

LA DOCENCIA: UN COMPROMISO ÉTICO-POLÍTICO ENTRE HUELLAS SOCIO-HISTÓRICAS Y
HORIZONTES EMANCIPADORES

Montevideo

Carlos A. Cullen

Buenos Aires

1.12.2011

En otras ocasiones he intentado definir la docencia como “virtud ciudadana”, insistiendo en dos aspectos:

por un lado, en lo que implica de formarse en una disposición de carácter un “hábito” en la traducción habitual del texto de la *Ética a Nicómaco* donde Aristóteles define la virtud, de aprender a elegir, deliberando y con razones en cada caso, el buen enseñar,

y por otro lado, en la responsabilidad pública, que la hace virtud *ciudadana*, en el sentido del derecho universal a la educación, de la posibilidad del contraste y la apertura a lo nuevo en lo que se enseña, y , todavía, en la intención misma de generar lo común desde las diferencias y no a costa de las diferencia¹.

Más recientemente hemos reflexionado sobre lo que podemos llamar las “entrañas éticas” de la identidad docente², definiendo la docencia como identidad narrativa, un relato que busca su narrador (retomando una expresión P.Ricoeur, que define la vida misma como un relato en búsqueda de un narrador), insistiendo en la pasión por aprender a vivir, en la responsabilidad por el mundo y los recién llegados (H.Arendt)

Quisiera ahora, y en esta ocasión ciertamente favorable a la reflexión, sugerir la idea que explicita que la docencia es, por definición, un compromiso ético-político por un mundo más justo, lo cual implica que la educación se mueve siempre entre “huellas socio-históricas” y “horizontes emancipadores”.

¹ Cf. Cullen, C.: Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro, Bs.As., Noveduc, 2005 (sexta reimpresión)

² Cfr.Cullen C. Entrañas éticas de la identidad docente, Bs.As., La cruzía, 2009

Algunos supuestos para entendernos mejor:

- a. *La educación* implica siempre una dimensión ético-política, sencillamente porque se trata de un espacio de *acciones e interacciones*, cuya identidad intencional es enseñar, y que. Justamente porque se trata de acciones y no de meros movimientos naturales, pueden alcanzar excelencia moral, o simplemente dicho, ser buenas (y, naturalmente, también de lo contrario) y pueden también ser calificadas de justas (y, naturalmente, también de lo contrario)
- b. *Compromiso ético* quiere decir poner el trabajo educativo, tanto al formarnos como docentes como al poner en práctica la docencia, bajo estrictos principios de justicia, libertad e igualdad, que de alguna manera deben regir este núcleo central del contrato social que es el “contrato educativo”, si me permiten la expresión.
 - i. Pero, al mismo tiempo, y como lo que posibilita este jugarnos, en un compromiso ético- político, al elegir hoy ser docentes, explicitemos dos cosas:
 1. Por un lado, el sabernos, todos los involucrados en las interacciones educativas, que siempre estamos interpelados éticamente por la epifanía del rostro del otro-en cuanto-otro (como se expresa E. Levinas), lo cual nos hace *responsables* de esa otredad, antes de cualquier iniciativa que tomemos,
 2. Y, por otro lado, sabernos también responsables de lo que desquicia nuestro presente vivo, esos espectros o “fantasmas” (como se expresa Derrida) de esos otros ya sidos, que fueron víctimas de cualquier injusticia, o de los que los aún no son todavía, pero pueden llegar a ser víctimas de cualquier injusticia.
- c. Por eso, al educar, nos estamos jugando por “*un mundo más justo*”, para una convivencia social bajo esos fuertes principios de justicia, libertad e igualdad, y, más radicalmente, educar supone priorizar la comprensión de la atmósfera para el hábitat humano simplemente como “*la hospitalidad*”, es decir: la acogida del otro en cuanto otro, erradicando la violencia que pretende, o

destruirlo, o desconocerlo, o –más sutilmente- reducirlo a la mismidad, apropiándose de su alteridad.

Me gustaría, y aclarados estos supuestos, insistir ahora en uno de los elementos decisivos en la formación docente y en la idea misma de educación: *el conocimiento*, con especial referencia a su relación con *huellas* socio-históricas y con *horizontes* emancipadores.

1) Un buen lugar para reflexionar el sentido de la formación docente y de la actividad docente, como compromiso ético-político por un mundo mejor, podemos encontrarlo en lo que abre la pregunta: *qué nos pasa hoy con el conocimiento*, que es en definitiva, insisto, lo siempre presente en la intención de enseñar y aprender, que define la educación, y más específicamente, *qué nos pasa en la relaciones del conocimiento con lo ético-político*.

Es que algo nos pasa con el conocimiento. Y no es poca cosa, cuando ha sido tematizada la situación, ya desde finales del siglo XIX y en todo el siglo XX, como una fuerte sospecha de si acaso contamos con un fundamento cierto, siempre igual a sí mismo, que nos permita distinguir y nombrar la verdad. Esta sospecha es tan fuerte que se trató de sugerir su alcance con dos fuertes metáforas: la borradura del horizonte (es el dios ha muerto de Nietzsche) y el fundamento sin fundamento (o abismo, como lo expresa Heidegger).

- Ni el tiempo es tan linealmente unidireccional – y entonces cabe la pregunta que se hacía Carlos Fuentes hablando a los docentes en un Congreso que compartimos en México, *“progresas el progreso, si es tan fuertemente excluyente?”*,
- Ni el supuesto fundamento de la ciencia para “objetivar el azar” y “ordenar el caos”, y así dominar la naturaleza, ni del contrato social *“para evitar la guerra”* de todos contra todos y *“el despojo”* del sí mismo que se forma al trabajar, ni de la misma razón en la historia (como buscaba Hegel), *“para asegurar la paz interna y externa”*, este supuesto fundamento no es tan inmovible, como pensaba Descartes, tan claro y distinto, y entonces cabe esa reflexión final del gran historiador Erich Hobsbawm en su monumental obra sobre la historia del siglo XX, que voy a permitir citar:
- *“Vivimos en un mundo cautivo, desarraigado y transformado por el colosal proceso económico y técnico-científico del desarrollo del capitalismo que ha dominado los dos o tres siglos precedentes. Sabemos, o cuando menos resulta razonable suponer, que este proceso no se prolongará ad*

infinitum...No sabemos a dónde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado a este punto y por qué. Sin embargo una cosa está clara: si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad” Hobsbawn,³.p.576)

¡Qué lejos parece estar el siglo de las luces, que tanto alimentó la emergencia moderna de los sistemas educativos!

No es fácil educar, es decir, enseñar y aprender saberes, cuando se nos ha borrado el horizonte y se nos movió el piso. Qué fascinante puede ser enseñar y aprender saberes, sin embargo, cuando entendemos, como dice G. Steiner: “*que nuestro destino es abrir puertas, aunque no sepamos adonde nos llevan*”⁴ (Steiner, o.c.)

El punto clave en esta crisis profunda que afecta, entre otras cosas, la materia prima de la educación, que es el conocimiento, radica en resistir al desánimo de no poder hacer nada e insistir en apostar a o mucho que podemos hacer y a las alternativas. En esta línea invito a que critiquemos, simultáneamente, una ilusión, una tentación y una confusión, que condensan la crisis.

1) La ilusión consistió en creer que conocemos algo porque lo tenemos presente, porque es presencia pura como correlato de una intención de saber. Derrida le llamó a esto “la mitología blanca”, desconocer que en lo que se nos presenta como contenido de nuestro acto de conocer no hay ausencia, que en lo dicho no queda nada no-dicho, que en lo manifiesto no está nada oculto.

Y entonces creemos atrapar la realidad con nombres propios, sin darnos cuenta que el sentido se dispersa, se disemina, porque simplemente no es una “esencia” que se nos da para contemplarla, como pensaban los antiguos, ni es un fenómeno que construimos sintetizando algo que nos afecta con nuestras propias estructuras a priori (como pensaban los modernos). Por fin entendemos que la realidad *es acontecimiento* y no cosa u objeto.

Con esta ilusión confundimos conocimiento con transparencia total, sin lugar para lo ausente en lo presente, o lo no dicho en lo dicho.

³ Hobsbawn, E.; *Historia del Siglo XX*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1998 p.576

⁴ Steiner, G: *En el castillo de Barba Azul, Aproximaciones a un nuevo concepto de cultura*, Reflexiones sobre la cultura, Barcelona, Gedisa, 1991

Conocer tiene más que ver con *rastrear huellas*, que son socio-históricas, y por lo mismo, siempre indicando una ausencia, abriendo sentidos nuevos, dando que pensar. Y las huellas son siempre fronterizas, entre donde estamos y donde no estamos, marcando un sendero de herencia, ciertamente, inapropiable y al mismo tiempo de senderos abiertos para orientar la marcha, aun cuando siempre como diría Borges, se presente como *“jardín se senderos que siempre se bifurcan”*.

Un buen ejemplo, y en esta escuela esto resuena particularmente, es entender el normalismo en nuestro país como “huella”, precisamente socio-histórica, y no como sentido congelado o nombre propio de la educación. El normalismo es herencia inapropiable y es al mismo tiempo sendero que siempre se bifurca. Es decir, es un acontecimiento que da que pensar (a esto le llama Paul Ricoeur: *símbolo*)

2) La tentación nace de la dinámica misma del conocimiento, porque conocer es buscar reducir exterior, lo extraño, lo otro que el sujeto que conocer, a lo interior, a lo familiar, a la mismidad, es decir, transformar la “realidad” en un contenido o término intencional de la relación de conocimiento. El problema radica, y esta es la tentación, cuando se pretende reducir el rostro del otro que me interpela, la alteridad en cuanto tal, a un mero “objeto” de conocimiento, a nuestra propia mismidad de sujetos que lo conocemos (concepto, imagen, afecto, en definitiva: representación). Olvidamos entonces que la ética precede a la ontología y que la relación “cara a cara” es una relación que “se absuelve de la relación”, es decir, que no puede reducirse a la mismidad de los que se relacionan. El otro, en cuanto otro, es siempre otro, no un mero contenido de algún acto del sujeto.

Desde esta “gran tentación”, como la llama Levinas, confundimos conocimiento con violencia, en el estricto sentido de pretender reducir la exterioridad del otro en cuanto otro a la mismidad. En la relación educativa siempre media el conocimiento, pero lo que hace “justa” esta relación es lo que siempre la precede y no puede ser reducido a ella: la interpelación ética del otro en cuanto otro. Por eso la educación es acogida del otro en cuanto otro, es hospitalidad, es ser capaces de “responder” a la interpelación ética del otro, es decir, responsabilidad.

3) Finalmente la confusión, ese otro síntoma, más “globalizado”, si me permiten, de lo que nos pasa hoy con el conocimiento: la confusión de conocimiento con la información. Sin duda que la información es necesaria para el conocimiento, pero la sola información no es

conocimiento. Puedo estar muy informado y no conocer. Este tema termina, usando la conocida metáfora de Marx, en un verdadero “fetichismo de la información”, porque la convierte en mero valor de cambio y la aleja de sus fuentes de producción. Es decir, convierte al conocimiento en mera “mercancía”.

Detrás de esta confusión se pone en juego el cómo entendemos que en la educación se forman “sujetos”. Porque no se trata, como algunos creen, de sacar como consecuencia de la crítica a la ilusión y a la tentación declarar el fin del sujeto, o el sin-sentido de la búsqueda de la verdad y la justicia, porque el clima es de incertidumbre, o es hora del “crepúsculo del deber” (Lipovestky) o tiempo del “fin de las utopías”.

Todo lo contrario: de lo que se trata es de “resistir con inteligencia” a esta pretendida borradura de la subjetividad, y poder formarnos y actuar como sujetos, porque podemos intentar sabernos causa de lo que pasa, y por lo mismo aumentar nuestra potencia de actuar. Precisamente esto tiene que ver con el conocimiento, y no con la mera información, con poder sabernos causa y no mero efecto, actores y no meros instrumentos, Más aún, en aquello de lo que no podemos ser “causa”, y sin embargo nos afecta, podemos aprender a distinguir aquellos afectos que aumentan en nosotros la potencia de actuar, y es la alegría, de aquellos afectos que la disminuyen. Spinoza llamaba al afecto que aumenta la potencia de actuar, simplemente la *alegría* y al que la disminuye la *tristeza*.

Esto implica estar abiertos, ciertamente, a lo que acontece, a lo nuevo, pero aprendiendo a interpretar los sentidos que se ofrecen “desquiciando” nuestro presente vivo, sabiendo que la memoria no es nostalgia, sino huellas que abren al futuro, y que la utopía no es ilusión, sino invitación al trabajo esperanzado, porque no tiene lugar, es ausencia en la presencia (no-topos), pero que le podemos hacer lugar, como presencia en la ausencia. ¿Quién sabe, se preguntaba Spinoza, lo que un cuerpo puede? Traduzcamos como docentes: ¿quién sabe lo que puede un alumno? . Huellas y horizontes, entre eso educamos

Pero aumentar la potencia de actuar y estar abiertos a lo nuevo, y con eso mismo la alegría y la esperanza, sólo tienen sentido y se justifican sobre la base del cuidado de la alteridad, es decir, desde la responsabilidad de sabernos siempre vulnerables a la interpelación ética del otro en cuanto otro.

Es desde no reducir el conocimiento a la información desde donde podemos entender que la razón, cuando conoce, tiene intereses que se ponen en juego en el mismo acto de conocer y que diferencian distintos tipos de saberes (Habermas). Hay un interés meramente instrumental, que desencadena una lógica en el conocimiento de tipo “estratégico”: medios y fines, control y dominio. Pero hay otro tipo de interés en el conocer que es el “comunicativo”, que desencadena otro tipo de lógica: sentidos, narraciones, comprensiones. Lo interesante de esta teoría de los intereses del conocimiento está en un tercer tipo de interés, que Habermas llama “emancipatorio”, y que justamente busca liberar de toda violencia externa e interna, en un horizonte de principios de justicia, libertad, igualdad, fraternidad.

Por eso creo que el conocimiento, sin ilusiones, tentaciones y confusiones, es lo que nos puede dar la pista de por donde el compromiso ético de un mundo mejor es el sentido profundo de la tarea de formarnos como docentes y trabajar en el campo educativa. Como diría Borges, es el tamaño de nuestra esperanza.

La dimensión ético-política de la educación tiene que ver con esta responsabilidad por cuidar la alteridad, no violentarla, que justamente siempre se mueve entre “huellas socio-históricas” y “horizontes emancipadores”. Justamente lo que libera a los contextos educativos, por complejos y difíciles que sean, de ser determinismos fatalistas y los hace “huellas” interpretables, pero nunca del todo apropiables, y lo que libera a los proyectos educativos, por bien formulados y completos que parezcan, de ser meras estrategias para vigilar y castigar, y los convierten en horizontes emancipadores, es, justamente, la responsabilidad, el sabernos vulnerables a la interpelación ética del otro, en definitiva el decirle no a la violencia que pretende reducir al otro a la mismidad.

Hay memoria y esperanza, cuando el pasado se hace huellas y el futuro dibuja un horizonte, precisamente porque en el hoy hay un rostro que me interpela éticamente, me dice hème aquí, no me violentes, edúcame.

Pretender educar sin memoria es pretender ser sin estar. Pretender educar sin horizonte es pretende estar sin animarse a ser. La sabiduría consiste en estar, meramente estar, pero estar siendo, o si quiere, ser sin dejar de estar.