

# El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault

## Ethical Care of the Self and the Teacher in the Pedagogical Relationship: Reflections Based on the Latest Foucault

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-217

Pedro Pagni

Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Departamento de Administração e Supervisão Escolar. Marília, Brasil.

### Resumen

La educación viene siendo concebida como la acción responsable para que el hombre se convierta en humano, para que se forme y se enfrente a los desafíos de la vida y, principalmente, del mundo, al cual se incorpora mediante su ingreso en la tradición cultural transmitida. Con todo, como tal transmisión implica cierta apertura a lo nuevo –y no solamente la transmisión de la tradición–, se hace imprescindible en la educación escolar preservar un campo de intersección entre el arte de vivir y el mundo para el cual se prepara a los recién llegados. Es en este campo de intersección donde el presente ensayo busca discutir –recurriendo al pensamiento de Michel Foucault– sobre el *cuidado de sí* y sobre el papel desempeñado por el otro en esta forma de adquisición de actitudes éticas para la conducción de la vida. Reconstruyendo el pensamiento de este filósofo, elaboraremos la hipótesis de que, antes de formar moralmente al alumno, transmitirle valores o hacerle adquirir competencias, en el sentido hoy preponderante en la educación escolar, la noción de *cuidado de sí* –y el modo en que en ella se sobreentiende la necesaria relación con el otro para realizarse efectivamente– resulta una categoría importante para pensar de forma más amplia las relaciones entre ética y educación en el entorno

escolar. En particular, verificaremos cómo esa noción y ese análisis acerca del papel del maestro en la conducción de la vida, desarrollados por el filósofo francés, pueden auxiliar a los educadores a repensar el sentido ético de la acción pedagógica, buscando en ella cierta apertura para la formación de actitudes de educadores y educandos.

*Palabras clave:* ética, cuidado de sí, educación, Michel Foucault, filosofía de la educación.

### **Abstract**

Our conception of education is that it is the responsible action whereby man becomes human, trains and faces the challenges that life and the world present, as man enters a larger, shared cultural tradition and thus joins the world. However such sharing implies that we must not just rely on tradition, but remain open to new ideas. It is essential for schooling to preserve a field where the art of living intersects with the world for which future generations are being prepared. It is in this field of intersection that this essay seeks to discuss Michel Foucault's thought, care of the self and the role played by others in the acquisition of ethical attitudes pertaining to one's conduct in life. Through reconstructing Foucault's ideas, we elaborate on the hypothesis that, before morally shaping students, teaching them values, or aiding in their skill acquisition in the sense prevailing in schooling today, it is important to understand the notion of care of the self (and how the notion implies interaction with others for effective care of the self). *Care of the self is vital* for thoroughly understanding the relationships between ethics and education in school. We particularly examine how Foucault's ideas and his analysis of the teacher's role in shaping the student's life conduct can help educators rethink pedagogical action in an ethical sense and find within it a certain openness to the formation of attitudes in educators and students alike.

*Key words:* ethics, care of the self, education, Michel Foucault, philosophy of education.

## **Introducción**

En general, desde su génesis moderna, la educación viene siendo concebida como sinónimo de cuidado para que el hombre se convierta en humano y salga del estado en que nace. Aunque la educación se proponga cuidar del hombre desde su nacimiento, formándolo tanto para enfrentar los desafíos de la vida como para ingresar en el mundo, la educación escolar específicamente se caracterizó por su interés en preparar al hombre

más para la última tarea que para la primera. La escuela moderna colaboró para que los hombres naciesen al mundo por medio de la adquisición de la lengua, los hábitos, las costumbres y, en fin, la cultura, como afirmó Hannah Arendt (1997). En este sentido, parece que la escuela facilita un segundo nacimiento, al conseguir proteger a los recién llegados de las amenazas que el primer nacimiento pudiera representar tanto para sí mismos como para el mundo, ya que los expondrían a la *vida desnuda* y a su gobierno.

Desde esta perspectiva, sería teóricamente factible intentar evitar que el papel ejercido por la educación escolar siga contribuyendo a la actual falta de distinción entre lo privado y lo público. Sin embargo, defender la posibilidad de que se transmita lo que de común hay con el otro (lo que, en la institución escolar, puede de hecho ser compartido) no impide la aparición del *acontecimiento*, que siempre presupone cierta apertura a lo nuevo –y no solamente la transmisión de la tradición–. Si esto es así, se vuelve entonces imprescindible preservar para la educación escolar un lugar de intersección entre la vida y el mundo para el cual se prepara los recién llegados en su pasaje de la vida privada a la esfera pública.

Es este campo de intersección el que busco explorar aquí para proponer algunas reflexiones, a partir del pensamiento de Michel Foucault (2004b; 2009a; 2009b) sobre el *cuidado ético de sí* y sobre el papel desempeñado por el otro en esta forma de adquisición de actitudes éticas en la conducción de la vida.

Lo que voy a argumentar es que el cuidado del otro, implícito en la acción pedagógica, presupone un cuidado ético de sí mismo en el profesor, similar al que se puede promover en los alumnos en el seno de una relación pedagógica. Para eso, defenderé, en primer lugar, la necesidad de volver a considerar cierta tradición filosófica que pone el acento en la relación existente entre la filosofía, la educación y el arte de vivir; y, en segundo término, trataré de sugerir la importancia que tiene el hecho de animar al profesor a que, durante su ejercicio pedagógico, busque un lugar propio en lo que podríamos llamar el *magisterio del vivir*; es decir, a que encuentre, en su actividad, un campo de reflexión ética orientada al *cuidado de sí*, al mismo tiempo que atiende al *cuidado del otro*, si bien en unas coordenadas espaciotemporales que en la actual configuración de la escuela resultan complejas.

El ensayo está dividido en dos partes. En la primera, expondré, de manera sucinta, el planteamiento de Foucault sobre el cuidado de sí y la *parrhesía* como desafíos para la filosofía de la educación. En la segunda parte, a partir de mi reflexión anterior y de las sugerencias de Foucault, me dedicaré a explorar que pasar de la condición de profesor a la de maestro supone abrir un campo fértil para la reflexión ética en la educación actual.

## El cuidado de sí, la *parrhesía* y un desafío para la filosofía de la educación

El último Foucault aborda desde el punto de vista de una *ontología del presente* (Foucault, 1984; 2000) el tema del cuidado de sí (*epiméleia beautoû*) y, posteriormente, el de la *parrhesía*, concepto que guarda cierta correspondencia con lo que entiende por actitud crítica, enunciada en su compromiso con las prácticas de la libertad.

Gracias a dicha actitud, se podrían buscar modos de existencia cada vez más libres en sus relaciones con las diversas dimensiones y artes de gobierno. Eso sucedería en la medida en que la crítica estuviera relacionada con una constante actitud del individuo de *no querer ser gobernado* de determinada forma y se presentase como una búsqueda de estrategias y tácticas que permitiesen formas de existencia cada vez más libres en los juegos de fuerza y relaciones de poder, que favorecieran procesos de subjetivación en ese sentido.

El ejercicio de las prácticas de sí debería considerarse como la búsqueda de prácticas de libertad. Según Foucault, la libertad es la «condición ontológica de la ética» y, a su vez, esta es la «forma reflexiva de la libertad» (2004a, p. 267). En este sentido, él considera estas prácticas como una práctica de libertad, es decir, como un modo de existencia que se contrapone a la *inmovilidad* de las relaciones de poder y a la *sedimentación* de los estados de dominación, con el objeto de resistirse a unas y otros ensayando nuevas relaciones y experimentando la recreación de uno mismo. Así pues, se hace necesario que los sujetos participantes de estas relaciones y estados se ocupen de sí mismos, como un imperativo ontológico y ético inmanente, haciéndoles volver sus miradas y pensamientos sobre las verdades y valores morales asimilados en su existencia, para que puedan elegir sus mejores guías y aprender a cuidar de los otros. Por tanto, no es por el hecho de aprender a cuidar de los otros por el que estos sujetos establecen sus conexiones con la ética, sino que lo hacen justamente porque ellos cuidan de sí mismos.

Con esta perspectiva, Foucault (2004b) problematiza toda la tradición filosófica que, desde su génesis, interpretó el *conócete a ti mismo* (*gnôthi seautón*) socrático como asiento de la conciencia de sí en las relaciones entre el sujeto y la verdad desarrolladas desde la modernidad. Partiendo de este enfoque, sería posible sospechar de la 'gubernamentalización' del Estado pretendida por la modernidad, del mismo modo que, también es posible sospechar de la política de verdad y de la idea de sujeto creada en la tradición que va de Descartes a Husserl (Foucault, 2008), a lo que el mismo Foucault llama «momento cartesiano» (Foucault, 2004b). Foucault habla del cuidado de sí (*epiméleia beautoû*) y defiende su primacía en relación con el 'conócete a sí

mismo', invirtiendo la interpretación canónica que la historia de la filosofía ha hecho del pensamiento socrático y afirmando que ella se ha sustentado en la analítica de la verdad que ha fundado la filosofía y las ciencias modernas. En este sentido, Foucault (2004a, pp. 10-12) argumenta que Sócrates inaugura una tradición que llegó hasta el cristianismo, pasando por Platón, por epicúreos y estoicos, y que solamente fue interrumpida con la modernidad, aproximadamente cuando la filosofía de la conciencia pasa a imponerse en el interés por las relaciones entre sujeto y verdad. En resumen: para esa tradición, el cuidado de sí consistiría, al menos, en lo siguiente: (1) en una *actitud general* consigo mismo, con los otros y con el mundo; (2) en *cierta forma de mirar* que se desplaza del exterior hacia uno mismo, lo que implica formas de atención «a lo que uno piensa y a lo que pasa en el pensamiento» (Foucault, 2004a, p. 14); y (3) y en una serie de prácticas, próximas a los ejercicios y a la meditación, por medio de los cuales, «nos cambiamos, nos purificamos, nos transformamos y nos configuramos» (Foucault, 2004a, p. 15).

Actualmente, esa recomendación de ocuparse de uno mismo resulta extraña a la vez que paradójica. Aunque hoy pueda significar «egoísmo» o «repliegue sobre uno mismo» -una especie de solipsismo-, según Foucault, durante siglos significó, muy por el contrario, «un principio positivo matricial vinculado a morales extremadamente rigurosas» (2004a, p. 17). Sin embargo, de acuerdo con el autor, ese principio de una moralidad extremadamente austera, asentada en el cuidado de sí, fue readaptado por los códigos y las reglas del cristianismo y de la modernidad, hasta constituirse en morales no egoístas, en obligaciones para con los otros, que generan complejas paradojas y hacen que ese cuidado de sí quede desprestigiado como elemento constitutivo de una ética. Después de todo, en virtud de lo que Foucault (2004a, p. 18) denomina «momento cartesiano», el cuidado de sí resultó prácticamente olvidado en la recalificación filosófica del 'conócete a ti mismo', al establecer como primera certeza -necesaria al procedimiento filosófico- la evidencia de una conciencia entendida como conocimiento de sí y al fundarla en una prueba ontológica de la existencia, que concibe como sujeto a quien tiene acceso a la verdad. Así, esa recalificación del 'conócete a ti mismo' y esa descualificación del cuidado de sí pasan a constituirse como fundantes para la filosofía moderna.

Esos hechos, según Foucault (2004a), hurtaron a la filosofía la posibilidad de constituirse como una forma de pensamiento que se interroga, no tanto sobre lo que es verdadero o falso, sino sobre lo que hace posible el conocimiento de lo verdadero y de lo falso, lo cual permite al sujeto tener acceso a la verdad conforme a sus límites y a sus posibilidades. A su vez, la espiritualidad de la cual formaba parte quedó desprestigiada y sujeta a esa reglamentación de la verdad. La espiritualidad iba a conformarse como

un conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que constituyen para el sujeto el precio que se debe pagar por la verdad, ya que esta no le es dada por ningún acto del conocimiento, sino que exige cierta modificación, transformación, desplazamiento como condición de posibilidad de un derecho de acceso a la verdad. Por eso, la espiritualidad fue aquello que la filosofía olvidó a partir de un estancamiento de las relaciones entre el sujeto y la verdad, ya que para la espiritualidad, según Foucault, «un acto de conocimiento, en uno mismo y por sí mismo, jamás lograría dar acceso a la verdad si no fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado, por cierta transformación del sujeto [...], en su ser sujeto». (2004a, p. 21) En este sentido, el cuidado de sí apenas reviste la forma preponderante de interpretación de la filosofía antigua y, al recuperarla como ejercicio de espiritualidad, como modo de vida y arte de vivir, pone a prueba la función de la filosofía como un acto de pensar destituido de una actitud ética y política.

Este giro no consiste en despreciar la importancia que la filosofía adquirió como actividad de pensamiento en su búsqueda de la verdad, sino en comprender que esta no es más que una de sus formas, y no necesariamente la más importante. Análogamente a lo que ocurre con el ‘conócete a ti mismo’ en relación con el cuidado de sí, el acto de pensar y de conocer es tan importante como lo fueron para la filosofía antigua, para Sócrates, los estoicos, los epicúreos y algunos cristianos los ejercicios de meditación y otras formas de ascesis. Para estos filósofos lo más importante es que de su práctica resulte la transformación de sus agentes, de aquellos que eligieron la filosofía como una forma de vida, como una manera de decir la verdad y como una modalidad de relacionarse con el otro cultivándose a sí mismos.

Si esa perspectiva de la filosofía fue más evidente en los estoicos, como dijo Foucault (2008, p. 74), en ese caso, ascesis «no significa renuncia, sino consideración progresiva, del yo, o dominio sobre sí mismo, obtenido, no a través de la renuncia a la realidad sino a través de la adquisición y de la asimilación de la verdad». La meta final de este cuidado que comprende la ascesis es el acceso a la realidad de este mundo, el *paraskeuazo* (‘estar preparado’), que consiste en un conjunto de prácticas mediante las cuales uno puede adquirir, asimilar y transformar la verdad en un principio permanente de acción. Así, «*Aletheia* se convierte en *ethos*» en un proceso hacia un grado mayor de subjetividad (Foucault, 2008, p. 74).

La verdad, como «principio inmanente de la acción», parece ir más allá en la búsqueda de la verdad pretendida por la ontología del presente y por la actitud crítica que la preside como una virtud general (Foucault, 2000), y no como un fundamento epistemológico en el que se legitimaría. Es en ese registro donde se retoma la noción de *parrhesía* como

un modo de decir la verdad originalmente elaborado por los filósofos de la antigüedad. De acuerdo con Foucault (2009a, p. 92), se puede decir que la *parrhesía* «es una manera de decir la verdad de modo que, por el hecho mismo de decirla, nos abrimos, nos exponemos a un riesgo», un riesgo que nos obliga a hacer de nosotros nuestros propios interlocutores cuando hablamos, al ligarnos al enunciado y a la enunciación de la verdad, y a hacer de esto un acto valeroso, un acto arriesgado y libre. «El parrhesiasta –dice Foucault– es el hombre verídico, esto es: quien tiene el coraje de arriesgarse al decir veraz, y que arriesga ese decir veraz en un pacto consigo mismo, en su carácter, justamente, de enunciador de la verdad». (2009a, p. 92)

Este modo de verdad no enuncia, discursivamente, un conocimiento verdadero, construido por argumentos lógicamente estructurados y asentados en una epistemología que garantizaría su transmisión a otras personas. Tampoco se basa en la retórica, o sea, en el uso de argumentos lógicos y dialécticos para convencer a un público concreto, gracias al sentido apelativo de su discurso y, simultáneamente, al clamor de consentimiento de sus destinatarios. A diferencia de eso, la verdad sería la expresión de un *hablar franco* que implica, por un lado, una exposición de aquel que la enuncia como sujeto que presenció el acontecimiento y que hizo de este una forma constante de autotransformación empírica; por otro, la verdad pone este mismo discurso –y a su sujeto– en riesgo, puesto que provoca a sus interlocutores más que acomodarlos hasta dejarlos apaciguados. En este sentido, ese modo de verdad está asociado a la filosofía entendida como una forma de vida, contraria a la retórica del pasado, al tiempo que interpela su forma científica en el presente.

Este modo de filosofar de la filosofía socrática –y desarrollado posteriormente por estoicos y cínicos– repone el presente y la vida en el centro (y en el interior) del discurso filosófico contemporáneo. Devuelve la filosofía a lo que era en su génesis: una forma de ejercicio espiritual y un conjunto de prácticas que preparaban al sujeto para la vida, para la singularidad de los acontecimientos, en el caso de los estoicos y de los filósofos dispuestos a estar a la altura de la dignidad del presente, como señaló Deleuze (2000); o para los movimientos revolucionarios del siglo XIX y de ciertos movimientos artísticos del siglo XX, como sugiere Foucault (2009b), en el caso de los cínicos. Si bien de formas distintas, estos movimientos hacen de la filosofía un arte de vivir que comprende prácticas y uso de técnicas, pero en un sentido que no las reduce a una mera fundamentación o enunciación de las tecnologías, sino que más bien las hace estar orientadas hacia una ‘tecnología de sí’. Se trata de un trabajo de uno sobre sí mismo, en el que la inquietud de sí conduce tanto al buen gobierno de uno mismo como al buen gobierno de los otros.

En la relación con los otros, el lenguaje y su pragmática resultan elementos centrales. Foucault –así como considera necesario colocar el conocimiento de sí bajo la primacía de la inquietud (cuidado) de sí y de las diversas tecnologías del yo– insiste en que la autotransformación del sujeto allí presupuesta solo tiene lugar a través de un trabajo de enunciación de lo que se pasa, de lo que sucede. Ahora bien, para él la pragmática del lenguaje que envuelve la relación con el otro no es idéntica a la que actualmente se entiende como tal y que busca modificar el sentido del discurso de conformidad con los contextos de comunicación.

La actual pragmática del lenguaje se encuentra bajo el predominio de un decir veraz que se asienta en el presupuesto de la cognición, de la representación y de la transmisión. En esto caso, el análisis de la pragmática del discurso, dice Foucault (2009a, p. 84), «es el análisis de los elementos y de los mecanismos mediante los cuales la situación en que se encuentra el enunciador va a modificar lo que puede ser el valor o el sentido del discurso». Al revés de eso, con la *parrhesía* aparece «toda una familia de hechos de discurso que, si se quiere, son muy diferentes, casi lo inverso, de la proyección en espejo de lo que llamamos pragmática del discurso» (Foucault, 2009a, p. 84). En esa forma de decir veraz, el enunciado y el acto de enunciación van a afectar al modo de ser del sujeto y a comprometer a quien habla con el discurso que enuncia. Es eso lo que hace que «el acontecimiento del enunciado afecte el modo de ser del sujeto» y que «el sujeto modifique, afirme o, en todo caso, determine y precise cuál es su modo de ser en cuanto habla» (Foucault, 2009a, p. 84).

Esas relaciones del sujeto con el otro caracterizan un conjunto de hechos de discurso muy diferentes de los de la pragmática, pues es en ellos donde el acontecimiento discursivo afecta, y tal afección hace surgir una *dramática discursiva* con fuerza similar a la pragmática de sí, menos visible, es cierto, pero más devastadora. En su interés por profundizar en esta relación con el otro, Foucault busca resaltar la relación entre el maestro-filósofo y el discípulo, originalmente preconizada por Sócrates, para después hablar de los estoicos, epicúreos, cristianos y cínicos. El filósofo francés sostiene que, en el ejercicio de las prácticas y de los cuidados de uno mismo, constitutivos de la espiritualidad, tanto maestro como discípulo saldrían de su relación transformados como sujetos. Es esta modificación la que parece haber sido parcialmente abandonada en las reflexiones pedagógicas que se apoyaron en la naciente filosofía de la educación.

Este es un aspecto que me gustaría abordar ahora, para, desde ahí, tratar de explorar las implicaciones que tiene para un pensamiento de la relación pedagógica a la luz de esta tradición del cuidado de sí. Antes, debo decir que consideraré aquí la educa-

ción como un arte de gobierno pedagógico ejercido sobre la infancia en los términos ya desarrollados en otros trabajos anteriores (Pagni, 2010a; 2010b).

En la relación con el otro abierta por la tradición del cuidado de sí, en los términos retomados por Foucault y que acabo de exponer sucintamente, pueden aparecer una serie de problemas.

El primero de ellos se refiere a la acusación de que cuidar de uno mismo significaría dejar de cuidar del otro y de la *polis*. Esto no procede en la medida en que, como dice Foucault, «no hay cuidado de sí sin la presencia de un maestro» (2004b, p. 73). El maestro de que habla Foucault tiene una posición específica, distinta de la del profesor, pues él «no cuida de enseñar aptitudes y capacidades a quien guía, no busca enseñarle a hablar ni a prevalecer sobre los otros, etc.». Por el contrario, el maestro «cuida del cuidado que el sujeto tiene de uno mismo y que, en el amor que tiene por su discípulo, encuentra la posibilidad de cuidar del cuidado que el discípulo tiene de sí propio» (2004b, p. 74). El maestro aquí es el *maestro de vida*, aquel que practica el arte de vivir y la filosofía por medio de los recursos antes presentados. No enseña capacidades y aptitudes, ni habilidades o competencias a aquellos a quien dirige, ya que no se ocupa de enseñarles a saber y a hacer de acuerdo con normas preestablecidas; tampoco pretende sujetarlos a los dispositivos del arte de gobierno pedagógico y de la institución escolar, como hace el profesor.

En este sentido, el desafío que sería necesario afrontar para explorar sus implicaciones en la educación y, particularmente en la educación formal, viene impuesto por la siguiente pregunta: ¿cómo relacionar el arte de vivir con los dispositivos disciplinares y de sometimiento de la escuela? La respuesta a esta pregunta solo puede provenir de los sujetos de la acción educativa, en la transición entre la vida y la escuela; es decir, de los sujetos que estén dispuestos a asumir la tradición filosófica antigua de las relaciones entre maestros y discípulos, como relaciones diferentes a las que existen en la modernidad entre profesores y alumnos. Pienso que recuperar esta tradición filosófica antigua, como Foucault ha hecho, puede ayudar a confrontar las actitudes que tenemos en la actualidad, como profesores, con la perspectiva de los maestros del vivir socrático, estoico y cínico. De este modo, la filosofía de la educación podría vislumbrar campos en los que problematizar la actitud ética del profesor ante la vida y la acción política en el mundo, así como el sentido en que la ejerce y su repercusión en la acción pedagógica desarrollada en la escuela.

Se trata, entonces, de alimentar cierta tensión entre vida y escuela, de promover cierta fecundidad en las discusiones filosóficas de la educación –entendida como un pensar del profesor en la propia acción pedagógica– y, tal vez, como consecuencia

de ello, de ser capaz de promover una autotransformación como sujeto de la educación, haciendo de esa actividad una prolongación de su arte de vivir y de transformarse para, de este modo, aprender a cuidar del cuidado de sí del otro. Aunque el cuidar del cuidado de sí del otro no sea una proposición fuerte de la moderna relación profesor-alumno ni de la actividad de enseñanza en la actualidad, un desafío principal consiste en averiguar en qué medida el arte de vivir del maestro *tensa* la actividad del profesor; y en qué grado conduce al sujeto a considerar en qué sentido, y de qué manera se halla presente –o no– en la escuela la actitud ética de cuidado. Por eso, al retomar las tres figuras del maestro en las respectivas tradiciones filosóficas apuntadas por Foucault, me gustaría propiciar la apertura de un campo de reflexiones sobre las actitudes éticas y políticas que concurren *en*, y extrapolan *las*, cuestiones de la transmisión de valores en la escuela<sup>1</sup>.

### Del profesor al maestro: un campo para la reflexión ética en la educación

En los diálogos platónicos, la figura del maestro parece encarnarse en el filósofo fundador: Sócrates. Un personaje que se presenta a veces como el interlocutor de cualquier conciudadano que a él se acerque, o como el filósofo que sirve de guía para que el otro se ocupe de sí mismo. Con todo, en la interpretación de Foucault, Sócrates funciona como una especie de espejo que refleja la mirada del discípulo y lo hace identificarse con su propia naturaleza, dirigiendo su visión al alma, para que esta

---

<sup>(1)</sup> Tanto en Brasil como en España hay muchas obras que son referencias en cuanto a la transmisión de los valores en la escuela y que asumen el concepto de educación moral. Las obras de Puig y Martínez (1987, 1989), de Martínez y Puig (1991), de Puig (1992) y de Martínez (1992) son referencias importantes para comprender la educación en valores de esta perspectiva moral de la enseñanza. En Brasil, se hacen eco de estas voces La Taille (2000, 2001, 2006, 2009) y otros estudiosos del tema que se ocupan del aprendizaje psicológico de los valores, y que entienden que este es una educación moral y el sentido ético de la escuela. Podremos añadir a estas obras de carácter más centrado en el análisis psicológico y en el aprendizaje moral en la escuela, otras investigaciones de naturaleza filosófica como las que se encuentran en Fullat i Genís (2003), Touriñan (2006) y Gil, Jover y Reyero (2003), en España, y Freitag (1995, 2001), en Brasil. Estas últimas se asoman a las primeras en la medida en que defienden que la educación moral es posible, por medio del aprendizaje de los valores y de su transmisión en la escuela, lo que garantizaría una formación ética de la persona y de la política del ciudadano. Lo mismo se puede decir de muchos otros trabajos que tradicionalmente entendieron la ética como un campo de estudio de la moral y la formación ética de la persona como un sinónimo de educación del ciudadano, en los términos apuntados por Bárcena, Gil y Jover (1999) y desarrollados por Gil (2003), en España, y también propuestos por Goergen (2001) y Hermann (2001, 2005), en Brasil. Otra perspectiva, distinta de esta, propone que la ética no puede ser enseñada mediante la transmisión de los valores y, aunque consideran el papel moralizador de la educación formal, evitan defender su restricción a una condición lógica y a una cognición reducida a lo psicológico o a una pragmática convencional. Para esa perspectiva, la respuesta ética se condiciona por el acontecimiento y por una experiencia singular sobre la que se puede reflexionar y jugar reflexivamente de acuerdo con la voluntad de potencia de sus sujetos y de las vicisitudes de la vida (las cuales no solo suceden en la escuela). En ese sentido, las cuestiones éticas que ocurren en las escuelas y que son objeto de la reflexión de los profesores han sido abordadas en los estudios de Buxarrais et ál. (1991), Buxarrais (2006), Bárcena y Melich (2000), Bárcena (2003, 2004, 2006), Ortega (2004, 2006) y Larrosa (2002), en España, y De Silva (2001, 2002), Pucci (2001, 2002); Veiga-Neto (2004), Gallo (1998, 2008) y García (2009), en Brasil. Este ensayo procura traer contribuciones para esta última perspectiva y, en este sentido, se distancia de la primera, a la que, aun considerándola importante, tiene por distinta de la que aquí se asume.

pueda contemplar su elemento divino y desprender de ahí un modelo de sabiduría que guíe su vida. De acuerdo con Foucault, en esa relación con el maestro, el discípulo reconoce el «principio del saber y del conocimiento; y este principio del saber y del conocimiento es el elemento divino» (2004b, p. 89). Para reconocerse a uno mismo resulta necesario reconocer este principio. Así, el maestro tiene la función de hacer que el discípulo dirija su mirada al alma y al principio del saber y del conocimiento en el cual finalmente se reconocerá a sí mismo.

Al interpelar al discípulo para que se ocupe de sí, Sócrates activa como dispositivo una especie de espejo en que aquel se ve a sí mismo, reflejando su mirada en sí mismo, contemplando su elemento divino y el principio de saber y conocimiento necesarios para la formación de su sabiduría, semejante a aquella de la cual el maestro filósofo es portador. El conocimiento de uno mismo y la verdad, en los que se sustenta la sabiduría del maestro-filósofo, son entonces parte de un conjunto de prácticas y de cuidados de uno mismo, y no su fundamento. De acuerdo con ello, el filósofo necesita de estas prácticas y cuidados de sí para cuidar del otro, así como para instigar al discípulo a que se ocupe de sí, sin que eso implique necesariamente que se fundamenten en un conocimiento de sí y en una verdad. No se trata de replicar una imagen del maestro, como la reflejada en un espejo que acomoda la mirada del discípulo a ella, sino como la refractada por ese dispositivo que saca del foco la visión establecida y perturba el pensamiento para que la configuración de una imagen propia le sirva de guía, sujeta a sus experimentos y ensayos. Maestro y discípulo pueden, así, salir de esa relación no siendo más los mismos. De esta manera adquieren la libertad para distinguirse y consiguen un pensar diferente uno del otro; se modifican como sujetos, en estrecho vínculo con lo que son, ontológicamente hablando, y no tanto identificándose entre sí por medio de un acto de conocimiento, que confiere al maestro el privilegio de la verdad, porque conoce, y al discípulo la exigencia de su aceptación, por ser ignorante.

En esta figuración, la ignorancia aparece, muchas veces como una condición de la relación entre maestro y discípulo y como una percepción que ambos pueden obtener, en la medida en que cuidan de sí mismos, del otro o se interpelan mutuamente. ¿Pero cuál sería, entonces, la diferencia entre ellos?; ¿sus saberes y su experiencia? La respuesta es: la madurez de uno en relación con el otro, y no el *quantum* del saber o de la experiencia acumulados, algo que no podría ser establecido a priori. Esto no quiere decir que no exista cierto residuo de inmadurez en los considerados ya maduros, ni ausencia de madurez en los considerados inmaduros.

Si pensáramos en estos términos, tendríamos que considerar que el maestro puede ser tan ignorante como el discípulo, ya que es la relación entre maestro y discípulo la

que auxilia la localización de la ignorancia en cada uno de ellos. Del mismo modo, es este descubrimiento de la ignorancia en cada uno lo que hace brotar un pensamiento nuevo en los dos, ante el extrañamiento que se causan mutuamente o que puede producir un tercero (un libro, una obra de arte, una risa). Se trata, pues, de las virtudes –y entre ellas de la *pbrónesis*– adquiridas con los cuidados de uno mismo, practicados por el maestro en su relación de cuidado con el otro, mediante las cuales el discípulo también puede aprender a ocuparse de sí mismo.

Esa tradición ha sido olvidada en su desarrollo subsecuente y la relación entre profesor y alumno, en el arte pedagógico, incorpora formas de ‘gubernamentalización’ que no es extraño que reiteren estados de dominación y abandonen el asunto del cuidado; que está presente en el estoicismo y que también ha sido olvidado.

En el estoicismo existe una concepción diferente de la verdad y de la memoria, así como otro método para examinarse a uno mismo. En él desaparece el diálogo y un nuevo juego empieza a aparecer en la relación pedagógica, «donde el maestro-profesor habla y no plantea preguntas al discípulo» (Foucault, 2008, p. 68), que no contesta, sino que escucha y permanece en silencio. Con una posición diferente de la *atópica* del maestro socrático –que con ironía asume no saber para buscar un saber junto a otro y una sabiduría que cada cual debe buscar por sí mismo–, además, el maestro estoico no se exime de enseñar técnicas de sí o ejercicios espirituales por los cuales los discípulos aprenden a esperar, a oír la verdad, a pensarla, a juzgarla para que, también, un día, puedan enunciar la suya. No se trata solo de la pasividad del discípulo ante la enunciación del discurso verdadero del maestro, sino de una confianza activa en alguien a quien se respeta y ama y a quien, por eso, se escucha atentamente, ya que la práctica de los ejercicios que le propone lo hará digno de acoger los acontecimientos que la vida le reserva.

Para acoger dichos acontecimientos, el discípulo necesita de todos los recursos posibles para que, junto con el maestro, pueda afrontar tales sucesos, sean los que sean, con cierta dignidad, mediante un arte de sí que hace que se transforme como sujeto. De forma semejante al cuidado socrático, para los estoicos el maestro también estaría supeditado a esos acontecimientos de la vida, y es capaz de acogerlos y pensarlos y de conferirles un sentido. Para eso, debe estar abierto a un encuentro que le puede proporcionar una experiencia de transformación de sí mismo. En contraste con el cuidado socrático, el cuidado estoico invita al discípulo –y, por qué no, al propio maestro– a mirarse a sí mismo no exactamente en el punto en que conecta su alma con lo divino, sino con las fuerzas vitales y los recursos morales e intelectuales necesarios para hacer frente a los sucesos, aspirando a ser digno en su arte de vivir y, al mismo tiempo, frente a los misterios característicos de su propia existencia. En un

mundo en el que jamás maestro y discípulos tendrán un dominio absoluto, una cierta apertura atenta al acontecimiento nutre, como un horizonte común, la relación entre ambos y la de cada uno con respecto de sí mismo. El punto de sus encuentros y de sus propias experiencias singulares frente a ese mismo mundo, de las cosas y de los hombres es lo que les permite transformarse.

Si el cuidado de sí socrático permite, en la relación con el otro, percibir los límites de lo que somos como profesores y al mismo tiempo nos transforma porque prestamos atención del cuidado de sí en los alumnos, con el cuidado estoico ese movimiento solo se produciría a través del encuentro de ambos con el mismo suceso. El problema es que la relación, tanto con lo divino como con el acontecimiento, poco tiene que ver con el arte de gobierno pedagógico en la escuela. Esto significa que el cuidado de sí del profesor debería ser una actitud deliberada en el sentido de que pueda contribuir a ese cuidado mutuo desplegado en la acción pedagógica.

Del mismo modo que su propia atención sobre el acontecimiento puede propiciar una transformación en él, en la específica relación con el otro, al alumno puede ocurrirle lo mismo. Más allá de ese trabajo suyo sobre sí mismo, desarrollado de forma independiente y conforme a su voluntad, si el profesor estuviera comprometido para conducirse también como maestro, prestaría más atención a los acontecimientos y a los encuentros imprevistos que pudieran surgir en el transcurso de la relación, así como a establecer estrategias para planificar la acción pedagógica y evitar cercenarla en sus posibilidades.

Esto no quiere decir, si tenemos en cuenta la perspectiva estoica, que esta relación profesor-maestro tenga que abandonar su arte del gobierno pedagógico y la enseñanza requerida en la escuela y utilizar todos sus recursos (conocimientos, tecnologías de producción, sistema de signos, etc.) para proporcionar herramientas (conceptos, valores y prácticas) al otro para que pueda hacer frente a los acontecimientos que la vida trae consigo. Más bien incorpora otros elementos que permiten penetrar en ese arte de vivir en la escuela, entendido como una estrategia política que restableciese en ella un espacio-tiempo (no disciplinar) para la formación de actitudes -no solo de destrezas- en formación ética. De hecho, esa propuesta, por simple que pueda parecer, surge de la interpretación que Foucault (2009b) hace de un tercer movimiento sobre la figura del maestro, la que concierne al *maestro cínico*.

Al examinar las ambigüedades del movimiento filosófico desde el cinismo antiguo al moderno, Foucault (2009b) intenta relacionar la actitud de hacer de la verdad un escándalo y un teatro en que el sí mismo es su propia exposición en los movimientos revolucionarios del siglo XIX. Lo que le interesa al filósofo francés de tales movi-

mientos revolucionarios es, ante todo, la expresión de la revolución como modo de vida –como militancia que da testimonio de una actitud ética hacia la vida–, lo cual implica la exposición del sujeto a los demás, con el coraje de la verdad que a menudo lo pone en riesgo y se extiende por todos los aspectos de su existencia. Esa expresión revolucionaria es una posición *política de resistencia* ante lo que existe, de apertura hacia otros modos de subjetivación, marcados por algunos movimientos políticos o artísticos del siglo XIX.

Para dramatizar la verdad de esta última posición y establecerla como un contrapunto y una forma de bloquear las acciones de ‘gubernamentalización’ para que advenga el acontecimiento y la posibilidad de crear otros modos de existencia, Foucault remite al papel del maestro cínico. En este sentido, el maestro cínico también puede inspirar a los profesores a reconocer que, aunque su acción política sea muy dispersa, se profesa y se explicita en cada gesto, en cada actitud y en cada acto característico de su vida, incluso en su acción pedagógica. Tal acción política lo expone, en la relación con el otro, no por lo que se refiere a lo que desea ser, sino *por lo que hace a lo que ya es*. En esa expresión estética de su existencia, expone sus modos de subjetivación, el sentido ético en el que se lleva a cabo su vida como base de su posición política en el mundo, que al menos indica una posición ante la cual los alumnos se pueden mirar, que pueden compartir o, simplemente, de la que pueden disentir para dirigir su propia vida, al mismo tiempo que aprenden en esa relación el sentido de la palabra *diferencia*.

## Conclusiones

Es esa *diferencia* la que puede hacer que el pensar filosófico lleve a interrogarnos quiénes somos, qué queremos para nuestra vida y cómo la debemos conducir no solo como profesores, sino también en nuestro *magisterio de vivir*. En caso de considerar que la educación escolar auxiliaría en el paso de la vida privada a la vida pública, esa *diferencia* podría hacer que los profesores se mantuvieran atentos a los distintos estilos de vida y a los modos de subjetivación que en ella perduran. Tal atención resulta imprescindible para conservar una actitud de respeto a las singularidades y a la multiplicidad cultural que constituye la sociedad, si aspiramos a que la escuela sea el comienzo de una formación que se prolongue hasta el fin de la vida y a que

sea una institución relevante para la actuación de los sujetos en el mundo. Con todo, cabe observar que es justamente esa *diferencia* la que escapa a una pedagogía o, más específicamente, a un arte técnico que pretende igualar el nivel de conocimiento del alumno y del profesor, pues se relaciona con un *ethos* que está por construir, antes que con una *episteme* que aún no ha sido adquirida. Así, no se restringe al tiempo y al espacio escolar y, por eso, resiste a la reglamentación, a la normalización y a la planificación de las prácticas y los saberes escolares, por tratarse de lo contingente, de la vida y de lo que adviene del acontecimiento.

Coincidiendo con las reflexiones del último Foucault presentadas en este ensayo, entiendo que esto supondría en los sujetos de la *praxis* educativa una preocupación de sí mismos, un acto de pensarse que implicaría, éticamente, una constante transformación de sí. En efecto, argumenté la idea de que el cuidado del otro implícito en la acción pedagógica presupone que el profesor se haga cargo de un cuidado ético de sí mismo, pero este solo se evidencia cuando también desea tornarse maestro y pensar en las posibilidades de su actividad, es decir, tener momentos de intersección con su *magisterio de vivir*. Tal ha sido la tesis mostrada en este ensayo, que intenta invitar a los sujetos de la *praxis* educativa –principalmente, a los profesores– al trabajo de alteridad que exige esa experiencia transformadora de sí en su relación con el otro.

Por eso, reconstruí el modo en que Foucault interpreta esa noción de cuidado de sí partiendo de una ontología del presente para evaluar las implicaciones que tiene en el discurso de verdad filosófico y pedagógico. En estas implicaciones, específicamente, he hecho una analogía de las tres figuras de la relación entre maestro y discípulo, problematizando las formas de relación entre profesor y alumno dominantes en el discurso pedagógico actual. La conclusión a la que llegué es que, con la presentación de las figuras, los profesores también deberían ser maestros de la vida y, de acuerdo con el coraje de la verdad exigido en esa relación con el otro, podrían hacer de su acción y de su discurso la expresión misma de aquello que es su devenir como sujetos.

En la actualidad, esta pragmática de sí puede ser el principal medio para que el profesor, en la relación con el otro, se muestra transparente aunque no diga quién es. Esto devolvería a la pedagogía la honestidad que parece caracterizarla a la hora de ser más eficaz en relación con las verdades que quiere transmitir. Contra el predominio de esa práctica discursiva sobre el que se fundó la enseñanza moderna, inspirada en esta interpretación de la tradición del maestro estoico y principalmente cínico, el profesor podría pensar que esa pragmática posee, en su interior, una *dramática* que la impulsaría, colocando en el discurso de la verdad actual una *dimensión poética* o artística que ha quedado en el olvido desde que Platón expulsó a los poetas de su República.

¿No sería esa estrategia una de las posibilidades que el profesor que aspira a la maestría en su acción pedagógica puede desarrollar? ¿No está él mismo destinado a ser un testimonio de lo que vive en su *estética de la existencia* y, con esta actitud, a inducir en el otro, mediante un tipo de discurso afectivo y poético, un trabajo sobre sí? Seguramente habrá otros indicios sobre cómo el maestro cínico puede contribuir para que, en sus propias acciones y por medio de su arte específico de gobierno, el profesor sea capaz de resistir a la biopolítica actual y producir otros modos de existencia. Del mismo modo, como viene mostrando Kohan (2008), el maestro socrático puede suponer otras posibilidades de la interpretación de Foucault sobre la tradición del cuidado de sí para la educación actual.

Sin embargo, lo que de momento interesa es destacar estas primeras posibilidades de acercamiento, con la esperanza de que en el futuro puedan aparecer otras, mediante un análisis de los retos que el cuidado de sí –como cuidado ético del arte de vivir– presenta a la acción del profesor en la escuela. Al mismo tiempo, dichas posibilidades apuntan a otro modo de ver al alumno en esa misma relación pedagógica, cuyo propósito contrasta fuertemente con una visión excesiva de tal relación, que quedaría reducida a mera racionalidad técnica y restringida, en su potencialidad, a una simple calificación profesional.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (185-208). Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.
- (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- , Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Buxarrais, M. R. et ál. (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.

- (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Revista Teoría de La Educación*, 18, 201-227.
- Deleuze, G. (2000). *Lógica do sentido* (4.ª ed). São Paulo: Perspectiva.
- Freitag, B. (1991) *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP.
- (2005). *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Foucault, M. (1984). *O que é o Iluminismo. O Dossiê* (103-112). Rio de Janeiro: Taurus Editora.
- (2000). O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). *Cadernos da FFC (Marília): Foucault - História e os destinos do pensamento*, 9 (1), 169-189.
- (2004a). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. En *Ditos & Escritos: Ética, sexualidade e política* (264-287), vol. V. São Paulo: Forense Universitária.
- (2004b) *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- (2008). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009a). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2009b). *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi y des autres*, vol. II. Paris: Gallimard; Seuil.
- Fullat i Genís, O. (2003). Heidegger o los valores rasos de la educación postmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, LXI, 225, 209-222.
- Gallo, S. D. (1998). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*. Campinas (Brasil): Papirus.
- (2008). Ética e educação em tempos hipermodernos. *Educação e Cultura Contemporânea*, 5, 9, 97-112.
- Garcia, M. M. A. (2009). Didática e trabalho ético na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 9, 136, 225-242.
- Gil, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía*, LXI, 224, 115-130.
- , Jover, G. y Reyero, D. (2003). La educación moral ante las guerras y los conflictos. *Revista Teoría de La Educación*, 15, 161-183.
- Goergen, P. (2001). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas (Brasil): Autores Associados.
- Hermann, N. (2001). *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- (2005). *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Kohan, W. O. (2008). Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. *Educação e Filosofia*, 22, 115-139.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Revista Educação e Pesquisa*, 26, 2.

- (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.
- (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- (2009). *Formação moral: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Martínez, M. (1992). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, marzo de 1992, 201.
- y Puig, J. M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, LXII, 227, 5-30.
- (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV, 235, 503-524.
- Pagni, P.A. (2010a). Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade: Revista da Faculdade de Educação da UFRS*, 35 (3), 99-123.
- (2010b). Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. En P.A. Pagni, R. P. Gelamo (Comps.), *Experiência, Educação e Contemporaneidade* (15-34). São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Poiesis.
- Pucci, B. (2001). O gigante da globalização e as fundas das Minima Moralia. En L.A. C. N. Lastória, B. C. G. Costa y B. Pucci (Coords.), *Teoria Crítica, Ética e Educação* (15-28). Piracicaba; Campinas (Brasil): Unimep, Autores Associados, FAPESP.
- (2002). Estética, educação e valores. En G.A. Santos y D. J. Silva (Eds.), *Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação* (313-336). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Puig, J. M. (1992). *Educación moral y cívica*. Madrid: MEC.
- y Martínez, M. (1987). Elementos para un currículum de educación moral. En J.A. Jordan y F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy, cuestiones y perspectivas* (149-179). Barcelona: PPU.
- (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Silva, D. J. (2001). *Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer*. Ijuí (Brasil): Unijuí.
- (2002). Ética e educação contra os preconceitos. En G.A. Santos y D. J. Silva (Eds.), *Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação* (71-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Touriñan, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV, 234, 227-248.

Veiga-Neto, A. (2004). Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. En S. Gallo y R. M. Souza (Coords.), *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência* (131-146), Campinas (Brasil): Átomo & Alínea.

**Dirección de contacto:** Pedro Pagni. Universidad Estadual Paulista. Facultad de Filosofía y Ciencias. Departamento de Administración y Supervisión Escolar. Marília, Brasil. E-mail: [pagni@terra.com.br](mailto:pagni@terra.com.br)