



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Pérez Tapias, José Antonio

La educación entre la memoria y la esperanza

Educere, vol. 8, núm. 27, octubre-diciembre, 2004, pp. 517-522

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602710>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA EDUCACIÓN ENTRE LA MEMORIA Y LA ESPERANZA

JOSÉ ANTONIO PÉREZ TAPIAS
jptapias@platon.ugr.es

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, ESPAÑA



“Se trata de aprender la esperanza...”¹

1 filósofo Kant, que pensaba que la educación era el más grave y a la vez el más arduo problema que se plantea al hombre, pensaba en que podemos abordarlo con posibilidades de salir airoso de la prueba porque para ello la razón cuenta con esa gran aliada suya –ese sentimiento al que la adusta reflexión kantiana, sin embargo, rendía tributo– que es la esperanza. Y no le faltaba razón, porque la educación, tarea de humanización, no puede ser sino una tarea esperanzada, confiada –cautamente–, en las posibilidades humanas, abierta –pacientemente– al futuro, enraizada –críticamente– en las realidades del presente con las que tiene que trabajar en el día a día.

Si educar es transmitir conocimientos y hábitos, recuerdos y expectativas y, sobre todo, un sentido de la existencia que nos hace vivir con la profunda convicción que vale la pena, educar, no es sino sembrar esperanza de generación en generación: traspasar de padres a hijos, de

maestros a discípulos, de profesores a estudiantes..., la fe en que nuestra humanidad, la de todos y cada uno –uno a uno tomados–, no va a hundirse, a pesar de todo, en el abismo nihilista del sin-sentido. Sin esa fe no es posible salir a la existencia cada mañana y mirar a los ojos de quienes desde la expresividad de sus rostro nos interlan: sin esa fe esperanzada se convierte en insoportable tormento tener que afrontar la tarea de ser madre o padre, profesor o profesora, sencillamente, se convierte en cotidiano calvario la tarea de educar. Seguramente afrontaríamos con menos abatimiento la innegable crisis actual de la educación si, al comienzo de cada jornada, nos dijéramos, como Martí ante su hijo, “tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en ti”². Y seguramente, también pondríamos más cuidado en el arte de educar, velando para que la semilla de la esperanza no se viera abortada si ante cada uno de nuestros hijos e hijas, de nuestras alumnas y alumnos, ellos mismos nos recordaran estos versos de Mario Benedetti que son expresión poética de lo que es experiencia humana universal:

*“Desde el origen somos indefensos
si alguien nos hace añicos la esperanza”³.*



Los cuestionamientos que se agolpan sobre la educación se acentúan en los tiempos de cambio en los que estamos inmersos, con lo que educar se pone aún más difícil cuando a nuestro alrededor todo parece hundirse y no hay tabla de salvación a la que agarrarse. La prueba es demasiado dura y pareciera a veces que es insuperable. Pero ¿no dijimos alguna vez que hay que pensar lo aún imposible –comprendiéndose con ello- para que llegara a abrirse paso lo posible? El neotestamentario esperar contra toda esperanza se presenta, de contradictorio, imposible, cuando sostener la esperanza parece quedar para “ingenuos” o “héroes” –con tales epítetos tratan de descalificar los inconformistas de todo tiempo y lugar a quienes no doblan la cerviz para acomodarse a la injusticia establecida-. La esperanza sin duda encierra una fuerte paradoja –no es otra, en definitiva, que la comporta nuestra condición humana- y por eso en el fondo, es suya la razón, porque, afortunadamente lo ya real no se confunde con la verdad que queda por delante, lo cual forma parte, como intuía el Castelli de Andrés Rivera, del aprendizaje de toda verdadera revolución –si todavía nos atrevemos siquiera a usar el término-:

En esas desveladas noches de las que te hablo, pienso también, en el in⁴ transferible y perpetuo aprendizaje de los revolucionarios: perder, resistir. Perder, resistir. Y resistir. Y no confundir lo real con la verdad.

No cabe duda de que la emancipadora educación para la democracia –hoy lo revolucionario es ser radicalmente democrática- tiene que ser, como decía Adorno con incisiva lucidez de sus palabras, “educación para la contradicción y la resistencia”. Es en ellas donde la esperanza, a su vez, está llamada a soportar su propio desgarro interno y a afianzar la “confianza en lo incierto” que entraña, pues lleva consigo la convicción que otorga el atisbo de la verdad del sentido de la propia existencia –no es la mera verdad objetiva del teorema que se demuestra, la hipótesis que se verifica o la teoría comprobada, sino la verdad que se expresa fundamentalmente en el lenguaje simbólico, porque los conceptos se quedan cortos, pues no puede ser de otra forma ante la verdad de la experiencia de la humanidad compartida-. La vida no permite balances contables, pues con ellos no hay sentido que se salve; en el mejor de los casos, siempre aparece el “último enemigo”, la muerte, y, en el peor, a muchos vilmente se lo anticiparon como asesinato de incontables víctimas, enterrando toda justificación posible de historia tan cruel. Y es que la vida no es cuestión de balance, de cómputo de inversiones y beneficios, sino de coraje para afirmar su sentido, incluso frente a la muerte, porque en medio de las incertidumbres, emerge la fe –

racional o si se quiere “razonable”, pues es claro que no puede ser racionalista- que, sacándonos de todo destino, nos humaniza. De esa fe, hace años, Erich Fromm hablaba así:

[La fe] no es una forma endeble de creencia o de conocimiento; no es fe en esto o en aquello. La fe es la convicción acerca de lo aún no probado, el conocimiento de la posibilidad real, la conciencia de la gestación. La fe es racional cuando se refiere al conocimiento de lo real que todavía no nace, y se funda en esa capacidad de conocer y de aprender que penetra la superficie de las cosas y ve el meollo. La fe, al igual que la esperanza, no es predecir el futuro, sino la visión del presente en un estado de gestación [...] La fe es certidumbre en la realidad de la posibilidad, pero no lo es en el sentido de una predictibilidad indudable [...] Esa es la paradoja de la fe: ser la certidumbre de lo incierto. Certidumbre en cuanto a visión y comprensión humana, no en cuanto a resultado final de la realidad. No se necesita por ende tener fe en aquello que puede predecirse científicamente ni en lo que es imposible. La fe se basa en nuestra experiencia de vivir y de transformarnos⁵.

Educar implica hacer una acto de fe, mantener las convicciones acerca del sentido de lo humano, de sus posibilidades, aun en el seno de sus contradicciones. Es más, la tarea de educar no puede realizarse sino a través del diálogo –bien es verdad que se trata de un diálogo muy especial-, y el mismo diálogo ya requiere como condición de posibilidad “una intensa fe en los hombres”, como dice Freire⁶. No es fe ingenua, ni siquiera necesariamente optimista, pero es la fe que no se da por vencida mientras haya posibilidades de humanización. Tal es la más profunda cimentación que requieren los esfuerzos educativos, máxime si hay que mantenerlos en condiciones socioeconómicas y políticas adversas, en un clima cultural poco propicio para crecer en humanidad, y menos aún, si niños y jóvenes son carne de cañón de un sistema injusto que les hace asomarse a la existencia, ya desde el principio, con sus vidas terriblemente dañadas. Sin duda, hay que hacer no uno, sino muchos “actos de fe”, cuando –de nuevo citamos a Fromm- no hay razón para ser optimistas, pero si para tener esperanza⁷.

La educación, como el diálogo, es confiada apertura al otro a quien se acoge, al que se escucha, al que se dirige la palabra invitándolo a decir la suya –la hospitalidad al recibir a quien llega a este mundo nuestro, a quien se incorpora a nuestra sociedad, es “esencia de la educación”⁸,

y todo eso que es tarea radicalmente moral en la que unos y otros de desplegamos nuestra humanidad en la dinámica del reconocimiento, no puede quedar a expensas de los volubles estados de ánimo que son el optimismo y el pesimismo. No es cuestión de uno u otro –cuestión que suele solventarse con matizaciones en torno al pesimismo de la razón y al optimismo de la voluntad–, sino de asumir radicalmente la esperanza paradójica desde la que la experiencia humana, personal y colectiva encuentra su sentido en medio de las posibilidades y límites en que se desenvuelve nuestra existencia concreta:

La esperanza es paradójica –leemos de nuevo a Fromm-. No es ni una espera pasiva ni un violentamiento ajeno a la realidad de circunstancias que no se presentarán. Es, digámoslo así, como el tigre agazapado que sólo saldrá cuando haya llegado el momento preciso. Ni el reformismo fatigado ni el aventurismo radical son expresiones de esperanza. Tener esperanza significa, en cambio, estar presto en todo momento para lo que todavía no nace, pero sin llegar a desesperarse si el nacimiento no ocurre en el lapso de nuestra vida. Carece, así, de sentido esperar lo que ya existe o lo que no puede ser. Aquellos cuya esperanza es débil pugnan por la comodidad o por la violencia, mientras que aquellos cuya esperanza es fuerte ven y fomentan todos los signos de la vida y están preparados en todo momento para ayudar al advenimiento de los que se halla en condiciones de nacer⁹.

Ni quietismo conformista ni paciencia destructiva, sino la “paciencia activa” que requieren las verdaderas transformaciones que nos humanizan, es “loca paciencia/ de los que van y vuelven/ de los que nunca desesperan”, como nos recuerda Benedetti¹⁰. La educación, inaplazable y paciente, que desde cada hoy trabaja para pasado mañana, es banco de pruebas de esa esperanza paradójica que, lejos de todo falso consuelo –su falta de garantía la sitúa, al decir de Bloch, en la frontera¹¹–, es tan exigente como el imperativo moral al que aporta, desde el sentimiento de confianza que implica, la predisposición del ánimo, la fuerza del afecto positivo que moviliza¹². Mas es importante reparar en que tal confianza esperanzada no crece en el vacío en que se mueven los individuos solitarios.

El sentido al que remite la esperanza no es el que pueda construir egocétricamente el hombre que trata de erigirse en soberano, ansioso por ejercer sin límites su voluntad de

dominio –esa ha sido la vana esperanza, al final derrumbada, del sujeto moderno que, subido al carro de un progreso mitificado, ha pervertido los potenciales utópicos de la modernidad¹³. Por el contrario, el sentido de la existencia humana que aporta a la esperanza el caudal de confianza que le es propio es el sentido de la propia humanidad que se “revela” a partir del otro que en todo momento nos sale al encuentro, interpelándonos y convocándonos a la justicia. El sujeto esperanzado no puede ser el sujeto arrogante que se piensa el centro del mundo –el que se idolatra a sí mismo en su despiadada indiferencia hacia el otro–. Sino el sujeto hospitalario al otro y dispuesto a la respuesta, pues en definitiva sólo encontramos la razón de la esperanza en la infinitud que nos revela el rostro del otro, en su humanidad concreta. La esperanza brota, pues, del diálogo intersubjetivo en el que reconocemos al otro su primacía ética, la prioridad de su exigencia de justicia. Si educar es transmitir esperanza, de ninguna manera cabe al margen de las incondicionales exigencias de justicia.

Vinculada como activo esperar a la justicia por la que trabaja¹⁴, la esperanza implica el libre ejercicio de una responsabilidad que la muerte no puede reducir al absurdo¹⁵. Echando pues, raíces en la responsabilidad como el “lugar moral” de la subjetividad, la esperanza se opone a la angustia del sin sentido. Y no lo hace por erradicación a la incertidumbre, sino por la confianza que genera en medio de ella a partir de nuestras más genuinas experiencias humanas, tratándose de una confianza medida por una razón íntegramente humana que, como tal, es consciente de su autonomía como de sus límites a la hora de habérselas con la realidad y sus posibilidades. Por ello, sin garantías definitivas ni certezas totales, imposibles para la humana razón, la esperanza nunca deja de ser esperanza en el riesgo, capaz de apostar por lo todavía posible, incluso, aunque no sea lo más probable, transformando la desesperanza en esperanza. La esperanza apuesta por el futuro, no obstante, siempre se efectúa en el “aquí y ahora” del momento histórico, contraponiéndose a la vez tanto a la sacralización del presente como a la idolatría del futuro, con la conciencia de que la solidaria respuesta a los otros que me esperan, que la esperanza supone, conduce a suscribir aquél viejo proverbio judío de la Mishná con cuyas razones de fondo nos identificamos: “aunque no seremos nosotros quienes completarán la tarea, no tenemos derecho a abandonarla”¹⁶.

La esperanza que personalmente nos anima, por la exigencia de justicia con que se vincula y por la respuesta solidaria en que se proyecta, ha de entroncar con la esperanza compartida que la vida en común requiere. Y si la educación necesita ser esperanzada, eso se extiende con todas sus consecuencias a la educación democrática para una

ciudadanía crítica, activa y solidaria. La democracia, consonante con lo que supone una “política de la finitud”, consciente de nuestros límites en todos los sentidos, más precisamente por ello, no es viable en una sociedad sumida en la desesperanza. Ésta ciega los proyectos en común, bloquea para la participación política, siembra la desconfianza entre los individuos y los centrifuga a la más despiadada lucha de todos contra todos por los intereses más mezquinos. La democracia, como sistema político que se ubica en la tensión entre la facticidad de las condiciones políticas y los ideales de justicia, necesita de la esperanza como motor de su dinámica, so pena de verse reducida a desvaídos procedimientos que acaban en manos de tecnócratas. La esperanza atentada por los ciudadanos es, pues, el oxígeno de la democracia, lo que puede mantenerla viva como democracia participativa. Pero la solidaridad esperanzada de una sociedad democrática sólo puede germinar desde la memoria de lo que no debe ser olvidado, porque la “chispa de la esperanza”, como recordaba Benjamín, viene de atrás, activando su fortaleza movilizadora gracias a “la imagen de los antepasados oprimidos¹⁷”. Y esto mismo no debe olvidar en la práctica educativa.

...resistiendo a la injusticia del olvido

Si la educación que se identifica con “la utopía necesaria” –según escribe Jacques Delors– “encierra un tesoro”¹⁸, éste es el que guarda la memoria, el que nos llega mediante el recuerdo de lo que no debe ser olvidado. La utopía de la educación no puede ser la de un futuro hipostasiado, supuesto final feliz, que un pensamiento apresado por el mito de su plena factibilidad podría creer que ya ha llegado, sino la de la justicia anhelada cuya expectativa se clava como aguijón inarrancable en lo más hondo del presente, para desde ahí juzgar la historia –y no ser juzgado por ella– prestando atención a los momentos en que su curso se quiebra, su presunta continuidad se rompe, para dejar en suspenso el futuro pendiente de hacia dónde lo decantemos, si hacia las alternativas que nos humanizan o hacia la barbarie en que nuestra humanidad naufraga¹⁹. No hay, pues, progreso garantizado, sino que habrá el que debe haber –que no es meramente el que tiene que haber-, dependiendo de nuestras opciones morales, políticamente mediadas, si nos tomamos en serio la justicia por la que los empobrecidos, humillados y marginados claman –si, en el inmediato hacer cotidiano, nos tomamos en serio la democracia y sus valores²⁰–. Para ese progreso que se postula tiene que preparar una educación que mire el futuro, sabiendo que “un futuro sin memoria es un futuro injusto²¹”.

Sin memoria se disuelve toda pretensión del sentido, y por eso toda cultura que quiera mantener al día sus

potenciales de humanización ha de ser una “cultura anamnética” y las comunidades educativas que en su seno pongan todo su empeño en la humanización de nuestra realidad inconclusa han de ser, si no quieren verse abocadas al fracaso en lo fundamental, “comunidades de memoria”²². El sentido de la vida humana no se inventa; se vive, se descubre, emerge como donación en múltiples herencias que cada generación, y cada cual, tiene que hacer fructificar, reelaborándolas, recreándolas para que en cada caso demos la respuesta que problemática de la propia existencia demanda. No debe extrañar por tanto, que nuestras sociedades amnésicas, tengan tan grave carencia en cuanto al sentido de la existencia, ni que a veces nos veamos tan perdidos en nuestras prácticas educativas, pues hemos perdido el hilo que habíamos de transmitir a quienes nos siguen y acompañan en la experiencia del exodo que es la historia humana.

Pero no seamos cándidos, en nuevas reediciones del ramplón optimismo histórico que ya criticara Voltaire, ya que no son pocos ni débiles precisamente los poderes de este mundo para los que todo ejercicio de memoria es subversivo. Con ellos se alía la indiferencia de nuestras sociedades burguesas, o aspirantes a ello tras los señuelos del bienestar consumista, realimentada de continuo por quienes a las primeras de cambio miran para otro lado y no quieren saber nada del recuerdo que incomoda. Ya dijo Weber, de manera justificada por hiperbólica, que entrar en política suponía ‘pactar con el diablo’, pero es cierto que esta chata política que solo aspira el reparto del poder para mantener las posiciones de dominio, y que se áupa sobre la insolidaria indiferencia quienes se conforman con las migajas económicas que los poderes económicos conceden para evitar la formación de mayorías que se rebelen, esa política es –y de nuevo Adorno nos facilita las cosas– profundamente diabólica al asentarse sobre “la destrucción del recuerdo”: como para aspirar a la satisfacción que el sistema promete hay que acallar la conciencia, nada mejor que evadir el recuerdo que incomoda de manera que, estando ensangrentadas las cuentas de la historia por todos sus caminos, “a los asesinados ha de serles sustraído así también lo único que nuestra impotencia puede regalarles, la memoria”²³.

No hay educación si no se rescata la memoria, pues sin ella no hay identidad que se construya, sea personal o colectiva, ni esperanza que valga, sino sólo el encandilamiento con el futuro que potencian los mecanismos ideológicos del encubrimiento y la vaciedad ante él de “sujetos sin atributos”, como ya los describió el austriaco Musil²⁴, dispuestos a subsumirse gregariamente en cualquier colectividad que les arrope –a estas alturas debemos tener



siempre presente que la mezcla de masificación e individualismo, tan proclive a veleidades fascistas, es explosiva-. Para educar de verdad hay que tener presente que no bastan conocimiento y habilidades si no les acompaña el recuerdo, la memoria histórica, por lo cual, en la era de la información, en la cual se promueve una sobrecarga de información, mercantilizada para más señas, que funciona como industria de la desmemoria, más empeño hay que poner en hacer frente al olvido masivo que aplica la interesada “voluntad de no saber” a lo que, de suyo, no debería olvidarse: lo que debemos a las generaciones pasadas, los sufrimientos sobre los que se asientan los logros que disfrutamos, la deuda contraída con las víctimas de la historia que llega hasta nosotros²⁵.

Para educar a la memoria, haciendo frente a la amnesia que nos invade, hemos de tener claro que el imperativo de no olvidar no remite ni mucho menos al patológico cultivo de una memoria resentida o afectada por la paralizante pretensión de querer archivar todo, correlativa a un conocimiento historicista –ya criticado por Nietzsche como asfixiante para la vida²⁶ –que se plantea como puramente objetivo y que acaba mitificando el pasado al servicio del poder. Por el contrario, el imperativo de no olvidar –que no solo es compatible con una verdadera amnistía con voluntad de reconciliación, sino que la hace auténtica al “justificarla” en pro de un futuro no desmemoriado- responde a ese comprometido ejercicio de memoria histórica que se debe a un imperativo de justicia: la que Ricoeur llama “memoria obligada”²⁷.

Pero si se sucumbe a la injusticia del olvido, que nutre la falta de compasión que nos instala en la indiferencia, ningún sentido es posible, ninguna verdadera educación es viable. La desmemoria es el mejor abono para el sin-sentido. En nuestras manos está ahuyentar tal amenaza de barbarie y optar por ese radical “humanismo del otro hombre”, del que nos habla Lévinas, capaz también de hacerse cargo de los incumplidos anhelos de justicia que las generaciones precedentes no han traspasado, para que nuestro futuro civilizatorio sea el que la dignidad de todos y cada uno de los humanos, sin excepción reclama. Es, pues, imperativo moral, cuestión de justicia, por razones de dignidad, hacer posible la esperanza, abrirle hueco en medio de las ruinas de nuestras historias, también, en una Argentina hoy sufriente en la que, ciertamente todavía hay “una resurrección posible”²⁸. (E)

Bibliografía

- Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración hospitalidad*, Barcelona: Paidós.
- Bloch, E., (1977-1980). *El principio esperanza* (3 vols.). (1959). Madrid: Aguilar.
- Fetscher, I. (1994). *La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia. Panorama histórico y problemas actuales* (1990). Barcelona: Gedisa..
- Fromm, E. (1976). *Y seréis como dioses*. (1976). Buenos Aires: Paidós.
- González Lucini, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Madrid: Anaya.
- Laín Entralgo, P. (1962). *La espera y la esperanza*. Revista de Occidente. Madrid.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre* (1972). Madrid: Caparrós.
- Lévinas, E. (1995). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia* [1974]. Salamanca: Sígueme.
- Nietzsche, F. (1983). *Más allá del bien y del mal* [1885], Madrid: Alianza.
- Pérez Tapias, J. A. (2000). *Claves humanista para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor* [1996], Madrid: Anaya.
- Pérez Tapias, J. A. (2000). *Sus derechos son mi responsabilidad*. Alfa. Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía, 8, 25-27.
- Ricoeur, P., (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife/U. Autónoma.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Seuil.
- Ríos, F. de,. (1976). *El sentido humanista del socialismo* [1926]. Madrid: Castalia.

Notas

- 1 De las palabras iniciales del Prólogo en Ernst Bloch, *El principio esperanza –I* [1959], Aguilar, Madrid, 1977, XI.
- 2 José Martí, *Poesía completa*, Alianza, Madrid, 2001, 53 [“Isamelillo”, 1882]
- 3 Del poema “Desde el origen”, en M. Benedetti, *El mundo que respiro*, Visor, Madrid, 2001, 124.
- 4 A. Rivera, *La revolución es un sueño eterno* [1987], Suma de letras, Barcelona, 2000, 132 (Cuaderno 2, I)
- 5 E. Fromm, *La revolución de la esperanza* [1968], FCE, México, 1970, 24-25.
- 6 Cf. P. Freire, *Pedagogía del oprimido* [1970], Siglo XXI, Madrid, 1992, 108.
- 7 Cf. E. Fromm, *Anatomía de la destructividad humana*. [1973], Siglo XXI, Madrid, 1980, 3.
- 8 Es el sugerente enfoque, tan deudor de Hannah Arendt como de Emmanuel Lévinas, a quienes añaden las aportaciones de Ricoeur, que sostienen F. Bárcenas y J.-C. Mélích en *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona 2000 (véase sobre todo pp. 142-147)
- 9 Cf. E. Fromm, *La revolución de la esperanza*, op. Cit. 21.
- 10 En el poema “Esperas”, en Mario Benedetti, *El mundo que respiro*, op. Cit. 67.
- 11 Cf. E. Bloch, *El principio esperanza –III* [1959], Aguilar, Madrid, 1980, 498.
- 12 Cf. E. Bloch, *El principio esperanza –I*, op. Cit. 100.
- 13 Para más detalles, Cf. J. A. Pérez Tapias, “Cambios de paradigmas en el pensar utópico”, *Diálogo filosófico*, 44 [1999]. 180-210.
- 14 Pienso que la opción por la justicia es la que da concreción a los hechos a la aguda distinción entre la espera (pasiva) y la esperanza (esperar activo) que entre nosotros tanto debe el médico y ensayista español Pedro Laín Entralgo (Cf. *La espera y la esperanza*, Revista de Occidente, Madrid, 1962)
- 15 Sobre la esperanza afirmación, contra la muerte, del sentido de la exigencia a partir de la responsabilidad en una exigencia que se sabe mortal, puede verse E. Lévinas, *Humanidad del otro hombre* [1972], Caparrós, Madrid, 1993, 78-79.
- 16 Citado por E. Fromm en *La revolución de la esperanza*, op. Cit. 155.
- 17 E. Benjamín, “Tesis de filosofía de la historia” [1939], en Id., *Escritos interrumpidos –I*, Taurus, Madrid, 1989, 175-176.
- 18 Hacemos referencia a la aportación de Jacques Delors, “La educación o la utopía necesaria” al Informe de la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, que él presidía, publicado bajo el título *La educación encierra un tesoro*, UNESCO/Santillana, Madrid, 1996, 14-37.
- 19 Cf. J. A. Pérez Tapias, “El ‘agujón apocalíptico’ y la filosofía de la historia”, *Diálogo Filosófico*, 43 (1999), 71-88.
- 20 Sobre la noción de un progreso disruptivo, que gravita sobre la discontinuidad de nuestro tiempo históricoantropológico, como la consonante con el “postulado del progreso”, Cf. J. A. Pérez Tapias, *Filosofía y crítica de la cultura* [1995], Trotta, Madrid, 2000, cap. 14.
- 21 Cf. F. Bárcenas y J.-C. Mélích, *La educación como acontecimiento ético*, op. Cit. 31.
- 22 Cf. IB. 26-27.
- 23 Cf. T. W. Adorno, *Educación para la emancipación*, op. Cit. 17.
- 24 Cf. R. Musil, *El hombre sin atributos*, Seix Barral, Barcelona, 1993.
- 25 Sobre ese “olvido evasivo”, puede verse Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Arrecife/Univ. Autónoma, Madrid, 1999, 58-59.
- 26 Respecto al planteamiento de Nietzsche es importante reparar en que critica a la historia –dirigida contra el historicismo positivista decimonónico– no aboga sin más por el olvido, sino más exactamente por que “se sepa justa y oportunamente tanto qué olvidar como qué recordar” (*Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida [II Intempestiva]* [1874], Biblioteca Nueva Madrid, 1999, 45). Nietzsche, que recusa un conocimiento del pasado al que se sacrifica al vida en el presente, afirma a la vez que “todo hombre o pueblo necesita, según sus metas, fuerza y necesidades, un cierto conocimiento del pasado” [ib. 67]; el problema radica en qué se considera que sea “digno de saberse del pasado”, *digno de ser conservado*, lo cual solo lo puede saber el que en el presente construye el futuro, pues sólo él “tiene derecho a juzgar el pasado” (ib. 93-95). Ésa, como ya dijimos, es la cuestión: juzgar la historia y no erigirla a ella, tras pretender justificarla, en tribunal inapelable para ser juzgados por ella –pretensión, por lo demás, que ha albergado todos los dictadores que en la historia ha habido–.
- 27 Cf. Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, Paris, 2000, 105 ss.
- 28 Recuerdo en este momento dos artículos sobre la crisis que se está viviendo en Argentina, publicados en la prensa española, y que se complementan como anverso y reverso de lo que ha de ser concreto ejercicio de la racionalidad crítico-utópica. Me refiero al del escritor Tomás Martínez, apareció en *El País* (14.01.02) bajo el título “Una lectura de las ruinas”, y al del periodista Pepe Eliashev, que también vio la luz en *El País* (23.01.02) bajo el rótulo “Argentina: una resurrección posible”