



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 19, N° 2 (2025)

ISSN 1688-6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

AUMENTAR LA POTENCIA DE ACTUAR¹

EN TORNO A LAS RELACIONES DE LA ÉTICA CON LA EDUCACIÓN

AUMENTANDO O PODER DE AGIR

SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E EDUCAÇÃO

INCREASING THE POWER TO ACT

REGARDING THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHICS AND EDUCATION

Carlos Cullen²

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.19.2.2>

Resumen: En este artículo se defiende la tesis de que como agentes ético-político-históricos seremos capaces de desnaturalizar sentidos del mundo escolar y abrir alternativas de otros sentidos posibles, frente a lo meramente dado. Se trata de aumentar nuestra potencia de actuar, es decir: transformar, de alguna manera, lo que simplemente pasa en algo deliberable y elegible, y resistir, con inteligencia, a los procesos de dessubjetivización. En primer lugar, la potencia de actuar

¹ Este artículo fue publicado en versión papel en el primer número de la revista *Fermentario*, en 2007.

² Doctor en Filosofía y profesor titular de Ética y Filosofía de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.

se relaciona con el conocimiento de lo que acontece y presta 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, podremos pensar la escuela como el tiempo de la esperanza.

Resumo: Este artigo argumenta que, como agentes ético-político-históricos, somos capazes de desnaturalizar os significados do mundo escolar, abrindo alternativas ao que é meramente dado. Trata-se de ampliar nosso poder de ação, ou seja, transformar o que simplesmente acontece em algo deliberável e selecionável, resistindo intelligentemente aos processos de dessubjetivação. Primeiramente, o poder de ação se relaciona ao conhecimento do que acontece, com especial atenção à relação entre conhecimento, poder e desejo. Em segundo lugar, refletiremos sobre a questão da resistência ao pensamento monológico e a necessidade de abrir alternativas ou mundos possíveis. Finalmente, refletiremos sobre a responsabilidade e a justiça como instâncias que justificam, no sentido de tornar «justo», o aumento do poder de ação. Na conclusão, retornaremos a uma sugestão de Spinoza, que vincula o aumento do poder de ação à alegria. E então podemos pensar na escola como um tempo de esperança.

Abstract: This article defends the thesis that, as ethical-political-historical agents, we will be capable of denaturalizing meanings in the school world, opening up alternatives to other possible meanings, as opposed to what is merely given. It is a question of increasing our power to act, that is, to transform, in some way, what merely happens into something deliberable and eligible, and to resist, with intelligence, the processes of de-subjectivization. First, the power to act is related to knowledge of what is happening, paying special attention to the relationships between knowledge, power, and desire. Secondly, we will reflect on the theme of resistance to single-minded thinking and the need to open up alternatives or possible worlds. Finally, we will reflect on responsibility and justice as the instance that justifies, in the sense of making «fair» the increase in the power to act. In the conclusion, we will return to a suggestion by Spinoza, who relates the increase in the power to act to joy. And then we can think of school as a time of hope.

Con mucha frecuencia sentimos, en nuestro trabajo docente, una tensión de la cual dan cuenta expresiones como «quiero hacer tantas cosas, pero lo que puedo hacer es nada o casi nada». Extremando, algunos han formulado esta tensión entre la omnipotencia del creer que la escuela lo puede hacer todo y la impotencia del «a esto no lo cambia nadie».

Quisiera reflexionar sobre ella, tomando como punto de partida la distinción —tan antigua como la humanidad y tan nueva como lo cotidiano— entre acciones y pasiones o, si se quiere, entre lo que hacemos desde nosotros mismos y nos convierte, en sentido estricto, en *agentes* y lo que simplemente nos ocurre, nos pasa y nos transforma, también en sentido estricto, en *pacientes*, es decir, pasivos.

Ya Aristóteles reservaba el término *virtudes éticas* para 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. Todo su esfuerzo reflexivo se centraba en convencernos de que nuestra inteligencia puede «persuadir» nuestros apetitos y deliberar sobre el fin bueno, que es justamente el término medio, y de que no solo podemos deliberar sobre el bien individual, sino que, además, podemos discutir con razones —y

reunidos en la plaza pública (el ágora)— cuál es el mejor bien para todos, es decir, para la ciudad. De modo que la «vida activa virtuosa» aparece como un ideal de felicidad o de realización plena.

Sin embargo, Aristóteles —poniendo matices importantes a lo que su maestro Platón le había enseñado— encontró una nueva tensión, no entre acciones y pasiones, sino entre «la vida activa», la del ciudadano, y la «vida contemplativa», la del sabio, 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 añade, entonces, en nuestra memoria histórica, que sigue operando hoy, otra diferenciación, relacionada con la posible autonomía del campo de lo teórico en relación con 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, plantear responsabilidad ética tiene que ver, básicamente, con incorporar esas tensiones, que nos constituyen, a nuestra condición de docentes, sabiéndonos agentes, es decir, subjetividades ético-políticas, pero, superando a Aristóteles, sabiéndonos también agentes *históricos*, es decir, subjetividades memoriosas y utópicas, porque el bien no es solo 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 mundos posibles.

Solo como agentes ético-político-históricos seremos capaces de desnaturalizar sentidos del mundo escolar y abrir alternativas de otros sentidos posibles, frente a lo simplemente dado, porque lo que nos afecta puede deliberarse, y porque el orden del discurso, que genera las prácticas, puede cuestionarse o criticarse. Es decir, convencernos de que el «mundo de la escuela» ni es meramente algo que nos pasa ni es meramente un orden del discurso que se nos impone sin alternativas.

No es cierto que podamos hacer todo, pero tampoco es cierto que no podamos hacer nada. Quizás sea cierto que educar es una tarea imposible, pero lo es porque ¿quién sabe lo que un alumno y 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 elegible y sobre lo que se puede deliberar, y resistir, con inteligencia, a los procesos de desubjetivización a los que parece condenarnos un poder disciplinario y soberano, que se oculta y disimula en el orden del discurso 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 escuela, es decir, alternativas mejores, siempre y cuando aumentemos, como individuos y como colectivo, nuestra potencia de actuar. Es decir, planteemos la educación como un problema ético-político.

Si en algo hemos progresado los hombres es en contar cada vez con menos excusas, no es que las cosas pasen porque pasan ni que los órdenes del discurso dominen 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 (Lévinas).

Es de esto de lo que quiero hablar. 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»; qué es la justicia; hasta la necesidad de hacer «deliberable» el bien y «cuestionable el orden», para, de esta manera, hacer posible los mundos posibles de la escuela.

Ordenaré esta exposición en tres momentos: 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 Baruch Spinoza que relaciona el aumento de la potencia de actuar con la alegría. Y entonces podremos pensar la escuela como el tiempo de la esperanza.

1. 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 agentes) 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. Acá 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.

Destaquemos la afirmación central: cuanto mejor o más adecuadamente comprendemos, más somos agentes.

La condición, entonces, es cuidar nuestro lugar de sujetos del conocimiento y resistir fuertemente a todo intento de que se nos piense como meros objetos o meros receptores-consumidores de información (al estilo de lo que Paulo Freire llama educación bancaria), que simplemente nos hace más disciplinables y dominables.

Pero ser «sujetos del conocimiento» ni nos descontextualiza de las prácticas sociales ni nos desconecta de nuestras pasiones. Por eso sugiero que profundicemos las relaciones del saber con el poder y con el desear.

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 desubjetiva.

Un mundo posible de la escuela es un mundo de sujetos que conocen, y no meramente sujetos reducidos a objetos, para disciplinarlos o regularlos. Para esto, hemos de trabajar fuertemente el sentido de la práctica de enseñar, que es una relación de sujetos que producen saber, y que lo producen resistiendo a las prácticas de dominación o de reducción de la subjetividad.

Sin duda que esto tiene que ver con una escuela posible, donde el *pensamiento crítico* sea el personaje central, encarnado en el docente y en cada uno de los alumnos.

Pero empecemos por desnaturalizar el concepto de pensamiento crítico, para que no reduzca a una mera palabra que se repite siempre que se habla de educación, y que pocas veces nos jugamos a 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, 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, al saber que no se trata solo 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 deconstruyendo la ilusión de la presencia y de la sincronicidad 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 proyectos, es decir, estar abiertos a lo que adviene del futuro, a lo nuevo, a lo no dominable. Saber que podemos encontrar nuevos sentidos en lo que ya ha sido, y saber que nos puede acontecer un posible inagotable, aumenta, sin duda, nuestra potencia de actuar.

Pensamiento crítico quiere decir, finalmente, reconocer que la comunidad de interpretación que abre sentidos y la misma condición del *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 está apertura no solo 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 Immanuel Kant, tratarlo como un medio y no como un fin-en-sí. Pensamiento crítico implica entonces la exposición a la interpelación del otro.

Pero no es solo 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 posibilidad de conocer. El conocimiento es apetecible, pero no porque lo necesitemos para vivir, sino porque es digno de ser estimado en sí mismo. Todo hombre, solo por serlo, tiene derecho al conocimiento, y es aquí donde se fundamenta que el conocimiento es un bien social que, por definición, debería estar disponible para todos. Sencillamente, 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 en particular 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» es como ignorar que en todo saber hay, en realidad, siempre un no-saber. No solo en el sentido de lo que todavía falta, sino en el sentido también de cómo se constituye nuestro saber en relación con 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 reconoczamos 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 escuela se hacen posibles porque sinceramos nuestra relación con el deseo de saber y cuidamos de no bloquear ese deseo cuando enseñamos o aprendemos. 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 obturar o impedir o vigilar y castigar el deseo de saber y la pasión por aprender. Si queremos hacer posibles mundos posibles de la escuela, aumentemos nuestra potencia de actuar al aumentar nuestro deseo de saber.

2. 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 solo hay una manera de ver las cosas, un solo modo 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 solo el disciplinamiento de las subjetividades particulares, sino, además, el dominio sobre la especie misma, aquello que Michel Foucault llamaba el «biopoder».

Lo paradójico, en el mundo contemporáneo, es la sutil hipocresía del pensamiento único de los que detentan el dominio mayor sobre el planeta: pretender ser la defensa contra los diversos tipos de fundamentalismos, pensados para ellos, que se sienten representantes de la verdad y del bien, como lo que siempre queda del otro lado. 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 escepticisimos). Por el contrario, el pensamiento único es un sutil fundamentalismo, disfrazado de árbitro o justiciero frente a cualquier pensamiento diferente o, más radicalmente, frente a cualquier exterioridad a su ilusoria contundente totalidad.

No es posible abrir mundos posibles de la escuela 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 tanto, de las utopías, y el achataramiento 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 escuela se ven tensionados, en primer lugar, por lo que George Steiner llama 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, una cosa es la retirada de la palabra y su reemplazo 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, desapropiada, dispersa entre ráfagas y ecos, donde cada pedazo de sí mismo queda embretado en los límites del pensamiento único. El pensamiento único, justamente, solo puede dominar fragmentos, porque no tolera un pensamiento, algunos pensamientos, otros pensamientos. La unicidad no tiene que ver con una unidad. 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 de manera más intensa, 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.

¿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 docentes tengamos la misma caligrafía, con la ilusión de que así los alumnos aprenden a escribir bien. Se trata, simplemente, de que sepamos leernos los unos a los otros, que nuestra letra abra sentidos, pero que sea, en simultáneo, 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 escuela se ven tensionados por aquello que Jean-François Lyotard 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 interpellación 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 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 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 Paul Ricoeur, es un relato en búsqueda de un narrador». Y los mundos posibles de la escuela son relatos posibles que buscan narradores que aumenten su potencia de actuar.

¿Seremos capaces de narrar el futuro, al reunir 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 próximos.

Por último, 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 fragmentaria del *zapping* permanente, 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 tramo 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?

Al aumentar 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.

3. 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 achataramiento de la temporalidad.

Sin embargo, la única forma de justificar esta insistencia en conocer más y mejor, y esta resistencia a todas las formas de pensamiento único, que aumenta nuestra potencia de actuar y 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 estar «expuestos», desde un pasado inmemorial, a la interpelación del otro. Como dice Emmanuel Lévinas, sabernos 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 de lo exterior a la ilusión de creernos una totalidad invulnerable, es lo que nos hace responsables, capaces de responder. Esto justifica, hace justa, nuestra potencia de actuar, porque la convierte sencillamente en responsable. Somos responsables del otro, y esto posibilita que los mundos posibles de la escuela sean un espacio de acogida, de hospitalidad, de vínculos primariamente justos. Es 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, esté abierto a todos, expuesto a la crítica y construya lo común.

Si algo nos desilusiona de creer que porque enseñamos somos el lugar del saber es, justamente, el rostro del otro que nos interpela. Pero esta desilusión 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 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 escuela pronunciando lo que nos constituye como sujetos responsables ante la interpelación del otro: *heme aquí*.

La señal inequívoca de que aumentamos nuestra potencia de actuar, y vuelvo a Spinoza, es *la alegría*. Una escuela de maestros tristes es comparable a una sociedad de poetas muertos.

¿Cómo hacer posible los mundos posibles de la escuela? Al aumentar nuestra potencia de actuar, al saber que este actuar es la respuesta a la interpelación del otro, es actuar responsablemente. Entonces nuestra subjetividad docente buscará con alegría los mundos posibles de la escuela, ensayarán nombres y rostros, imaginará proyectos y trayectos, encontrará motivos y razones.

¿Acaso es posible enseñar sin esperanza? ¿No enseñamos cada día justamente porque hacemos posibles los mundos posibles de la escuela? Entonces: aumentemos nuestra potencia de actuar, sepámonos responsables ante la interpelación del otro. Ni la soberbia de poderlo todo ni la resignación de no poder nada: la alegría de actuar responsablemente.