



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



ENSAYO

La educación como *ethos*. Del ser y quehacer docente como práctica filosófica

Education as *ethos*. Of being and doing teaching as a philosophical practice

María Fernanda Calzadilla Muñoz
mfcalza@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido 30 de marzo de 2020 / aprobado 21 de noviembre de 2020

Palabras clave

Ethos.
Búsqueda de
sentido,
Autoridad,
Educabilidad,
Relación
docente/alumno,
Subjetivación.

Resumen

La búsqueda de sentido de la labor educativa conlleva a una interpelación del modo de vida del docente, aspirando hallar en su “*ethos*” evidencias de una praxis creadora y transformadora de su entorno, congruentes con el ideal de vida que socialmente está llamado a vivenciar como formador. Son estos requisitos indispensables del rol de liderazgo socio-político intrínseco a su vocación de servicio. Se asume el filosofar como búsqueda de sentido en la construcción de un estilo de vida (*ethos*), que transforma y crea nuevas relaciones (con uno mismo, con los otros y con el contexto), impregnadas de confianza mutua como signo inequívoco de una *autoritas* moral que se afianza en el diálogo y el respeto a la libertad personal. La crisis de la educación delata las deficiencias en la relación humana que ha de promover el docente, como capacidad de subjetivación emancipadora, crucial en el proceso de educabilidad de persona.

Keywords

Ethos,
Search for
meaning,
Authority,
Educability,
Teacher / student
relationship,
Subjectification.

Abstract

The search for meaning of educational work leads to an interpellation of the teacher's way of life, aspiring to find in its “*ethos*” evidence of critical thinking, a creative and transforming practice of its environment, congruent with the ideal of life that socially He is called to experience as a trainer. These indispensable requisites are the role of socio-political leadership intrinsic to their vocation of service. Philosophy is assumed as a search for meaning in the construction of a lifestyle (*ethos*), which transforms and creates new relationships (with oneself, with others and with the context), imbued with mutual trust as an unequivocal sign of a moral *autoritas* that takes root in the dialogue and respect for personal freedom. The education crisis betrays the deficiencies of the human relationship that the teacher has to promote, as a capacity for emancipatory subjectivation, crucial in the process of educability of the person.



Introducción: ¿Qué entendemos por Ethos?

De acuerdo a lo que señala Aristóteles (1970 y 1998) hablar de “*Ethos*” esconde una doble referencia (*êthos* y *éthos*) al origen de la palabra ética. La primera remite a “*Êthos*”, vocablo griego cuyo sentido originario refiere al “*lugar acostumbrado, patria o morada dónde se habita*”. Su sentido predominante es el de “carácter” o “modo de ser”, entendido como “lugar interior”, o morada que el ser humano porta en sí mismo y de la cual se apropia a través de la educación y de su experiencia de vida. La segunda referencia es el vocablo griego “*Éthos*”, puede traducirse como costumbre o hábito, nombre a partir del cual podría haberse formado el primero. Araos (2003) señala que esta vinculación lingüística es signo de la relación de causalidad existente entre el carácter y la costumbre, ya que éste se forma a partir de aquella.

Por su parte, Weber (1995) destaca la dimensión actitudinal, experiencial, creencial y al mismo tiempo práctica del *ethos*. Lo define como un género o “estilo de vida”, como un “ideal de vida” y de “conducta”, como un conjunto de creencias, valores, aspiraciones, en suma, como un “espíritu” que incide sobre las “prácticas”. La impronta ética del *ethos* no remite a una doctrina ni a un dogma férreo, sino al comportamiento, al modo de conducción de la vida, en suma, al alcance práctico de las doctrinas en la vida (*cfr.* Weber, *op.cit.*, p. 149).

Foucault (2010) por su parte habla del *ethos* filosófico refiriéndose a la actitud crítica que le permite a cada sujeto, como ser histórico, diagnosticar su presente para transformarlo. Tal actitud emancipadora se plantea como una relación reflexiva con el presente, una tarea que supone la pregunta de quiénes somos y qué debemos hacer de nosotros mismos, que nos coloca en la frontera de reconocer lo que nos ha llevado a constituirnos como sujetos de lo que pensamos, hacemos y decimos; para poder franquearla.

Montero (2012) desde un punto de vista discursivo, sociológico y político puntualiza que el *ethos* incluye factores sentimentales, así como preferencias, aspiraciones, creencias, entre otros aspectos subjetivos. Esa impronta subjetiva y simbólica es la que autoriza a pensar el *ethos* como un marco de referencia para la acción, una estructura de significado que permite dotar de sentido a la vida. El *ethos* se presenta como una actitud práctica; un conjunto de motivaciones, ordenamientos, valores, creencias y reglas más o menos implícitas, principios de razonabilidad no necesariamente formulados, históricamente contruidos y socialmente

compartidos que articulan las prácticas, orientan la acción de los individuos y les proveen marcos de sentido. (*cfr.* Giorgi, 2009 y Martínez, 2007 citados por Montero (op.cit)).

El *êthos*, como carácter propio o modo de ser, implica la libertad personal de poseerse a sí mismo para expresar lo que se es frente a los otros. Tal libertad, supone una dimensión política como posibilidad de participación a través de la convivencia y toma de decisiones en la vida en común.

El *Ethos* docente como modo de subjetivación

Los trabajos de Foucault (1979, 1991 y 1999) otorgan el sustento necesario para pensar al sujeto, y por ende a la sociedad, como un producto histórico y político, que acontece en un tiempo y espacio determinado a través de instituciones y dispositivos que operan eficazmente procesos heterogéneos que lo configuran y transforman desde diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, a partir de prácticas discursivas (de saber) y no discursivas (de poder) propias. Dichos procesos constituyen lo que este autor denomina *subjetivación*.

Vommaro (2012) expone con amplitud este concepto de Foucault (1991, 1994, 1999 y 2002) y lo complementa con los aportes de Guattari (1995), Deleuze (1995), Murillo (2003) y Cabrera (2010), entre otros. Explica este autor que los procesos de subjetivación están conformados por valores, percepciones, sentimientos, afectos, lenguajes, saberes, deseos, concepciones, prácticas y acciones que se inscriben en el cuerpo producido, vivido y experimentado de los sujetos. Como producción situada en el tiempo, la subjetivación también incluye la memoria, el recuerdo y el olvido.

Entender la educación como *ethos*, significa pensar el hecho educativo como un entramado de relaciones histórico-subjetivas, tomando como eje referencial la estructura ontológica originaria del *dasein* heideggeriano¹. Este carácter histórico supone un constante devenir, desde una postura crítica personal del ser y estar en el mundo, que lleva a cada uno

¹ Como ya hemos señalado, en concordancia con la analítica existencial de Heidegger (1974) se comprende el ser del hombre no como una *esencia*, sino como una *estancia*: es el mundo vivo donde se revela su ser como existencia, ser abierto al ser, ser que sale más allá de su ser. “El ser del hombre se caracteriza por habitar un mundo, por estar siempre familiarizado con su propio contorno vital, en sentido espacial y corporal, pero también simbólico y espiritual” (Linares, 2003, p.18).

a tomar conciencia de su indeterminación: un proceso en el cual la identidad de cada uno está siempre por hacerse mediante su reflexión, sus palabras y sus actos.

Desde esta perspectiva, se comprende que cada acto educativo ha de posibilitar la emergencia de este “*ethos* filosófico” tanto del educador como del educando, procurando además no ser alienante para los demás actores que participan del hecho educativo. Cabe aquí recordar que es en la conciencia de su indeterminación en la que los seres humanos comienzan a construirse relacionamente como personas, en lo singular y lo comunitario, tal y como lo afirmó Freire (2003):

Los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados e inconclusos... Los árboles y los otros animales también son interminados, pero no se saben interminados... Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación (p. 20).

En esta dimensión espacio – temporal concreta y subjetivante, la docencia se interpreta como un modo singular de vida que habita los espacios educativos y la vida cotidiana. Su propósito es llenar de sentido e interpelar críticamente la existencia de quienes se interrelacionan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al entorno comunitario que los circunda; sobreponiendo el valor de la experiencia humana que acontece como producto de esta relación, a la experticia técnica-profesional que requiere el ser docente.

Esto significa que la experiencia será ética y por tanto educativamente valiosa en tanto permita que se gesticule un proceso de maduración humana, tanto en el educando como en el educador; en cualquiera de los ámbitos de su existencia como persona: intelectual, física, moral, espiritual, psicológico- emocional (intrapersonal), social (interpersonal), técnico-profesional, entre otros. La docencia como *êthos* particular, hará de su estancia en el mundo un itinerario de búsqueda como modo de vida y relaciones desde el saber y el poder que otorga el conocimiento, haciendo presente la premisa socio-crítica que postula Freire (2007) en su comprensión emancipadora de la educación: “nadie educa a nadie, y nadie se educa a sí mismo. El hombre se educa mediatizado por la sociedad o el mundo.” (p. 17).

***Ethos* y educabilidad: Una forma de hacernos personas**

Dado el carácter simbólico subjetivante de las relaciones entre los adultos humanos y las jóvenes generaciones², la educación entendida como *ethos* no sólo abarca las acciones deliberadamente realizadas con fines educativos, sino todas las actividades connaturales a la existencia del hombre en tanto individuo y sujeto social; es decir, como persona. En este sentido es conveniente recordar que:

Sujeto no se nace, se hace en la trama de lazos vinculantes que se van tejiendo en la familia, el entorno sociocultural y por supuesto, en la escuela, que tiene una función relevante. Al gestarnos y nacer, nos es dado un cuerpo biológico, que genéticamente tiene potencialidades, que podrán desarrollar o no lo humano y las individualidades particulares de cada sujeto, en cada cultura, en cada familia. (López, 2011 p. 2)

Esta posibilidad de formación del ser humano como persona, se recoge en el principio de educabilidad, principio que desde un punto de vista histórico pedagógico, se remonta a la obra de Johann Friedrich Herbart “*Esbozo de lecciones pedagógicas*”, en la que introduce la expresión alemana *Bildsamkeit*. A juicio de Runge y Garcés (2011) dicha expresión fue traducida de manera equivoca al español por “*educabilidad*” en lugar de “*formabilidad*”, que es como corresponde de acuerdo a su raíz etimológica, para referirse a la “capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas” (p.13), explicitando que el mismo Herbart hablaba, sobre todo, de la “formabilidad de la voluntad para la moralidad” (op.cit, p.17); es decir de la actitud ética³.

Savater (1997) por su parte vincula el término educabilidad a la categoría filogenética de la “neotenia⁴”. Medina (2013) afirma que este aparente retraso evolutivo esconde uno de los

² Rodríguez (2013) al referirse a dicha función la define como aquella “que primariamente ubica al cachorro humano como sujeto y al situarlo allí, lo humaniza, y aporta elementos para las identificaciones que darán lugar a los procesos de conformación de la identidad” (p.491). De esta manera establece las coordenadas para que advenga el sujeto y está en relación con el manejo de lo simbólico y el desarrollo de la creatividad. Resalta su importancia al señalar que sin una suficiente inscripción del entramado simbólico, “el sujeto joven se encuentra sin herramientas para la participación y el intercambio con los otros, ya que no logra percibirlos como semejantes” (p.480)

³ En este sentido Aguirre (2010) expresa que “desde Friedrich Herbart la noción de maleabilidad, llevada al rango de categoría ontológica de educabilidad, se ha considerado basamento de la pedagogía contemporánea y fundamento de toda construcción científica de la pedagogía experimental” (p.121).

⁴ Medina (2013) explica cómo la neotenia incide en la plasticidad de nuestro cerebro y permite el desarrollo de la inteligencia humana; de la cual pende nuestra capacidad de aprendizaje. Se trata de un “salto evolutivo mediante el cual se impone la persistencia en el adulto de rasgos juveniles que parecen quedar “congelados” durante el desarrollo ontogénico” (p.50). Resulta paradójico que nuestra especie, supuestamente la más evolucionada, accede a la vida extrauterina con un retraso evolutivo con respecto a especies inferiores en la escala filogenética. El *tempus* del

mayores logros de los seres vivos, tan importante que les ha permitido desarrollarse hasta el extremo de ser conscientes de sí mismos y de llegar a preguntarse acerca del misterio de su existencia, procedencia o futuro, generando aquello que ha hecho superior a los seres humanos con relación a las otras especies: su capacidad intelectual.

Jaramillo, Mazenett y Murcia (2014) plantean la educabilidad como un proceso de doble influencia y configuración; como constructo social y como potencial psicosomático:

....la educabilidad se asumió como proceso y condición; como proceso se potencia y se expande la totalidad del sujeto en sus múltiples dimensiones siempre en relación al Otro y al mundo; como condición la capacidad de hacerse permanentemente. Estas consideraciones se presentan en el sujeto educable en forma de un magma, donde se articulan como nudo de Borromeo cada una de las dimensiones que lo constituyen; unas devenidas de la historicidad social, otras de la particularidad psicosomática. (p.27)

Como proceso se fundamenta en la condición inacabada del ser; se entiende que éste se va construyendo socialmente a partir de las significaciones imaginarias que las personas y las sociedades tienen. Siendo producto de los acuerdos sociales que los maestros y las instituciones hacen para asumir de una forma y no de otra al sujeto educable, se hace necesario reconocer esta condición y posibilidad en las prácticas sociales, puesto que ello daría las opciones de reflexión y posible reorientación de los procesos educativos hacia racionalidades que sean sensibles a la multidimensionalidad del sujeto educable. (*cfr.* Jaramillo, Mazenett y Murcia (*Op. cit.*)). Esto último es relevante para la consolidación de la personalidad moral del educando, pues más allá de los elementos racionales, se destaca la consideración de los elementos sensibles, valorativos y subjetivos del entorno educativo que afectan al educando.

De allí la necesidad de afianzar el carácter ético de la disposición personal a la formabilidad, de cada sujeto como ser libre. Significa que el ser que se educa está implicado, como protagonista de su existencia, en su propio proceso formativo; que además como miembro de una comunidad, sea familiar, vecinal o escolar, es copartícipe de la formación de otros, como sujeto capaz de intervenir su realidad y transformarla con su presencia a través de su trabajo y su acción (*cfr.* Arendt, 2005). Y que el educador auténtico, como sujeto, artífice

desarrollo de nuestro Sistema Nervioso ha escogido un certero diseño para su desarrollo, aunque envuelto en una aparente estela de retraso y precariedad. Es evidente, pues, que nuestro recién nacido accede a la vida extrauterina con un cerebro inmaduro, un hecho que no parece obedecer a un patrón filogenético, de las especies más cercanas. (*cfr.* p.45-50).

especializado, va desarrollando a lo largo de su existencia y mediante su historia personal, un modo de ser y estar en el mundo que hace posible que establezca relaciones humanizadoras y personalizantes. Tal cualidad dimana de convicciones profundas de su propia dignidad, así como de la dignidad y valor de cada persona, pues sabe que son al igual que él mismo, seres únicos e irrepetibles, con capacidad creadora.

Por esta razón en la valoración de su quehacer profesional como modo de ganarse su subsistencia, debe traducirse la relevancia social del aporte ético humanizador que se espera de su trabajo; el cual es irremplazable, aun cuando se tecnifique. Debe tener en cuenta que la formación de las personas no podrá enfocarla simplemente como mera instrucción o producción de mano de obra cualificada, ni tampoco bajo una óptica mecanicista; como un quehacer instrumental mediante el cual se seleccionan los medios más idóneos y se diseñan estrategias más efectivas para la enseñanza y el aprendizaje. Para el educador todas las actividades propias de su condición humana: labor, trabajo y acción (Arendt, 2005), forman parte de su "*ethos*". Significa esto que mediante cada expresión de su vida, tanto en aquellas actividades que le permiten cubrir sus necesidades básicas y de sustento, como en aquellas que son creadoras y transformadoras de su relación con el entorno; el docente ha de procurar tejer un discurso vital lleno de sentido formativo para sí mismo y para los demás, mediante su modo de ser y hacer en el mundo.

La pregunta por el sentido como articuladora del ser y hacer del docente

No cabe duda que uno de los fines universales de la educación ha de ser el logro de un sólido sistema personal de creencias que permitan a cada cual interpretar y pensar las experiencias de vida, otorgándoles una dirección o sentido. Desde este punto de vista cabe afirmar con Cornejo (2012) que "la educación y el trabajo docente están íntimamente asociados a la búsqueda y producción de sentidos" (p.101).

La búsqueda de sentido no es solo un derecho inalienable de la persona, sino el fundamento básico de su humanidad. Frankl (2004) expone que este sentido se refiere inicialmente al por qué de la vida o de la existencia humana en el mundo. Más que una pregunta por el sentido de la vida, es la vida misma la que le está planteando interrogantes continuamente, interrogantes que se convierten en llamados a la acción y más en un mundo

en ebullición y constante cambio. Este sentido vital puede entenderse, siguiendo a Barus-Michel (2009):

... como lo que, en un momento dado, es experimentado por un sujeto individual o colectivo como la coherencia unificadora de una situación...Tiene que ver con el sentimiento de guardar el dominio del desarrollo de su historia, la capacidad de orientar su trayectoria, de buscar fines (pp. 106-107).

Por su parte, Deleuze (1994) concibe la idea de sentido como creación, reemplazando con ella la noción de esencia, afianzando la comprensión de la realidad como puro devenir. El sentido no es ni origen ni principio, sino producto, donde lo propio del sentido es no tener dirección concreta, específica; pero sí, posible. Holzapfel (1998) señala que lo relevante del aporte de la teoría de Deleuze es su enfoque liberador, en el cual el mundo se entiende como posibilidad de sentido. Depende de cada uno activarlo o no, dejando implícito una carga de responsabilidad como proyectantes de sentido. (cfr. Arriagada, 2015). Esta posibilidad constituye el asidero para el reclamo hacia la autoridad moral del docente en la sociedad contemporánea, la misma que Arendt (1996) entiende como responsabilidad, fundamentada en su concepto del *amor mundi*⁵.

La educación como función social debe proveer de esa posibilidad de sentido, no sólo individual; sino también y sobre todo colectiva, sentando las bases que permitan comprender los diversos significados de la urdimbre cultural históricamente compartida. Toda acción educativa si quiere ser tal, debe apuntar a la formación del sentido social.

Ethos: Sentido y autoridad

El docente como sujeto, portador, articulador e ideador de sentido, es portador de múltiples dimensiones implícitas en su acción pedagógica. Una de estas dimensiones es la social. La institución escolar es un espacio primordial para la construcción de significados comunes y cada docente constituye el mediador social por excelencia para esta construcción de sentidos

⁵ El fundamento de la obra de Hannah Arendt es un interés originario y mayor por el ser humano como ser especial, al cual concibe como un ser de vínculos: como alguien que necesita del mundo y es necesitado, individualmente, por el mundo. El *amor mundi*, especie de celo mezcla de gratitud y responsabilidad por el mundo, es la gran inspiración de su obra intelectual. Palacios (2007) lo considera como la respuesta generosa de la autora a la experiencia de haber presenciado y sido víctima de la destrucción del mundo. Señala que la sensibilidad de este *amor mundi* tiene un lejano antecedente en el interés por el amor al prójimo en “El concepto de amor en San Agustín”, título de su tesis Doctoral.

compartidos, a través relaciones en las cuales los individuos existan y se reconozcan como sujetos.

La intencionalidad de la acción docente es crucial en la labor de mediación (*cfr.* Feuerstein y otros, citado por Cornejo, 2012). La coherencia discursiva entre su hacer, su sentir y su decir, que representa el compromiso ético de su existencia, es el argumento que le confiere al docente una “*auctoritas*”⁶ moral no sólo para cumplir sus funciones en marco de la institución escolar, sino que lo legitima socialmente como referencia.

Mauri y Elton (2017) señalan que “en el seno de las comunidades hay personas que se constituyen en autoridad moral tanto por su situación jerárquica como por haber alcanzado cierto grado de sabiduría moral, reconocida por quienes les obedecen” (p.359). Explican que en la sociedad contemporánea la jerarquía social no es del todo suficiente para el ejercicio de la autoridad, la cual domina, como dice Gadamer (1993), cuando se la reconoce “libremente”, no porque se la obedezca ciegamente:

... la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento; se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada. (Gadamer, op.cit, p.176)

Ya en la retórica latina el *ethos* era la *auctoritas*, una autoridad que se sustentaba en la moral del orador. Aristóteles (1998) señala que el *ethos* “posee un poder de convicción que es, por así decirlo, casi el más eficaz” (Retórica, I, 2, 1356a). La autoridad es reconocida y manda cuando es el resultado de la encarnación de un ideal o *télos* al que se somete quien desea alcanzar el mismo. Rojas (2009), por su parte, puntualiza:

Llamamos autoridad moral a esas actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y

⁶ *Auctoritas* procede de la palabra latina auctor (autor) cuya raíz latina es *augere*. La raíz indoeuropea del verbo *augere* es *aug*, que equivale a aumentar, hacer crecer magnificar. De allí que el sentido original de esta palabra esté vinculado al hacer prosperar y crecer y se considera que la autoridad sea una cualidad creadora de la persona humana, por lo que en sentido moral y psicológico está referida al modo de ser de una persona que suscita seguimiento a los valores que propone. El que tiene autoridad no destruye al otro, sino que desde su experiencia le ayuda a crecer.

por esa vía posibilitan que los/las docentes infundan respeto, sean imitados y se transformen en líderes de sus estudiantes. (p.6).

Tal *auctoritas* va unida indefectiblemente al sentido social y político que por su naturaleza atraviesa al hecho educativo y que en consecuencia se le otorga a la institucionalidad escolar como espacio de poder transformador de la sociedad. De acuerdo a Baeza (2011) dos son las características fundamentales que definen el sentido social. En primer lugar: la persona debe poseer una cualidad moral bien formada y ejercitada, que permita comprender los problemas humanos de manera espontánea. En segundo lugar: la capacidad de ponerse en el lugar y mirada del otro, especialmente cuando su dignidad es atropellada y violada. Se infiere por tanto, que el sentido social puede alcanzarse a través de la formación, ya que si bien puede haber un elemento sensible espontáneo del sujeto, requiere de la formación y ejercicio cognitivo para comprender la realidad social y el hábito afectivo de tomar el lugar del otro e indignarse por su situación de injusticia, para dar el salto indispensable de la sensibilidad a la acción comprometida.

Por su parte, Hurtado, citado por Baeza (*Op. cit.*) explicita que el sentido social está ligado a tres conceptos que lo fundamentan. El primero de ellos es la vinculación de unos seres con otros, sus deberes recíprocos, por lo que el docente debe estar atento a que el alumno comprenda que sus actos repercuten en los demás. En segundo lugar, señala la supremacía del bien común sobre los intereses individuales o colectivos; y tercero, la centralidad de los derechos humanos y la conciencia que se debe lograr sobre los derechos fundamentales de la persona humana a vivir, a educarse, a llevar una vida digna.

La vida escolar como medio de formación social requiere instituirse como una unidad de sentido ético-político de referencia para la convivencia social y construcción del espacio público, y justamente es el educador el que debe encarnar esta conjunción, para revestirse de autoridad moral. Sus acciones, ideas, creencias, usos y prácticas sociales al servicio del bien común han de estar impregnadas del carácter ético y político que le confiere su propio ser y su profesión de educador. (*cfr.* Tueros, 2006)

El educador debe traducir su compromiso ético y político en la especificidad de su acción como profesional de la educación. A través de su asignatura, cualquiera que ella sea, debe encontrar la materia a propósito para hacer ver la vinculación de unos seres con otros, sus

deberes recíprocos, la necesidad de mirar al bien común. Se debe crear un clima de trabajo propicio para todos, y esto depende del educador; de su presencia y acompañamiento. Sin embargo, deberá evitar que el deseo de emulación de la virtud, sea usado disciplinaria e indiscriminadamente, pues tal exceso deforma el sentido social, hunde al individuo en su visión egoísta. Así también lo consideran Aguirre, Cuervo, Sánchez, Carmona y Arcia (2017) quienes señalan:

En la medida en que educar se vea reemplazado por imponer, forzar, cambiar un tipo de comportamiento por otro esperado, la práctica se desgasta. La norma por la norma, desorienta al educador y amenaza con sustituir el compromiso por la obligación. (p. 16).

Es en este sentido que Arendt (1996) considera a la autoridad como un concepto clave al analizar la crisis de la educación, destacando la importancia de situarla en el campo de la legitimidad y el reconocimiento y no en el de la fuerza y la violencia, tal como ha ocurrido muchas veces en el contexto político y educativo de la modernidad. La autora distingue claramente entre la autoridad del educador y la competencia del profesor, al señalar que para que haya autoridad es indispensable un mínimo de competencia, aunque ésta, por muy grande que sea, nunca puede por sí sola dar lugar a la autoridad. Para la autora la autoridad pedagógica radica en la asunción de la responsabilidad para con este mundo. Pero ¿cómo legitima y logra el docente el reconocimiento de su autoridad?

La relación pedagógica como fuente de sentido y autoridad

Noddings, citado por Vázquez y Escámez (2010) considera la profesión de la docencia como una práctica relacional que demanda la responsabilidad dialógica, de acoger, escuchar y conocer al alumnado para actuar a favor de sus necesidades y facilitar el desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad. Lo importante en una docencia ética es que se despierte en el alumnado antes que nada su sentimiento de seguridad personal, que se preste atención a sus talentos y que se les brinde confianza. Este aspecto es primordial en la creación de la autoridad pedagógica como vínculo humano, ya que es allí donde se fragua intuitivamente su legítimo reconocimiento.

Es importante destacar que una gran parte de la construcción del sentido en la educación se anida en el papel y en la relación pedagógica que establece el maestro con los estudiantes. Al respecto Carneiro (2006) estima:

Las estrategias para aumentar la densidad relacional en la escuela pasan imperativamente por la movilización docente, el verdadero motor del capital social y emocional, que constituye la condición sine qua non de modelos escolares inductores de sentidos personales y comunitarios incrementados (p.51).

La confianza entre docentes y alumnos constituye un vínculo fundamental para el sostenimiento de una relación de autoridad, ya que es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor. De acuerdo a Manen (2003) la relación más profunda y verdadera que se establece entre profesor y alumno en una situación educativa, es una relación ética, de apoyo y compromiso. Significa la acogida al otro en su realidad concreta, el reconocimiento y valoración como persona. Esta presencia de alguien con identidad propia exige una respuesta consciente.

Cuando un educador es reconocido como *auctoritas moral* significa que se le identifica como portador de un contenido existencial superior, capaz de transmitir valores, intrínsecamente dirigido a fortalecer el crecimiento interior. Mediante tal autoridad la persona del educador es ejemplo existencial para el alumno, sus valores sirven de referencia al educando.

Desde otro punto de vista, pero que también incide en la horizontalidad de la relación pedagógica, Greco (2012), fundamentada en la obra de Rancière (2003), señala la necesidad de asumir una postura crítica ante la relación de dominación que se fragua cuando el docente ejerce su poder mediante el saber, abriendo espacio para la pregunta y el pensamiento, que permitan recrear formas y relaciones de subjetividad tanto en el que enseña, como en el que aprende. Afirma que sólo desde esta postura es posible configurar una autoridad igualitaria y emancipadora. Se trata de un ejercicio de transmisión, pero no de verdades, sino de procesos; mediante modos de estar con el otro y consigo mismo, que hacen posible la emergencia del sujeto.

La autoridad, tal y como la plantea Greco (op.cit) se enmarca en una transmisión que le da sentido, entendida como diálogo intergeneracional en el cual la experiencia pasada no

muere, sino se hace presente para posibilitar la vida futura, siempre de manera abierta, recreada. Esta relación dialogal tiene un origen cultural común de significaciones del cual la autoridad toma su potencia y asume la tarea de hacer crecer lo nuevo. Esta forma de autoridad requiere del sustento de una confianza instituyente a lo que pueda venir del otro, para dar lugar a desplazamientos en los espacios que habitualmente ocupamos, lo cual permite el desarrollo de procesos de subjetivación emancipatorios, mediante el despliegue del pensamiento entre el docente y sus alumnos.

Conclusión

La educación en cualquiera de sus formas es primero y antes que nada un *ethos*: un modo de enfrentar la vida y el mundo. Todo quehacer educativo contribuye a formar modos de ser y relacionarse de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo. Educar en términos personales comprende esta configuración subjetiva que de manera constante debe acontecer en el ser humano. Educar en términos sociales, sin duda significa construir un *ethos*, entendido como espíritu que permea a un grupo social, como conjunto de actitudes, valores y hábitos arraigados en el grupo que le permite estar en relación personal con los otros. (*cfr.* Guzmán, 2007).

En este contexto se asume que el filosofar como interpelación y búsqueda de sentido de la existencia, conlleva la construcción de un estilo de vida (*ethos*), que se va conformando desde la reflexividad y la crítica de lo que somos y hacemos, procurando transformar y crear nuevas relaciones con uno mismo, con los otros y con el contexto. Se hace necesario formar en el ejercicio del pensamiento como diálogo interior para disponer a cada persona como sujeto de su propia formación.

La educación como función social debe proveer de esa posibilidad de sentido, no sólo individual; sino también y sobre todo colectiva, sentando las bases que permitan comprender los diversos significados de la urdimbre cultural históricamente compartida. La vida escolar como medio de formación del sentido social requiere instituirse como una unidad de sentido ético-político de referencia para la convivencia social y construcción del espacio público, y justamente es el educador el que debe encarnar esta conjunción, para revestirse de autoridad moral.

Por su palabra y su acción, el docente es un agente social fundamental en el modelado de la subjetividad de sus alumnos. Su vida como discurso, está inmersa en el entramado de significación de las prácticas educativas institucionales y sociales. Sin embargo, la relevancia de su significado dependerá siempre de la autoridad moral de su vivir. La coherencia entre su hacer y decir es la simiente generadora de la confianza necesaria, en la cual se puede arraigar un *ethos* colectivo que interpele y reflexione su realidad, haciendo que, en el diálogo y el respeto a la libertad personal, se constituyan modos de subjetivación emancipatoria.

Referencias

- Aguirre, A. (2010). *Primeros y últimos asombros. Filosofía ante la educación, la cultura y la barbarie*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273319320_Primeros_y_ultimos_asombros_Filosofia_ante_la_educacion_la_cultura_y_la_barbarie
- Aguirre, N.; Cuervo, L.; Sánchez, P.; Carmona, D. y Arcia, J. (2017). *Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser*. <https://doi.org/10.21501/9789588943244>
- Araos, J. (2003). La ética de Aristóteles y su relación con la ciencia y la Técnica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 3 (6), 13–38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2095558.pdf>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Arendt, H. (2005). *La Condición Humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid, España: Instituto de Estudios Políticos.
- Aristóteles (1998). *Retórica*. Madrid, España: Alianza.
- Arriagada, D. (2015). *Transformación o conservación del sentido subjetivo docente durante el ejercicio profesional*. (Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Psicología). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela De Psicología. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2718>
- Baeza, J. (2011). La formación del sentido social en la práctica docente según el Padre Hurtado. *Cuadernos de Teología*, 3 (2), 244-255. <https://doi.org/10.22199/S07198175.2011.0002.00005>
- Barus-Michel, J. (2009). Clínica y sentido. En Barus-Michel, J.; Enriquez, E. y Lévy, A. (2009). *Psicosociología: nociones y autores fundamentales*. Santiago, Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cabrera, P. (2010). *Antropología de la subjetividad: un estudio desde las alquimias corporales, la sensibilidad teórica y el habitus*. Buenos Aires, Argentina: FFyL-Posgrado.

- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículos y docentes. *Revista PRELAC "Los sentidos de la educación"*, (2), 40-53. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/revista_prelac_2.pdf
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar. Las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado Programa de Doctorado en Psicología. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del Sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, España: Pre Textos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Trad. J. Varela y F. Alvarez-Urías. 2da ed. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México DF., México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar*. México DF., México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de Poder*. Trad: F. Alvarez-Urías y J. Varela. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2010). *¿Qué es la Ilustración? En Estética, Ética, Hermenéutica*. Obras esenciales, volumen III. Barcelona, España: Paidós.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Agut, A. y Agapito, R. (trad.) Salamanca, España: Sígueme.
- Greco, B. (2012). *Emancipación, educación y Autoridad. Paradojas en el trabajo de formar*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/33>
- Guattari, F. (1995). *Cartografías del deseo*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Guzmán, D. (2007) *Ethos filosófico. Praxis filosófica* (24), 137-146. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882007000100007&lng=en&tlng=es.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y Tiempo*, trad. José Gaos. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica

- Holzapfel, C. (1998). Deleuze y el sin-sentido. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (2), 95-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900210>. [
- Jaramillo, D.; Mazenett, E. y Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283015026_LA_FORMACION_DE_MAESTROS_TRAZOS_DESDE_LAS_FRONTERAS_DE_LO_IMAGINARIO/link/562659d808aeabddac92f3f8/download
- Linares, J. (2003). La concepción heideggeriana de la técnica: Destino y peligro para el ser del hombre. *Signos Filosóficos*, (10), 15-44. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/343/34301002.pdf?origin=publication_detail
- López, L. (2011). *Disponer-nos a la ternura: La función subjetivante del docente*. Testimonios. Recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/nivel_inicial/disponer_nos.pdf
- Manen, V. (2003). *El tono en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Mauri, M. y Elton, M. (2017). Autoridad moral y obediencia. *Tópicos Revista de Filosofía*, 52, 355-374. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3230/323049780012.pdf>
- Medina, J. (2013). Desarrollo perinatal del cerebro. Un paso esencial para el establecimiento de la inteligencia. *Anales de la Real Academia Nacional de Farmacia*, 79 (1), 44-68. Recuperado de: https://analesranf.com/wp-content/uploads/2013/79_01/79_01.pdf
- Montero, A. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2 (2), 223-242. Recuperado de: http://www.revistaretor.org/pdf/retor0202_montero.pdf
- Murillo, S. (coord.). (2003). *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- Palacios, V. (2007). El amor al mundo en tiempos de oscuridad. Un siglo de Hannah Arendt, una pensadora secular. *Thémata Revista de Filosofía*, (38), 77-88. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/themata/38/art5.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Trad. N., Estratch. 1era. ed. Barcelona, España: Laertes.
- Rodríguez, A. (2013). Función subjetivante y construcción del lazo social: de la violencia a la simbolización. *Confluencia* 6 (13), 479-494. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5629/revista-confluencia2012-13-019-rodriguez-yurcic.pdf
- Rojas, A. (2009). Prólogo. En Rojas, A. y Lambercht, N. (2009). Construyendo autoridad moral desde las aulas. *Reflexiones y propuestas para la acción*. (pp. 4-6). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186447s.pdf>

- Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>
- San Martín, J. (2016). ¿Conoces el significado de la palabra autoridad? *Boletín Salesiano* (3), 28-29. Recuperado de: http://www.donbosco.es/boletin/documentos/16_03_16/EXPERIENCIAS%20EDUCATIVAS.pdf.
- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. 2da. Ed. Barcelona, España: Ariel.
- Tueros, E. (2006). El educador, sujeto ético político. *Educación*, 15 (29), 35-51. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/2333/2281>
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Vommaro, P. (2012). *Los procesos de subjetivación y la construcción territorial un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires*. En *Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.63-76). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Weber, M. (1995). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, España: Itsmo.