces, la existencia de un mundo vulnerable para el pensamiento, para una filosofía y para la misma filosofía de la educación? ¿Se trata acaso sólo de un pre-texto para que la filosofía renueve sus contenidos, los objetos de su reflexión? ¿Qué supone para una reflexión pedagógica la vida frágil del deficiente mental, por ejemplo, más allá del hecho de que tenerlos en cuenta muchas veces no pasa de ser sino una nueva ocasión para tranquilizar nuestra conciencia social autocomplaciente?

Veamos: una vida, tan concreta y singular como la de cualquiera de nosotros, en la que alguien confunde constantemente la realidad y la ficción, y eso le hace sufrir; no ser capaz de desarrollar un razonamiento lógico, ni comunicar con el lenguaje lo que se desea o lo que le pasa. Verse incapaz de adivinar, en el otro, si hay engaño o una tentativa de ayuda; no poder controlar los propios arrebatos emocionales, o los impulsos, y en cualquier momento cometer contantes errores pragmáticos de contexto; no tener impulsos ni deseos sexuales, a una edad en la que cualquier joven los tiene, o por el contrario ser incapaz de canalizarlos. La lista se puede ampliar casi hasta el infinito. ¿Conmueven, movilizan cada una de estas señales de lo frágil de una vida al pensamiento, a la filosofía, entendida como tal, es decir, *como filosofía*? ¿No aspira la filosofía a la verdad, no enseña a razonar con coherencia, no dispone de instrumentos para aprender a distinguir la realidad de la ficción, no nos habla de la vida emocional, o de los afectos y las pasiones, de la sexualidad o del otro, de la vida moral o de la vida política? Sí, lo hace. Y además busca universalizar sus proposiciones. Habla de lo real; pero ¿habla también de *los reales*, de las realidades y de los tiempos múltiples? ¿Qué lugar ocupan las subjetividades molestas en una conciencia filosófica segura de sí misma? ¿Inquieta de algún modo?

¿Qué consecuencias tendría para la filosofía moral el hecho de la vulnerabilidad y la aflicción, y el hecho de la dependencia como rasgos fundamentales de la condición humana?. Las discapacidades física y mental son aflicciones del cuerpo; de un cuerpo herido e incompleto. De un cuerpo nacido

con *su propia forma*. Y por eso los hábitos mentales e intelectuales que niegan la discapacidad y la dependencia suponen una incapacidad para reconocer la importancia de la dimensión corporal de la existencia; un rechazo, incluso, de esta dimensión. Porque somos el cuerpo que tenemos. Soy el cuerpo que tengo y que huye, y soy el cuerpo de los otros; de los que amo. Los sentimientos toman cuerpo: se encarnan; «¿Nuestros sentimientos por las personas que amamos influyen en nuestras papilas gustativas?», se pregunta el jovencísimo escritor del *Journal d'un corps*, de Daniel Pennac (2012, 44). La vulnerabilidad del mundo nos enfrenta a la propia discapacidad de la filosofía. Solo podemos compartir nuestra mutua fragilidad.

Quizá se trata, entonces, de poner en relación la experiencia de lo frágil con el pensamiento, con la filosofía, con una reflexión filosófica sobre la educación en un mundo demasiado acostumbrado a ver lo desviado desde el exclusivo punto de vista de lo normal. ¿Existe solamente el hombre enfermo? ¿No hay también una enfermedad en el hombre normal? Somos *normópatas* seducidos por la norma que nos excluye. No resulta fácil saber, con total exactitud, a quién se está cuidando en casos de una relación instalada en una extrema fragilidad: ¿se cuida a un «caso»? ¿a un «prototipo»? ¿a un enfermo, a un paciente pasivo? ¿se cuida a una persona? La respuesta, en todo caso, no sería decir: se cuida algo indeterminado (*quid*), sino a alguien que tiene un nombre, una historia, una experiencia, una vivencia singular como enfermo (*aliquis*).

Como ser persona, estar enfermo no es una esencia inmutable y atemporal, aunque uno venga roto desde el nacimiento. No hay epiléptico en sí -aunque una crisis epiléptica pueda matar a alguien, *y de hecho lo hizo-*, sino una persona epiléptica irreductible a su enfermedad, y que será vivida de forma diferente según el espacio y el tiempo que habite, la cultura que le rodee o la atención que reciba. Él o ella es alguien, uno, y a la vez múltiple en sus modos de expresión. Es único en la persona que *es* y varios en lo que *expresa*. El cuerpo -el cuerpo enfermo y roto- no es meramente la *sede* de su persona: *es* la persona en su misma efectividad y modo de expresarse o mostrarse al mundo. Es un



cuerpo que, en cada expresión, en cada gesto y en cada palabra, aunque se trate de un voz al borde de ser palabra, puede decir *yo*. Es el resultado de una historia, convocado a una existencia aunque, eso sí, en la dimensión de la herida. Somos, primero, porque hemos sido convocados, nombrados, deseados, inscritos en una historia anterior que no nos pertenece pero de la cual nos hallamos formando parte. Somos el resultado del ejercicio poético de ser nombrados.

Antes me referí a las vidas frágiles, susceptibles de atención y cuidado, como vidas inscritas en la desigualdad. Ahora quiero matizar esta idea. Porque hay una diferencia de grado entre unas y otras vidas. Se puede ser desigual por «superioridad» o por «inferioridad». Esta desigualdad adopta características diferentes según las épocas y las diferentes culturas: la desigualdad de la no-ciudadanía; la desigualdad del inmigrante; la desigualdad de la mujer, que sobrevive en un mundo dominado por los varones; la desigualdad del enfermo o del enajenado. En todos estos casos, y en muchísimos más, la vida humana, como una existencia real y concreta, se hace o se deshace en una suerte de «estado de excepción», donde lo excepcional es la norma de lo cotidiano. Todo dice la regla, la norma; nada la excepción. La excepción no se dice: se muestra. Como dice Guillaume Le Blanc, «existen hombres que se encuentran en estado de sufrimiento con respecto a las normas. El inmigrante, que ya no puede hacer valer las normas de su país en las normas del país al que ha llegado, es un extranjero cuya posición de exterioridad, por otra parte necesaria para la propia cohesión del grupo que lo acoge, lo sitúa fuera de las normas» (Le Blanc, 2007, 7). Lo mismo le pasa al hombre enfermo: todos desean la norma, pero la sociedad les opone la figura del hombre normal, que sólo parcialmente corresponde a ese deseo de la norma. Aspiran asimilarse a una norma que es, también, la misma que les expulsa. No se trata, entonces, de una expulsión del inmigrante o del enfermo, sino una expulsión de su deseo de normalidad.

El reconocimiento de esas desigualdades por inferioridad se ofrece en un mundo que nos ha acostumbrado a ver lo enfermo, lo desviado y lo sinuoso

desde el punto de vista de lo normal, como si eso que llamamos «normal» fuera un criterio seguro y sin fisuras. No se trata de hacer valer lo desviado -lo anormal, lo sinuoso, lo errado- como norma de definición de lo normal, porque entonces estaríamos en el mismo juego y estaríamos hablando el mismo lenguaje que hasta ahora; pero sí se trata de aprender a ver lo normal desde el punto de vista de lo que no lo es, y preguntarnos ¿qué es una vida normal? Admitir, tal vez, que la vida humana tiene un *aspecto improvisador* que hace que la capacidad de inventiva en lo cotidiano haga crujir las normas existentes y los marcos de referencia.

Pero la improvisación existencial no se refiere solo a la vida del enfermo, del paciente, del sujeto frágil y deficiente. También se refiere a la vida del sujeto que cuida (educador, padre, madre, hermano, amigo, quien sea), que se enfrentan a diario a la necesidad de inventar lo cotidiano en el trato con el otro más allá de toda abstracción que lo desmienta en lo que es. Así, la pregunta ¿qué significa cuidar? no puede responderse sin más diciendo que cuidar del otro es prestarle atención, acompañarle o estar con él. Sin duda, cuidar significa todo esto, pero también *algo más, y otra cosa* al mismo tiempo. *Es un aprender*. Y se aprende a cuidar, como se aprende a amar, a bailar, a cantar, como se aprenden todos los juegos cuyas reglas son implícitas, «practicándolos hasta sabérselos *de memoria*. Y como no se parte de una lista de instrucciones escritas y explícitas, el aprendiz tiene que *adivinar* las reglas en la práctica, en la práctica del Otro» (2004, 41). El amante tiene que fijarse, hasta en el más mínimo detalle, en el amado, porque de él viene la regla, de él el principio y la norma. Es el destinatario de un tiempo que se da.

## **2. La corrupción pedagógica: de una falta de atención.**

Desde hace varios siglos se mantiene en México la costumbre de retratar a los niños que acaban de morir como parte de un ritual más amplio que tiene entre sus propósitos convertir la tristeza en alegría y festejar la entrada de un «alma pura» a una «nueva vida». La «muerte niña» es una expresión en la que



los niños muertos son considerados «ángeles», y como tales son festejados en vez de llorados. En el año 1992, la revista *Artes de México* editó un número especial que llevaba este título precisamente: «Arte ritual de la muerte niña». La portada presentaba el retrato de un niño muerto: ojos cerrados, vestimenta de arcángel y acostado sobre un pequeño diván inclinado. Su cabeza, coronada de palmas y de plumas, reposa sobre una almohada blanca moteada de flores rojas, y tiene unas alas azules, a imitación de la de los ángeles. Todo él adornado de medallas y con pequeñas perlas a lo largo de su pequeño cuerpo. En su mano derecha se aprecia una palma. El retrato es anónimo y está datado a comienzos del siglo XIX. Forma parte de un ritual que insiste en pintar niños muertos vestidos con ropajes festivos y alegres, quizá con el fin de que sean acogidos en la mansión celeste.

Pero el contraste es sumamente doloroso: de un lado, la piel mate, el rostro inanimado y sin vida; de otro, el decorado brillante, el ropaje festivo, las flores y las perlas. El cuadro tiene una inscripción que dice así: «El niño D. José Manuel Cervantes y Velasco, nació el 22 de mayo de 1804 y murió el 12 de febrero de 1805, a la edad de ocho meses y 21 días». El niño muerto, con muerte-niña, es nombrado en la inscripción como si se tratase de un adulto, como si fuese un noble, él, que no había devenido todavía un verdadero niño, casi ni accedido a su propia infancia. Toda la revista está dedicada al ritual cristiano que considera al niño muerto bautizado no como un cadáver destinado a la desaparición y únicamente al llanto, sino como un cuerpo presente que va a metamorfosearse en un pequeño ángel, que va a volar al reino de los cielos. Es un rito de pasaje de la vida terrenal al *más allá*. La corona y la palma florida son los indicios iconográficos del *triunfo sobre la muerte*, y todo el cuadro parece transmitir, a la vez, alegría y una profunda tristeza, pues no se puede disimular el cuerpo cadavérico, aunque tampoco los ornamentos de júbilo (Gómez Mango, 2003, 8-9).

Este retrato, como muchos otros cuyos protagonistas son niños muertos, parece querer decirnos que los niños son, a la vez, muertos y ángeles a punto de partir a un mundo mejor. El retrato que acabo de comentar se inscribe, en cierto

modo, en el ritual de «canonización social» de la infancia desasistida o muerta, pues un niño muerto o sufriente puede fácilmente pasar por un mártir o por un santo. Como un sonámbulo, el niño muerto se dispone a partir muy lejos. Y uno se pregunta, al mirar esos retratos, sin lo que se ve son niños muertos o vivos: ¿duermen? ¿son sonámbulos?, ¿son imágenes oníricas, quizá fantasmas? Se trata, insisto, de la muerte-niña; una metáfora o un emblema que nombra la inapelable extrañeza que produce la muerte cuando esta llega al mundo de los niños, que son los nuevos, los recién llegados y los recién aparecidos. Es la parte sombría que oscurece el reino del universo infantil, que es siempre luz y resplandor. Es la manifestación de una fragilidad rotunda y amenazante. Una fragilidad inaudita que todavía sorprende más cuando muerte y nacimiento coinciden en el mismo instante: el *muerto-recién nacido*.

Esta es otra imagen, con diferencia de grado con respecto a la anterior. En el cementerio para indigentes de Nanterre existe una lápida que tiene solamente un nombre: Horn. ¿Es realmente un nombre? No lo sabemos...Solamente: *Horn*, un «muerto-nacido». Ese nombre -Horn- expresa un naufragio (pues todo recién nacido es un navegante que de la nada llega al ser) y apunta una idea desoladora: una muerte anterior a la vida misma. El morir antes de haber vivido.

Esta ausencia de vida anterior a la muerte encuentra un ejemplo de máximo dramatismo y desesperanza en la figura de Fritz Zorn, cuyo libro *Mars* describe el infierno de una burguesía que se las ingenia para esquivar implacablemente toda cuestión existencialmente relevante, para negar los dramas, el sufrimiento, los deseos, la vida misma; es decir, para eludir el presente y matar el tiempo. Zorn -apellido adoptado por el autor del libro publicado tras su fallecimiento a la edad de treinta y dos años, víctima de un cáncer, y que significa en realidad «cólera»- vive el infierno de una exclusión de lujo, en las antípodas de los indigentes que pueblan el mundo, pero a la postre igualmente funesto. Hablando de sus padres, dice Zorn:

Hoy no los considero tan «culpables», sino más bien víctimas, junto conmigo (covíctimas), de la misma situación falseada. Ellos no





habían inventado esa errada forma de vivir, ellos habían sido también engañados -tanto como yo- por esa vida falsa, aceptada sin espíritu crítico [...] Lo malo no eran mis padres, ya que ellos no eran malvados; hoy sólo puedo sentir piedad por ellos. Lo que era malo era el hecho de que el mundo en el cual yo crecía *no debía* ser un mundo imperfecto, ya que su armonía y su perfección eran obligatorias. Yo *no debía* caer en la cuenta de que el mundo no era perfecto [...] Me habían educado de manera que *no* pudiera caer en la cuenta. Y tuvo éxito (Zorn, 2009, 68-69).

La educación que Zorn recibió le había enseñado a «utilizar lo que había aprendido», para decir siempre «sí». Pero no le había enseñado a «caer en la cuenta». Zorn utilizó lo que había aprendido, pero no aprendió a *utilizarse a sí mismo*: no logró *progresar hacia sí mismo*. Es evidente que lo que acabó con su vida fue un cáncer fatal. Pero él ya lo estaba antes de haber sido engullido por la muerte, como acontecimiento de su cuerpo. Tuvo que vivir afrontando su morir sin haber aprendido a vivir. Derrida escribió que «aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo» (Derrida, 2006, 21). Aprender a vivir debería significar también *aprender a morir*, aprender a *tomar en cuenta*, para aceptarla, la mortalidad absoluta. Madurar: salir de la infancia, «progresar hacia sí mismo», emanciparse; dejar de ser un «menor de edad».

Zorn aprende lo esencial de su vida cuando está ya muriendo; cuando escribe su libro, y su escritura es la materialización de una toma de conciencia, una escritura que adopta la forma, inevitable, de una biografía: una vida escrita. Al darse cuenta de que la ficción en la que ha vivido es falsa, avanza hacia un final que contiene *más* que lo que hasta ahora contenía lo que había experimentado. El testimonio de Zorn enseña, entonces, que hay un tipo de educación que, renunciando a su finalidad propia, en vez de emanciparnos y hacernos madurar, nos empequeñece, volviéndonos esclavos de una vida que se muere antes de haberla experimentado o desarrollado. Este frustrado progreso hacia sí mismo es una suerte de muerte: la muerte de una potencia que, no actualizándose, permanece eternamente como potencia.

De todos modos, dicho proceso no es un progreso ni tan metódico ni tan mecánico como cabría suponer o quizá una pedagogía deseada. No es lineal ni

continuo, sino discontinuo y repleto de *contingencias* y vericuetos. Por eso el aprender, lo que se llama aprender de verdad -entendido este aprendizaje como un caer en la cuenta o como una toma de conciencia-, es lo inanticipable antes de su propio tiempo, lo imprevisible en sus resultados y efectos, y más que causal, es algo *casual*. Cuando aprendemos de verdad, es siempre por casualidad. Viene repleto de constantes decepciones, pues solo al final de la historia ésta alcanza su sentido pleno, aunque dicho final se prefigure (o se imagine) en cada uno de los episodios que la componen, si bien cada uno de ellos es tan contingente e imprevisible como el final mismo, sobre todo si es un buen final; el adecuado final de una historia bien contada. Para que la historia se desarrolle plenamente, para que avance, o para que progrese, como para que la educación como un progreso hacia sí mismo se desarrolle, es necesario provocar constantemente decepciones en cada momento, en cada instante; o lo que es lo mismo: es preciso que las expectativas del sujeto (de la educación) o las del lector (de la historia que lee o que le cuentan) se frustre, porque de lo contrario no habría ningún final, ningún término o ninguna conclusión.

Se trata del máximo grado en que podemos *corromper* a los jóvenes: impedirles madurar. Como dice José Luis Pardo, «la problemática moral de la ‘corrupción de la juventud’ se sitúa inequívocamente en el terreno de la *paideia*, de la educación que los adultos dan a los jóvenes, de la enseñanza para la actividad política, para la elección ciudadana, para el uso de la palabra pública, para el ejercicio del *juicio*». (Pardo, 2004, 327). Hay muchas formas de manifestar esta corrupción de la juventud; una de ellas adopta el tono de la más pedagógica de sus modalidades: hacer de los niños y los jóvenes *aprendices eternos*, aprendices a lo largo de toda la vida; es algo así como seducir a los jóvenes para que entren en la escuela y después cerrar las puertas de las aulas - he estado a punto de escribir «de las (j)aulas»- dejando a niños y jóvenes dentro. Dejarles *de por vida* dentro de la escuela es como impedir que aprendan lo que todo joven debe aprender: ser adultos, «progresar hacia sí mismos», «aprender a utilizarse», actualizar su potencia. La sociedad «pedagogizada» es eso lo que hace: disminuir, en nombre de la educación, la fuerza de una



potencia que quiere encaminarse a su realización. Actualizar la potencia - aprender a hacer lo que ellos pueden hacer, que aprendan a darse la forma que ellos pueden llegar a tener, y no otra-, es, de inmediato, tener que perderla, pues una potencia que permanece eternamente potencia es un fraude pedagógico y existencial. Madurar, progresar (hacia sí mismo) es, en definitiva, actualizar una potencia, o sea, abandonar la infancia sin pensar que ese abandono equivale a una infancia traicionada.

La cuestión que me inquieta no está, como la que parecen contener los retratos de los niños muertos a los que me referí antes, en si hay o no una vida *después* de la muerte, sino la de si hay una vida *antes* del morir. Se trata, pues, del «antes» y del «después», y se trata de pensar ese mismo movimiento, ese mismo devenir, de lo que ocurre en ese pasaje, entre el antes y el después. De si hay vida antes de su inapelable después.

La verdadera vida exige la «conciencia de la vida», y la muerte se diluye si no hay conciencia de que se muere. Me gustaría que retengan esta expresión: *conciencia de la vida*. Ahí se concentra todo mi asombro. Insisto: la muerte no viene con el acto físico del morir, sino, desgraciadamente, en algunos casos, mucho antes: en la incapacidad de algunos seres de estar vivos antes de su propio morir. Se trata de afirmar la vida *viviéndola*, porque el cuidado de la vida se forja a cada instante: aquí y ahora; en el instante presente, que es la dimensión más frágil del tiempo. No olvidarse de vivir es, entonces, estar activo, actuar en el momento presente; significa no olvidar las tareas cotidianas que elegimos y nos asignamos, realizar la acción que creemos debemos realizar al servicio de los hombres. Pero también significa no olvidarse de gozar, de experimentar, la vida, dejarla sentir y ofrecerse para que estalle su resplandor. Aprender a descubrir el gozo del existir, dejándonos llevar por su música y por su ritmo. Vivir la vida por nosotros y, quizá, también, hacerlo por los que, habiéndoles amado, se fueron antes que nosotros. Ante la pérdida irreparable de quien habíamos amado, lo más difícil es tener que aprender una lengua que es ya solo la nuestra, una lengua que él o ella ya no pueden entender. Y eso requiere cierta espera.

**Final: igual o parecido.**

Un día, un niño murió. *Solo y a solas*. Y desde entonces unos padres se preguntan por qué razón, si todas las noches lo habían sentido y escuchado, precisamente esa noche no oyeron nada y tuvieron que asistir al horror de verlo tirado en el suelo con su vida muerta. Nadie va a poder responder a sus preguntas y es difícil, muy difícil, difícilísimo borrar esa última imagen. Tendrán que aprender a seguir viviendo sus vidas con ese peso, que es excesivo. Y aprender a improvisar sus existencias sin llenar del todo ese vacío. Y otro día, otro niño, *igual o parecido*, tuvo que saber que aquél niño ya no estaba aquí. Pero no preguntó nada; ni siquiera miró a su padre mientras le hablaba y le contaba lo que había pasado: colocó su mirada, mientras su padre le hablaba despacio, en un lugar intermedio entre los ojos del padre y un infinito de nadie; con esa mirada perdida que es la suya, y fijando su vista en un lugar que es su secreto. Y unos días después, ese otro niño preguntó: «Imagínate, papi, que un día tú te mueres: ¿cuánta tristeza me daría? ¡Te echaría mucho de menos y lloraría!» El hijo lo decía sonriendo, y su pregunta no reflejó emoción ni tristeza alguna. El padre no sabía qué decir. Pero el hijo sí sabía lo que deseaba expresar. Y se lo dijo: «¡Viviría solo, como un mayor!». «Claro, dijo el padre»; «eso, respondió su hijo». Y después, cada uno se fue a sus cosas, como siempre hacían. Pero los dos pensaban, cada uno a su manera. Y de vez en cuenta se daban señales de lo que ya sabían y quizá también ignoraban. Y así siguen.

Ahora, el padre se recita versos antiguos y modernos, y trata de vivir cada instante como si fuera el último y el primero; único cada vez y siempre distinto. Se recrea en las emociones que le dieron la sensación de haber aprendido algo; en los versos de una humanidad que ha madurado en sus propias pruebas. Y, cuando la melancolía le abisma, se recita en voz alta:

Ha llegado este tiempo  
cuando ya no hace daño la vida que se pierde,  
cuando ya la lujuria es tan sólo  
una lámpara inútil, y la envidia se olvida.  
Es un tiempo de pérdidas prudentes, necesarias,



y no un tiempo de llegar  
sino de irse. El amor, ahora,  
por fin coincide con la inteligencia.  
No estaba lejos,  
no era difícil. Es un tiempo  
que no me deja más que el horizonte  
como medida de la soledad.  
Un tiempo de tristeza protectora (Margarit, 2011, 19)

*Recebido em 22/05/2012*  
*Aprovado em 25/06/2012*

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011) *Desnudez*. Barcelona, Anagrama.
- Bárcena, F. (2008) Um canto interrompido. A melancolia do corpo na cerimônia do adeus, en S. Borba y W. Kohan, (orgs.) *Filosofia, aprendizagem, experiencia*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 151 - 169.
- Bárcena, F. (2010) A dignidade de un acontecimento. Sobre uma pedagogia da despedida, en Pagni, P. y Pelloso, R. (eds.) *Experiência, educação e contemporaneidade*, pp. 67-88. S. Paulo, Cultura Acadêmica.
- Bárcena, F. (2011b) A prosa da dor: a aprendizagem de um instante preciso e violento de solidão, en *O lugar das paixões na educação. Uma abordagem teórico metodológica*, pp. 11-45, S. Paulo: Editora Nova Harmonia.
- Bárcena, F. (2012a) *El alma del lector. La educación como gesto literario*. Bogotá, D.C., Colombia, Asolectura- Primero el lector.
- Bárcena, F. (2012b) *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Barros, M. (2010) *Poesía completa*. S. Paulo, Leya.
- Bauchau, H. (2008) *El niño azul*. Valencia, Pre-textos.
- Char, R. (1989) *El desnudo perdido*. Madrid, Hiperión.
- Comstock, E. (2011) Idiocy, Attention, and the Normal Scholastic Prototype. *Educational Philosophy and Theory*, 43:9.
- Derrida, J. (2006) *Aprender a vivir*. Entrevista con Jean Birnbaum. Buenos Aires, Amorrortu.
- D'Hoest, F. (2011a) Cierta experiencia de la distancia en educación. Sobre «El hijo» de los Dardenne. *Bajo Palabra*, nº 6, 73-82.
- D'Hoest, F. (2011b) Cómo hacer palabras sin cosas. Resonancias de Rancière en *Canino*, y viceversa. En: Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño & Dávila, pp. 233-252.

- Foucault, M. (1997) *Historia de la locura en la época clásica*. México, F.C.E.
- Foucault, M. (2003) *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France, 1973-1974*. París, Gallimard-Seuil.
- Gómez Mango, E. (2003) *La mort enfant*. París, Éditions Gallimard.
- Le Blanc, G. (2007) *Les maladies de l'homme normal*. París, Vrin.
- Malabou, C. (2009) *Ontologie de l'accident*. París, Éditions Léo Scheer.
- Margarit, J. (2011) *No estaba lejos, no era difícil*. Madrid, Visor.
- Masschelein, J. (2001) The Discourse of Learning Society and the Loss of Childhood, *Journal of Philosophy of Education*, 30:1, 1-20.
- Pardo, J. L. (1996) *La intimidación*. Valencia, Pre-Textos.
- Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Pennac, D. (2012) *Journal d'un corps*. París, Gallimard.
- Sloterdijk, P. (2012) *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia, Pre-Textos.
- Zambrano, M. (2011) «España, sueño y verdad», en *Obras Completas, III*. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Zorn, F. (2009) *Bajo el signo de Marte*. Barcelona, Anagrama.