

# **La lucha por el reconocimiento como condición del diálogo educativo**

## **Conferencia de Carlos Cullen**

---

Licenciado en Filosofía  
Profesor de la Universidad de Buenos Aires  
Investigador del Consejo Interuniversitario  
Nacional de Argentina  
Evaluador externo del CONICET

Esta conferencia fue pronunciada en el marco de la presentación del 13º número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 4 de junio de 2009.\* En esta oportunidad, el Lic. Cullen se propuso discutir la idea misma de diálogo educativo, en el sentido de encuentro que desencadena procesos educativos.

A través de un profundo análisis teórico, propuso la categoría de lucha por el reconocimiento como realizadora de la ecuación modernidad-educación, en tanto «disciplinamiento», y fundamentó la crisis actual de esa ecuación. Finalmente, planteó la idea de «diálogo educativo» sobre la base de una lucha por el reconocimiento, ahora resignificada.

Quiero agradecer especialmente esta invitación de la revista *Diálogos Pedagógicos* y de esta Universidad Católica de Córdoba que me conoció de mucho más joven que ahora... Siempre es un enorme placer venir a esta ciudad, donde empecé mis estudios de filosofía.

Y antes de empezar quiero decirles dos cuestiones curriculares que no están en los papeles leídos, pero para mí

---

\* Cabe aclarar que este texto fue revisado y modificado por el autor a los fines de su publicación (nota de la editora).

son centrales. Una es que estoy jubilado, y, por el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires he dejado el 1ro de marzo de este año de ser *profesor regular*, y revisto ahora como profesor contratado.

La segunda cosa, que es mucho más importante, y que es curricular también en el sentido profundo del curso de la vida. Me comprometí conmigo mismo a decirlo siempre que leyeran mi currículum, donde fuera, y lo hago: tengo una nieta de 3 años y un nietito de 5 meses. Lo cual es parte de uno, y entonces cuando me presentan así digo "¿y eso que falta?". Esto de ser "abuelo" es de las cosas de las que uno no va a ser nunca un "ex", en cambio de todo lo otro yo puedo decirle que soy un "ex". Ocupé cargos públicos, etc., todo "ex", "ex", "ex".

Mi intención en esta conferencia es hablar de un tema que me parece central hoy día y ciertamente bastante denso, por eso voy a intentar acompañar algunas cosas con unas diapositivas. No se ilusionen porque mi capacidad de power point llega hasta hacer esquemas nada más, no hay animaciones ni nada de eso, pero puede ayudar a seguir sobre todo algunos puntos que quiero tocar.

También quiero decirles con honestidad que el tema de esta conferencia me está dando vueltas hace mucho tiempo, pero necesita todavía de más meditación. Con cierto riesgo, me animo a plantearlo, porque creo que es verdad que uno recibe, cuando explicita sus ideas, más ideas de las que tenía. Y confío en poder pulir mejor lo que expondré ahora, para su publicación en *Diálogos Pedagógicos*.

Me propongo en esta conferencia discutir la idea misma de diálogo educativo, en el preciso sentido del encuentro de al menos dos vivientes que tienen "logos", que desencadena o produce procesos que llamamos educación. Un diálogo educativo es tal porque educa, en tanto en él se pone en juego una *práctica socializadora mediante la enseñanza de saberes legitimados públicamente, práctica siempre contextualizada histórico-*



Lic. Carlos Cullen

culturalmente.<sup>1</sup> Ya que se trata de una reflexión teórica, agrego, además, que intenta contribuir, justamente, a los *diálogos pedagógicos* (que son, en realidad, debates e intercambios de ideas en torno a la educación).

Desde estas definiciones previas formulo la hipótesis de este trabajo: *la lucha por el reconocimiento es la condición de posibilidad del diálogo educativo*. Veo en esta categoría, resignificada, un complemento, y, a la vez, una crítica posible a otros paradigmas para pensar el diálogo educativo, quizás de los más influyentes entre nosotros: el de la acción comunicativa, en el contexto de intereses emancipatorios, de J. Habermas, y el de la pedagogía de la pregunta, en el contexto de una educación para la libertad (y la liberación), de Paulo Freire.<sup>2</sup>

### **I. La categoría de lucha por el reconocimiento "consume" la educación modernidad-educación y anuncia su crisis**

La fuente de la categoría de "lucha por el reconocimiento" está en el muy citado (y muchas veces maltratado) capítulo IV de la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel. Es una categoría que ha tenido y tiene hoy día una amplia "efectuación histórica", como diría H. G. Gadamer.<sup>3</sup> Bastaría citar, a manera de muestra, los trabajos de Ch. Taylor, K. Honneth y de A. Wildt, entre otros,<sup>4</sup> variantes del liberalismo nórdico, con marcado acento etnocéntrico, así como la cada vez más profusa literatura del

<sup>1</sup> Insisto en esta forma de entender la "educación", aceptando que es una restricción metodológica, necesaria para hacer una reflexión teórica (Cullen, 2000).

<sup>2</sup> Cfr. Habermas (1988), con clara influencia en Carr (1996). La presencia de las éticas discursivas en la discusión pedagógica puede verse con claridad en la obra colectiva organizada por Margarita Sgro (2008). De la amplia obra de Paulo Freire cito, en este contexto, su *Pedagogía de la pregunta* (1986) y la interpretación de M. Gadotti (1996).

<sup>3</sup> Cfr. Gadamer (1969), en particular su noción de "*Wirkungsgeschichte*", expuesta al final del párrafo 2 de la segunda parte.

<sup>4</sup> Taylor (1993) trabaja la categoría en relación estrecha al problema del multiculturalismo, insistiendo en una "política del reconocimiento". Honneth, (1997) intenta relacionar la categoría con los aportes de historia de las ideas que hace Foucault e intentando una relación como empírico. Lo interesante de su planteo es relacionar la lucha por el reconocimiento con el "conflicto" y no solamente con el "diálogo". El trabajo de A. Wildt (1982), es más académico, y apunta a mostrar la relación de la categoría hegeliana como crítica a la moralidad kantiana, mediando el pensamiento de Fichte.

enfoque intercultural de la ética y la política, y su incidencia en la pedagogía, dentro de la cual estoy situado yo mismo.<sup>5</sup>

La "lucha por el reconocimiento" es, en sus orígenes hegelianos, una categoría que aparece, como un momento, primero, en el proceso de *constitución misma* del sujeto como razón, y, luego, en el proceso de *realización efectiva* de ese sujeto-razón como "espíritu". En términos de la exposición enciclopédica de su sistema, la categoría pertenece tanto al campo del espíritu subjetivo como del espíritu objetivo.

Para Hegel, la razón es el nombre propio del sujeto (como buen pensador moderno), pero entendido como resultado de un proceso, que lleva a ese resultado, y no como una certeza inmediata de ser fundamento inmovible, como el *cogito* cartesiano, ni como una razón pura, definida como "trascendental", y por lo mismo *a priori*, al estilo de la razón kantiana. La forma en que Hegel define finalmente a la razón es como "individualidad que es en-sí y para-sí", es decir, sustancia que ha devenido sujeto, pensamiento y libertad, pero sujeto que no meramente niega la sustancialidad, sino que esa negación está determinada por lo que niega, y entonces se realiza como sujeto sustancial, es decir: cultura, sociedad, historia. Es lo que Hegel llama "espíritu", que es realización efectiva (*Wirklichkeit*) de la razón. Es decir: la sociedad, la historia, la cultura no son fenómenos "naturales", sino que son el producto de la acción de los individuos de esta especie que tiene "logos", es decir: de individuos que piensan y hablan, actúan, y es su interacción lo que produce "sustancialidad", que no es entonces "natural" sino social e histórica, es decir: cultura.

Lo interesante es señalar que ese "momento" de la lucha por el reconocimiento, en ambos procesos, el de constitución como en el de realización, es pensado como *negativo*, en el estricto sentido dialéctico de negación determinada por lo que niega y, por lo mismo susceptible de una negación de la negación, es decir, de ser superado como mera negación, produciendo un "todo" que es resultado más el proceso que lo produce.

«Un diálogo educativo es tal porque educa, en tanto en él se pone en juego una práctica socializadora mediante la enseñanza de saberes legitimados públicamente, práctica siempre contextualizada histórico-culturalmente.»

<sup>5</sup> Nos referimos al enfoque intercultural, que no es lo mismo que plantear el llamado "multiculturalismo" en el registro del liberalismo político (Fornet Betancourt, 2003, 2004; Cullen, 2007).

Este momento "negativo" de la lucha por el reconocimiento es, por un lado, *práctico* (no meramente de un *sujeto* que contempla, sino de un agente), y, por otro lado, es *formativo cultural* (no meramente de un *mundo* racionalmente arquetípico e inmediato, sino de un mundo que se va dando formas histórico-sociales de racionalidad, es decir: que se va cultivando, donde la razón va adquiriendo formas culturales, supuestamente cada vez más identificadas consigo misma, es decir, cada vez más racionales). En esto subyace la idea moderna de *progreso*, que no es otra cosa que la idea utópica del progresivo ir ganando autonomía o libertad el sujeto, y el "mundo" ir tomando formas sociales e históricas cada vez más racionales. Ese ideal de progreso moral de la humanidad, de paz perpetua, de riqueza de las naciones, sobre la base de la libertad y la autorrealización de todos y de cada uno es, quizás, el núcleo y la apuesta fuerte del proyecto pedagógico moderno.

«La 'lucha por el reconocimiento' es, en sus orígenes hegelianos, una categoría que aparece (...) en el proceso de constitución misma del sujeto como razón y, luego, en el proceso de realización efectiva de ese sujeto-razón como 'espíritu'.»

Quiero destacar estos dos aspectos, el de constitución del sujeto como razón, y de la realización efectiva de la razón como "espíritu" (cultura), porque la lucha por el reconocimiento supone, en la constitución misma del sujeto, *el deseo* de ser reconocido como deseo, cuya verdad es saberse agente libre, porque es posible poner la palabra (y con ella el trabajo y la ley) como mediación, es decir acción "comunicativa" (Habermas), y, por el otro, en la realización histórica misma de la razón, *el derecho* de ser reconocidos como libres e iguales, cuya verdad es saberse política, económica e informacionalmente libres de toda opresión, lo que finalmente se expresa como "sí del perdón", porque el rostro del otro en cuanto otro nos interpela, y desde siempre somos guardianes de nuestros hermanos es decir: la "ética precede a la ontología" (Levinas) y, sólo entonces, las relaciones sociales formadoras del mundo que habitamos, siempre mediadas por el poder, la riqueza y la información, serán efectivamente justas.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Solamente insinuamos una forma de interpretar el núcleo del tema en la *Fenomenología del Espíritu*. En este momento estamos terminando una amplia exégesis interpretativa de Hegel, que publicaremos prontamente con el título *El porvenir de la moralidad: ética demostrada a la manera de los historiadores*. Sobre la figura del "sí del perdón" cfr. el libro de E. Trías (1981).

Este protagonismo del deseo singular y del derecho universal en las luchas por el reconocimiento son, así, la condición de posibilidad de lo que proponemos llamar, como dijimos, "diálogo educativo", en sentido estricto, porque la educación sólo "acontece" cuando hay reconocimiento del deseo singular (de saber y de poder) y del derecho universal (de saber y de poder).

El problema está desde qué matrices teóricas interpretamos esta "lucha por el reconocimiento" y su relación con la educación. Porque en todo este planteo se juega, en mi opinión, el núcleo del debate contemporáneo, que se define, justamente, por la crisis de la ecuación modernidad-educación, que empieza a anunciarse precisamente en la crítica que Hegel, como todavía moderno, hace al modelo ilustrado de modernidad, poniendo en cuestión *la impronta monológica y de razón pura* (no contaminada por la experiencia histórica), que caracteriza el pensamiento ilustrado. Es que para Hegel es justamente en la "lucha por el reconocimiento" donde se comprende que el "yo es nosotros y el nosotros es yo" (Valls-Plana, 1994).

*«La lucha por el reconocimiento supone, en la constitución misma del sujeto, el deseo de ser reconocido como deseo, cuya verdad es saberse agente libre (...) y, en la realización histórica misma de la razón, el derecho de ser reconocidos como libres e iguales, cuya verdad es saberse (...) libres de toda opresión.»*

En efecto, la modernidad se caracteriza por un cambio en el fundamento que Hegel justamente lo define como el paso de la sustancia al sujeto. Es decir, de un fundamento dado naturalmente para validar los conocimientos (la ciencia), para determinar los fines buenos de las acciones (la moral), para legitimar el ejercicio del poder y las jerarquías sociales (la política). Se duda de este fundamento dado esencialmente y de lo único que no se puede dudar es de la certeza del "*cogito*". Con lo que se cuenta para fundamentar la ciencia, la moral, la política es con el propio pensar, con la razón. Claro, la cuestión ahora es *el uso de la razón*, para que pueda fundamentar un conocimiento como universal, necesario y progresivo, una acción que pretenda normarse incondicionalmente, una interacción social (en el trabajo y en el ejercicio del poder) que pueda legitimarse "racionalmente".

Se trata, en definitiva, de aprender a usar bien la razón, liberándola de todos los pre-juicios que la atan a una supuesta exterioridad natural, que define la esencia de las cosas, los fines de las acciones, las jerarquías sociales. La única ley

fundante ya no es la naturaleza dada, sino la razón, descontextualizada de toda adherencia empírica o histórica o social. Es la razón "pura", que es ahora la legisladora. Esto implica disciplinarla por el *método*, en el uso teórico, por el *deber*, en el uso práctico, por el *contrato* en las interacciones sociales. Es acá donde ancla la complicidad de la modernidad con la educación. El programa moderno exige un disciplinamiento del sujeto, porque sólo así pensará bien, actuará correctamente, será un buen ciudadano. Y es la escuela, justamente, la que tiene que enseñar a pensar bien, actuar correctamente y ser un buen ciudadano.

Este profundo cambio histórico es consumado (en el doble sentido de llevarlo a su máxima posibilidad y al mismo tiempo terminarlo) por la dialéctica hegeliana, que no pensará la "modernidad" como mera negación de la "antigüedad"

(el sujeto como mera no-sustancia), sino que negará la negación, entendiéndose que la modernidad es una negación determinada, y por lo mismo, el resultado de un proceso más el proceso mismo, es decir, es una "historia". Justamente en este proceso es donde aparece la lucha por el reconocimiento y con ella la necesidad de entender "dialógicamente", tanto la constitución como la realización efectiva de la razón, del sujeto, de este "nuevo fundamento" que define la modernidad. Y es acá donde la educación no es primariamente "disciplinamiento", sino que es, fundamentalmente, "reconocimiento".



Miembros del staff de la revista *Diálogos Pedagógicos* acompañaron a Cullen en su disertación

A una razón que construye metódicamente sus objetos, que legisla autónomamente sus acciones y que regula contractualmente sus interacciones le subyace, como condición de posibilidad, una lucha por el reconocimiento del deseo singular, donde aparecerá la libertad, y del derecho universal, donde podrá verse el progreso moral de la humanidad. Si no se supera en la constitución del sujeto la tensión señorío-servidumbre, y en la realización histórica la tensión poder del destino-terrorismo de estado, no emergerá la libertad ni podremos hablar de progreso moral. Es decir, la educación habrá fracasado.

Hegel es todavía moderno (quizás el último) y en este sentido, para poder mantener el cambio de fundamento, terminará pensando en un "saber absoluto", un espíritu absoluto", una "idea absoluta",<sup>7</sup> como únicas formas de superar estas tensiones, poniendo la "lucha por el reconocimiento" en un desdoblamiento de la misma idea: naturaleza y espíritu (sustancia y sujeto), sólo "visible", "representable", "pensable" en la dimensión meta-histórica del arte, la religión y la filosofía. Si el fundamento no es ni puro ni *a priori*, sólo le queda, para poder seguir siendo fundamento, ab-solverse de las contaminaciones finitas de su constitución y realización superando (y conservando) la tensión básica de lo finito y lo infinito. En este sentido afirmamos que la lucha por el reconocimiento consume en su doble sentido el proyecto moderno.

## 2. La crisis de la ecuación modernidad y educación

El problema es que ha entrado en crisis la ecuación modernidad-educación, o, simplemente, la modernidad a secas. Y esta crisis tiene que ver con la sospecha de si acaso hay fundamento (no ya la mera duda dónde está, que había desencadenado la relación antigüedad-modernidad). Se hace necesario volver a preguntarse: qué significa pensar,<sup>8</sup> qué significa actuar autónomamente,<sup>9</sup> qué significa la posición originaria de contrayentes libres e iguales para la convivencia justa.<sup>10</sup> Y entonces, qué significa educar.

<sup>7</sup> Es una alusión sintética a los tres modos que tiene Hegel de exponer su sistema: el fenomenológico, el enciclopédico y el lógico. Cfr. el final de la Enciclopedia, los tres silogismos, párrafos 575, 576 y 577.

<sup>8</sup> Así se llama un libro de Heidegger: *¿Qué significa pensar?* (1962). Creemos que es el aporte más marcado del "giro hermenéutico", que con todas sus variantes, podemos remitirlo como sus fuentes más radicalizadas al mismo Heidegger y a Nietzsche, línea fuertemente retomada y ampliada por Derrida, Deleuze, Badiou, entre otros. Cfr. el libro de Gadamer (1995), donde además se remite a Dilthey.

<sup>9</sup> Interpretamos el esfuerzo de Habermas en su teoría de la acción comunicativa como una reconstrucción dialógica, y desde la ética del discurso, de la categoría kantiana de autonomía del juicio moral.

<sup>10</sup> Acá la referencia J. Rawls, que en su teoría de la Justicia e intentando plantear un "liberalismo político", reconstruye la posición originaria, el pacto social, desde el supuesto de personas morales razonables, que supuesto un velo de la ignorancia de la posición social y de los intereses particulares, son capaces de ponerse en el lugar del otro (Rawls, 1995, 1997).



Es acá donde quisiera retomar mi hipótesis sobre la lucha por el reconocimiento como condición de posibilidad del diálogo educativo. Porque creo que en la crisis del fundamento como lo siempre igual a sí mismo, que aseguraba la vara del disciplinamiento para el buen uso de la razón, de la libertad y de la convivencia, cobra hoy particular fuerza la idea del "diálogo educativo", sobre la base de una lucha por el reconocimiento, resignificada sin la ilusión de la totalidad hegeliana de lo absoluto.

Quiero rescatar los elementos centrales del reconocimiento: el deseo y el poder, en lo singular, y la gravitación del suelo que habitamos y el espacio de lo público en lo universal.

«El problema es que ha entrado en crisis la ecuación modernidad-educación, o, simplemente, la modernidad a secas. Y esta crisis tiene que ver con la sospecha de si acaso hay fundamento»

Lo más profundamente deseado es ser reconocido como deseo, como deseo de saber produciendo, y no meramente consumiendo, y esto está mediado por el lenguaje, que justamente como *diálogo educativo* puede ser una alternativa para romper la asimetría del

señor y el esclavo, que el *orden del discurso* dominador quiere mantenerla, desde una lógica de competencia salvaje. En la educación, este problema es la relación del deseo de saber y el poder de enseñar, y en su sentido más amplio, la relación del saber con el poder.<sup>11</sup>

Por otro lado, lo más grave (lo que más pesa) es ser reconocidos como "estar", meramente "estar para el fruto" (Kusch, 1962), y esto está también mediado por el lenguaje, que, en el diálogo educativo ofrece una alternativa liberadora de la asimetría del opresor y el oprimido, el dominador y el excluido.<sup>12</sup> En la educación, este problema es la relación entre el contexto cultural y el espacio público, y en un sentido más amplio, entre la el mundo de la vida y la racionalidad política (Cullen, 2007, pp. 161-176).

<sup>11</sup> Es clara la referencia al pensamiento de M. Foucault que a lo largo de toda su obra intentó mostrar las relación entre el saber y el poder dominador y disciplinador.

<sup>12</sup> Es acá donde sería interesante profundizar en los aportes de Paulo Freire y su *Pedagogía del Oprimido*, del movimiento de la llamada "pedagogía crítica" (Bernstein, McLaren, Giroux, Puiggrós, entre otros), incluso de los aportes de E. Dussel (2006).

Es claro, entonces, que estamos contraponiendo el diálogo educativo al orden del discurso, disciplinador de la singularidad de los cuerpos y que en el biopoder intenta dominar la especie misma, y es claro también que estamos contraponiendo el diálogo educativo a un orden simbólico que "incluye excluyendo", porque divorcia la "nuda vita" (la mera vida) (Agamben, 2003) de la vida política, o aleja lo público del mundo de la vida.

La crisis actual de la ecuación modernidad-educación, que es "disciplinamiento", es una crisis de la idea misma de pretender fundamentar la educación:

- a) en la certeza de un nombre propio y unívoco, negando el carácter metafórico del lenguaje y la necesaria tarea de la pregunta y la interpretación,
- b) o fundarla en la certeza de un modelo que, porque pretende controlar la experiencia, no deja que emerja la historia (Agamben, 2007), y encorseta al sujeto en una razón abstracta, alejado del mundo de la vida
- c) o fundarla en la certeza de un "cogito", descontextualizado y sin identidad, fragmentando la identidad corporal del sujeto que piensa de sus emociones y deseos y creaciones,
- d) o bien pretender fundamentar la educación en una lectura corporativa de lo público, porque pensado etnocéntricamente, excluyendo la diferencia cultural como simplemente no educada o salvaje.

*«Estamos contraponiendo el diálogo educativo al orden del discurso (...) y el diálogo educativo a un orden simbólico que 'incluye excluyendo', porque (...) aleja lo público del mundo de la vida.»*

### **3. Más acá del reconocimiento la interpelación ética del otro en cuanto otro**

Permítanme construir un pequeño relato que intenta representar narrativamente el problema del diálogo educativo.<sup>13</sup>

Había una vez donde al discípulo se lo entendió como materia informe y caos y, entonces, el maestro es el demiurgo que in-forma, es decir, da forma. Enseñar tiene que ver con sacar de la caverna, donde habitan las apariencias, y llevar a

<sup>13</sup> Venimos insistiendo en esta construcción narrativa de la identidad docente y de la educación (Cullen, 2009, cap.1 y 2).

la luz del sol, donde habita la verdad. El diálogo tiene la forma de la "ironía", pues el supuesto es que es necesario educar porque hay amnesia, olvido, de lo que ya se sabe.

Aconteció entonces que el discípulo se convirtió en el buen salvaje, que en su estado de naturaleza quería conservar su vida y realizarse, pero era ignorante. Entonces el maestro es el representante del saber que instruye. Enseñar tiene que ver, ahora, con "educar al soberano", enseñando a hacer un buen uso de la razón, que es la cosa mejor repartida del mundo. El diálogo tiene ahora la forma del "disciplinamiento y el rigorismo del método", pues el supuesto es que es necesario educar, porque hay "pasiones del alma", que son ideas oscuras y confusas, y hay "prejuicios, costumbres y tradiciones" que perturban el acceso al seguro camino de la ciencia.

Después de esto brotaron dos sospechas:

- *Por un lado*, que el discípulo no estaba en estado de naturaleza, sino que tenía una "tesis natural acerca del mundo" y entonces el maestro ayudaba a suspender esa tesis natural y aparecía como "dador de sentido esencial". Enseñar tiene que ver ahora con sacar de la pasividad del sometimiento a los "hechos" y que se aprenda a "dar sentidos", encontrando las "ideas". El diálogo tiene ahora la forma de la "reducción fenomenológica", pues el supuesto es que es necesario educar, porque hay "naturalizaciones del mundo de la vida" que confunden los hechos con los sentidos
- *Por otro lado*, que el discípulo, por la angustia de no tener fundamento o saber que dios podría haber muerto, se refugiaba en el anonimato del "se dice", "se hace", o simplemente es parte del rebaño, y entonces el maestro es "el pastor del ser" que cuida el acontecer de la diferencia y opone la autenticidad al comportamiento masivo o de los "muchos". Enseñar, ahora, tiene que ver, justamente, con despertar

«El diálogo educativo comienza por saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro, que no amordaza el deseo de saber y hace público el poder de enseñar.»

voluntad de poder, animarse a crear, arrancarse del rebaño. El diálogo tiene ahora la forma de la "subversión de todos los valores", pues el supuesto es que es necesario educar porque hay culpa y violencia que impiden que, como niños, jugando creamos valores.

Es acá donde me parece que contribuye a plantear mejor las cosas el poner la lucha por el reconocimiento, del deseo singular y el derecho universal, como condición de posibilidad

del diálogo educativo, para no confundirlo ni con la mera información demiúrgica, ni con el disciplinamiento del soberano, pero tampoco confundirlo con el pastoreo del mero acontecer, o con supuestas condiciones simétricas de la comunicación, que suponen "velo de la ignorancia" o reglas supuestamente universales, es decir: divorcio entre la racionalidad y la identidad corporal y cultural.

Pero, para que la lucha por el reconocimiento no se deslice hacia un orden del discurso legitimador de estas pseudo-formas de diálogo educativo, es necesario, finalmente, entender que el discípulo, antes que tensionado por la caverna y el sol de afuera, por el estado de naturaleza y el pacto social, por la tesis "natural" y los sentidos originarios", por el rebaño y la autenticidad, *simplemente es exterioridad interpelante e interpelable*, y entonces el maestro se sabe *responsable* de ese otro siempre otro en su alteridad irreductible.

Por eso, el diálogo educativo comienza por saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro, que no amordaza el deseo de saber y hace público el poder de enseñar.

El diálogo toma entonces la forma de la responsabilidad, y entiende la lucha por el reconocimiento, del deseo de saber y del poder de enseñar, siempre precedida por la interpelación del rostro del otro en cuanto otro, que entonces no es un desdoblamiento de la conciencia, ni es tampoco un mero semejante en una supuesta comunidad ideal del habla: es el otro en cuanto otro. Entonces acontece la educación, simplemente, como justicia.<sup>14</sup>

Muchas gracias

---

<sup>14</sup> Esta idea de la interpelación ética del otro en cuanto otro, anterior a toda iniciativa del sujeto (tanto en su constitución como en su realización) es quizás la idea central de Levinas (1961).

## Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vita*. Valencia: Pre-Textos.

Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Carr, W. (1996). *Una teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Cullen, C. (2000). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Casa de la cultura del Maestro Mexicano y Ediciones Pueblo Nuevo.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Dussel, E. (2006). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.

Fornet Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen-Mainz: Wssenschatfverlag.

Fornet Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía*. Madrid: Trotta.

Freire, P. (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Aurora.

Gadamer, H. G. (1969). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.

Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.

Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Heidegger, M. (1962). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

- Kusch, R. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Bonum.
- Levinas, E. (1961). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sigueme.
- Rawls, J. (1995). *El liberalismo político*. México: FCE.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Mexico: FCE.
- Sgro, M. (Org.). (2008). *Teoría Crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil: UNCPBA.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Trías, E. (1981). *El lenguaje del perdón. Un ensayo sobre Hegel*. Barcelona: Anagrama.
- Valls-Plana, R. (1994). *Del yo al nosotros. Lectura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Barcelona: PPU.
- Wildt, A. (1982). *Autonomie und Anerkennung*. Stuttgart: Klett-Kotta.