

Entrañas éticas de la identidad docente

CARLOS CULLEN

serie ¿qué pensamos sobre...?

legados culturales
objetos
pensar desafío
resistencia
ciudadano
persistencia
rea docente
libertad



lcrj ³ 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 “acontecidos 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. Aquí 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”. Aquí 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”. Aquí discutiremos la dimensión ético-política del magisterio, desde lo que justifica —hace justa— la identidad profesional.

Concluimos 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 apostarnos 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 un situación de posthumanidades a subhumanidades se expresan en una general "retirada de la palabra. 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 auto-destrucción 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 toda deliberación como mera "interpelación del otro", que es la justicia, hasta la necesidad de hacer "deliberable" el bien "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. Aquí 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 las 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, cuidamos de no bloquear ese deseo cuando enseñamos o aprendemos.

demos. 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 obstruir 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 justiciero.

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 unici-

dad 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 aprender 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 construidos, 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 es conocer más y mejor, y esta resistencia a todas las formas de pensamiento único, que aumenta nuestra potencia de actuar 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 esta "expuestos", desde un pasado inmemorial, a la interpelación del otro. Como dice Levinas, sabemos 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 del "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, esto posibilita que los mundos posibles de la formación docente sean un espacio de acogida, de hospitalidad, de vínculos primordialmente 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 la 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 única, 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 sabemos 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 Cruzía, 2001 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; *Lógica de las ciencias sociales*, México, Rei-Tecnos, 1998
- HEIDEGGER, M.: *Ser y tiempo*; México, FCE, 1968; *Sendas perdidas* Buenos Aires, Losada, 1960.
- NIETZSCHE, F.: *La gaya ciencia*, México, Mexicanos Unidos, 1998; *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