

Voces *de la* filosofía *de la* educación

Prólogo de María García Amilburu

f

Irazema Edith
Ramírez Hernández

Compiladora

*ediciones
del lirio*





**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"**

Prof. Fidel Hernández Fernández
Director



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR
VERACRUZANA "DR. MANUEL
SUÁREZ TRUJILLO"**

Dr. Óscar Manuel Ceballos Lozano
Director



CLACSO

**CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIEN-
CIAS SOCIALES - CONSELHO LATINO-
AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pablo Gentili
Secretario Ejecutivo de CLACSO

Fernanda Saforcada
Directora Académica

Lucas Sablich
Coordinador Editorial



EDICIONES DEL LIRIO DE S.A. DE C.V.

Gustavo Peñalosa
Director General

Ruben Mendieta
Coordinador de Publicaciones

Carlos Pineda
Director Editorial

Marco Basilio y Patricia Reyes
Unidad de Diseño

Víctor Gutiérrez

Coordinador de la colección Voces de la Educación

Fotografía
Héctor Vicario

Diseño Editorial y cubiertas
Patricia Reyes

Primera edición: abril de 2015
México, D.F.

D.R. Víctor Gutiérrez
D.R. Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8371-83-9

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

In memoriam
Guillermo Hoyos Vásquez

Índice

- 9 | Prólogo
María G. Amilburu
- 13 | Introducción
Irazema Edith Ramírez Hernández
- 21 | La filosofía de la educación desde una hermenéutica
analógico-icónica
Mauricio Beuchot
- 37 | Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar
derechos humanos en contextos (neo)coloniales
Alcira B. Bonilla
- 73 | Filosofía y educación en España en el primer tercio del
siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía
Ángel Casado
- 103 | La ética docente entre la hospitalidad
y el acontecimiento
Carlos A. Cullen
- 113 | Educación y política: el gobierno de la educación como
tema de la agenda filosófica contemporánea
Pablo da Silveira

145	Paul Ricœur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación <i>Tomás Domingo Moratalla</i>
173	Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa <i>Silvio Gallo</i>
205	De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy <i>Mario Magallón Anaya</i>
229	La educación de la virtud, según Tomás de Aquino <i>Enrique Martínez</i>
271	Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
291	La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. <i>Gerardo Ramos Serpa</i>
307	Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría <i>Héctor Samour</i>
333	Biodata

La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento

CARLOS A. CULLEN

Aclararía, en primer lugar, que no entiendo ética docente en el sentido, muchas veces usado, de entenderla como un campo de aplicación de supuestos principios éticos universales, que configurarían lo que algunos llaman la “ética profesional del docente”, incluso intentando codificarla. Más allá de entender que muchas veces este enfoque se desliza a la cuestión jurídica de poder distinguir una mala praxis, me convoca una razón más decisiva: mi hipótesis de trabajo es sostener que la docencia misma es, por definición, una práctica ético-política.

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

- Por un lado, porque la praxis docente implica en el agente, una disposición de carácter, un “hábito”, de saber elegir, deliberando y con razones en cada caso, parafraseando la definición aristotélica de virtud, 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, sin discriminaciones, ocultas muchas veces con el nombre de la “educabilidad”, y en el sentido también del saber que se enseña, que ha de ser contrastable y siempre abierto a nuevas preguntas, y ,pública, 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, es decir: una identidad que puede darse en escenarios diferentes, incorporar personajes y sucesos, es decir verla como 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* (Derrida), y en la *responsabilidad por el mundo y los recién llegados* (H.Arendt)

En esta línea también hemos sugerido la idea que la docencia es, por definición, *un compromiso ético-político* por un mundo más justo, lo cual implica que la educación se mueve siempre con memoria y esperanza, entre “huellas socio-históricas” y “horizontes emancipadores”.

Profundizando aún más en el sentido de la ética docente venimos reflexionando la tensión, constitutiva de lo humano, especialmente actualizada en la acción de enseñar (y de aprender), entre el “cuidado de sí” y el “cuidado del otro”³, donde, como veremos, se incorporan al planteo de la ética docente *el acontecimiento y la hospitalidad*. En lenguaje más simple: lo que acontece como “nuevo”, que hiere de diferencia lo siempre igual a sí mismo, y la acogida incondicionada de una alteridad que interpela como “exterioridad” y desde siempre toda pretensión de totalidad e invulnerabilidad.

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

2 Cf. Cullen C. *Entrañas éticas de la identidad docente*, Bs.As., La cruja, 2009.

3 Cfr. Nuestras ponencias en el Congreso Nacional de Supervisores en Mar del Plata, y en el Congreso latinoamericano de Filosofía de la Educación en Montevideo.

El cuidado de sí

El cuidado de sí supone voluntad de poder (Nietzsche), potencia de actuar (Spinoza), tener experiencia (Agamben), es decir ser *sujetos*. Lo importante hoy es entender las formas de subjetividad como *acontecimientos históricos*, porque lo mismo no es lo igual. Y entonces se deja lugar a la diferencia, y no se congela un único modelo y patrón de ser sujeto, y, agrego, ser sujeto bien educado, y, si me lo permiten, ser un sujeto buen educador.

Para poder hablar de “ética docente” es necesario insistir en que el “rol” de enseñar no bloquee la subjetividad, es decir, el que somos “agentes” (y no meros efectos de causas exteriores), *sabiendo* lo que se hace y *puediendo no hacerlo* o hacerlo de otra manera. Por el contrario: que la subjetividad docente fecunde ese rol social de enseñar.

Por eso la necesidad de un “cuidado de sí”, que está obviamente también presente en los alumnos y que, por lo mismo, son sujetos-que-aprenden, y no objetos de la enseñanza. El desafío es no confundir “sujetos educados” con sujetos sujetados.

Sin duda que el tema se relaciona con la posible confusión que implica usar el saber y la autoridad, presentes en la relación educativa disimétrica, como excusas para descuidar el sí mismo propio y el de los demás.

Una clave, en este registro del cuidado de sí, es tener claro que las formas de la subjetividad, que son formas de la libertad, dejan lugar a juegos de poder y de verdad, que no es lo mismo que prácticas de dominación. Creo que este es el núcleo más rico del planteo de Foucault, y que puede servirnos para el objetivo planteado de enfatizar la dimensión ético-política de la docencia. No se trata de “vigilar y castigar” (que es la confusión del poder con el dominar) sino que se trata de un encuentro de formas de subjetividad, que implica dejar lugar a los juegos de poder y de verdad, la “pregunta”, la “autonomía”, la “esperanza”, como diría Paulo Freire, y desde ahí, entonces, entender y ejercer la autoridad y el saber, priorizando la comunicación y la participación, es decir, una pedagogía de la libertad.

Y en la línea de las reflexiones de G. Agamben se trata de no bloquear la experiencia, es decir, ser capaces de abrir grietas en el orden

del discurso, tantear el habla en la lengua codificada (siendo infantes), es decir saberse sujetos históricos y capaces de “dar la palabra y tomar la que los alumnos nos dan”.

No es fácil la tarea, porque la *comunicación* pone en juego un interés “práctico” del conocimiento (y no meramente instrumental (Habermas)) y por lo mismo busca “comprensión de sentidos” y no manipulación de objetos. Incluso en este contexto comunicativo se libera la posibilidad de intentar consensos “argumentados” sobre las mismas normas que afectan a los involucrados en la acción de enseñar y aprender.

La *participación*, por otro lado, supone saber discernir qué es lo “participable”, y eventualmente reclamarlo como delegable, y, por otro lado, saber respaldar las decisiones que se delegan.

Ambas cosas, la comunicación y la participación, hacen de la ética docente un acto también *político*, no sólo en la enseñanza, sino también en la vida institucional de la escuela y en relación a las políticas educativas.

Quiero ser claro: este “cuidado de sí”, las formas de libertad y los juegos de poder, se pone en juego en la doble dirección en que se mueve la tarea docente: en la relación con las políticas educativas y la normativa curricular, por un lado, y en relación a las prácticas institucionales y áulicas, por el otro.

Es que, en el fondo, insisto, el cuidado de sí, como libertad y formas de la subjetividad, se traduce en el derecho a ser sujetos históricos, a la comunicación y a la participación, que hacen de la docencia una tarea estrictamente ética y política.

El cuidado del otro

Sin embargo esto, que da una pista muy importante, no termina de definir a fondo la cuestión de la ética docente.

Se trata de un paso más allá de dar por supuesto que el “cuidado de sí”, que es siempre iniciativa del sujeto, arrastra de suyo “el cuidado del otro”. Avanzando se hace necesario entender que lo más profundamente cuidado en el cuidado de sí mismo ha de ser la “vulnerabi-

lidad”⁴, es decir, **el estar siempre expuestos a la interpelación ética del otro en cuanto otro**, incluso como algo previo a la experiencia y a las prácticas de la libertad. Es que la iniciativa de esta interpelación la tiene el otro, y no el sujeto. Como se expresa E. Levinas: “es una pasividad más pasiva que toda pasividad”.

Sin duda que es importante resistir a toda forma de dominación que pretenda impedir u obstaculizar el sabernos sujetos: con potencia de actuar, con libertad de crear, pudiendo tener experiencia y hacer historia, pero **lo que hace justa la resistencia** a todo intento de “borradura de la subjetividad”, al cuidado de sí, y le da su sentido más radical es **la hospitalidad**, es decir, la acogida de la alteridad, el cuidado del otro en cuanto otro⁵, que siempre es exterior a nuestra totalidad.

Sólo desde el cuidado del otro en cuanto otro, sabiéndonos en este sentido “vulnerables”, podemos entender el sentido más genuino de la justicia, el amor, la amistad, el respeto, y desde esta base entender el sentido ético político de la educación, en general, y de la docencia, en particular.

Detrás de estos planteos que buscan hoy definir la ética docente es importante detenernos en algunos interrogantes contemporáneos, que, desde una cierta radicalidad filosófica, pueden ayudar a plantear desafíos, tanto para la formación docente, como para el trabajo del aula.

La realidad como acontecimiento

Lo primero que se puso en cuestión es el haber entendido que para saber lo que pasa, para conocer la realidad misma, teníamos la posibilidad de “medirla” con un fundamento supuestamente siempre igual a sí mismo, para ver entonces la distancia con el “modelo arquetípico”, y poder de esta forma distinguir el núcleo “esencial” de las “meras apariencias”, lo necesario de lo contingente, lo particular de lo universal.

4 Esta categoría la acuña Levinas **en su** , *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, en especial en el capítulo 3: “Sensibilidad y Proximidad”.

5 El tema de la hospitalidad es parte central del diálogo de E. Levinas con J..Derrida. Cfr. Derrida, J.: *Adiós -a Levinas*, Madrid 1998 y *La hospitalidad* (con Dufourmantelle), Bs.As., Ediciones de La Flor, 2000,

Y entonces supusimos un ideal atemporal de “buena enseñanza”, valores supuestamente “inamovibles” que debían regir las acciones docentes, y desde ahí nos resultaba relativamente fácil distinguir lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, incluso lo justo y lo injusto. Es la ilusión de poder caminar en el camino de la ética docente por el “seguro y ciertos camino” de un protocolo modelizado del buen proceder docente, sin sospechar que nos movemos, en realidad, en “un jardín de senderos que siempre se bifurcan”.

Es que la realidad misma de enseñar (como toda realidad) acontece, es siempre lo que escapa a la mera repetición de lo mismo igual a sí mismo, porque lo mismo, enseñar, no es lo igual, y en este sentido “re-petir” el gesto, no tiene que ver con la nostalgia, sino, como lo dice el verbo latino de donde viene la palabra, con volver a andar el camino, cada vez de nuevo y sin poder ni prever ni controlar todo, sabiendo que en lo dicho y hecho hay algo no dicho ni hecho.

De aquí el primer polo de la tensión que estamos planteando: la ética docente es el espacio que se abre a partir de lo que acontece, es decir, de lo no previsible, de lo nuevo, de lo que desorienta nuestras certezas previas.

¿Tenemos la actitud de estar abiertos a lo que acontece? ¿O acaso tendemos a leerlo siempre como lo que se acerca o aleja de un supuesto modelo arquetípico ideal o de un supuesto buen y maduro uso de la razón práctica?

Esto implica que nuestro saber ético no puede ahorrarse el trabajo hermenéutico, es decir, la interpretación, que puede exigirnos en más de un caso una verdadera genealogía de la moral, porque puede ser que detrás de determinadas valoraciones simplemente se ponga en juego una voluntad de dominio o de hegemonía de ciertas formas históricas de comprender la libertad y la verdad, que siempre arrastran juegos de poder. Es en este contexto que importa el “cuidado de sí”, es decir, no quedar fijados a un modelo atemporal y a-histórico de subjetividad ética, manteniendo siempre la “inquietud” de sí.

¿Qué pasa conmigo cuando enseño?

Este estar abiertos a lo que acontece, a lo nuevo, a lo recién llegado, como diría Hanna Arendt, no quiere decir, como algunos lo han malinterpretado, que entonces caemos necesariamente en un relativismo axiológico, todo vale, porque nada vale fundadamente, o bien, en una especie de solipsismo ético, porque nos animamos a salir del rebaño y hacer valer nuestra propia voluntad de poder.

Siempre el campo de la ética se juega entre los “fundamentalismos”, de cualquier especie, y los “escepticismos”, con cualquier traje que se los disfracen..

Abrirse a lo nuevo, a lo que acontece, no quiere decir aceptar cualquier cosa, quiere decir abrirse a lo que cuestiona nuestras certezas y tratar de interpretar los sentidos que emergen, siempre cargados de un “plus” que excede lo claro y distinto. Como diría Derrida son los “espectros” (los fantasmas) que “desquician nuestro presente vivo”, sobre todo aquellos espectros de todas las víctimas de cualquier tipo de violencia.

La alteridad como exterioridad siempre irreductible

Y acá viene el segundo polo de la tensión para la ética docente, que tiene que ver con un segundo cuestionamiento profundo que surgió en los últimos tiempos. Ocorre que no sólo nos “olvidamos” que la realidad acontece, sino que nos olvidamos también, y más gravemente, de lo exterior que es irrepresentable para nuestra sutil pretensión de “totalidad”, porque irreductible a todo intento de incorporarlo a nuestra mismidad de sujetos sentientes, cognoscentes, deseantes, imaginantes.

Es la interpelación ética del rostro del otro en cuanto otro, no precisamente como otro de mí, o como meramente semejante, sino simplemente como exterioridad irreductible a mi mismidad, es decir, por definición siempre “irrepresentable”.

Es decir, no se trata solamente de lo “nuevo” que acontece, obligando a una interpretación, que es siempre trabajo de la inteligencia, se trata del “otro” (en cuanto otro) que interpela éticamente, exigiendo,

justamente, no ser violentado, es decir, no reducido a la totalidad o la mismidad.

Y entonces aparece la categoría ética más básica: la hospitalidad, es decir, la acogida del otro en cuanto otro, sin pretensión de reducirlo a la totalidad de la subjetividad o a cualquiera otra, precisamente la hospitalidad como respuesta a esa interpelación ética: “héme aquí, no me violentes”.

Si pensar es estar abiertos a lo que acontece, y esto borra con agua orillas y fronteras y mueve con viento huracanado troncos y raíces, imágenes naturalizadas de la ética docente, previo a esto, y sin ninguna excusa (desde siempre) somos radicalmente vulnerables, en el sentido de poder ser “tocados” por la interpelación ética del otro en cuanto otro, y por lo mismo responsables, es decir: capaces de responder. El poder ser interpelados por la alteridad en cuanto tal enciende en nosotros la chispa trascendente de la responsabilidad ética.

La ética docente, entonces, es el espacio entre la hospitalidad o acogida incondicional del otro en cuanto otro, y el acontecer como la diferencia de lo mismo.

Desde estos supuestos podemos re-significar las tareas éticas como las ha reflexionado nuestra memoria histórica.:

Es necesario deliberar, y con argumentos que puedan ser públicos, en torno al buen enseñar, en cada caso. Y esto se llama “prudencia pedagógica”

Es necesario también aprender a actuar autónomamente, por deber, es decir, siguiendo el imperativo incondicionado que proviene de la razón misma y no de las meras costumbres o presiones sociales. Y esto se llama “obligación moral del docente”.

Es necesario también cuidar de sí, trayendo al presente las motivaciones de poder que determinan los valores, y esto se llama “inquietud pedagógica de sí”.

Pero ni la virtud, ni el deber, ni la voluntad de poder, pueden ser excusas para que nos creamos invulnerables, en el sentido preciso de no estar expuestos a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia en su sentido más pleno. Por eso, a la prudencia, a la obligación moral, a la inquietud de sí, es necesario leerlas siempre

desde lo que las precede: *la responsabilidad como cuidado del otro, es decir, en nuestro caso, lo que podemos llamar la "hospitalidad pedagógica".*

El estar entre la hospitalidad y el acontecimiento.

Como un aporte más, quisiéramos terminar esta conferencia con una referencia a una categoría que nos parece ofrece un importante anudamiento de las perspectivas trabajadas más arriba: nos referimos a la categoría del "estar", que no sólo resiste a la "negación de la diferencia de lo mismo, como forma de dominación del sujeto" y no acepta la "violencia" de reducir la alteridad del otro, como cualquier forma de injusticia, sino que intenta resistir además a la ilusión de creer que el cuidado de sí como el cuidado del otro, la iniciativa de la voluntad de poder, como la pasividad de la vulnerabilidad, el acontecer y la hospitalidad, *pueden presentarse y pensarse descontextualizados.*

Pretender cuidar, de sí y del otro, sin estar, es pretender que la libertad y la justicia pueden obviar el margen de arraigo en el suelo que habitamos. Parafraseando a Rodolfo Kusch nos animamos a decir que la educación es una cultura que, sabiéndose interpelada por el otro en cuanto otro, en el seno de un nosotros comunitario, busca su subjetividad, es decir: su forma de libertad y su voluntad de poder como formas del cuidado de sí mismo.

En este sentido puede afirmarse que **la docencia es un entre la hospitalidad, como cuidado del otro, y el acontecer, como cuidado de sí, siempre gravitada por el suelo que habitamos**, sin la ilusión de *pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos.*

Y este sentido ético político de la docencia nos exige trabajar por una educación justa, para un mundo más justo.

Junto al agua y el aire, que desdibujan las fronteras y la chispa de fuego que enciende la pasividad y nos hace responsables, la tierra nos gravita como suelo que habitamos, como domicilio existencial que nos permite dar con aciertos lúdicos, no certezas, para ir transitando con alegría y esperanza la fascinante tarea de enseñar.

La ética docente se juega entonces en un saber estar, siempre expuestos a la interpelación ética del otro en cuanto otro y siempre abiertos a lo nuevo que acontece anudando el cuidado de sí y el

cuidado del otro, la libertad y la justicia, y, desde esa tensión entre la hospitalidad y el acontecimiento, el cuidado del otro y el cuidado de sí, tratemos de juntar con alegría **la memoria geocultural,**

- Porque el acto de enseñar no se ve ni se toca “pero pesa”, está gravitado por el suelo que se habita con un **horizonte emancipador.**
- Porque el acto de enseñar, que no se ve ni se toca pero pesa, abre la responsabilidad por un mundo donde todos podamos respirar la libertad y la justicia.

Bibliografía

ALFE. Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. La Filosofía de la Educación: Tradición y actualidad. Montevideo, Uruguay, 2013.

CULLEN, C. *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro.* Bs.As., Noveduc, 2005 (sexta reimpresión).

CULLEN C. *Entrañas éticas de la identidad docente.* Bs.As., La crujía, 2009.

DERRIDA, J. *Adiós a Levinas,* Madrid, Trotta, 1998.

—, *La hospitalidad* (con Dufourmantelle), Bs.As., Ediciones de la Flor, 2000.

LEVINAS, E. *De otro modo que ser o más allá de la esencia.* Ediciones Sígueme. Salamanca, 2011.