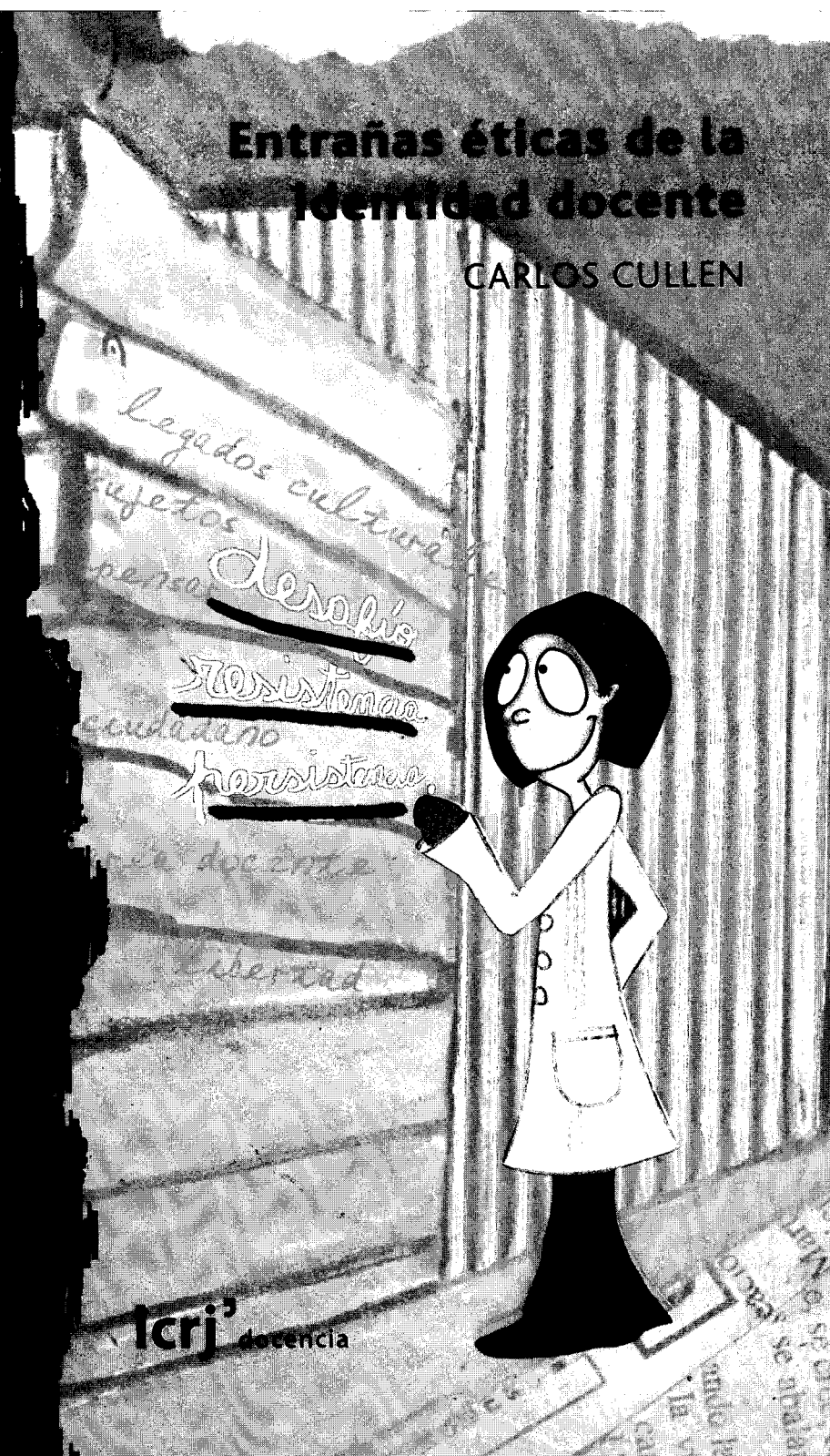


Entrañas éticas de la Identidad docente

CARLOS CULLEN

serie ¿qué pensamos sobre...?

lcrj³ docencia



1 El magisterio, un relato en búsqueda de un narrador

Reflexiones sobre la identidad narrativa del maestro¹

La presente reflexión es un intento de pensar los "escenarios educativos de la formación docente en los procesos de transformación" y se estructura en tres momentos.

Se discutirá, primero, la metáfora misma de los "escenarios", tanto como lugares donde acontece la institución formadora, como tiempos donde se va representando la identidad profesional.

Luego se sugerirá pensar la tensión entre "desarrollos previsibles" y "acontecimientos imprevistos", cada vez que de transformaciones hablamos.

Finalmente se propondrá nombres para los escenarios educativos de la formación docente, en los cuales es posible construir narrativamente la identidad profesional del maestro.

El primer escenario educativo es enseñar y aprender a tomar la palabra, en tiempos de retirada de la palabra, como modo de ingresar al espacio público. Acá discutiremos la idea de la docencia como virtud ciudadana.

¹ Es Paul Ricoeur quien ha trabajado más a fondo el tema de la identidad narrativa. El título de esta conferencia se inspira en su artículo: *La vida, un relato en búsqueda de un narrador*, editado como capítulo II en *Educación y Política*, Bs,As., Docencia, 1984

El segundo escenario tiene que ver con el aumentar la potencia de actuar, en tiempos de pensamiento único, como modo de hacer la “diferencia ética”. Acá discutiremos cómo es posible hacer los mundos posibles de la escuela y la docencia como experticia en alternativas.

El tercer escenario lo definimos como resistir con inteligencia responsable, en tiempos de disciplinamiento y biopoder, como modo de cuidar la subjetividad frente a todo intento de suprimirla o borrarla o limitarla, pero siempre desde la interpelación del otro, que nos hace responsables y nos desilusiona de creernos “invulnerables”. Acá discutiremos la dimensión ético-política del magisterio, desde lo que justifica —hace justa— la identidad profesional.

Concluiremos el capítulo refiriendo estos “escenarios” a algunos debates contemporáneos en torno a la subjetividad ético-política, lo cual nos permitirá re-significar la identidad de la formación de docentes.

1. ¿Por qué escenarios educativos?

“La mente es una especie de teatro en el que distintas percepciones se presentan en forma sucesiva; pasan, vuelven a pasar, se desvanecen y mezclan en una variedad infinita de posturas y situaciones... La comparación del teatro no debe confundirnos: son solamente las percepciones las que constituyen la mente, de modo que no tenemos ni la noción más remota del lugar en que se representan esas escenas, ni tampoco de los materiales de que están compuestas”

D. Hume, *Tratado de la Naturaleza Humana*, I. IV.6

La metáfora del “escenario” y su relación con la educación

Hoy se habla con frecuencia de “escenarios”, como una forma de poder describir y circunscribir lo que sucede en algún ám-

bito de la vida social. Así, por ejemplo, hablamos de escenarios geopolíticos, o económicos, o familiares.

La metáfora deja flotando sentidos posibles de lo que pasa: una tragedia, un drama, una comedia, y deja todavía más incierto si hay un texto que determina el escenario o si son los escenarios los que sugieren el texto, y, todavía, es más nebuloso el saber quiénes son los actores en escena, quienes los autores del texto, quiénes los que diseñan la puesta en escena. Conviene despejar su sentido, señalando posibles falacias.

a) La falacia del universalismo etnocéntrico

Nos imaginamos (o ilusionamos) que contamos con un lugar donde actuar, siempre igual a sí mismo, y que simplemente opera como “sede” de nuestras representaciones y/o como espacio de nuestros movimientos y/o de nuestros parlamentos.

Sin embargo, el escenario —como tal— es simplemente un “vacío”, un “silencio”, una “oscuridad”. Pero es un vacío con rostros interpelantes, un silencio de máscaras expectantes, una oscuridad con fantasmas acechantes.

Por eso cabe preguntarse en qué sentido hablamos de “escenarios educativos”.

La educación, como proceso de socialización mediado por saberes, acontece siempre *situada*. Es decir, está gravitada por el suelo, por el suelo que habitamos, como ese domicilio existencial donde buscamos, codo a codo con los otros, y casi chapoteando, sentidos que orienten nuestro hambre, que va desde el pan hasta la divinidad (Kusch).

Esto quiere decir que la educación acontece siempre culturalmente situada, y no hay “tramoya” ni “máquinas” que anulen la gravitación que implica “estar, meramente estar”. Cualquier escenario educativo tiene, como su condición de posibilidad, el estar, meramente el estar.

Insisto en este primer punto, porque durante mucho tiempo se nos quiso convencer de que las “tablas” (los escenarios) de la educación son, o “tabulas rasas”, o “estado de naturaleza pura”, como un eufemismo para suponer que educamos al “buen salva-

je", al "bárbaro", al despojado de todo saber y orientación en la vida.

Cualquier escenario educativo está siempre "deformado por el suelo", es decir, culturalmente situado. Si vamos a hablar de escenarios educativos seamos conscientes de que hay **una geopolítica de la educación**. No tiene sentido el esfuerzo por ser, si no sabemos estar.

Pretender "ser" sin "saber estar" es el lema de una educación que comete la falacia de imaginar un escenario no deformado por el suelo, único y siempre el mismo en cualquier parte, como un vacío sin rostros, un silencio sin máscaras y una oscuridad sin fantasmas.

Dice Derrida:

"...quisiera aprender a vivir por fin... locución magistral, a pesar de ello o por ello mismo. Pues, por boca de un maestro, este fragmento de máxima nos diría siempre algo acerca de la violencia. Vibra como una flecha en una dirección irreversible y asimétrica, la que va, la mayoría de las veces, del padre al hijo, del maestro al discípulo o del amo al esclavo ("yo, yo voy a enseñarte a vivir"). Tal dirección oscila: entre la dirección como experiencia (aprender a vivir ¿no es acaso la experiencia misma?), la dirección como educación y la dirección como enderezamiento" (EM, p. 11)

b) La falacia del espectáculo

Paso a remarcar un segundo aspecto de la metáfora del escenario al hablar de la educación. Es que además de la falacia del universalismo etnocéntrico de pretender ser sin estar, se puede insertar en nuestros discursos sobre los escenarios educativos *la falacia del mero espectador*. Como si hablar de escenarios educativos nos pusiera en una cómoda butaca para ver los "objetos" educativos, la educación como "cosa" para ser contemplada, o bien para esperar "que algo suceda". Es cierto,

en el teatro hay siempre un efecto de extrañamiento y de identificación que, de alguna manera, nos pone en el escenario. Pero en el fondo sabemos que es una ilusión, y que termina cuando acaba la función. Como una "moral provisoria". Los escenarios educativos no son para el espectáculo. Configuran prácticas sociales y son configurados por ellas.

c) ¿Pánico o temor y temblor?

Si aceptamos esto último nos aparece un tercer problema con la metáfora del escenario aplicada a lo educativo. Si el escenario está "deformado por la gravitación del suelo", si lo configuran prácticas sociales (que siempre incluyen "orden del discurso" y "microfísica del poder"), podemos caer en el "pánico escénico", y, entonces, añorar el escenario único y sin deformaciones, o bien el cómodo mullido de la butaca del espectador. El problema aquí es no confundir el pánico que nos paraliza y nos ahuyenta, con el "temor y temblor" por lo que en realidad significa educar, esa lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar, tarea simultáneamente siempre imposible y siempre necesaria.

Lugar donde acontece la institución formadora de docentes

En el horizonte de los sentidos abiertos por la metáfora del "escenario": **un suelo cultural, una praxis social y un temor y temblor por la magnitud de la tarea**, quiero referirme ahora al escenario educativo como el lugar donde acontece la institución formadora de docentes. El normalismo, como proto ejemplo de larga tradición en este país, no fue algo dado desde siempre. En realidad, fue un acontecimiento histórico (ligado a voluntades políticas y a proyectos de transformación histórica) que da que pensar, que siempre tiene un plus de sentido posible, frente a la larga tradición de generaciones que trataron de interpretarlo, y que, de alguna manera, forman, en el espacio y en el tiempo una comunidad "normalista".

Paul Ricoeur llama "símbolo" a ese plus de sentido que tienen ciertos acontecimientos históricos, que dan identidad de pertenencia a todos aquellos que, interpretando ese sentido, se lo apropian, lo encarnan y lo operan. El normalismo, así, es un símbolo, es decir, es un acontecimiento histórico que siempre da que pensar por su plus de sentido, y que constituye un colectivo histórico que llamamos magisterio.

Lo importante aquí es entender que, justamente, son los escenarios educativos el lugar donde acontece la institución formadora de docentes, y no a la inversa. Es que una institución congelada y si se aleja de su sentido instituyente, el gesto ético-político que la funda, termina siendo puramente formal y en tanto mera estructura invariable no puede generar escenarios educativos vivos.

No. La lógica es inversa. Los escenarios educativos son el lugar donde acontece la formación docente, es decir, donde siempre es posible reinterpretar el sentido fundante e instituyente, porque da que pensar, porque siempre ofrece alternativas, porque nadie monopoliza su sentido.

Creo que esto se puede decir con total contundencia, porque la formación docente aconteció *situada* en nuestras tierras, nos arrancó de las butacas, nos transformó en agentes sociales capaces de dejarnos interpelar por la exterioridad del otro que simplemente nos dice: heme aquí, deseo aprender, tengo derecho a la educación. El normalismo es eso: la responsabilidad, es decir la capacidad de dar respuesta a un otro, sin que pretendamos con esa respuesta quitarle alteridad. Es decir, la responsabilidad de ser maestros.

Por eso decimos que en los escenarios educativos es donde acontece la formación docente, es decir, se vuelve a instituir, como gesto ético-político, la responsabilidad de enseñar ante la interpelación del deseo de aprender. Lo que mantiene vivo al "formar docentes" es, justamente, que *acontece* en los escenarios educativos que se van presentando. Esto implica, insisto, no

congelar sentidos, abrir siempre la imaginación pedagógica. Paradójicamente lo que da que pensar, y hace vivo al normalismo (como categoría paradigmática en nuestra historia), es la anomalía (la a-normalidad, si quieren) de la interpelación del otro en el escenario educativo, que siempre exige pensar alternativas, resistir objetivaciones y reduccionismos.

La formación docente "acontece", instituyéndose cada vez en los escenarios educativos. Pero, justamente porque "acontece" y "vive", es siempre algo nuevo y de alguna manera una inauguración. Curiosamente esta es la mejor manera de sabernos pertenecientes a una tradición histórica más que centenaria, pero que, en lo profundo, revela el tiempo inmemorial de la responsabilidad, de ser, desde siempre, "guardianes de nuestros hermanos" en la figura de maestros responsables.

Es en escenarios educativos donde acontece la formación docente y se re-significan sus sentidos. La formación docente no es parte de la "farmacología", es la institución de una inteligencia pedagógica responsable. No se trata de aprender recetas para enseñar. Se trata de aprender a enseñar, pero esto no es posible si no abrimos el deseo de aprender y no nos dejamos interpelar por lo que siempre será otro en relación a nuestro poder de enseñar.

Tiempo donde se forma identidad magisterial

Si los escenarios educativos son el lugar donde acontece la institución formadora de docentes, son también el tiempo donde se construye narrativamente la identidad del maestro.

El magisterio es un "relato en búsqueda de un narrador". Justamente los escenarios educativos se presentan con tensiones, dilemas, conflictos, diferentes personajes y distintas peripecias. El desafío formativo es irse constituyendo en "narrador", que va unificando en un relato siempre abierto estas diferencias y tensiones. Esta identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar esas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias, y darnos una identidad que nos defina.

Es difícil, porque, *en primer lugar*, implica tejer los hilos del tiempo, esos que Heidegger llamaba “los éxtasis temporales”: un *pasado*, que lo constituimos en el desde donde nos vamos formando, y que se convierte en el “había una vez” del relato, un *futuro* que irrumpe dislocando nuestras certezas, abriendo interrogantes y difiriendo de alguna manera nuestros posicionamientos, y todo esto en un *presente* que está constituido por la tensión entre ese pasado y ese futuro, y donde no podemos aposentarnos definitivamente, sino que exige sabernos narradores, que vamos unificando en un relato, cada vez, *la memoria y el proyecto*: es decir, vamos formando identidad narrativa. No hay identidad magisterial sin memoria y sin proyecto.

Pero la *segunda dificultad* radica en que la memoria tiene olvidos, lagunas, distorsiones, y el proyecto siempre presenta alternativas, sentidos posibles, novedades que parecen escapar a la unidad del relato. Y este es el tema en la formación de la identidad magisterial: *la disponibilidad de dejar la narración siempre abierta* a nuevas narraciones que re-signifiquen la identidad. Es difícil sabernos parte de una tradición normalista centenaria, y al mismo tiempo no congelar sus sentidos, no usarla como una prótesis, que nos ahorre la corajuda exploración de lo posible y la responsable crítica de lo ya sido.

Es difícil, finalmente, discernir los sentidos que nos vienen de lo por-venir (es decir, lo que todavía no es), de una dispersión escéptica que se expresaría en el “cualquier cosa puede pasar”. Lo difícil es construir un relato en cada presente, sabiendo que tenemos que sospechar de olvidos y represiones, y que tenemos que animarnos a entender nuestro proyecto, no como un relato imposible, porque el desenlace es cada vez un compromiso, sino como relato abierto a nuevas significaciones, porque el compromiso es siempre histórico y nos remite a otros compromisos..

Lo diré de otra manera. La identidad magisterial se construye narrativamente, con toda la fuerza unificadora de un relato, que ni se ilusiona con que cuenta con un “fundamento inconmo-

vible de la verdad” (como imaginaba Descartes al cogito), fuera del espacio y del tiempo, pero que tampoco se deja atrapar por ser un mero engranaje en leyes inexorables de la historia, como si no hubiese alternativas.

Escenarios educativos, entonces, que nos obligan a criticar las falacias tanto del etnocentrismo como del mero espectáculo, así como nos ayudan a no confundir el pánico escénico con el temor y temblor del fecundo salto al vacío que implica sabernos cada vez responsables del acto de educar. Lugar donde se instituye la formación docente como sentido ético-político siempre abierto, y tiempo donde se forma la identidad narrativa del magisterio.

2. Transformaciones ¿de qué?

“No es difícil darse cuenta de que nuestro tiempo es un tiempo de nacimiento y de tránsito hacia un nuevo período. El espíritu ha roto con sus modos de existencia cotidiana y sus representaciones y se propone hundirlas en el pasado y trabajar en su transformación. Ciertamente nunca el espíritu se queda tranquilo y siempre está en un movimiento progresivo. Pero, como en el niño, después de una larga y calma nutrición la primera respiración rompe bruscamente el proceso puramente acumulativo—un salto cualitativo—y entonces el bebé nace, de la misma manera el espíritu que se va formando (educando) madura hacia su nueva figura...” (Hegel, Fenomenología del espíritu. Prólogo)

Hablamos de procesos de transformación. Mi pregunta aquí es transformaciones ¿de qué? Intentaré leer lo que subyace a los procesos de transformación, que descriptivamente asociamos: con un proceso de globalización excluyente o hegemonía de un modelo neoliberal, con nuevas técnicas de la información y la comunicación, con nuevas formas de ciudadanía, con problemas con las identidades culturales y fenómenos de multiculturalismo, con crisis de las soberanías nacionales, con una milita-

rización creciente del planeta, con nuevas patologías, tanto físicas como psíquicas, y tantos otros fenómenos empíricos que podemos señalar. Digo que intentaré leer lo que subyace, aquello que llamaría Heidegger "fenómenos esenciales", porque *"reflexionar es el valor de convertir en lo más discutible la verdad de los propios axiomas y el ámbito de los propios fines"*.² Nombraré tres fenómenos esenciales, y luego plantearé dos dilemas, que considero básicos cuando pensamos esos fenómenos como "escenarios educativos"

Fenómenos esenciales

1. La retirada de la palabra

Un primer fenómeno esencial tiene que ver con lo que Steiner llama "la retirada de la palabra": *"Estos cambios que van desde unas humanidades dominantes a una situación de posthumanidades a subhumanidades se expresan en una general "retirada de la apalabra. Vista desde alguna perspectiva histórica, la civilización occidental, desde sus orígenes hebraicos y griegos hasta el presente, podría parecer una fase de concentrado verbalismo"*.³ Los síntomas que ve Steiner de esta retirada de la palabra son la autonomía progresiva de la imagen, la omnipresencia de la música, y la invención revolucionaria del alfabeto electrónico.

Lo que subyace es el problema de la crisis del fundamento, ese fondo de inteligibilidad de lo real, que nuestra memoria histórica llamó "logos", y que lo pensó o como la esencia misma de las cosas, la naturaleza esencial, que reunía los sentidos aparentes y los transformaba en expresión de lo mismo, o bien lo

pensó como razón (cogito) que operaba la síntesis de lo disperso, desde una identidad de apercepción trascendental (es decir, al abrigo de cualquier experiencia, a priori) y permitía con seguridad determinar lo indeterminado, ordenar lo caótico. Citando nuevamente a Heidegger esta época necesita reiterar la pregunta por el fundamento, porque nos hemos quedado con un fundamento desfondado, un fundamento que es, en realidad, un abismo.⁴

Justamente el "logos" (que es palabra y razón) reúne, unifica, da sentido. Al retirarse la palabra es como si quedáramos sin principio unificador. A esto se refiere la sentencia de Nietzsche de que "Dios ha muerto", a esto se refiere Bauman cuando habla de modernidad "líquida", y a esto se refiere el lenguaje cotidiano cuando habla de crisis de valores, instituciones, pérdida de autoridad.

El tema acá es diferenciar la retirada de la palabra, quizás fenómeno epocal, del silencio de la palabra, que es siempre palabra posible, al acecho, vigilante.

Hay dos metáforas que señalan bien esta diferencia, y al mismo tiempo marcan un modo diferente de situarse. Hegel comparaba el trabajo del pensamiento con "el búho de Minerva, que levanta el vuelo al caer la tarde", recogiendo con el logos todos los sentidos de lo ya sido. Nietzsche, en cambio, prefiere comparar el trabajo del pensamiento con *el primer silbido de los pájaros al despuntar el día*. El pensamiento crepuscular reúne los sentidos del día. El pensamiento auroral, en cambio, se desprende de los sentidos petrificados en los conceptos y valores crepusculares, los pone en contacto con los fantasmas de la noche, y se prepara así a lo por-venir, a lo nuevo, a lo no dicho, en lo dicho, o lo oculto, en lo manifiesto.

Es que la retirada de la palabra puede significar un fin de fiesta, o puede significar también un brotar de sentidos nuevos.

2 M. Heidegger: La época de la imagen del mundo, en *Sendas Perdidas*, Bs.As., Losada, 1969, p. 68.

3 G. Steiner: *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Barcelona, Gedisa, 1991, p. 144.

4 Jugando con el alemán llama Heidegger a esto el "*abgründiger Grund*", es decir, fundamento abisal.

La tensión entre lo crepuscular y lo auroral es constitutiva, para nosotros, de la palabra misma. Es aquí, quizás, donde podemos entender la diferencia entre la palabra vaciada de sentido, por retóricas mentirosas, formales, simuladoras, y la palabra, que en su silencio, está llena de sentidos posibles.

Es difícil enseñar en tiempos de retirada de la palabra, pero no porque el espacio magisterial lo ocupen las imágenes, los ritmos sonoros, o los signos electrónicos. Es difícil porque estamos hastiados de la retórica vacía, del discurso simulador, de las falsas promesas, de las incoherencias entre el discurso y la acción, entre lo que se dice y lo que se siente.

Pero si leemos este fenómeno esencial, no como "retirada", sino como "silencio de la palabra" será difícil enseñar porque nos exigirá deseo de aprender, ir tras las huellas de lo posible, dejarnos interpelar por lo que adviene. Por eso, nosotros, que somos profesionales de la palabra, no perdamos el tiempo rivalizando con la imagen, con la música o con los códigos electrónicos. Desde el silencio elocuente de la palabra mostremos, por el contrario, como estos "lenguajes", no son meramente distractivos o dispersantes, sino que pueden coadyuvar a que la palabra no sea ni omnipotente ni impotente. Simplemente sucesivos intentos de orientarnos en la búsqueda de sentido, sin pretender dominarlo ni pretender adularlo. Simplemente: buscarlo, decirlo tímidamente, y, recogiendo el silencio, volver a decirlo. Recojamos el silencio de la palabra como la mejor forma de resistir a su retirada.

2. La fragmentación de la subjetividad

Un segundo fenómeno esencial en los procesos de transformación es la fragmentación de la subjetividad. Esto no sólo tiene que ver con las dificultades de pensar hoy un sujeto colectivo, un nosotros, una subjetividad social, capaz de compartir proyectos, sino que afecta también la pretendida e inviolable intimidad de cada uno. Estamos tironeados por roles, por manda-

tos, por ilusiones, por expectativas, por imaginarios sociales, por deseos y por poderes, que hacen difícil hoy día, en la sucesión de personajes que representamos, terminar de saber quiénes somos en verdad. Cuesta hoy construir una identidad social, sobre todo, sabiendo que no hay otra forma de construirla que por sucesivas identificaciones con otros significativos, como diría Mead.

También aquí es bueno distinguir una fragmentación depotenciadora, que nos deja con subjetividades débiles e identidades frágiles, de una saludable conciencia de la ilusión de habernos imaginados alguna vez en estado de "completud", como diría Lacan. Es acá, me parece, donde la idea de una identidad narrativa aparece como contrapeso de la mentada fragmentación de la subjetividad. Porque una cosa es que se nos quiera endilgar pensamiento débil, o fragilidad de identidad, y otra cosa es que sepamos que la identidad es el resultado más el proceso de narrarnos a nosotros mismos, sabiendo que mañana podemos resignificar lo que hoy nos da sentido.

Quiero ser claro. El discurso sobre la fragmentación de los sujetos es ambiguo. Sin duda que todo intento de sabernos uno es trabajoso y siempre provisorio, pero esto no quiere decir que en esta transformación social se esté borrando la subjetividad, la posibilidad de proyectos colectivos, el nexo social solidario, las identidades culturales abiertas y vivas. Hay quienes están más que interesados en regodearse en la fragmentación, que efectivamente, existe, como si fuera un fenómeno natural, como las grietas de una casa en un sismo, o como si fuera la mejor ocasión para el saqueo de la identidad, es decir, para la dominación.

Si la fragmentación de la subjetividad quiere decir, en cambio, no clausurarnos, liberar posibilidades de desarrollarnos en diversos campos, de abrirnos a nuevos sentidos para la existencia, de no congelar en imágenes y prejuicios las posibilidades de cada uno, esto significa que la construcción de identidad será más rica y más diversa. Por eso, si la fragmentación de los sujetos es una simple estrategia del poder dominador, tan vieja como la sentencia: divide y reinarás, entonces a esta forma de

entender la fragmentación y el discurso correlativo, tenemos que criticarla y resistirla.

Es difícil ser maestros en tiempos de sujetos fragmentados y escindidos, no sólo porque la identidad magisterial está cuestionada, sino porque la misma significación del educando vacila entre discursos legitimadores de segmentaciones sociales (como lo muestra la discusión sobre la educabilidad), y discursos que anuncian el fin de la escuela.

Insisto. Es cierto que la subjetividad no tiene hoy la claridad y distinción del cogito cartesiano. Es cierto que no es fácil hoy construir una identidad fuerte, ante tantos estímulos de identificación y tantas amenazas y promesas. El desafío tiene que ver con construir identidades más ricas, siempre narrativas, que no se cierran ni se limitan a priori, sino que aprenden a vivir y convivir con más diferencias, sin perder la igualdad y el crecimiento personal y social.

Los latinos definían la individualidad como lo que es "*indivisum in se et divisum a quolibet alio*": no dividido en sí mismo y dividido de todo lo otro. Esta afirmación aplicable a todos los seres concretos (las sustancias individuales, diría Aristóteles) la modernidad la antropologizó, y habló del individuo como ese sujeto individual y libre, que sabe que hay otros sujetos iguales, individuos y libres, y que tiene que encontrar el nexo para conservar la vida y autorrealizarse. Kant lo formuló quizás con contundencia: el hombre, en tanto individuo libre, es una "insociable sociabilidad", es decir, ninguna integración puede avanzar sobre la singularidad de la libertad de cada uno, que constituye la dignidad. Entonces hay que hacer el pacto social, formar el cuerpo del soberano, que entonces mantiene unidad y distinción al mismo tiempo.

Sin embargo, y enseñados por el terrible siglo XX, hemos aprendido que el pacto social, el entregar la soberanía, implica que al incluirnos quedamos excluidos, porque hay alguien que puede decidir sobre la vida y la muerte de cada uno (cfr. Agam-

ben, Altini, Espósito, etc.). Lo mismo pasa con la "autonomía moral", cuyo costo es que el individuo que actúa queda escindido entre dos leyes: la de la naturaleza, y la de la libertad. Como si sólo pudiéramos actuar correctamente si imperamos (o reprimimos) las inclinaciones naturales y el las identidades culturales).

De aquí la reacción de un pensamiento crítico que insiste en el cuidado de sí mismo, frente al disciplinamiento y el biopoder, en el carácter político de la mera vida, en nuevas formas de entender el sujeto político y social, como multitud, por ejemplo.

Si la educación tiene que ver con la socialización, qué difícil es enseñar en tiempos de pérdida del lazo social, o de desconfianza en el contrato social, o de resistencia al disciplinamiento y al biopoder.

Se habla de nuevos sujetos sociales, de nuevas ciudadanías. ¿Cómo enseñamos para socializar?

3. El monoteísmo secularizado

Quisiera mencionar finalmente un tercer fenómeno esencial, que subyace a los procesos de transformación. Es lo que propongo llamar el "monoteísmo secularizado", o bien, el pensamiento único. Creo que detrás de la retirada de la palabra y de la fragmentación de las subjetividades, con las ambigüedades señaladas, se esconde el problema más acuciante.

Enuncio el fenómeno como monoteísmo secularizado, porque creo que su sentencia básica es: no tendrás otro modelo social que este en que vives, no tendrás otro modo de pensar que no sea el del poder hegemónico. En el contexto de estas reflexiones: no tendrás otro criterio, para interpretar la ambigüedad de la retirada de la palabra y la fragmentación de la subjetividad, que el entenderlas como condiciones necesarias para el ejercicio de un poder mundial, que es el único que puede garantizar la libertad, el derecho, la paz, la comunicación, la seguridad.

¿Como para no creer en el vaciamiento de la palabra y en la debilidad de la subjetividad!

Este me parece el tema central. Creer que no hay alternativas, que el pensamiento es único, que no nos queda otra.

Es difícil enseñar en tiempos de hegemonía de un solo modelo y de pensamiento único y legitimador de ese modelo.

Justamente nos detendremos en esto al nombrar ya los escenarios educativos, en la tercera y última parte de este capítulo.

Marcando dilemas

Para abonar mejor el terreno para las propuestas, quisiera terminar esta segunda parte proponiendo dos dilemas, que me parece condicionan la comprensión de los escenarios educativos en los procesos de transformación que intentamos pensar.

1. Entre el desarrollo previsible y el acontecer imprevisible

Un primer dilema tiene que ver con cómo entendemos la transformación, si acaso se trata de un desarrollo previsible, sujeto a determinadas leyes que podemos comprender, o si acaso se trata de un acontecer imprevisible, para el cual no estamos preparados.

En el primer caso el riesgo es no saber adaptarnos a los tiempos que corren y a las líneas en que se despliegan las transformaciones. En el segundo caso el riesgo es no saber "improvisar" alternativas ante lo nuevo que acerca.

Quiero señalar un ejemplo de cómo se dan estos dilemas.

Relacionando con las mentadas crisis de valores, del poder y del saber, lo podemos plantear desde las tres metamorfosis de las que habla el Zarathustra de Nietzsche: ¿será acaso el sentido de las transformaciones convertirnos cada vez más en "camellos", es decir, quienes cargan, como esclavos, la culpa? ¿o será el sentido de las transformaciones tener inexorablemente que pretender ser como leones, y creemos señores que imponen a otros los valores para dominarlos?. Pareciera que no hay alternativas: o esclavos o señores, porque esa es la ley de la historia. El desafío es romper este falso dilema, abriéndonos a lo que siempre será nuevo: ni camellos (esclavos) ni leones (domina-

dores), simplemente "niños" (sin ser niños), que jugando creamos valores, poderes y saberes. La condición es comprender lo que acontece, pero no porque es un caso de una ley inexorable y sin alternativa, sino, justamente, explicarnos lo que pasa sabiendo que acontece, siempre, lo posible.

Todo esto tiene que ver con el paso de certezas dominadoras a incertidumbres escépticas. Como si entre el fundamentalismo del pensamiento único y el escepticismo del todo vale, no hubiera otra alternativa. La hay, y es el pensamiento crítico, que justamente nos permite entender lo que pasa, abiertos a lo posible de lo que puede pasar si somos capaces de desmentir la resignación y transformar lo real.

2. Del esfuerzo "por ser" al "estar, meramente estar": la relación con las culturas

El segundo dilema tiene que ver con dónde y cómo nos situamos en los procesos de transformación. Si acaso se trata meramente de imitar el desarrollo de otros, supuestamente más desarrollados, o bien de "fagocitar" creativamente lo valioso en los desarrollos, sin tener miedo a lo propio

En realidad el dilema es si acaso pretendemos ser sin estar, y entonces repetimos el eterno retorno de lo mismo, o, por el contrario, si desde el estar sabemos ser, y entonces creamos el mundo de vuelta

Dicho más en sencillo: si optamos por entender la educación como "mercancía", y la sometemos a las salvajes reglas de juego del mercado que opera el modelo neoliberal, o si optamos por relacionar la educación con lo que no tiene precio, sino dignidad, que es el derecho humano a aprender y a enseñar.

3. Palabra, acción, crítica

"No podemos volvernos atrás. No podemos permitirnos los sueños de no saber. Abriremos, así lo espero, la última puerta del castillo, aun cuando ésta nos lleve, y quizá precisamente porque nos lleva, a realidades que están más allá de la comprensión y el control humanos. Lo haremos con esa desolada clarividencia, tan maravillosamente expresada en la música de Bartok, porque abrir puertas es el trágico mérito de nuestra identidad.... Ser capaz de encarar posibilidades de autodestrucción y sin embargo entablar el debate con lo desconocido no es cosa de poca monta..." (G. Steiner: En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura, pp. 178-180)

Atentos las falacias del etnocentrismo, del mero espectáculo o del pánico escénico, al hablar de los escenarios, y conscientes de las ambigüedades de los procesos esenciales de transformación: si acaso retirada o silencio de la palabra, si acaso fragmentación irremediable de la subjetividad o posibilidad de construir identidades narrativas más ricas, si acaso monoteísmo secularizado del pensamiento único, o pensamiento crítico que siempre marca alternativas y posibles, desde esta "atención" y desde esta "conciencia" me propongo, en la tercera y última parte de este capítulo, proponer pensar los escenarios educativos, es decir, las tareas que me parece definen hoy nuestra identidad narrativa magisterial.

Presentaré los tres escenarios de transformaciones mencionados como escenarios educativos, es decir, donde acontece la institución formadora de docentes y se forma la identidad narrativa del maestro.

Primer escenario educativo: enseñar y aprender a tomar la palabra

Aprender y enseñar a aprender a tomar la palabra, haciéndonos eco de sus silencios y resistiendo a la pretendida retirada de la palabra, a su dispersión.

Esto tiene dos efectos centrales: por un lado, nos convierte en investigadores, porque vamos detrás de los vestigios, de las huellas, buscando los sentidos de lo posible, tomando lo no dicho en lo dicho, o lo simulado o escondido en lo que se nos presenta como palabra única (y muchas veces vacía y retórica). Dar la palabra y tomar la palabra. ¿Hay acaso algo más preciso para definir el magisterio? Ir tras las huellas de lo posible, huellas que, paradójicamente, vienen muchas veces de lo aún no sido, de lo por-venir, del rostro de futuro posible que traen nuestros alumnos.

El segundo efecto es entrar al espacio de lo público. Hanna Arendt decía que la palabra es una "aparición", nos pone en lo público, hace del magisterio una "virtud ciudadana", esa capacidad de elegir, con razones, la palabra adecuada en cada caso, o saber escucharla sin pretender incorporarla a la propia comprensión, sino como interpelación del otro, que siempre es exterior. Porque, claro, la palabra siempre inaugura el espacio de lo público, del diálogo, de la argumentación, del contraste, de la búsqueda, del encuentro.

Se trata de tomar la palabra, buscar siempre reunir sentidos sin congelarlos, comprender, sin pretender tener la última palabra, y no resignarnos a la dispersión del sentido, al cualquier cosa vale, sino ofreciendo siempre "aciertos fundantes" para el compromiso, que, por lo mismo, quedan abiertos a una posible crítica.

Segundo escenario educativo: aumentar la potencia de actuar y desde aquí el tercero: resistir con inteligencia crítica

Con mucha frecuencia sentimos, en nuestro trabajo docente, una tensión, de la cual da cuenta expresiones como "quiero hacer tantas cosas, pero no puedo hacer nada o casi nada". Extremando, algunos han formulado la tensión entre la "omnipotencia" del creer que la escuela puede hacerlo todo, y la "impotencia" del "a esto no lo cambia nadie".

Quisiera proponerles una meditación sobre esta tensión, tomando como punto de partida la distinción, tan antigua como la humanidad, y tan nueva como lo cotidiano, entre acciones y pasiones, o, si ustedes quieren: entre lo que hacemos desde nosotros mismos, convirtiéndonos en sentido estricto en *agentes*, y lo que simplemente "nos ocurre", "nos pasa", transformándonos, también en sentido estricto, en *pacientes*, es decir: *pasivos*.

Ya Aristóteles reservaba el término de virtudes éticas a aquellos hábitos o disposiciones de saber elegir el justo medio entre el exceso y el defecto, en relación, justamente, a las acciones y a las pasiones, y todo su esfuerzo reflexivo se centra en convencernos de que nuestra inteligencia puede "persuadir" a nuestros apetitos, deliberando sobre el fin bueno, que es justamente el término medio, y que podemos discutir con razones cuál es el mejor bien para todos, reunidos en la plaza pública (el ágora). De modo que la "vida activa" aparece como un ideal de felicidad o de realización plena.

Sin embargo, el mismo Aristóteles (poniendo matices importantes a lo que su maestro Platón le había enseñado) encuentra una nueva tensión, ahora no entre acciones y pasiones, sino entre la "vida activa" y la "vida contemplativa", o, para decirlo con las palabras griegas que pasaron a ser paradigmáticas en nuestra propia tradición: entre la praxis y la teoría.

A la distinción entre acciones y pasiones se le añade entonces, en nuestra memoria histórica, que sigue operando hoy, otra distinción, relacionada ahora con la posible autonomía del campo de lo teórico en relación a la práctica, o bien al posible despojo de toda razonabilidad o inteligibilidad en las prácticas e interacciones sociales.

El centro del problema radica en la acción y en las prácticas. Qué relación se establece entre las acciones y las pasiones, y qué relación hay entre la teoría y la práctica.

En realidad abrir la posibilidad de los mundos posibles de la formación docente tiene que ver, básicamente, con incorporar

estas tensiones, que nos constituyen, a nuestra condición de docentes, sabiéndonos agentes, es decir: subjetividades ético-políticas, pero sabiéndonos también agentes *históricos*, es decir, subjetividades memoriosas y utópicas, porque el bien no es sólo el término medio entre el exceso y el defecto, sino ese horizonte que trasciende lo dado, que nos mueve como "deseado", que siempre es un significante "flotante", donde es posible hacer "posibles" otros mundo posibles.

Sólo como agentes ético-político-históricos seremos capaces de des-naturalizar sentidos del mundo magisterial, abriendo alternativas de otros sentidos posibles, frente a lo meramente dado, porque lo que nos afecta puede deliberarse, y porque el orden del discurso, que generan las prácticas, puede cuestionarse o criticarse. Es decir: convencernos de que el "mundo docente" ni es meramente algo que nos pasa, ni es meramente un orden del discurso que se nos impone sin alternativas.

No es cierto que podemos hacer todo, pero tampoco es cierto que no podamos hacer nada. Quizás es cierto que "educar es una tarea imposible", pero lo es porque ¿quién sabe lo que un alumno y lo que un maestro pueden desear y hacer?

Se trata de aumentar nuestra potencia de actuar, es decir: transformar, de alguna manera, lo que meramente pasa en algo deliberable y elegible, y resistir, con inteligencia, a los procesos de des-subjetivización, a los que parece condenarnos un poder disciplinador y soberano, que se oculta y disimula en el orden del discurso de las prácticas educativas, donde, por otro lado, se condensa, simplemente, el discurso de las prácticas sociales.

Seré más claro en lo que propongo pensar: es posible abrir mundos posibles para la formación docente, es decir, alternativas mejores, siempre y cuando aumentemos, como individuos y como colectivo, nuestra potencia de actuar.

Si en algo hemos progresado los hombres es contar cada vez con menos excusas: no es que las cosas pasan porque pasan, o los órdenes del discurso dominan porque dominan. Podemos deliberar y podemos criticar, y esto, porque en definitiva somos, desde "un pasado inmemorial", responsables, es decir, abiertos

a la interpelación del otro, que como exterioridad trasciende lo que nos pasa y lo que nos domina, y justifica en un "heme aquí", como "respuesta, acogida y hospitalidad", nuestra potencia de actuar (Levinas).

Cómo aumentar nuestra potencia de actuar es lo mismo que decir cómo aumentar nuestra responsabilidad, desde la previa a toda deliberación como mera "interpelación del otro", que es la justicia, hasta la necesidad de hacer "deliberable" el bien y "cuestionable el orden", para de esta manera hacer posible los mundos posibles de la docencia.

Refiramos la toma de la palabra y el aumento de la potencia de actuar, con lo que, en definitiva hace de los escenarios, en los procesos de transformación, escenarios propiamente educativos, donde acontece la formación docente como proyecto ético-político, y donde es posible entender el carácter narrativo de la identidad magisterial: primero, relacionaremos la potencia de actuar con el conocimiento de lo que acontece, prestando especial atención a las relaciones del conocimiento con el poder y el deseo. En segundo lugar, reflexionaremos sobre el tema de la resistencia al pensamiento único, y la necesidad de abrir alternativas o mundos posibles. Finalmente, haremos una reflexión sobre la responsabilidad y la justicia, como la instancia que justifica, en el sentido de hacer "justa", el aumento de la potencia de actuar. En la conclusión retomaremos una sugerencia de Spinoza, que relaciona el aumento de la potencia de actuar con la alegría. Y entonces podemos pensar la escuela en general, y la formación docente, en particular, como el tiempo de la esperanza.

La potencia de actuar y el conocimiento

Actuamos, dice Spinoza, cuando somos causas adecuadas de lo que sucede, y somos causas adecuadas *cuando comprendemos* lo que sucede a partir de la misma naturaleza de las cosas. Somos causa inadecuada (es decir, no plenamente agen-

tes) cuando la idea que nos hacemos no alcanza para "deducir" lo que sucede. Es decir: el aumento de la potencia de actuar es directamente proporcional a saber más y mejor. Acá reside uno de los fundamentos del derecho humano a la educación.

Spinoza, como otros muchos en la tradición filosófica, distingue grados de conocimiento, que van desde la imaginación hasta la ciencia intuitiva, que se caracteriza porque aprendemos a conocer, no meramente por representaciones o imágenes, ni siquiera por nociones generales, sino que aprendemos a conocer *desde las causas*. Desde siempre a esto se le llamó ciencia.

Hoy me parece que sirve la distinción de grados del saber, para no confundir la mera información con el conocimiento, uno de los desafíos mayores para la educación en los tiempos que corren, donde muchos hablan de "sociedad del conocimiento" y piensan, en realidad, en una sociedad meramente de la información, sobre todo de la información consumible. No es lo mismo estar informados que conocer. Y lo que aumenta nuestra potencia de actuar no es la mera información, sino el conocimiento.

Aquí es central detenernos en la afirmación central: cuanto mejor o más adecuadamente comprendemos más somos agentes.

La condición, entonces, es cuidar nuestro lugar de sujetos del conocimiento, resistiendo fuertemente a todo intento de que se nos piense como meros objetos, o meros receptores-consumidores de información (al estilo de lo que Freire llama educación bancaria), que simplemente nos hace más disciplinables y dominables.

a) *El saber es poder*, pero no necesariamente dominio, y entonces hemos de atender a la relaciones de poder que atraviesan el conocimiento, para aumentar nuestra potencia de actuar, y resistirnos al dominio que nos des-subjetiva.

Un mundo posible de la escuela es un mundo de sujetos que conocen, y no meramente de sujetos reducidos a objetos, para disciplinarlos o regularlos. Para esto, hemos de trabajar fuertemente el sentido mismo de la práctica de enseñar, que es una relación de sujetos que producen saber, y que lo producen resis-

tiendo a las prácticas de dominación o de reducción de la subjetividad. De aquí la importancia de la toma de la palabra.

Sin duda que esto tiene que ver con una formación docente posible, donde *el pensamiento crítico* sea el personaje central, encarnado en los que enseñan y en los que aprenden.

Pero empecemos por desnaturalizar el concepto mismo de pensamiento crítico, para que no se reduzca a una mera palabra que se repite siempre que se habla de educación, y que pocas veces nos jugamos en atribuirle un sentido claro.

Pensamiento crítico quiere decir, en primer lugar, relacionar *teoría y práctica* (para evitar, por un lado, la ilusión de un saber que no ancla en el poder, y para resistirse, por otro lado, a las prácticas del saber que reducen la subjetividad a un objeto). Saber articular teoría y práctica aumenta nuestra potencia de actuar.

Pensamiento crítico quiere decir también, en segundo lugar, relacionar los discursos y las prácticas discursivas, donde se traman *saber y poder*, con las comunidades que lo interpretan, y con la precomprensión que tenemos de lo que acontece. Hay saberes previos a nuestra comprensión de lo real que nos determinan, pero hay una precomprensión ontológica que nos libera del mundo dado y nos abre a lo que acontece como novedad. Aumenta la potencia de actuar si aumenta nuestra disponibilidad a lo que acontece, sabiendo que no se trata meramente de instrumentalizar u objetivar la realidad, para transformarla en un "refugio" frente a la contingencia y la diferencia, sino que se trata —sobre todo— de estar abiertos a sentidos posibles, inscriptos en los bordes de lo dado y de nuestros saberes previos, y que pone en cuestión la ilusión de totalidad o completud.

Tendremos más potencia de actuar si nuestra comprensión se abre a la significación amplia, a la generación de sentidos posibles, a la posibilidad de la resignificación y de la apertura. No es refiriendo lo que conocemos a fundamentos esenciales o a priori como aumentamos la potencia de actuar. Es sabiendo que en lo

dicho se oculta lo no dicho, o en lo patente lo oculto. Es de-construyendo la ilusión de la presencia y de la sincronidad como más fortalecemos la comprensión. En este sentido aumentamos la potencia de actuar si no perdemos la memoria, reservorio de sentidos posibles no tematizados en lo tematizado, y si nos sabemos siempre pro-yectos, es decir, estar abiertos a lo que ad-viene del futuro, a lo nuevo, a lo no dominable. Saber que podemos encontrar nuevos sentidos en lo ya sido, y saber que nos puede acontecer un posible inagotable, aumenta, sin duda, nuestra potencia de actuar.

Pensamiento crítico quiere decir, finalmente y en tercer lugar, reconocer que la comunidad de interpretación que abre sentidos y la misma condición de *ser-en-el-mundo* es siempre *interpelada por el otro*. Que la ética precede a la ontología, que nada justifica que el saber pretenda anular la interpelación del otro y la exigencia de justicia. Paradójicamente esta dimensión ética de la crítica, esta apertura no sólo a la *diferencia* de lo mismo, sino también a la *alteridad* como exterioridad, nos hace, en un peculiar sentido, vulnerables a la interpelación del otro.

Saber que el otro nos interpela aumenta nuestra potencia de actuar, porque limita éticamente la tentación de las tentaciones: creer que podemos representarnos al otro, o, como diría Kant, tratarlo como un medio y no como un fin-en-sí. Pensamiento crítico implica entonces la exposición a la interpelación del otro.

b) Pero no es solamente la relación del conocimiento con el poder lo que aumenta o disminuye nuestra potencia de actuar, es también *la relación del conocimiento con el deseo*.

Porque el conocimiento, como ya decía Aristóteles, comienza con el deseo: "todo hombre, por naturaleza, desea saber". Deseamos saber, simplemente porque la verdad es el bien adecuado a nuestra misma posibilidad de conocer. El conocimiento es apetecible, pero no solamente porque lo necesitamos para vivir, sino porque es digno de ser estimado en sí mismo. Todo hombre, simplemente por serlo, tiene derecho al conocimiento, y es aquí donde se fundamenta que el conocimiento es

un bien social que, por definición, debiera estar disponible para todos. Simplemente: vale la pena conocer.

Deseamos saber, además, porque queremos comprender los sentidos y desde esa comprensión poder comunicarnos con otros, entendernos, simplemente conocernos. Finalmente deseamos saber porque necesitamos orientarnos en la vida, saber qué hacer. Es la dimensión sapiencial del conocimiento.

Pero hay en esta relación del deseo con el saber dos cuestiones particularmente significativas para pensar: desear saber puede confundirse con la ilusión de desear saberlo todo y sin oscuridades, o bien resignar "mi" deseo de saber, porque suponemos que es cosa de otros u otro, supuestos lugares o lugar donde el saber está ya sabido.

Aquello de las "ideas claras y distintas", como ignorando que en todo saber hay, en realidad, siempre un no-saber. No solamente en el sentido de lo que todavía falta, sino en el sentido también de cómo se constituye nuestro saber en relación a las "pasiones" que siempre lo acompañan, aunque no nos demos cuenta de eso. Es decir, deseamos saber lo que todavía nos falta saber, pero deseamos saber siempre y también desde una "falta" que "ya siempre" nos constituye como singulares en la construcción de nuestro mundo interior.

Aumentar la potencia de actuar es así desear saber, y una escuela posible es aquella donde reconozcamos el deseo de saber y no lo bloqueemos, ni en nosotros mismos ni en aquellos con quienes como docentes trabajamos, que son también sujetos que desean saber. Paradójicamente aumentamos nuestra potencia de actuar cuando el deseo de saber ni es omnipotente, ni se resigna simplemente a identificarse con algún supuesto lugar del saber.

Los mundos posibles de la formación docente se hacen posibles porque sinceramos nuestra relación con el deseo de saber y cuidamos de no bloquear ese deseo cuando enseñamos o apren-

demus. Cabe la pregunta: ¿qué relación tenemos con el deseo de saber? ¿hasta dónde nos apasiona conocer?. No hay quizás estrategia más eficaz para disminuir la potencia de actuar que obstar o impedir o vigilar y castigar el deseo de saber y la pasión por aprender.

Si queremos hacer posible mundos posibles de la docencia aumentemos nuestra potencia de actuar aumentando nuestro deseo de saber.

La resistencia al pensamiento único

En este doble contexto de la relación del saber con el poder y el deseo, hay un aspecto del aumento de nuestra potencia de actuar que quisiera remarcar en los tiempos que corren. Es la cuestión de la *resistencia al pensamiento único*, es decir, a creer que sólo hay una manera de ver las cosas, un solo modo de resolver los problemas, o una única manera de entender lo que pasa.

El pensamiento único es la forma que necesita el dominio para legitimarse. Dominio que, hoy día, no es solamente el disciplinamiento de las subjetividades particulares, sino, además, dominio sobre la especie misma, aquello que Foucault llamaba el "biopoder".

Lo paradójico, en el mundo contemporáneo, es que la sutileza del pensamiento único de los que detentan el dominio mayor sobre el planeta, pretende ser la defensa contra los diversos tipos de fundamentalismos, que, para quienes se sienten representantes de la verdad y del bien, es lo que siempre queda del otro lado, los que piensan como el dominador. Nosotros y los otros. Es la lógica propia de todo etnocentrismo, y de toda acumulación de poder, que ve como riesgosa la alternativa y, entonces, insiste en afirmar la unicidad de la visión, la comprensión y la acción.

Esto es falso. No es el pensamiento único, como sede de una supuesta verdad y bien, el contrapeso de los fundamentalismos (o de los escepticismos). Por el contrario, el pensamiento único es un sutil fundamentalismo, disfrazado de árbitro o justicie-

ro frente a cualquier pensamiento diferente, o, más radicalmente, frente a cualquier exterioridad a su ilusoria contundente totalidad.

No es posible abrir mundos posibles para la formación docente si nos sometemos al pensamiento único, es decir, si renunciamos a la alternativa, a la otra cara, a la posibilidad de la diferencia. No es sencillo esto en un contexto donde con facilidad se victimiza y estigmatiza lo diferente, y se racionaliza su exclusión y marginación como falta de adaptación, u originalidad arrogante, o incapacidad de aceptar la realidad.

Aquí es pertinente una reflexión sobre tres cuestiones: la fragmentación de las subjetividades, el llamado fin de los grandes relatos y, por lo mismo, de las utopías, y el achatamiento del tiempo, que lleva a perder la memoria y a una especie de vértigo del presente, sin pasado y sin futuro.

En primer lugar, hablemos de la fragmentación. Los mundos posibles de la "docencia" se ven tensionados, en primer lugar, por lo que hemos nombrado como proceso de transformación: la "retirada de la palabra", es decir, la ausencia de un horizonte capaz de reunir sentidos, la dificultad de construir relatos unificadores, las quebraduras en la identidad de los sujetos, que quedan sin referentes de lo posible, precisamente, porque se supone que no hay alternativas.

Sin embargo, ya lo dijimos, una cosa es la retirada de la palabra, y su reemplazo simplemente por el zumbido, la imagen o el significante formalizado, y otra cosa es el silencio de la palabra, en tanto descongela los sentidos atribuidos y deja abierta la posibilidad de nuevas palabras, o nuevos sentidos, o nuevas referencias. La subjetividad se fragmenta porque queda sin nombre propio, des-apropiada, dispersa entre ráfagas y ecos, donde cada pedazo del sí mismo queda embretado en los límites del pensamiento único. El pensamiento único, justamente, sólo puede dominar fragmentos, porque no tolera un mero pensamiento, menos, algunos pensamientos, nunca, otros pensamientos. La unicidad

no tiene que ver con la unidad, porque la unidad reúne lo diverso. Al contrario, la unicidad necesita la dispersión y la fragmentación como su condición de posibilidad para ejercer el dominio soberano.

Aumentar la potencia de actuar, en este sentido, es fortalecer la identidad, justamente, como itinerante, como narrativa, como siempre abierta a nuevas significaciones, pero sin renunciar a la unidad de una comprensión, de un sentimiento, de una emoción, que no implica cerrar o disciplinar la subjetividad, sino que, por el contrario, abre la posibilidad de comprender mejor, de sentir más intensamente, de emocionarse con mayor sentido.

Resistir al pensamiento único, y abrir entonces mundos posibles de la escuela, es resistir a la fragmentación, sin ilusionarse con unidades dadas de una vez para siempre, o no sujetas a la contingencia de lo posible. Pero siendo narradores de la identidad.

¿Cómo lograr ser sí mismo asumiendo el silencio de la palabra y resistiendo a su retirada? ¿Cómo lograr que lo nuevo reúna, sin que se pierda la memoria ni se renuncie a lo nuevamente nuevo? ¿Seremos capaces hoy día de aumentar nuestra potencia de actuar de modo tal que aprendamos a estar atentos a lo que el poeta llamaba: "la soledad sonora, la música callada, la cena que recrea y enamora"?

Es que no se trata de que todos los maestros tengamos la misma caligrafía, desde la ilusión que así los alumnos aprenden a escribir bien. Se trata, simplemente, de que sepamos leernos los unos a los otros, que nuestra letra abra sentidos, pero que sea, simultáneamente, la nuestra. Hay unidad posible sin unicidad, siempre que la entendamos como "narrativa", abierta, tensionada por lo nuevo, lo contingente, lo exterior.

En segundo lugar, los mundos posibles de la formación docente se ven tensionados por aquello que Lyottard llamó "el fin de los grandes relatos", la decepción de un sentido de la historia, de la posibilidad del progreso moral de la humanidad, de la utopía pedagógica de un mundo mejor. Acá también: una cosa es criticar la ingenuidad de supuestas leyes inamovibles que

marcan el ritmo del tiempo, y otra cosa es quedarnos sin sentido de proyecto y de historia.

Aumentar la potencia de actuar necesita construir relatos, donde no importa que sean grandes o pequeños, importa que sean narraciones abiertas a nuevas significaciones, a lo que nos trae sentidos alternativos desde el pasado o desde el futuro. No hay una historia única, pero sí necesitamos ensayar relatos que den unidad a lo que acontece, sin que perdamos el sentido de lo imprevisible y lo contingente, que no proviene de la magnitud o pequeñez del relato, sino que proviene desde lo que siempre será externo a cualquier totalidad que imaginemos: la interpe-lación del otro, que es otro, justamente, porque es exterior a cualquier relato.

Está bien que atendamos a los pequeños relatos, a los de la vida cotidiana, a los de las historias institucionales. La verdad, como ya decía el mismo Spinoza, tiene siempre un origen narrativo. El tema es que esto no implica renunciar a los grandes relatos, a las utopías, que permiten imaginar mundos posibles más allá del mundo dado. Al contrario, la cuestión es darnos cuenta de que con los pequeños relatos resistimos a la ilusión del pensamiento único que, en el fondo, consiste en la pretensión de que hay un único narrador.

Al contrario, sepamos convertirnos en narradores distintos y diferentes, que armamos y desarmamos el gran relato de la vida y de la historia, simplemente porque vivimos y actuamos con sentido. Así aumentamos nuestra potencia de actuar y nos convertimos en agentes de futuros posibles. "La vida, en definitiva, como dice P.Ricoeur, es un relato en búsqueda de un narrador". Y los mundos posibles de la formación docente son relatos posibles que buscan narradores que aumenten su potencia de actuar.

¿Seremos capaces de narrar el futuro, reuniendo en pequeños o grandes relatos, la dispersión del sentido, sin perder la capacidad de imaginar mundos posibles que desmientan o critiquen esos relatos contruidos, pero lo hagan desde relatos

mejores, más explicativos, con mayor potencia de sentidos?. No se trata de construir el gran relato de una "historia oficial", que es la estrategia del pensamiento único. Se trata, por el contrario, de abrir el juego a diversas historias, que permitan sentidos que remiten a otros sentidos, saberes que remiten a otros saberes, prójimos que remiten a otros prójimos.

Finalmente el pensamiento único, al cual resistimos aumentando nuestra potencia de actuar y abriendo así mundos posibles para la escuela, además de fragmentar la identidad y descalificar la capacidad de narrar, *busca achatar la densidad del tiempo*, imponer la simultaneidad superficial y, precisamente, fragmentaria del "zapping" permanente, justamente para dejarnos sin memoria y sin proyecto, sin pasado y sin futuro, pura simultaneidad de un ilusorio presente que nos fragmenta en sucesión de instantes: identidades débiles, precisamente para borrar las diferencias, las alternativas, los posibles.

Aumentar la potencia de actuar es esculpir un presente memorioso para poder esbozar y engendrar, con la fecundidad de las huellas, senderos nuevos que siempre se bifurcan. Es decir, hacer posibles mundos posibles de la escuela.

Resistamos con inteligencia al pensamiento único desde un tramado narrativo de una identidad fuerte, donde la memoria no es nostalgia, sino descubrimiento de sentidos posibles, y donde la utopía no es una ilusión, sino el trazado inteligente de futuros abiertos a más sentidos que los dados o deducidos desde lo dado. ¿Qué es la docencia sin memoria y sin utopía?

Aumentando la potencia de actuar desbaratamos las estrategias fragmentadoras, abortantes de todo relato referencial y ancladas en un tiempo de puro presente que son propias del pensamiento único y que nos impiden hacer posibles los mundos posibles de la escuela.

Enseñemos, y aprendamos, a tejer, a narrar, a esculpir, sin que se nos escapen los hilos, sin que se nos queden afuera personajes y sucesos, sin que la materia de la vida pierda su espesor de memoria y utopía. Aumentemos nuestra potencia de actuar.

La responsabilidad justifica el aumento de la potencia de actuar

Aumentar la potencia de actuar tiene entonces que ver con la insistencia en mantener la subjetividad libre en las relaciones del saber con el poder y con el deseo, y tiene que ver con la resistencia frente al pensamiento único y sus estrategias de fragmentación, negación de los relatos y achatamiento de la temporalidad.

Sin embargo, la única forma de justificar esta insistencia en conocer más y mejor, y esta resistencia a todas las formas de pensamiento único, que aumenta nuestra potencia de actuar y hace posible los mundos posibles de la escuela, consiste paradójicamente, en una especial "pasividad", más allá de la distinción acción-pasión y de la distinción teoría-praxis, que es estar "expuestos", desde un pasado inmemorial, a la interpelación del otro. Como dice Levinas, sabernos vulnerables a la interpelación del otro, al rostro del otro, al próximo y al próximo del próximo.

Esta interpelación del otro, esta iniciativa que proviene de lo "exterior" a la ilusión de creernos una totalidad invulnerable, es lo que nos hace responsables, capaces de responder. Este justifica, hace justa, nuestra potencia de actuar, porque la convierte sencillamente en responsable. Somos responsables del otro, y esto posibilita que los mundos posibles de la formación docente sean un espacio de acogida, de hospitalidad, de vínculos primariamente justos. Es justamente esta responsabilidad la que permite que el deseo de saber esté siempre desbloqueado, y el poder de enseñar encuentre la legitimación de lo público, es decir: abierto a todos, expuesto a la crítica, construyendo lo común.

Si algo nos des-ilusiona de creer que porque enseñamos somos el lugar del saber es, justamente, el rostro del otro que nos interpela. Pero esta des-ilusión califica el aumento de nuestra potencia de actuar, porque al ser desde siempre responsables, haremos posibles mundos posibles de la escuela, desde la ética

y desde la justicia, como respuesta a la interpelación del otro que justifica nuestro esfuerzo por ser, nuestra imaginación y nuestro compromiso.

Aumentar nuestra potencia de actuar sabiendo que el conocimiento está atravesado por el deseo y el poder, resistiendo con identidad, con capacidad de narrar y resignificar, con memoria y utopía, pero —fundamentalmente— como sujetos ético-políticos que nos sabemos desde siempre responsables del otro.

Empecemos a hacer posibles los mundos posibles de la formación docente, pronunciando lo que nos constituye como sujetos responsables ante la interpelación del otro: *heme aquí.*, estoy, meramente estoy y desde este estar, con toda la gravedad de la singularidad corporal y de la identidad cultural, quiero ser, aumentar mi potencia de actuar, y sé que en estos escenarios de transformaciones con retirada de la palabra, fragmentación de la subjetividad y monoteísmo secularizado de pensamiento único, la identidad magisterial que se puede formar aconteciendo el sentido más profundo del normalismo es, en última instancia: resistir con inteligencia responsable. Es decir, tomar la palabra, aumentar la potencia de actuar y sabernos responsables, es decir, desde siempre "guardianes de nuestros hermanos".

BIBLIOGRAFÍA

- H. ARENDT: *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.
 ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970.
 BACHELARD, G.: *La formación del espíritu científico. El racionalismo enseñante*.
 BOURDIEU, P.: *El sentido práctico*. Taurus, Madrid (1980); *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona (1994), *Campo del Poder y Campo Intelectual*. Folios, Buenos Aires, 1998. *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid 1998 (1979). pp. 241-253.

- BOURDIEU, P.-PASSERON, J.C. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, México 1995.
- CULLEN, C.: *Crítica de las razones de Educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997; *Perfiles ético-políticos de la educación*, Bs.As., Paidós, 2003; *Ciudadanía "urbi" et "orbi"* en C.Cullen (comp) *El malestar en la ciudadanía*, Bs.As., Stella-La Crujía, 2007, pp. 7-30.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F.: *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos, Valencia, 1994.
- DERRIDA J.: *L'Écriture et la différence*, Paris, Du Senil, 1967.
- FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, México, 1996; *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México, 1996.
- GADAMER, H.G.: *Verdad y Método*, Salamanca, Sigueme, 1981.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1989; *La lógica de las ciencias sociales*, México, Rei-Tecnos, 1993.
- HEIDEGGER, M.: *Ser y tiempo*; México, FCE, 1968; *Sendas perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1960.
- NIETZSCHE, F.: *La gaya ciencia*, México, Mexicanos Unidos, 1994; *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1996.
- LEVINAS, E.: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sigueme 1977; *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sigueme, 1978; *Cuatro lecturas talmúdicas*, Barcelona, Riopiedras, 1996.
- RAWLS, J.: *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1995 (2da); *Liberalismo político*, México, FCE, 1995.
- RICOEUR, P.: *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1970; *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, 1984.

2 Infancias o facundias interpelantes

Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque lo mismo no es lo igual

En este capítulo, profundizando y completando lo planteado en el anterior se intentará mostrar la importancia de remarcar hoy, y como parte de la formación docente, lo que significa la infancia.

La infancia es —ciertamente— *no poder hablar, todavía*, y, por lo mismo, lo siempre anterior a la experiencia y al lenguaje, pero es también un elocuente "heme aquí", que siempre rebasa la experiencia y el lenguaje como rostro interpelante (*llamaría a esto "facundia", usando la misma raíz del verbo latino infancia*).

En un primer momento intentaremos describir los rasgos dilemáticos que definen la contemporaneidad como crisis:

- ¿la retirada de la palabra o aconteceres que dan que pensar?
- ¿la fragmentación del sujeto o culturas que lo buscan?
- ¿el pensamiento único o un espacio público intercultural?

En un segundo momento nos centraremos en interpretar la niñez como infancia y como facundia interpelante, tomando partido ante la crisis

- el don de la palabra y del rostro
- el tejido de la narración y de la obra
- la alegría del juego y del movimiento

En un tercer momento plantearemos los "desafíos" para la educación

- a. volver a pensar lo "inicial"
- b. en qué consiste entonces la educación

Concluiremos retomando la tesis de la docencia como virtud ciudadana, insistiendo en tres rasgos constitutivos que nos aporta el "volver a pensar la niñez":

La *hospitalidad* como responsabilidad

La *alegría* como aumento de la potencia de actuar

La *resistencia* inteligente ante toda naturalización de la niñez.

1. Lo contemporáneo define una crisis de la ecuación modernidad y educación: ¿posmodernidad o intermodernidades?

El horizonte de esta primera reflexión es, sin duda, el debate teórico contemporáneo, focalizado fuertemente en la tensión entre modernidad y "posmodernidad". Sugiero agregarle un tercer término, que me parece contextualiza mejor y presenta alternativas inéditas: modernidad, posmodernidad e intermodernidades.

Intentaré nombrar los tiempos que corren, describir la crisis, desde tres fenómenos esenciales (como los nombra Heidegger), que pueden ser pensados, cada uno, en dos sentidos diferentes, que abren sendas fecundas para transitar y tramitar la crisis.

1) Se movió el piso y se borró el horizonte. *Algo nos pasa con el lenguaje, como si se hubiera retirado la palabra.*

Este primer fenómeno esencial que define la crisis contemporánea es una crisis del fundamento, ese piso firme, que nos ha permitido durante siglos tener un criterio firme para distinguir

conocimientos válidos de meras opiniones, acciones morales de meros movimientos naturales, poderes legítimos de formas de violencia. El fundamento funda porque está más allá de toda contingencia, de todo contexto, de toda experiencia. Nuestra tradición de pensamiento le llamó primero: la idea, la esencia, la naturaleza de las cosas, y luego, en la crisis moderna, dudó que el fundamento estuviera en lo dado y puso un nuevo fundamento: el cogito, la razón pura. Este contar con un fundamento es lo que se llamó "metafísica", y ante su crisis no queda otra que "deconstruir la historia de la metafísica" o intentar, de alguna manera, reconstruir un fundamento posmetafísico.

En la línea de la deconstrucción entra en crisis el logos (aquello que reúne y da nombre propio) y el sentido de disemina, se dispersa. La representación entra en crisis, porque es ilusorio copiar un modelo arquetípico, y es más ilusorio todavía quedar atrapados en la pura presencia. Ontología fundamental le llamó Heidegger a nuestro estar simplemente arrojados en el mundo, angustiados ante la nada del mundo para fundamentar, abiertos a lo que acontece sin que podamos atraparlo, al poder ser que tiene como suprema posibilidad el ser-para-la-muerte. Decididamente el fundamento es un abismo (sin fundamento), y el ser es tiempo o acontecer.

Hantología (o asediología) le llama Derrida a esto que desquicia como ausencia siempre la presencia, fantasmas que nos asedian, desde el pasado, como a Hamlet, desde el futuro, como esas presencias de los que todavía no son.

Resuena en este habernos quedado sin fundamento la conocida sentencia de Nietzsche: "dios ha muerto". El horizonte se borró, y quedamos como el loco que a mediodía, con una linterna encendida, busca por las plazas a dios, porque no sabe que ha muerto.

En la línea de la reconstrucción, en cambio, se plantea la necesidad de seguir contando con un fundamento, pero ahora "posmetafísico", porque la sospecha es que los dioses han resucitado, desencadenando la furia del mercado salvaje o la violencia despiadada de los totalitarismos políticos. Es necesario

plantear una "teoría de la justicia", que pueda prescindir de cosmovisiones e ideales diferenciados de vida buena, y simplemente cuente con la razonabilidad básica para aceptar los principios básicos de la libertad para todos y la igualdad de oportunidades (Rawls). Habermas avanzará más todavía e insistirá en la reconstrucción de una racionalidad pura, pero dialógica, capaz de argumentar buscando consensos en aquello que nos afecta. No basta una teoría de la justicia, hay que avanzar hacia una teoría de la acción comunicativa.

Los deconstructivistas denuncian el "logocentrismo" de occidente. Los reconstructivistas apelan a un logos dialógico, que corrija el monólogo del logos.

G.Steiner llamó a esto que nos pasa: *"la retirada de la palabra"*, en el sentido de no poder contar con "nombres propios", con significaciones unívocas, porque los sentidos se diseminan, se dispersan. Otros autores han hablado del *"vaciamiento de la palabra"*, en el sentido de la incoherencia entre lo que se dice y lo se siente y se hace. "Tanto hemos hablado, que ya nadie nos cree". Son ecos de la fuerte y conocida sentencia de Federico Nietzsche cuando dijo: *Dios ha muerto*. Es decir, hemos borrado el horizonte con una esponja y cuesta anclar certezas en algún terreno firme.

En este sentido la crisis que vivimos nos ha llevado a entender, al menos, dos cosas:

— una, que paradójicamente sólo tenemos una lengua (la que hablamos, aunque hablemos varias) y esa sola lengua es la lengua de otro, está atravesada por huellas de los que ya no están y de los que aún no están. Por eso es conveniente, como dice J.Derrida, que nos acostumbremos *"a hablar del fantasma, incluso al fantasma y con él, desde el momento en que ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni justa, si no reconoce como su principio el respeto por esos otros que no son ya, o por esos otros que no están todavía ahí..."* La retirada de la palabra nos lleva a "deconstruir" la ilu-

sión de una presencia sin ausencia, y nos enseña a ver la *"contemporaneidad a sí del presente vivo siempre desquiciado"*.

— otra cosa que nos hace entender la retirada de la palabra es que podemos "reconstruir" las bases éticas de la comunicación. Contamos con una racionalidad que es dialógica, que puede argumentar con razones y desde una veracidad básica (sin intención de engañar). Es lo que llama Habermas la "competencia comunicativa" que nos define y nos permite pensar en lograr consensos, en aquello que nos afecta para orientar acciones comunes. La retirada de la palabra nos lleva a "reconstruir" la utopía de una comunidad ideal de habla, regida por principios éticos de veracidad y coherencia.

Pero cabe preguntarse: ¿Es la retirada de la palabra, o se trata, acaso, de la emergencia de aconteceres significativos, que dan que pensar?

En este segundo sentido lo que nos pasa con el lenguaje es que hemos atendido más a lo dicho que al decir mismo, a la estructura más que al acontecer. P.Ricoeur llama "símbolo" al acontecimiento que da que pensar, y entonces quizás comprendamos la necesidad de destruir los "ídolos" para que hablen los "símbolos", y que lo que acontece tiene sentidos que remiten a otros sentidos, en y más allá de lo dicho.

Es que la crisis de la representación no es meramente por la ilusión de la pura presencia, sin ausencia (sentidos sin fantasmas que asedian, como lo no-dicho en lo dicho), el "olvido del ser como acontecer", del que habla Heidegger. Hay algo que precede a la ontología misma: la ética, es lo exterior a toda representación, pero no como lo otro de lo mismo que lo disloca, sino como el otro en cuanto otro que interpela. Es la epifanía del rostro del otro, en cuanto otro, anterior a toda experiencia y que interpela, diciendo: no matarás, no me violentes, no me incorpores a tu totalidad.

Es que hay un suelo que precede al fundamento, aquello que llamaba Paul Ricoeur "el suelo prefilosófico". Es que antes de ser, estamos, meramente estamos (así se expresa R.Kusch). En

este sentido el símbolo, el acontecimiento que da que pensar, precede al logos.

En esta óptica, la crisis que vivimos nos ha llevado a entender otras dos cosas:

— una es que el acontecer significativo es un *decir*, y esto es lo importante, que da vida e historia a la palabra, y entonces la “retirada” es simplemente “silencio elocuente”, que podemos interpretar.

— por otro lado, y es lo central, que el decir es la interpelación del *rostro* del otro, ahora no el otro como “fantasma”, que disloca el presente, sino el “heme aquí” del otro en cuanto otro, que al interpelarnos nos hace responsables.

2) Entre máscaras y simulaciones trepida la identidad. Algo nos pasa con la “identidad”, como si se hubiese fragmentado el sujeto.

Hay un segundo fenómeno esencial que define la crisis contemporánea. Algo nos pasa con la identidad, nos cuesta reconocernos como semejantes, iguales, incluso iguales a nosotros mismos. Como si se hubiesen fragmentado por implosión tanto el animal racional como el yo pienso que acompaña todas mis representaciones.

Si la crisis del fundamento es “terminal”, es necesario hacer una genealogía de la moral (Nietzsche), subvertir todos los valores, animarnos a pensar las tres metamorfosis: de cómo hemos sido camellos que cargan culpas, leones que se sienten reyes de la selva, y en realidad somos niños que jugando creamos valores. Y, por otro lado, es necesario intentar una microfísica del poder (Foucault), para entender cómo los procesos de des-subjetivación, de pérdida del sí mismo, están formando un sistema en la dispersión, a través de prácticas cotidianas de disciplinamiento de la singularidad y últimamente de dominio mismo de la especie (el biopoder). Ante la fragmentación violenta, es necesario postular un “cuidado de sí”.

Con la esperanza de poder todavía reconstruir un fundamento posmetafísico se hace necesario postular una posición originaria que permita, sobre la base de la razonabilidad, pensar el pacto social sobre las bases éticas de los principios de libertad e igualdad, y garantizar así una convivencia justa (Rawls). Y es necesario reconstruir las bases normativas del diálogo racional argumentativo, que nos permita acciones comunes sostenidas por consensos (Habermas). Es necesario incrementar la participación social en la formación de las leyes, para lo cual tenemos que educar la competencia comunicativa que nos define, anterior a toda identidad particular.

Esta fragmentación del sujeto, de sí mismo y los otros, de la identidad personal y la agencia social, es vista por algunos, Agamben, por ejemplo (en la línea de Foucault) como la escisión entre la mera vida, la vida desnuda y la pertenencia a un orden social. Es la escisión entre el “viviente” y el “político”. Como si el pacto social, al incluirnos, nos excluyera, porque cedemos el poder sobre la vida y la muerte de cada uno al soberano. Otros autores (y cito nuevamente a Habermas) ven esta fragmentación en el alejamiento de la racionalidad del mundo de la vida, que se manifiesta, sobre todo, en la dificultad de dar unidad a las esferas de la ciencia, la ética y el arte.

En este sentido la crisis que vivimos nos está llevando a entender al menos dos cosas:

— por un lado, a no dejar que en nombre de una supuesta inclusión al orden social se nos excluya de la vida. Entender el valor político de la vida es un apostar a una política incluyente y no excluyente.

— por el otro, a no dejar que en nombre de una pretendida autonomía de cada esfera, la ciencia, la ética, el arte, se nos fragmente la subjetividad. Entender la relación de la racionalidad con el mundo de la vida, es un apostar a una subjetividad donde se anudan el saber, con el actuar y con el sentir y crear.

Pero cabe preguntarse: ¿Es la fragmentación del sujeto, o se trata acaso, frente al etnocentrismo de una forma de entender el sujeto (ciertamente en crisis), de entender que las diversas

culturas buscan su sujeto, su propia modernidad, y que entonces no se trata de pos-modernidad, o neo modernidad, sino de inter-modernidades? Que la fragmentación de la idea dominante de subjetividad no nos obture la mirada a la emergencia de nuevos sujetos.

Entendiendo así la crisis que vivimos podemos llegar a entender dos cosas más:

— por un lado, a estar más atentos a los “aciertos fundantes” de sentido de la vida y de la comunidad, que a la ilusión de un fundamento inmovible de la verdad (Kusch)

— y por el otro lado que quizás podamos entender que lo más profundamente humano de nuestra identidad es el estar expuestos a la interpelación del otro en cuanto otro, lo que llama Levinas el ser “vulnerables”. Justamente el rasgo del poder totalitario es creerse invulnerables, no interpelable por nadie.

3) Entre la nube y el becerro el monoteísmo secularizado e idolatrizante. *Algo está pasando con el pensamiento que pretende ser monopolizado desde la idea de un pensamiento único.*

Hay un tercer fenómeno esencial que define la crisis: el pretendido monopolio del pensamiento y de la racionalidad. No pensarás de otro modo que no sea como pienso yo (sujeto racional, que uso bien la razón).

Uno de los modos de resistir a este pensamiento único es contraponer a la vieja metáfora de la identidad del ser y el pensar (la esfera, figura geométrica perfecta) la nueva y angustiante metáfora de un pensamiento rizomático, disperso como las raíces que se diseminan en la tierra, sin posibilidad de reunir las desde un centro que las haga equidistantes (G. Deleuze). Por otro lado, hay un esfuerzo de intentar combatir el fundamentalismo del pensamiento único apostando a un mínimo de razonabilidad para que podamos encontrar, un consenso que pueda quedar superpuesto a disensos. Es decir, un pluralismo “controlado”. O bien insistir en procedimientos normativos que

garanticen la formación de consensos argumentados para definir las orientaciones de acciones comunes.

En este sentido, la crisis nos está llevando a entender dos cosas:

- Por un lado, que en realidad la pretendida identidad de ser y pensar esconde la relación del saber con el poder, que existe una microfísica del poder (Foucault), que busca conjurar la diferencia e intenta dominar la subjetividad, erigiéndose en pensamiento único. Es la inmanencia misma de la voluntad de poder, de la vida, sin necesidad de apelar a ningún tipo de trascendencia.
- Por otro lado, nos puede ayudar a entender que son los procedimientos, las reglas de juego, las que contrafactivamente están supuestas en todos los acuerdos, las que nos van a dar la posibilidad de convivir con disensos (Rawls, Habermas). Lo único aceptable como trascendencia es el a priori de la normas y procedimientos, tanto para el pacto social como para redefinir el sentido de lo “público” y el progreso mismo de la humanidad.

Pero cabe preguntarse si en la resistencia al pensamiento único no tenemos acaso que redefinir lo “público”, más que como una posición originaria (Rawls, nueva edición del estado de naturaleza) o una posible comunidad ideal de habla (Habermas nueva edición del a priori de la razón) o una mera comunidad inconfesable (Blanchot, Nancy, nueva edición del Jardín de Epicuro y su “aléjate de lo público”) como un espacio intercultural?

Si entendemos así la resistencia al pensamiento único, la crisis que vivimos nos puede ayudar a entender otras dos cosas:

- por un lado, que hay una relación que en la relación se absuelve de la relación: la ética precede a la ontología, porque el otro nos interpela (Levinas);
- por el otro, la necesidad de una geocultura del pensamiento, porque el saber no se ve ni se toca, pero “pesa”, está gravitado por el suelo que habitamos (Kusch);

2. Lo mismo no es lo igual: la niñez ¿infancia o facundia interpelante?

Infancia o facundia interpelante. La construcción social de la infancia tiene que ver con suponer que el niño no habla, por eso es "infans". Hay hoy una reflexión que no puede ayudar a entender cómo lo mismo, la niñez, no es lo igual.

La infancia es, en realidad, todo aquello anterior a la experiencia y al lenguaje: es decir la potencialidad misma de la vida humana, algo así como el inicio siempre inédito del mundo de sentidos. El supuesto "moderno" es que la infancia, por esto mismo, es débil, necesita ser sostenida, y, sobre todo, disciplinada, porque puede dispararse para cualquier lado. La infancia nos asusta y por eso queremos convencernos de que ya no somos infantes.

Es interesante la reflexión de Agamben sobre la infancia como experiencia, anterior al atrapamiento de la misma por el lenguaje: *"en este sentido, experimentar significa necesariamente volver a acceder a la infancia como patria trascendental de la historia....lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia"*. Justamente la infancia testimonia la diferencia entre lengua y habla, es lo previo a la subjetividad (que sólo se constituye en el lenguaje).

Recojo acá la importancia de entender hoy que la infancia es una metáfora de la experiencia como anterior y fundante de la historia. Es decir, siempre lo nuevo y lo alternativo.

Pero en otro sentido, en realidad, la infancia es ya (justamente como anterior a la experiencia) rostro que interpela, facundia (elocuencia) no atrapada por la relación del lenguaje y la cultura, sino simplemente exterioridad, alteridad, otro en cuanto otro. En este sentido es, desde siempre, elocuencia interpelante (lo que estoy llamando "facundia").

Desde aquí podemos diseñar una toma de posición en la crisis que hemos descrito, que de alguna manera se traducen en desafíos educativos

El don de la palabra

Ante la retirada de la palabra y atentos a la emergencia de aconteceres significativos, el desafío es comprender la palabra como don, y entonces darla y tomarla. Que la palabra es "don" quiere decir que se da, se regala, y el que la toma puede hacer de ella, no lo que espera el donante, sino lo que necesita, puede y quiera. La niñez, como infancia, espera el don de la palabra. Pero como "facundia" da su rostro interpelante y nos hace responsables de dejar que "tome la palabra".

Claro, lo difícil de dar y tomar la palabra es hacerlo en tiempos de reitrada de la palabra, cuando no contamos con nombres propios, y en tiempos de vaciamiento de la palabra, que nos exige una coherencia ética entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que sentimos. Pero de eso se trata: que aprendamos a atender al sentido que acontece, y nos da que pensar. La misma vida es don y nos da que pensar.

La identidad narrativa

Ante la fragmentación del sujeto, entre la vida desnuda o mera vida y la vida política, entre la racionalidad y el mundo de la vida, con sus significaciones dadas, el desafío es comprender la identidad como narrativa, y entonces tejer tramas y obrar sentidos. Que la identidad es narrativa quiere decir poder unificar, cada vez, en un relato, aconteceres y personajes diferentes, sabiendo que puede haber olvidos y omisiones, y entonces siempre podemos volver a relatar, a resignificar lo que somos. Dejemos que los niños tejan su texto con el don de la palabra, y con el rostro de su elocuencia interpelante. Dejemos que jugando creen valores (como sugiere Nietzsche en las tres metamorfosis, dejando la condición de "camellos", que cargan culpas, o de "leo-

nes", que se ilusionan con ser los reyes de la selva). Que sean, que seamos, niños, que jugando creamos valores.

Claro, lo difícil, en tiempos de fragmentación del sujeto, es construir identidad narrativa, que lo mismo no es lo igual, y que las marcas del inicio y del final siempre se desmarcan y vuelven a marcar. Pero de eso se trata, que estemos atentos a los diversos caminos por los cuales se busca el sujeto. Como decía Piera Aulagnier, empezamos siendo dichos por otros y nos pasamos la vida tratando de convertirnos en sujetos de la enunciación.

La resistencia inteligente

Ante el pensamiento único, y atentos simultáneamente a la comunicación, a la diseminación rizomática y al arraigo, el desafío es la resistencia inteligente y responsable, y entonces insistir en la pregunta y el conocimiento, acompañados siempre de la pasión de la alegría, que es la que aumenta nuestra potencia de actuar (Spinoza).

Claro, esto es difícil, cuando vivimos a la intemperie de la injusticia y ante el borroso horizonte de las incertidumbres, que tienden a desdibujar las alternativas e invadirnos de tristeza, que es lo que disminuye nuestra potencia de actuar. Resistir con inteligencia sabiendo estar y con la responsabilidad de ser, desde tiempos inmemoriales, guardianes de nuestros hermanos.

3. Los desafíos para la educación

1) ¿Con qué memoria educativa contamos?: volvamos a pensar lo de inicial

Se puede construir un pequeño relato, que intenta representar la identidad narrativa del problema educativo, donde según

cómo entendamos lo "inicial", la infancia como emergencia de la experiencia y el lenguaje, y como interpelación ética, se configura la tarea de "enseñar".

a) Había una vez donde al discípulo se lo entendió como materia informe y caos y, entonces, el maestro es el demiurgo que in-forma, es decir, da forma.

Enseñar tiene que ver con sacar de la caverna, donde habitan las apariencias, y llevar a la luz del sol, donde habita la verdad. (Platón, San Agustín)

b) Aconteció entonces que el discípulo se convirtió en el buen salvaje, que en su estado de naturaleza quería conservar su vida y realizarse, pero era ignorante. Entonces el maestro es el representante del saber que instruye.

Enseñar tiene que ver, ahora, con "educar al soberano", enseñando a hacer un buen uso de la razón, que es la cosa mejor repartida del mundo. (lo moderno: Descartes, Hobbes, Locke, Kant)

c) Después de esto brotaron dos sospechas:

— Por un lado, que el discípulo no estaba en estado de naturaleza, sino que tenía una "tesis natural acerca del mundo", creencias, meras opiniones, "saberes previos", y entonces el maestro ayudaba a suspender esa tesis natural y aparecía como "dador de sentido esencial"

Enseñar tiene que ver ahora con sacar de la pasividad del sometimiento a los "hechos" y que se aprenda a "dar sentidos", encontrando las "ideas". (Husserl)

— Por otro lado, que el discípulo, por la angustia de no tener fundamento o saber que dios podría haber muerto, se refugiaba en el anonimato del "se dice", "se hace", o simplemente es parte del rebaño, y entonces el maestro es "el pastor del ser" que cuida el acontecer de la diferencia y opone la autenticidad al comportamiento masivo o de los "muchos". (Nietzsche, Heidegger)

Enseñar, ahora, tiene que ver, justamente, con despertar voluntad de poder, animarse a crear, arrancarse del rebaño.

- d) Finalmente se entendió que el discípulo *antes* que tensionado por la caverna y el sol de afuera, por el estado de naturaleza y el pacto social, por los hechos y la ideas, por el rebaño y la autenticidad, *simplemente es exterioridad interpelante* e interpelable, y entonces el maestro se sabe *responsable* de ese otro siempre otro en su alteridad irreductible.
- i. Pero para que esto se de fue necesario comprender que en el inicio está el despiadado aquí y ahora, y el maestro entiende que el pensamiento está gravitado por el suelo, no se ve ni se toca, pero pesa.
 - ii. Aprender y enseñar, discípulo y maestro, entienden finalmente que están, meramente están, y juntos van chapoteando el saber, encontrando algunos aciertos fundantes que satisfagan el hambre que va desde el pan hasta la divinidad. Es decir, aprendiendo a vivir. Enseñar, finalmente, tiene que ver con saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro (Kusch).

"Antiguamente, la rosa estaba con su nombre. Nosotros tenemos los nombres desnudos" (refiriéndose a los modernos). Animémonos a ver que "antiguamente los modernos tenían al sujeto como fundamento, nosotros tenemos al sujeto desfundado, pero nos animamos a estar, simplemente estar, y a responder con un sí acogedor a la interpelación del otro en cuanto otro.

Es decir, nos anima la pasión por aprender a vivir y la responsabilidad de estar abiertos a la interpelación del otro. Algo de esto es educar, o, en todo caso, pistas para pensar la educación.

A manera de conclusión

Retomo la tesis, en la que vengo insistiendo hace tiempo, que la docencia es una virtud ciudadana. Virtud, en el sentido del

hábito de saber elegir cada vez, y con razones, lo que es bueno enseñar. Virtud ciudadana, porque se trata de una tarea pública, regida por principios de justicia.

A la luz de lo reflexionado quiero insistir en tres propiedades que definen esta virtud ciudadana de enseñar, cuando nos hacemos cargo que lo mismo, la infancia educanda y la adultez educadora, no es lo igual, en los tiempos de crisis que corren.

En primer lugar, *la hospitalidad*, la acogida del otro en cuanto otro, sabiéndonos interpelados por el rostro del niño, que siempre trasciende nuestras representaciones y simplemente está ahí, pidiendo "edúcame", pero no me "objetives" ni me "domines", soy otro. Se trata de acoger la otredad del niño, porque somos responsables, es decir: podemos responder a su interpelación, porque desde siempre somos "guardianes de nuestros hermanos". (Levinas)

En segundo lugar, *la alegría*, esa pasión que aumenta la potencia de actuar, sabiendo que la tristeza es lo que disminuye nuestra potencia de actuar, queriéndonos convencer de que no podemos hacer nada o que a esto no lo cambia nadie (Spinoza). Un docente triste, en este sentido de no poder hacer nada, es una contradicción en los términos. Esto no quiere decir que no podamos, niños y adultos, sentirnos tristes. El tema es que la tristeza no disminuya nuestra potencia de actuar. Aprendamos a transformar las pasiones tristes en alegres.

Finalmente *la resistencia* inteligente y responsable frente a toda "naturalización" de la infancia, que pretende representarla (y dominarla) desde un pensamiento único. Esto se llama pensamiento crítico: relacionemos las teorías con las prácticas, pero también los discursos con los contextos que los producen, y sobre todo, estemos disponibles a la interpelación del otro.

En última instancia en cada niño espera un adulto inédito. Y en cada adulto habita un niño, donde lo mismo, la pasión por aprender a vivir, no es lo igual.

La paradoja es que la educación es una de las profesiones imposibles. Sólo queda preguntarse si esta imposibilidad viene dada por la naturaleza misma de las cosas, o, simplemente, porque esta cultura se empeña en negarle al cuerpo su búsqueda del sujeto. O, diciendo lo mismo, porque esta cultura confunde la subjetividad simplemente con la conciencia y la libertad. ¿Por qué no la búsqueda generadora de otro modelo cultural, que defina al cuerpo como nudo comunicacional?

Quede como propuesta programática: el cuerpo es malestar en la cultura porque la cultura identifica su subjetividad social con la conciencia y la libertad, que niegan la urdimbre comunicativa—único esbozo de un sujeto cultural pleno—, que constituye a la corporalidad humana como estructura individual *sui generis* de la conciencia y de la libertad, que no necesita afirmarse negando, reprimiendo, limitando.

Desde aquí la tarea educativa: reconocer en el cuerpo el deseo de moverse a sí mismo en la búsqueda de la subjetividad cultural.

Quizás en el camino se encuentre el cuerpo *de otra manera* con su conciencia y con su libertad. Reconozca en ellas la trama tejida desde su urdimbre, por su movimiento y su deseo. Quizás también desde aquí—alguna vez— sepamos los educadores que nuestra tarea empieza por reconocer en el cuerpo—nudo comunicacional que nos involucra— una simple demanda: yo puedo ser sujeto.

4 El lugar de la ética en la formación docente

A Hebe San Martín de Duprat

En la agenda de las transformaciones educativas siempre ocupa un lugar destacado la formación docente. Cualquier propuesta en torno a los contenidos educativos, a los modos de evaluación, a las instituciones educativas, no parecen viables sin atender adecuadamente a la formación docente. Los problemas empiezan cuando se trata de definir el “qué” de la formación docente, y, desde ahí, el cómo, el cuándo, el dónde.

Dentro de este “qué” queremos hablar de *la ética* en la formación docente. Esto exige algunas aclaraciones previas. Por de pronto, no nos estamos refiriendo ni a la “moral” del docente como persona singular, o como perteneciente a una determinada tradición o grupo, ni a lo que podríamos definir como el campo—relativamente nuevo— de una ética aplicada a la actividad docente, o bien de regulaciones normativas, con sus códigos, sanciones, y organismos de aplicación (en la línea de lo que algunos siguen llamando “deontología profesional”).

Es necesario, entonces, comenzar por diferenciar, primero, ética y moral (personal o grupal) y, segundo, ética, aplicaciones de la ética y deontología profesional (regulada jurídicamente o

no). La ética la entendemos, en la tradición de la filosofía práctica, como *disciplina racional, crítica y argumentativa*, que tiene por objeto, justamente, la pretensión misma de moralidad de las acciones, o de obligaciones incondicionadas, o de deberes frente a determinadas normas. La ética es una reflexión filosófica sobre la moral y/o morales (que involucran valores, normas, sanciones).

Nos referimos, entonces, a intentar plantear las relaciones de la ética, como campo disciplinar específico, y ciertamente complejo, con el conjunto de saberes que constituye el terreno de la formación docente. Lo haremos distinguiendo, por un lado, qué y cuánto de ética es necesario incluir en la *formación básica o general* de un docente, cualquiera sea el nivel, la modalidad, o el área disciplinar para la cual se está formando, y, por otro lado, qué y cuánto de ética tiene que saber un docente que se *especializará* en enseñar ética y ciudadanía¹.

Quizás podríamos arriesgar tres hipótesis de trabajo, sobre las cuales reflexionar con algún detalle:

Un docente tiene que poder comprender—reflexiva o críticamente—la dimensión moral de los problemas educativos.

Un docente tiene que poder enseñar contenidos educativos relacionados con la ética, dependiendo el alcance de esta enseñanza del lugar, disciplinar o transversal, que se le asigne a la ética en el currículum de cada nivel o ciclo, y la correspondiente acreditación de formación para cada caso. Tanto para la comprensión crítica de la dimensión moral de los problemas educativos, como para enseñar contenidos educativos de ética, es razonable postular, en la formación docente, un lugar específico de enseñanza de la ética como disciplina filosófica.

1 O en tener a su cargo "programas" de educación moral, o educación en valores, o educación cívica, como se suelen llamar escolarmente a los contenidos enseñables de la ética y la filosofía política.

Quisiéramos en este artículo tratar, en primer lugar, de entender qué significa comprender reflexiva o críticamente la dimensión moral de los problemas educativos (que marca el campo problemático de las relaciones entre ética y educación). En segundo lugar quisiéramos discutir qué significa poder enseñar contenidos educativos relacionados con la ética (que marca el campo problemático de las relaciones de la ética con la didáctica). Finalmente, en tercer lugar, quisiéramos justificar por qué se necesitan para ambas "competencias" saberes específicos, provenientes de la ética, y cuáles son estos saberes (que marca el campo problemático de las relaciones de la ética con la formación docente).

El tema parece significativo por varias razones. En primer lugar, porque efectivamente el campo de las relaciones ética y educación es hoy un campo relevante, con una particular incidencia en la discusión de las políticas públicas equitativas. En segundo lugar, porque parece haber crecido la demanda de que los docentes enseñen ética y ciudadanía. En tercer lugar, porque enseñar saberes éticos, y hacerlo desde ciertos criterios de política educativa justa, implica aceptar la formación de competencias específicas. En este último sentido se proponen algunas razones para defender por qué en la formación docente no puede estar ausente la ética como saber específico, crítico y racional.

1. La dimensión moral de los problemas educativos

Entendemos por dimensión moral de los problemas educativos todo aquello que en la acción de educar puede ser materia o sujeto de un razonamiento ético-práctico. Esto quiere decir dos cosas. Por un lado, que sea posible *elegir*, desde algunos criterios, preferencias para el curso de las acciones. Por el otro, que sea posible *validar o legitimar*, con razones pertinentes, el grado de prescripción o normatividad a que está sometida la acción en cuestión. Es decir, cuando la acción de educar exige *evaluar bienes o valores*, como fines de esa acción, y/o cuando la acción de

educar está sometida a reglas o normas, que obligan a hacerla, y en qué grado obligan.

Cuando se trata de evaluar "bienes" el problema radica, en primer lugar, en poder encontrar —como diría Aristóteles— el "justo medio" (en relación a nosotros, aclara Aristóteles), justo medio entre un "exceso" y un "defecto", que separarían lo malo de lo bueno. Pero, en segundo lugar, y en el mismo plano de lo ya evaluado como bueno para una acción, surge otra cuestión: la posible rivalidad entre diversos bienes que se ofrecen como fin de la acción, o, como se suele decir, el posible conflicto de valores.

Lo estrictamente "moral" aparece cuando el bien (o el mal) en cuestión es juzgado como *bien-en-sí*, o que sólo desde su propia valiosidad exige que loelijamos. La discusión, en este caso, tiene mucho que ver con la concepción de bienes que se tenga, si hay bienes absolutos (porque basados en lo esencial de la naturaleza humana, o porque su "ausencia" implicaría una lesión a la misma dignidad humana), o si todo depende, en realidad, de fuertes condicionamientos culturales, inclinaciones subjetivas, circunstancias más o menos relativas. En este segundo caso, el razonamiento moral exige medir las consecuencias de lo que se haga, y moverse con alguna regla de validación de la utilidad o del daño.

Cuando se trata de validar normas, en cambio, el problema radica en evaluar el grado o no de *autonomía racional* del agente. Es decir, si obra "in-condicionalmente" (por deber, como diría Kant), o si obra condicionado por alguna instancia diferente al sólo juicio de la razón, como podría ser seguir las inclinaciones naturales, o las convenciones sociales, o esperar el premio y/o temer el castigo.

Lo estrictamente moral estaría relacionado con la pretensión de determinada regla o máxima, de ser norma *incondicionada* para la acción. La discusión aquí radica en los criterios para poder discernir cuándo una máxima, o regla particular para actuar, puede ser considerada un deber moral (imperativo categó-

rico), y, más radicalmente, hasta dónde es posible pensar en una autonomía plena del agente, incluso en el sentido de un "uso de la razón pura práctica".

En las prácticas educativas esta compleja situación en relación a la moralidad, en general, de las acciones tiene algunas peculiaridades que quisiéramos explicitar.

1) Por de pronto, la situación educativa es simultáneamente una situación *simétrica* y una situación *disimétrica*. Al menos, en el sentido mínimo de suponer que se trata, ciertamente, de una acción *comunicativa*,² porque tanto el maestro como el alumno son posibles participantes de un diálogo argumentativo en torno a algo común que los afecta, pero tiene también características de acción *estratégica*, porque se busca alcanzar ciertos fines, con ciertos medios, relacionados al poder de enseñar y al deseo de aprender: que alguien enseñe y alguien aprenda los sitúa, en cuanto tales, en lugares diferentes.³

Y acá hay una primera dimensión moral en juego. Ninguna acción estratégica, cuando se enseña y se aprende, puede violar el supuesto de acción comunicativa dentro del cual se lleva a cabo. Esto implicaría enseñar sin educar o aprender, sin educarse.

Es decir, la educación es un concepto que pone en juego una mediación, o interacción socializadora, estrictamente *normativa*: es contradictorio en los términos pretender educar, sin respetar su carácter de acción comunicativa, es decir, sin suponer sujetos libres e iguales, potencialmente dialogantes, o, como diría T. Walzer, "potenciales políticos".⁴

2 Utilizamos la distinción en el conocido sentido que la plantea J. Habermas: Cfr. *Teoría de la Acción Comunicativa*, 2 tomos, Madrid, Taurus, 1999 (4ta en castellano), sobre todo el tomo II.

3 Hemos trabajado este tema en *La Calidad de la educación como lucha por el reconocimiento*, cap. 2 de la Segunda Parte de nuestro libro *Crítica de las razones de educar*, Bs. As., Paidós, 1997.

4 cfr. Th. Walzer: cap. VIII, *La Educación*, de *Las esferas de la justicia*, México, FCE, 1993.

2) Esto nos llevaría, en segundo lugar, a reconocer *la singularidad* de la acción del agente que enseña y la del que aprende. En un sentido estricto, esta "singularización", siempre ligada a la acción, implica, por lo mismo, un horizonte ético insoslayable y, en cierto sentido, no tematizable.

Actuar es siempre hacerlo tomando alguna "posición", constituyente de la singularidad del agente, que transgrede (en cuanto tal) una "armonía" inmediata de leyes, previa a la acción, que es lo que Hegel llamaba *eticidad* inmediata, es decir, normatividades universales abstractas, que lo son porque no reconocen singularidades actuantes.⁵ Es interesante profundizar en esta dialéctica.

Se podría decir, por ejemplo, que en la acción de educar siempre se pone en juego la contradicción entre el deseo de aprender y el poder de enseñar. El *deseo* de aprender sólo es posible como "desafío" al poder de lo ya sabido. El *poder* de enseñar sólo se constituye a partir de la frontera que marca la distancia entre lo que se sabe y lo que no se sabe. En cierto sentido, enseñar es "violar" o "negar" el derecho que proviene del no saber, del mismo modo que aprender es "violar" o "negar" el derecho de saber ya. La educación, entonces, estaría condenada a la tragedia de una tarea imposible, si no se instala la superación de esta tensión, en una lucha por el reconocimiento del derecho *de cada uno* (universal) a aprender y el deber de legitimar *públicamente* (racionalmente) el enseñar.

Es quizás esta dimensión la que llevó a Freud, alguna vez, a poner a la educación como una de las "tareas imposibles", o como síntoma del malestar en la cultura. Nada justificaría, en la educación, que descuidemos esta dimensión de lo estrictamen-

5 cfr. C.Cullen: *La educación como mediación normativa. Notas sobre las relaciones de la educación con la ética y la política*, en ETHICA (Univ. Québec à Rimouski) vol.9 (1997) nro.2, tomo II, pp. 225-252. Aparecido también en en E.T.José- M.J. Palacios (comp) *Formación ética y ciudadana*, Universidad Nacional de Salta, 1998, pp. 103-150.

te "otro", que aparece en la singularidad del deseo de aprender, y en lo estrictamente "de cualquiera", que aparece en la publicidad del poder de enseñar.

3) Es este contexto, que define la educación misma, lo que nos lleva, en tercer lugar, a afirmar que la educación es un *derecho humano fundamental*, y por lo mismo, obligación incondicionada de respetarlo.

A partir de este lugar, sin embargo, es necesario precisar el campo problemático que se abre, cuando esta formalidad normativa (el derecho humano universal) se realiza, efectivamente, como procesos educativos, históricamente situados.

Necesitamos reflexionar esta dimensión normativa de la educación, porque sin ella no tendríamos criterios éticos para poder evaluar *las diversas morales* educativas que, efectivamente, se constituyen en la trama histórica concreta, que solemos llamar *sistemas* educativos, *modelos* educativos, *paradigmas* educativos. Justamente en estas tramas se condensan *políticas* educativas, con formas o maneras de articular (más o menos, funcional o críticamente) *teorías* y *prácticas* educativas, con toda la constelación de creencias y valores compartidos, reglas y sanciones comunes, pertenencias y exclusiones, representaciones y tradiciones escolares.

4) Este complejo constituye lo que podemos llamar *matrices* educativas (o culturas escolares), y quienes actúan desde esos patrones básicos conforman verdaderas *comunidades* educativas. En este sentido, en una misma escuela pueden convivir docentes pertenecientes a "diversas" comunidades educativas, y, por otro lado, la "unidad" de estas comunidades puede manifestarse de muy diversas maneras, en un verdadero sistema en la dispersión, como cada vez que hay "alianza" entre saber y poder.⁶

6 Las reflexiones de Foucault sobre la microfísica del poder, a partir de su alianza con el saber y ciertas prácticas profesionales, apunta en esta dirección.

Es acá donde se juegan diversas concepciones de los rasgos que definen la bondad de la educación, y desde ahí cuáles son los "bienes" educativos. Es decir, hay diversidad de "comunidades educativas", y, entonces, conviven diversas formas de jerarquizar y comprender los diferentes "bienes" educativos. Muchas veces detrás de la duda sobre el sentido de lo que se enseña o lo que se aprende, se ponen en juego verdaderos horizontes de valoración de bienes educativos (o males, o ni una cosa ni otra, indiferentes, como dirían los estoicos). Esta bondad o valiosidad suele ser tema corriente de conversación entre profesores y maestros, y/o entre alumnos, y/o entre padres.

Estos cuatro temas: la tensión simetría-disimetría en el acto educativo, la singularidad de la acción de aprender y de enseñar, la normatividad incondicionada del derecho a la educación, y la diversidad de bienes educativos, marcan los aspectos centrales de la relación ética y educación.

Partiendo del último problema, el de la diversidad de bienes educativos, ¿Cómo situarse, para comprender y actuar, cuando en la situación educativa lo que es "bueno" para uno, puede ser "malo" o "indiferente" para otro? ¿Cuáles son los límites —si los hay— para la convivencia entre bienes educativos, no sólo diversos, sino muchas veces abiertamente contradictorios? ¿Cómo determinar la "bondad" o "maldad" o "indiferencia" de ciertos bienes educativos?

Es importante hacer algunas distinciones. La primera cuestión es si contamos con principios éticos universales que, de alguna manera, nos puedan dar criterios para comprender y justificar la pretensión de moralidad o normatividad absoluta de muchas propuestas, emergentes de la diversidad de morales educativas. Es decir, si podemos hablar de bienes educativos absolutos. Otra cosa es tener criterios para comprender y justificar la pretensión de relativa prescriptividad universal de muchas propuestas educativas (por ejemplo, las curriculares). Y otra cosa es tener criterios, con algún grado de validez, para poder acep-

tar o rechazar la pretensión de relativa prescriptividad diferencial de algunas propuestas educativas (en esto, cada uno puede enseñar o aprender lo que quiera, por ejemplo).

Lo que algunos autores, como César Coll, han llamado los "niveles de concreción curricular", suelen recoger los dos últimos problemas.⁷ A nosotros nos interesa acá la "comprensión moral" (no curricular y/o didáctica) de los problemas educativos.

En principio, como lo venimos sosteniendo reiteradamente, hay una dependencia de la educación, en general, de la llamada hoy día *justicia política*.⁸ Es decir, la educación es, por un lado, componente esencial de una concepción formal de la justicia como equidad (que destaca el carácter normativo de los principios de la justicia), y, por el otro lado, constituye, también, una "esfera autónoma" de la justicia, (que destaca la especificidad de la acción de educar y de los bienes puestos en juego).

Por un lado, la dimensión moral de los problemas educativos depende de su inclusión en los principios básicos de la justicia como equidad: la libertad y la igualdad (Rawls⁹). Pero, por otro lado, la educación constituye una esfera de acción social, que tiene una lógica específica en la determinación de sus fines o bienes, en las reglas de su distribución y en las formas de su legitimación (Walzer¹⁰).

Estos criterios de justicia (los principios generales, como las determinaciones de la especificidad de la esfera educativa) sirven, tanto para poder juzgar si una propuesta es justa o injusta, según que respete o no las libertades básicas y la igualdad de oportunidades (criterios de estricta política educativa), como para poder resistir a todo intento de hacer valer un bien social como "predominante", por ejemplo el económico, haciendo de-

7 cfr. César Coll: *Los niveles de concreción en el diseño curricular*, en Cuadernos de Pedagogía, Madrid, nro 139.

8 cfr. O. Höffe: *Politische Gerechtigkeit*, Frankfurt, Suhrkamp, 1989.

9 cfr. J. Rawls: *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1997 (3ª) y *Liberalismo político*, México, FCE, 1996.

10 cfr. Th. Walzer: *Las esferas de la justicia*, o.c., introducción.

penden de él toda propuesta educativa o usándolo como único indicador de la calidad o del acceso o de la retención.

Estos dos criterios son una buena base normativa para poder comprender la dimensión moral de los problemas educativos. La educación es parte constitutiva de una idea de justicia como equidad, y es también una esfera autónoma, por la especificidad de sus bienes, en una idea de la justicia que admita principios de justicia "en sí mismos plurales en su forma".¹¹

Estos dos criterios, el de la universalidad de los principios de la justicia como equidad, y el de la particularidad específica de la educación como una de las esferas de la justicia, se relacionan en un tercer criterio, que hemos llamado *el del reconocimiento*, tanto del poder de enseñar, como del deseo de aprender.¹²

En efecto, el poder de enseñar se legitima sólo por *lo público* (que es el mismo contexto o espacio posible del contrato para una convivencia reglada por los principios de la justicia), y el deseo de aprender se legitima sólo por *lo diferente* (que es el mismo contexto o espacio de la autonomía de las esferas, desde el supuesto de la igualdad compleja).

La equidad, la autonomía de la educación como esfera de la justicia, y la lucha por el reconocimiento de lo público y lo diferente, son, nos parece, los tres grandes criterios, que a manera de premisas normativas permiten, en las situaciones educativas concretas, poder razonar "prácticamente", y, entonces, saber cómo actuar.

Saber ver, crítica y reflexivamente, la dimensión moral de los problemas educativos, y, entonces, abordar el problema específico como objeto de un razonamiento ético-práctico, implica,

11 Es el núcleo de la crítica de Walzer a Rawls, cfr. Th. Walzer: *Las esferas de la justicia*, o.c.

12 Cfr. la nota 3 supra. El tema del reconocimiento es hoy trabajado ampliamente en el debate ético-político, como lo testimonian los trabajos de Taylor, de Wildt, de Honneth, etc.

entonces, especificar desde la educación la misma virtud de la prudencia. Existe una *prudencia educativa*, porque en la educación se juegan políticas justas o injustas, porque en la educación hay acciones comunicativas y estratégicas, porque en la educación hay poderes y deseos.

En última instancia, existe "prudencia educativa", porque la educación es un caso ejemplar de cómo resolvemos *éticamente* (y en diversos niveles) esas tensiones constitutivas de la idea misma de justicia, como libertad, igualdad, solidaridad, y esas otras constitutivas de la idea misma de bien, como fin deseable, como valor exigible, como identidad (personal y social) constituible.

2. La competencia para enseñar

La segunda cuestión que queremos plantear en este artículo es la discusión en torno al sentido de la enseñanza de la ética. ¿Es posible enseñar ética? ¿En qué sentido?

El tema es importante porque en la demanda a la escuela (y por lo mismo a los docentes) de enseñar ética se deslizan, a veces, cuestiones muy ambiguas y, en todo caso, complejas. Porque se confunde, muchas veces, enseñar ética con inculcar valores o normas. O se piensa que, en realidad, enseña ética el maestro o profesor que él mismo actúa éticamente. O bien, se instala la ilusión que enseñar ética es lo mismo que resolver complejos problemas sociales, como la violencia, la indiferencia por el otro, el egoísmo del consumo, el descuido del medio ambiente, o la violación a los derechos humanos.

Este tipo de planteos tiene muchas veces como trasfondo la confusión entre ética y moral, de la cual hablamos al comienzo de este trabajo. Pero tiene también, sobre todo en estos tiempos, el trasfondo de la incertidumbre y la impotencia ante lo que es vivido como "pérdida de valores", o como "falta de ideales", o como "egoísmo generalizado". Entonces, enseñar ética aparece como un "remedio" o "panacea", o, en todo caso, una excusa fuerte, para resignificar la tarea docente y sentir que vale la pena enseñar.

Por otro lado, hay quienes niegan "por principio" la enseñabilidad de la ética: la ética, dicen muchos, es una cuestión de vivencia, y no de docencia. Es una cuestión de convicciones y no de razones. Es una cuestión de cada uno, y no —como los contenidos escolares— de cualquiera, o de todos. Es, en definitiva, una cuestión privada, y no pública, y es contradictorio pretender enseñarla, porque si la enseñamos (dando razones) la "naturalizamos" o la "objetivamos", con lo cual, o caemos en una falacia, o desplazamos su sentido.

Este tipo de planteos obedecen a dos tipos de líneas argumentales. La de quienes niegan que la ética sea enseñable porque sus contenidos no son racionales, sino emocionales, o por costumbres, o por creencias. Y la de quienes niegan que la ética sea enseñable, porque, en definitiva, sólo se constituye como tal en *el salto*, o el vacío, donde puede posicionarse algo así como "un sí mismo", más acá de todo discurso, como simple *acontecer* de lo real o como inevitable *destino* de cada uno.

O porque le falta "objetividad" o porque le sobra "subjetividad", para muchos la ética es, simplemente, in-enseñable.

Frente a estas posturas, que confunden la enseñanza de la ética con otras cosas, o que la declaran imposible por principio, sostenemos básicamente tres cosas:

La ética es enseñable, porque es una disciplina racional y crítica.

Como en otros campos enseñables, existe una cuestión de trasposición didáctica también en ética.

A diferencia de otros campos enseñables existe, además, una cuestión de atravesamiento institucional e interdisciplinar, que inserta siempre a la didáctica de la ética en un proyecto educativo más amplio.

1) Que la ética es enseñable, supone entenderla como una disciplina racional y crítica, donde es posible distinguir contenidos, métodos, categorías, formas de argumentación, criterios

de validez de las afirmaciones, todo dependiente de diversas teorías, que conforman una verdadera historia disciplinar, con diversos paradigmas compartidos, diversas comunidades teóricas, extensos y complejos debates entre posturas contrarias, o bien entre matices diferentes dentro de las mismas posturas teóricas. Desconocer esta historia disciplinar o de formación disciplinar es, por lo menos, simplista.

La discusión racional sobre las formas, componentes, sentidos de la acción humana, ha ido configurando un campo problemático específico para el pensamiento crítico, resistiendo, tanto a los intentos "*fundamentalistas*", del tipo: no hay *razones*, sino meros *dogmas*, o convicciones *no discutibles* (religiosas, ideológicas, prejuiciosas), como a los intentos "*escépticos*", del tipo: si hay razones, no las sabemos, o su verdad es indecible racionalmente. Justamente, la enseñabilidad de la ética tiene que ver con defender una postura crítica en relación a la pretensión de validez moral, frente a todo tipo de fundamentalismo, sin ceder a la tentación de un escepticismo radical.¹³

Sin embargo, es necesario precisar algunas cuestiones. La ética, como en general toda la *filosofía práctica*, ha obligado (ya desde antiguo, como lo testimonia el mismo Aristóteles) a distinguir formas de racionalidad y de criticidad. Buena parte de los problemas relacionados con la "enseñabilidad" o no de la ética, tienen que ver con una reducción de la racionalidad y la criticidad a un solo modelo (sea este metafísico, o empirista, o positivista).

Lo que se quiere decir es que no basta afirmar el carácter de racionalidad crítica de la ética, entendiéndola, entonces, como disciplina filosófica (frente al fundamentalismo y el escepticismo), sino que es necesario, además, precisar que se trata de un tipo de racionalidad *específica*, y *no reductible a otros tipos de racionalidad*. Justamente, y en buena medida, la enseñabilidad de la ética tiene mucho que ver con la posibilidad de reconocer

¹³ Decimos radical, porque toda crítica tiene un momento "escéptico", o de duda frente a lo que parece obvio o no discutible.

que las "razones para actuar correctamente o actuar bien", son, ciertamente, razones, pero razones *prácticas*, donde las argumentaciones y los razonamientos concluyen en lo que *se debe* hacer o en lo que *es bueno* desear, que no es lo mismo que el tipo de razonamientos teóricos donde se concluye en afirmar lo que algo es o puede ser.¹⁴ Además, son argumentaciones donde entran en juego principios o normas con algún grado de universalidad, pero donde entran también —y siempre— toda la contingencia, y no transparencia total, de situaciones y contextos y motivos de una acción determinada.

La ética no es enseñable porque sus contenidos sean "objetivos" o sus teorías "refutables" (aunque en muchos casos también lo sean). Es enseñable, porque sus contenidos pretenden ser *razonables*, *argumentables* de diversas formas. La ética es, en realidad, el intento de *hacer públicas* las razones para actuar, en el sentido preciso de poder exponerlas a la crítica y a la comunicación fundada. En este sentido, quizás, el último supuesto de la enseñabilidad de la ética tiene que ver, precisamente, con este carácter *público* de sus razones, que es una exigencia que brota de la misma diversidad fáctica de morales, de la misma libertad para elegir ideales de vida que, aunque distintos, no pueden en ningún caso atentar contra la dignidad de nadie, y que tienen que aprender a convivir (desde el mínimo de la tolerancia *ante* lo diferente, hasta formas más maduras de aprender de lo diferente¹⁵).

14 Sin duda que esto tiene que ver con la llamada "falacia naturalista", pero nótese que no nos referimos solamente al deber ser, sino también desear ser. Reducir el deseo a una inclinación natural es la variable más actual de la falacia naturalista (que trasciende, en mucho, las conocidas formulaciones de Hume).

15 Hemos avanzado en esta idea de un "pluralismo positivo" en varios trabajos recientes. Cfr. C. Cullen: *Reconocimiento y pluralismo. El lugar del otro en la formación del sujeto moral*, Actas, XIV Congreso interamericano de Filosofía, Puebla, México, 1999, y *Ciudadanía y educación*, ponencia presentada en las *V Jornadas nacionales de ética y III er. Congreso interdisciplinario de ética aplicada*, y que en una versión corregida y aumentada será publicada en el número 7 (en prensa) de *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario.

La ética es enseñable, porque hay *razones* para la convivencia justa, y para reconocer diferentes ideales de vida, y para aprender unos de otros. Y estas razones son *públicas*, es decir, se las puede comunicar y argumentar.

2) La segunda cuestión, supuesta la enseñabilidad disciplinar, es cómo se transforman estos contenidos disciplinares en contenidos educativos *escolares*. Se trata, como en cualquier otra disciplina racional, del complejo tema de lo que dio en llamarse "trasposición didáctica". En este punto, quisiéramos señalar algunas cosas que nos parecen significativas para discutir el lugar de la ética en la formación docente.

En primer lugar, la formación docente corresponde, habitualmente hoy día, al ciclo de educación superior. Esto significa, para nuestro tema, que el problema de la trasposición didáctica de la ética, como disciplina racional y crítica, tiene que ver con la difícil y adecuada selección de contenidos a enseñar, cuando se trata de un plan de estudios, donde la ética es, quizás, la única disciplina estrictamente filosófica. En cierto sentido, no se trata acá estrictamente de una trasposición didáctica, sino —más bien— de cómo armar un programa de ética, sin poder suponer otros saberes disciplinares filosóficos. Más adelante, en el punto tres, sugeriremos algunas pistas para esta selección. Acá sólo queremos insistir que la formación docente está en el nivel superior y, entonces, si se enseña ética hay que enseñarla con todo el rigor disciplinar correspondiente.

En segundo lugar, para enseñar a enseñar contenidos de la ética en el contexto escolar (de nivel inicial, primario y medio), sí creo que existe un campo problemático de trasposición didáctica. Es decir, en el contexto de determinados fines educativos para cada nivel, de propósitos curriculares que se puedan establecer, de decisiones sobre la transversalidad o el carácter de asignatura escolar que se le atribuya (y según los niveles), ciertamente que la enseñanza de la ética está sometida a un proceso que en otro trabajo hemos llamado de "operación pedagógi-

ca".¹⁶ Es decir, los contenidos seleccionados de la disciplina "ética" quedan sometidos a una serie de mediaciones que, por un lado, los acercan a los fines y propósitos educativos mencionados, pero, por otro, los alejan de las fuentes de producción del conocimiento disciplinar en cuestión.

En esta línea hay algunas reflexiones que podemos intentar. Por de pronto, es importante postular la necesidad de *investigaciones didácticas* en el campo de la enseñanza de la ética. En general, como sabemos, hay carencia, en nuestros países, de investigaciones didácticas específicas.

Además, nos parece importante —en este contexto de la trasposición didáctica— que se conozcan los trabajos existentes sobre el *desarrollo moral* (en una línea más de epistemología genética y cognitiva¹⁷), pero también que se pueda problematizar, más en general, la cuestión de la *formación del sujeto moral* (con aportes interdisciplinarios de enorme trascendencia, como los que provienen del psicoanálisis¹⁸ y la psicología social, y otras ciencias sociales)

El otro tema importante es el *análisis crítico de las políticas educativas y curriculares* en relación al área de formación ética.

3) Si bien las preocupaciones sobre la trasposición didáctica pueden ser comunes a otras áreas disciplinares, que originan los contenidos de otras tantas asignaturas escolares, hay un par de cuestiones que tienen una particular relevancia para la enseñanza de la ética.

16 cfr. *Conocimiento*, módulo dentro del PTFD, Bs.As., Edición mimeografiada del Ministerio de Educación y Cultura, 1992.

17 La alusión a L. Kohlberg y la extensa discusión sobre sus tesis acerca del desarrollo moral son inevitables.

18 Con respecto a otras disciplinas, como el psicoanálisis, cfr. C. Cullen: *Psicoanàlisi i Educació: narrativa d'una diferència*, en *Transversal*, Revista de Cultura Contemporània, Lleida, 2000, nro 11 (es la versión catalana de una conferencia dictada en la Universidad de Lérida, en febrero del 2000).

En primer lugar, el *tema del lugar del docente*. Ya hemos dicho que enseñar ética no puede confundirse, ni con imponer una moral, ni con inculcar valores. Esto no quiere decir, sin embargo, que el docente no tenga su moral y sus valores. El problema radica en cómo se sitúa al enseñar *ética*, particularmente frente a los valores "controvertidos", o frente a posturas (en sus alumnos, en las familias, en otros colegas) más o menos intolerantes. Se trata de la difícil cuestión de enseñar ética, no siendo uno axiológicamente neutral. Sin embargo, y en la línea de lo que venimos diciendo, lo importante es que se enseñe ética, y no que se pretenda inculcar la propia escala de valores.

El tema es complejo, porque se trata de la difícil cuestión de si hay o no hay valores universales. Lo que podemos decir sobre esto son dos cosas: efectivamente, y como parte central de la ética en tanto disciplina racional y argumentativa, el tema de la universalidad de los valores y/o del relativismo moral son cuestiones tratables, discutibles, y argumentables. Justamente, uno de los méritos del debate ético contemporáneo es poder dar nuevas razones, para plantear *estas tensiones* entre lo universal, lo particular y lo singular, tanto en el campo de los principios y las normas, como en el de los valores y juicios evaluativos.¹⁹ La cuestión es mantener el contexto público del debate,²⁰ es decir, argumentar en un contexto de reglas de diálogo, aprendiendo a reconocer las diferencias y también a aprender de ellas.

La otra cuestión es lo que Jaume Trilla ha llamado con justeza la "neutralidad beligerante", como forma de señalar que el

19 Un resumen condensado del debate puede verse en C. Cullen: *El debate ético contemporáneo*, en *noikos*, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas UBA, Bs.As., nro. 6, 1998, pp. 26-32.

20 Un debate ejemplar sobre este tema del ámbito de lo público para argumentar ética y políticamente lo ofrece la "polémica" entre Habermas y Rawls: J. Habermas/ J. Rawls: *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, ICE-Paidós, 1998. Las relaciones de la educación con el "espacio público" es una constante en nuestra propia producción. Cfr. C. Cullen: *Crítica de las Razones de Educar*, Bs.As., Paidós, 1997 y *Autonomía Moral, Participación democrática y Cuidado del otro*, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas, 199 (2da. edición aumentada).

profesor o maestro si bien no pretende inculcar su moral, sí da razones y "se juega" en la defensa de determinados valores de alcance más universal.²¹ Un caso ejemplar es la defensa activa de los derechos humanos y los valores que su vigencia implica. Sería muy poco educativo que el docente mostrara indiferencia frente al tema, en nombre de una neutralidad y respeto a las diferentes valoraciones de la vida y de la dignidad del hombre. De lo que se trata, sin embargo, es que esa defensa pueda fundarse en razones, pueda comunicarse, pueda debatirse.

Una vez más, es la *prudencia*, como virtud que cabalga entre lo ético y lo dianoético, la que —en definitiva— indicará al docente el camino a seguir.

Una segunda cuestión es la *inserción* de la enseñanza de la ética, como disciplina racional y crítica, en la *dinámica global de la institución educativa* (y de alguna manera de las políticas educativas).

Básicamente, esto tiene que ver con la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Más específicamente, sin embargo, postulamos que la enseñanza de la ética se verá fuertemente facilitada en contextos institucionales democráticos y rigiendo políticas educativas justas. Esto quiere decir dos cosas: si esas condiciones se dan, no es que sea más fácil aprender ética, sino que se encuentra más fácilmente su sentido, y las motivaciones resultan más "ambientales". Pero si no se dan, o se dan a medias (como suele suceder), no es que sea más difícil aprender ética, sino que es mucho más difícil enseñarla, porque hay que sumarle, a las razones y argumentaciones, una fuerte dosis de "resistencia" al contexto.

En definitiva, enseñar ética "toca" compromisos del docente, de la institución, del mismo sistema educativo (y de las polí-

ticas que lo sostienen). Por eso, es cierto que la enseñanza de la ética, más allá de su núcleo disciplinar racional y argumentativo, y precisamente por eso mismo, se inserta, de un modo más o menos conflictivo, en el proyecto educativo de la institución donde se enseña, y en la dinámica de sus relaciones con las políticas educativas puestas en juego.

Si hablamos de una didáctica de la enseñanza de la ética, atendamos entonces tanto a los núcleos disciplinares de la ética, como a su trasposición didáctica, como a los proyectos educativos donde se inserta.

3. A manera de conclusión: la necesidad de saberes específicos

Para concluir este artículo retomamos nuestra tercera hipótesis inicial:

Tanto para la comprensión crítica de la dimensión moral de los problemas educativos, como para enseñar contenidos educativos de ética, es razonable postular, en la formación docente, un lugar específico de enseñanza de la ética como disciplina filosófica.

La relación ética y educación tiene que estar presente en la formación de cualquier maestro o profesor. Es parte, y central, de su formación básica general. El problema didáctico de la enseñanza de la ética, tiene que estar presente en la formación de los docentes que tendrán que hacerse cargo de sus contenidos educativos, y de acuerdo al nivel para el cual se están formando. En ambos casos se necesitan saberes específicos, y por lo mismo, tienen que enseñarse como tales.

Nuestra argumentación creemos ha sido ya expuesta en los dos puntos anteriores. Básicamente el fundamento de esta necesidad de saberes específicos tienen que ver con el simple hecho de reconocer que la ética es una disciplina racional y crítica, con su propio arsenal de categorías, métodos, teorías, formas de argumentación. Y tanto la comprensión de la dimensión moral de los

21 cfr. J. Trilla: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós, 1992.

problemas educativos, como la enseñanza de la ética como asignatura escolar o como tema transversal en la escuela, necesitan saberes específicos de esta disciplina filosófica.

Este "bagaje" disciplinar es histórico, tiene amplios desarrollos de debates, y necesita, como cualquier otra disciplina racional, ámbitos específicos para su enseñanza, aprendizaje, investigación, comunicación.

Lo difícil de decidir es cuál es la *selección cultural* de contenidos y métodos, que la exigencia de formación docente nos pide hacer. En términos generales, y, nuevamente, por tratarse del nivel superior (universitario o no universitario) de la enseñanza, la selección final de los contenidos tiene que hacerla el docente de la asignatura, con las competencias y acreditaciones correspondientes. Lo que sí nos parece importante es sugerir algunos criterios que, por las razones expuestas, debieran orientar la selección, pero puestos "*como propósitos educativos para enseñar ética en la formación docente*".

Se puede proponer la enseñanza de la ética como disciplina racional en el contexto más general de la *formación del pensamiento crítico* del futuro docente. Los contenidos específicos de la ética, particularmente los referidos a las diversas formas de argumentación moral y al saber distinguir los niveles de complejidad en el planteamiento de los problemas morales, son un componente imprescindible tanto para aprender a reflexionar críticamente la propia práctica, como para poder indagar en las complejas relaciones entre la teoría y la práctica, y entre los discursos y las comunidades que los interpretan. En este particular sentido, este propósito puede ayudar a entender por qué lo específico de la ética (sus contenidos propios e históricos) son, en realidad, verdaderamente transversales.

Un segundo propósito de la enseñanza de la ética en la formación docente puede formularse en términos de contribuir a la

*formación de la ciudadanía reflexiva*²² en cada docente. Se trata de las competencias necesarias para saber comprender críticamente la diferencia entre principios normativos universales, horizontes de valores relacionados con la diversidad de culturas y sus encuentros, y los complejos elementos que constituyen el campo de la formación del sujeto moral.

Este propósito contextualiza la enseñanza de la ética en algunos de los desafíos que plantean las actuales crisis de autenticidad personal y de identidad cultural, de multiculturalismo y de pluralismo, con sus correspondientes peligros de fundamentalismos y escepticismos.

Finalmente, y en un sentido casi eminente, se puede proponer la enseñanza de la ética como una forma de entender por qué *la docencia misma es una virtud ciudadana*.²³ cómo se relaciona su ejercicio con la problemática de la justicia y del bien. Este propósito contextualiza la enseñanza de la ética en el debate ético-político contemporáneo, polarizado hoy fuertemente por las cuestiones relacionadas tanto con la equidad, como con los diferentes ideales de vida buena, y donde el lugar de lo público y de la educación, para redefinir el sentido de la subjetividad moral y de la responsabilidad ciudadana, han pasado a ser componentes esenciales. Es en este contexto que hoy, más que nunca, concebimos a la escuela como "lugar de vigencia de lo público".

22 cfr. C.Thiebeaut: *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Barcelona, Paidós, 1998.

23 En la segunda edición de nuestro libro *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*, hemos agregado un capítulo con este nombre: La docencia como virtud ciudadana, o.c. cap.III.