

Colegio Ward

Ramos Mejía

La ética docente entre el estar, la hospitalidad y el acontecimiento

Carlos A- Cullen

25.10.2016

LA ÉTICA DOCENTE ENTRE EL CUIDADO DE SI (la libertad y los juegos de poder)Y EL CUIDADO DEL OTRO (la responsabilidad y la justicia)

Es difícil entonces acudir a valores como la dignidad, el respeto, la autenticidad, si hemos predeterminado la educación de las próximas generaciones como otro de los objetos del mercado. Es el triunfo de la heteronomía, la colonización de nuestro mundo de la vida, el mercado como fin, la persona como solo medio. ¿Podemos responsabilizarnos ante futuras generaciones, ante la juventud de hoy de esta tergiversación de valores: la educación como mercancía y no como derecho?

Guillermo Hoyos Vázquez

Resumen de la conferencia:

El propósito de la conferencia es contribuir, desde algunas reflexiones teóricas, a profundizar el **sentido ético-político de la tarea docente**, desnaturalizando representaciones sociales y ciertas fijaciones atemporales y neutras del rol, que reducen su identidad "narrativa" (es decir, histórica), o tienden a asimilarlo a una mera carga burocrática.

La línea reflexiva que propongo es reflexionar con ustedes uno de los síntomas más preocupantes de los tiempos que corren: la llamada crisis de la subjetividad. Y elijo este tópico por dos razones: por un lado, porque la matriz moderna de la educación se diseñó sobre la base de la necesidad de "educar" al sujeto que piensa y es libre, como "la cosa mejor repartida del mundo" (y por eso la igualdad básica de todos los individuos en el estado de naturaleza, previo a la socialización educativa), pero el problema radica en que "pocos saben usar su subjetividad", tanto para alcanzar un conocimiento válido, como para realizar una acción correcta, una convivencia pacífica y productiva. Es decir, la crisis de la subjetividad es, por lo mismo, una manera de nombrar la crisis del paradigma "moderno" (en realidad euro-céntrico) de la educación.

Pero hay una segunda razón y es que quisiera poner el acento en la "subjetividad" del docente, que es lo que permitirá superar los reduccionismos del rol, y afirmar rotundamente su carácter ético-político, de agente y de ciudadano, y no meramente una pieza de un complejo engranaje institucional.

Lo haremos cruzando los aportes críticos a las formas de concebir la subjetividad provenientes de la postulación del "cuidado de sí", porque la subjetividad acontece como siempre nueva, porque lo mismo no es lo igual, (Foucault) y el "cuidado del otro" (Levinas), enlazados con la crítica a los deslizamientos euro-céntricos, desde la categoría del "estar-siendo" (Kusch).

Concluiremos afirmando que la ética docente entre el cuidado de sí y el cuidado del otro se mueve entre la memoria geocultural y la utopía emancipadora, como forma de luchar por la vigencia de los Derechos Humanos.

A manera de introducción

El propósito de la conferencia es contribuir, desde algunas reflexiones teóricas, a profundizar el **sentido ético-político de la tarea docente**, desnaturalizando representaciones sociales y ciertas fijaciones atemporales y neutras del rol, que reducen su identidad "narrativa" (es decir, histórica), o tienden a asimilarlo a una mera carga burocrática.

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, 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 (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 entre “huellas socio-históricas” y “horizontes emancipadores”.

Algunos supuestos para entendernos mejor:

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 crujía, 2009

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)

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.

Pero, al mismo tiempo, y como lo que posibilita este jugarnos, en un compromiso ético- político, al elegir hoy ser docentes, explicitemos dos cosas:

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,

* 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.

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.

La línea reflexiva que propongo es reflexionar con ustedes uno de los síntomas más preocupantes de los tiempos que corren: la llamada crisis de la subjetividad. Y elijo este tópico por dos razones: por un lado, porque la matriz moderna de la educación se diseñó sobre la base de la necesidad de “educar” al sujeto que piensa y es libre, como “la cosa mejor repartida del mundo” (y por eso la igualdad básica de todos los individuos en el estado de naturaleza, previo a la socialización educativa), pero el problema radica en que “pocos saben usar su subjetividad” para alcanzar un conocimiento válido, una acción correcta, una convivencia pacífica y productiva. Es decir, la crisis de la subjetividad es, por lo mismo, un manera de nombrar la crisis del paradigma “moderno” (en realidad euro-céntrico) de la educación.

Pero hay una segunda razón y es que quisiera poner el acento en la “subjetividad” del docente, que es lo que permitirá superar los reduccionismos del rol, y afirmar rotundamente su carácter ético-político, de agente y de ciudadano, y no meramente una pieza de un complejo engranaje institucional.

Desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días se fue afianzando la crítica a la ilusión moderna de pensar el sujeto en forma descontextualizada, como lo siempre igual a sí mismo, que entonces podía ser disciplinado de la misma manera: reglas del método, de la conducta, del trabajo, de la vida social, para ir logrando, como lo imaginó el siglo de las luces: la “paz perpetua”, “la riqueza de las naciones” y “el progreso moral de la humanidad”. Y se “modelizó” la infancia, que necesita tutores, el buen salvaje, que necesita cultura, la tabula rasa, que necesita maestros³.

I

Una primera crítica puso el acento en mostrar que “lo mismo no es lo igual”, y que la realidad ofrecida al sujeto como su campo de experiencia, no es, entonces, simplemente lo objetivable, planificable, dominable, sino lo que acontece, como nuevo, como disruptivo, como generando diferencia, “porque lo mismo no es lo igual”.

³ Podemos pensar “narrativamente” (contando la historia) las formas como se fue configurando el idea de madurez y de bien ciudadano: es decir: el cuidado de sí y el cuidado del otro. Cfr. C.Cullen: *De la prudencia a la responsabilidad*, en *Resistir con Inteligencia*. Reflexiones éticas sobre educación, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano-Edit.Pueblo Nuevo, 2007, pp.: 71-96. también: *El lugar del otro en la educación moral*, en *Perfiles Ético-Políticos de la educación*. Bs.As., Paidós, 2004, parte segunda cap.7, y el artículo, que inspira buena parte de esa conferencia: *El cuidado del otro*, en VVAA: *Miradas y voces para un mundo mejor*. Salta, Anawin y Fundación San Jorge, 2011, pp.9-19

En relación a la subjetividad la crítica asume la tarea de deconstruir una única forma de ser sujetos, y lo hace mostrando como en nombre de este modelo atemporal de subjetividad se termina "sujetando al sujeto", es decir, anulando su subjetividad e instrumentalizándola como cosa dominable, exigiendo la adaptación al modelo único de sujeto normal, y vigilando y castigando todo posible desvío del patrón que pone el orden del discurso.

En este contexto crítico se postula lo que Foucault llama "**una ética del cuidado de sí**", que no es otra cosa que una resistencia a la des-subjetivación, a lo que bloquea la posibilidad de la diferencia, a lo que de alguna manera confunde la voluntad de poder, y la verdad, que son siempre juegos de poder, con una voluntad de dominio en nombre de un pensamiento único que monopoliza el manejo de la verdad⁴.

No deja de ser curioso que tengamos que cuidar el ser sujetos, frente a la amenaza de objetivación o cosificación, precisamente criticando la supuesta idea de una única forma de subjetividad, a-histórica y siempre igual a sí misma, y que, por lo mismo, nos hace defensivos ante la emergencia de la diferencia, peligro que conjuramos distinguiendo lo normal de lo anormal, lo adaptado de lo inadaptado, lo culto y educado, de lo salvaje e indisciplinado.

En última instancia este tema del cuidado de sí tiene que ver con la necesidad de **augmentar nuestra potencia de actuar** (como define Spinoza la libertad) y no creernos simplemente el efecto de causas exteriores. Es necesario sabernos agentes y aumentar nuestra potencia de actuar, precisamente para no caer en aquello de "a esto no lo cambia nadie", y entonces perdemos la posibilidad de sabernos sujetos históricos, o como lo extrema G.Agamben, en la línea de Foucault, perdemos toda capacidad de tener experiencia. Sin "infancia no hay historia", dice este pensador italiano, queriendo decir que justamente la infancia es la posibilidad de experiencia, el no hablar (in.fans) previo al orden del discurso, pero que permite constituirse en sujeto histórico y hablante. Para este autor hemos perdido la capacidad de tener

⁴ Foucault insiste fuertemente en una ética del cuidado de sí, como una forma de resistencia al poder de dominación, que justamente ancló su fuerza en la relación del conocimiento con el poder. Cfr. Hermenéutica del sujeto, Madrid, La Piqueta, 1994 Genealogía del Racismo, Madrid, La Piqueta, 1992, Tecnologías del yo, Barcelona, Paidós-ICE, 1986, Vigilar y Castigar, Madrid, Siglo XXI, 1986, entre sus obras más significativas

experiencia (de ser sujetos) precisamente porque hemos pretendido controlar la experiencia (que entonces es experimento) o la hemos banalizado (y entonces no tiene valor)⁵.

El cuidado de sí supone entonces voluntad de poder, capacidad de actuar, tener experiencia. Es decir, entender las formas de subjetividad como acontecimientos históricos, porque lo mismo no es lo igual, y entonces se dejan 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.

Se trata que el rol de enseñar no tape la subjetividad, a la inversa: que la subjetividad fecunde ese rol. 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 del saber y de la autoridad, con 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, y desde ahí, entonces, entender y ejercer la autoridad y el saber, priorizando la comunicación y la participación.

No es fácil la tarea, porque la comunicación implica "comprensión de sentidos" e incluso intentar consensos "argumentados", y la participación, por otro lado, supone saber discernir, y eventualmente reclamar, lo delegable, y, además, saber respaldar las decisiones que se delegan.

⁵ Cfr. Agamben: Infancia e Historia, Bs.As., Adriana Hidalgo Editora, 2007, p.70

Quiero ser claro: este “cuidado de sí” 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, el cuidado de sí, como libertad y formas de la subjetividad, se traduce en el derecho a la comunicación y a la participación, que hacen de la docencia una tarea estrictamente ética y política.

II

Foucault supone que el cuidado de sí arrastra el cuidado del otro. Sin embargo esta forma de entender el cuidado del otro, desde el cuidado de sí, implica pensar la otredad desde la mismidad, es decir: el otro es “otro cuidado de sí”, diferente del mío, pero análogo en su preocupación por el sí mismo. Es cierto, suponer una educación donde todos se ocupen de sí mismos es suponer una sociedad educativa de sujetos constituidos por prácticas de libertad, que vigilan que las relaciones de poder no se confundan con relaciones de dominio, que no se bloquee la experiencia, que se esté abierto a lo nuevo y a lo que acontece, es decir, que haya historia, Y esto es, de alguna manera, una forma de concebir el cuidado del otro.

Pero, y esto nos exige **dar un paso más, una segunda crítica**, ahora simplemente al suponer que el cuidado del otro es un simple “efecto” del “cuidado de sí”.

La cuestión radica, avanzando en esta crítica, en entender que lo más profundamente cuidado en el cuidado de sí mismo ha de ser la “vulnerabilidad”⁶, es decir, **el estar siempre expuestos a la interpelación del otro en cuanto otro**, y no meramente la experiencia y las prácticas de la libertad.

Sin duda que es importante resistir a toda forma de dominación que pretenda impedir u obstaculizar el sabernos sujetos, la potencia de actuar, la libertad de crear, la experiencia y la historia, pero *lo que hace justa* la resistencia y le da su sentido más

⁶ 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*.

radical es *la hospitalidad*, es decir, la acogida de la alteridad, el cuidado del otro en cuanto otro⁷.

El otro no como experiencia, sino como *epifanía* interpelante de su rostro: infancia, pero no como "experiencia", sino como *facundia* interpelante⁸, como decir que precede a lo dicho.

El cuidado del otro es quien inicia el cuidado de sí mismo, porque la interpelación ética del rostro del otro, en cuanto otro, es lo que convierte al sí mismo en sujeto responsable, es decir, capaz de responder. Y la respuesta, las formas de la libertad, están siempre precedidas o por la acogida de la alteridad, cuidándola siempre, o la violencia de reducirla a la mismidad (es decir, la justicia o la injusticia).

Sólo desde esta hospitalidad incondicionada⁹ tiene sentido sabernos responsables y, entonces, es el cuidado de la alteridad del otro lo que hace justa toda relación humana. En este sentido puede afirmar Levinas: "*la ética primero, la política después*". Sin duda que la relación intersubjetiva (entre sujetos) pone en juego prácticas de poder y sentidos de la verdad. Pero el cuidado del otro es una relación anterior a toda relación entre "sujetos", porque es una relación primariamente ética, que hace "justa" toda relación de conocimiento y de poder (las propias del "sujeto"). Es una relación que en la relación "se absuelve de la relación", es decir, no queda atrapada en ninguno de los términos, porque excede siempre toda representación. El otro en cuanto otro es, por definición irrepresentable, siempre "exterior" a toda totalidad que pretenda incluirlo.

Sólo desde el cuidado del otro en cuanto otro 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.

⁷ 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,

⁸ Hemos trabajado esta idea en nuestro artículo: "*La infancia como facundia interpelante*", ahora cap.2 del libro C.Cullen: *Entrañas éticas de la identidad docente*, Bs.As., La Crujía, 2009

⁹ Derrida, en el libro citado *Adiós*, distingue hospitalidad incondicionada (que es la forma en que la plantea Levinas) de una hospitalidad condicionada, que permitiría pensar la relación de la ética con el derecho y la política.

Es cierto que el cuidado del otro implica el “deber” de tratarlo como “fin-en-sí” y no como mero medio, y que esto implica respetar la dignidad de la persona. Pero este deber y este respeto no se originan en un buen uso de la razón no sometida a otra ley que la propia (lo que llamamos autonomía moral), sino que antes que la autonomía está la vulnerabilidad, es decir: el estar expuestos a la interpelación del otro¹⁰. Es decir, el deber es ya una respuesta a la interpelación ética del otro en cuanto otro, del cual somos responsables desde siempre, y antes de cualquier decisión. Con una metáfora, ciertamente fuerte, expresa Levinas que antes de ser autónomos (por el uso libre de la razón), somos “rehenes” de la alteridad en cuanto tal, lo que nos hace desde siempre guardianes de nuestros hermanos, porque nos convierte en responsables. Pero precisamente esta condición de “vulnerables”, es decir, expuestos a la interpelación ética de la alteridad en cuanto tal, es la que libera subjetividad, libertad, verdad.

Se podría decir que el “cuidado de sí” insiste en una ética más acá de la mera ética virtuosa del prudente, alertando del posible alejamiento de la deliberación con razones y la elección del bien como justo medio del ocuparse de sí mismo, en un ejercicio permanente de conocerse a sí mismo (verdadera ascesis), para evitar el exceso y el defecto. Y en el mismo sentido se podría decir que el “cuidado del otro” insiste en una ética más acá de la mera ética autónoma de la razón libre, alertando que en nombre del deber por el deber mismo y del rigorismo de la razón “pura”, puede darse un posible alejamiento del cuidado del otro en cuanto otro, reduciéndolo a un mero otro de-mí. Porque precisamente el cuidado del otro, desde la vulnerabilidad y la hospitalidad, se acerca más a la *ternura* que al rigor, es decir, a la acogida sin preguntas ni suposiciones previas, dejando que la libertad de la pregunta nunca violenta la alteridad irrepresentable del otro en cuanto otro..

Es el cuidado del otro, así entendido, el que da sentido al cuidado de sí, y no a la inversa.

III

¹⁰ La alusión es claramente a la ética kantiana. Es provechoso el artículo de P.Ricoeur: Autonomía y Vulnerabilidad, recogido en su libro Le Juste, dos vol., Paris, Esprit, 1995 y 2001,

En lo presentado podemos resaltar **una tensión entre el “cuidado de sí” y el “cuidado del otro”**, más allá que ambos intentos éticos pretenden mostrar su mutuo condicionamiento. Foucault intenta mostrar cómo el cuidado de sí, el ocuparse de sí, supone saber ocuparse del otro, porque se cuida la subjetividad como libertad y como permitiendo los juegos de la verdad y del poder. Levinas en cambio sostiene que sólo desde el cuidado del otro en cuanto otro se libera el sí mismo y la subjetividad, porque es desde esa interpelación ética que nos sabemos responsables del cuidado del otro, es decir, de la justicia, sin ninguna excusa para la violencia..

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 **“dominación”** del sujeto y a la **“violencia”** de reducir la alteridad del otro, sino que intenta resistir además a la ilusión de creer que el cuidado de sí como el cuidado del otro, la iniciativa del sujeto como la pasividad de la vulnerabilidad, 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, busca su subjetividad, es decir: su forma de libertad y su voluntad de poder como formas del cuidado de sí mismo

¿Qué pasa con el cuidado de sí y el cuidado del otro en un registro de **“geocultura”**?

Es cierto: la ética como cuidado del otro precede a la ontología como cuidado de sí (como la ontología precede a la metafísica como lo mismo siempre igual a sí mismo). Pero el estar, meramente estar, anuda, precisamente, la ética con lo ontología, porque el estar supone siempre el cuidado del otro, es un nosotros que está, y supone también el cuidado de sí, el esfuerzo por estar-siendo¹¹.

¹¹ Cfr.R.- Kusch: Obras Completas, T I a IV, Rosario, Editorial Fundación Ross, 1998-2003. En particular el libro Geocultura del hombre americano, que está en el tomo III

Es el riesgo de divorciar el sujeto que se ocupa de sí mismo del sujeto cultural, pero es también el riesgo de un sujeto cultural que no cuida del otro. Es decir, desde *el nosotros estamos siendo* resistimos al riesgo, tanto de un inmanentismo etnocéntrico, como de un trascendentalismo culturalmente esencialista.

En el estar-siendo, como cultura que busca su sujeto desde otro modo que ser o más allá de la esencia, entendemos el cuidado de sí como cuidado del otro; el cuidado del otro como liberación del cuidado de sí. Es el equilibrio de lo humano.

Sólo desde estos supuestos podemos entender que el cuidado de sí no es egoísmo y que el cuidado del otro no es mero altruismo.

El cuidado de sí está siempre precedido por el cuidado del otro, y ambos están gravitados por el suelo que habitamos.

Lo que quisiéramos sugerir, a modo de conclusión, es la fecundidad de pensar **el estar-siendo** como lugar de equilibrio de lo humano, porque acerca “lo humano demasiado humano” al “humanismo del otro hombre”. Es entender el enseñar y el aprender como una cultura de “operar pensando”, donde *un nosotros* (sí mismo constituido desde el cuidado del otro), verdadero “entre” el cuidado de sí y el cuidado del otro, busca aciertos fundantes, símbolos, que den sentido a la fascinante tarea de educar, que siempre es lo mismo, pero no lo igual: aprender desde el cuidado del otro el cuidado de sí mismo, formas de libertad y de subjetividad, ciertamente históricas, pero siempre justas.

Si sabemos estar-siendo y no pretendemos ser sin estar, cuidaremos al otro en cuanto otro, como la forma más profunda de entender el cuidado de sí. Entonces podremos, como insinúa Kusch, “crear el mundo de vuelta”, es decir desde la “**justicia**”, como afirma Levinas: “*Lo esencial de la razón no consiste en asegurar al hombre un fundamento y poderes, sino en cuestionarlo y en invitarlo a la justicia*”¹², y la “**franqueza**”, como la define Foucault, “*Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta especie de compromiso está*

¹² “*Lo esencial de la razón no consiste en asegurar al hombre un fundamento y poderes, sino en cuestionarlo y en invitarlo a la justicia*” Levinas, *Totalidad e Infinito*, o.c. p.110-111.,

en la base de la paresía (franqueza)”¹³ trabajar por un “mundo mejor”, es decir, sabernos educadores, aumentando en todos la potencia de actuar –ser sujetos libres-, desde el sabernos desde siempre interpelados por el rostro el otro en cuanto otro, y entonces sujetos responsables.

En este sentido puede afirmarse que la docencia es un entre el cuidado de sí y el cuidado del otro, siempre gravitada por el suelo que habitamos, sin la ilusión de pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos. Es decir: luchadores por una educación justa, para un mundo más justo.

La ética docente se juega entonces es un saber estar, anudando el cuidado de sí y el cuidado del otro, la libertad y la justicia, y, desde ahí, 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, es decir: la vigencia de los derechos humanos.

¹³ “Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta especie de compromiso está en la base de la paresía (franqueza)” Foucault, Hermenéutica del sujeto, o.c. p.100