

# 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 Figures of the Master in the Pedagogical Relationship: Reflections Based on the Last Foucault

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

**Pedro Pagni**

*Universidad Estadual Paulista. Facultad de Filosofía y Ciencias. Departamento de Administración y Supervisión Escolar. Marília, Brasil.*

### Resumen

La educación viene siendo concebida como la acción responsable para que el hombre se convierta en humano, para formarse y enfrentar 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 este 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. Por medio de la reconstrucción del pensamiento de este filósofo, elaboraremos la hipótesis de que, antes del formar moralmente el 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 como 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, desarrolladas 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 has been that it is the responsibility of a man to become more; a human being, and that a man's education is what enables him to adapt to the challenges that life and the world present, and that is which enables him to enter into the larger, shared cultural tradition. However such sharing implies that we must not rely only on tradition, but remain open to new ideas. It is essential for formal, scholarly education to preserve a field of intersection in which the art of living with the world is learned in such a way that fully prepares future generations. It is this field of intersection that this essay seeks to discuss, in sharing Foucault's understanding about 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 the ideas of this philosopher, we will elaborate on the hypothesis that before morally shaping the students, teaching them values, or aiding in their acquisition of certain skills through scholarly education, it is important to understand the notion of care of the self and how interaction with others is vital to comprehensively understand the relationship between ethics and education in school. In particular, we will examine how

Foucault's ideas and his analysis of the role of the teacher in shaping the life conduct of the student may help the educator to rethink pedagogical action in an ethical sense, and find within it a certain openness to the formation of the attitudes of both his students and himself.

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

## Introducción

La educación, en general, viene siendo concebida, desde su génesis moderna, 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, formándole tanto para enfrentar los desafíos de la vida como para ingresar en el mundo, específicamente la educación escolar se caracterizó por su interés en prepararle 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, la escuela facilitaría un segundo nacimiento, logrando proteger a los recién llegados de las amenazas que el primer nacimiento pudiera representar tanto para sí mismos como para el mundo, ya que les 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 indiferenciación entre lo privado y lo público. Sin embargo, defender la posibilidad de una transmisión de lo común 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 al cual se prepara los recién llegados en su pasaje de la vida privada a la esfera pública.

Es este campo de intersección que este texto busca explorar, con el fin de 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 puede ser promovido 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 filosofía, educación y arte de vivir; y, en segundo término, trataré de sugerir la importancia que tiene el hecho de animar al profesor, en su ejercicio pedagógico, a buscar un lugar propio en lo que podríamos llamar el *magisterio del vivir*; es decir, a encontrar, 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 espacio-temporales hoy complejas en la moderna configuración de la escuela.

He dividido mi ensayo en dos partes. En la primera, expondré, lo más sucintamente posible, 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 las sugerencias de Foucault, me dedicaré a explorar qué supone el

pasaje de la condición de profesor a la maestro como 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

Es desde el punto de vista de una *ontología del presente* (Foucault, 1984; 2000), que el llamado “último Foucault” abordará el tema del cuidado de sí (*epiméleia heautoû*) y, posteriormente, el de la *parrhesía*, intentando 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 que la crítica estuviera relacionada con una constante actitud de *no querer ser gobernado* de determinada forma y como una búsqueda de tácticas y estrategias que permitiesen formas de existencias cada vez más libres en los juegos de fuerza y relaciones de poder, favoreciendo procesos de subjetivación en esa dirección.

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, ésta es la “forma reflexiva de la libertad” (2004a, p. 267). En este sentido, estas prácticas son consideradas por él como una práctica de libertad, eso es, 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 ellas por medio del ensayo de nuevas relaciones y de la experiencia de 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 que estos sujetos establecerían sus conexiones con la ética, sino que es 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, de la política de verdad y de la idea de sujeto creada en la tradición que va de Descartes a Husserl (Foucault, 2008), o lo que el mismo Foucault llama “momento cartesiano” (Foucault, 2004b). Foucault habla del cuidado de sí (*epiméleia heautoû*) y defiende su primacía en relación al conócete a sí mismo, invirtiendo una interpretación canónica de la historia de la filosofía sobre el 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 esto sentido, Foucault (2004a, p. 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 pasa a imponerse en el interés por las relaciones entre sujeto y verdad la filosofía de la conciencia. 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 sí 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 la misma 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, ese principio de una moralidad extremadamente austera, asentada en el cuidado de sí, habría sido 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, generando complejas paradojas y haciendo que ese cuidado de sí fuera desprestigiado como elemento constitutivo de una ética. Después de todo, fue en virtud de lo que Foucault (2004a, p. 18) denomina “momento cartesiano” que 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, concibiendo al sujeto como quien tiene acceso a la verdad. Así, esa recualificación del *conócete a ti mismo*, y esa descualificación del cuidado de sí, pasa a constituirse como fundante 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, permitiendo 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 constituirse en un conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que constituyen para el sujeto el precio a pagar por la verdad, siendo que ésta 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 pone a prueba la función de la filosofía como un acto de pensar destituido de una actitud ética y política, al recuperarla como ejercicio de espiritualidad, como modo de vida y arte de vivir.

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 ésta 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 los ejercicios de meditación y otras formas de ascesis para la Filosofía Antigua, para Sócrates, los estoicos, los epicúreos y algunos cristianos. 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 mediante un cultivo de sí.

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 esto 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 a 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 interlocutores de nosotros mismos cuando hablamos, al ligarnos al enunciado y la enunciación de la verdad, y a hacer de esto un acto valeroso, un acto arriesgado y libre. “El parresiasta”, 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 se dispone a enunciar, 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 estos 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 expresión de un *hablar franco* que implica, por un lado, exposición de aquél que la enuncia como sujeto que presencié el acontecimiento y que hizo de él una forma constante de auto-transformación experiencial; por otro, pone este mismo discurso, y a su sujeto, en riesgo, provocando a sus interlocutores más que acomodándoles hasta dejarles 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 mismo tiempo interpela su forma científica en el presente.

Este modo de filosofar de la filosofía socrática -y desarrollada 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, en relación a los cínicos, para los movimientos revolucionarios del siglo XIX y de ciertos movimientos artísticos del siglo XX, como sugiere Foucault (2009b). 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 mera fundamentación o enunciación de las tecnologías, sino que están más bien orientadas hacia una “tecnología de sí”; se trata de un trabajo de uno sobre sí mismo donde la inquietud de sí conduce, tanto al buen gobierno de uno mismo como para el buen gobierno de los otros.

En la relación con los otros, el lenguaje y su pragmática resultan elementos centrales. Para Foucault, del mismo modo que 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 presupuestas sólo

tiene lugar a través de un trabajo del decir lo que se pasa, 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 en conformidad con los contextos comunicacionales.

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, comprometiendo 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 son en ellos que el acontecimiento discursivo afecta, y tal afección hace surgir una *dramática discursiva* con fuerza similar a la pragmática de sí, si bien menos visible y en cambio más devastadora. En su interés por profundizar en esta relación con el otro, Foucault busca resaltar la relación entre maestro-filósofo y discípulo, originalmente preconizada por Sócrates, para después hablar de los estoicos, epicúreos, cristianos y cínicos; y 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 esta relación transformados como sujetos, modificación que parece haber sido parcialmente abandonada en las reflexiones pedagógicas que se apoyaron en la nascente filosofía de la educación.

Este es un aspecto que me gustaría abordar ahora, para, desde ahí, tratar de explorar sus implicaciones para un pensamiento de la relación pedagógica a la luz de esta tradición del cuidado de sí. Antes, debo decir que consideraré aquí la educación 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*, algo que 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*, aquél 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 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 tendría que afrontarse 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 sólo podría provenir de los sujetos de la acción educativa, en la transición entre la vida y la escuela; es decir, en los sentidos que asumirán (y que pueden asumir) la tradición filosófica antigua de las relaciones entre maestros y discípulos, como relaciones diferentes a las existentes, modernas, 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 de problematización de la actitud ética del profesor ante la vida y la acción política en el mundo, así como en qué sentido la ejerce y cómo repercute en la acción pedagógica desarrollada en la escuela.

Se trata, entonces, de alimentar cierta tensión entre vida y escuela, 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, ser capaz de promover una auto-transformación como sujeto de la educación, haciendo de esa actividad una prolongación de su arte de vivir y 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 y de la actividad de enseñanza en la actualidad, un desafío principal consiste en averiguar en qué medida el arte de vivir del maestro *tensiona* la actividad del profesor; y en qué grado conduce al sujeto a considerar en qué sentido, y cómo, la actitud ética de cuidado se haya o no presente en la escuela. 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>.

---

<sup>1</sup> Hay muchas obras que son referencias para el tema de la transmisión de los valores en la escuela y que asumen el concepto de educación moral en España y en Brasil. 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. Hacen eco a estas voces en Brasil, La Taille (2000; 2001; 2006; 2009) y otros estudiosos del tema que se ocupan del aprendizaje psicológico de los valores, entendiendo éste como una educación moral y como el sentido ético de la escuela. Podremos añadir a estas obras de carácter más centrado en las de análisis psicológicos y del 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 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 política del ciudadano. También, se puede decir que muchos otros trabajos que tradicionalmente entendieron la ética como campo de estudio de la moral y la formación ética de la persona como 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. Diferente de esa perspectiva, otra propone que la ética no puede ser enseñada por medio de 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 al psicológico o a una pragmática convencional. Para esa perspectiva, la respuesta ética se condiciona por el acontecimiento y por una experiencia singular que puede ser reflexionado y jugado reflexivamente de acuerdo con la voluntad de potencia de sus sujetos y de las vicisitudes de la vida – que se pasan no solamente en la escuela. En ese sentido, las cuestiones éticas que se pasan en las escuelas y que es objeto de la reflexión de los profesores vienen siendo tomadas por los estudios de Bruxarrais y otros (1991), Bruxarrais (2006), Bárcena y Mèlich (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) e García (2009), en Brasil. Este ensayo procura traer contribuciones para esta última perspectiva y, en este

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

En los diálogos platónicos, la figura del maestro parece ser 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 le hace identificarse con su propia naturaleza, dirigiendo su visión al alma, con la intención de que ella pueda contemplar su elemento divino para desprender de ahí un modelo de sabiduría que guíe su vida. De acuerdo con Foucault, en esa relación con el maestro el discípulo reconoce al “principio del saber y del conocimiento; y este principio del saber y del conocimiento es el elemento divino” (2004b, p. 89), siendo necesario reconocerlo para reconocerse a sí mismo. Así, el maestro tendría 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 reconocería a sí mismo.

Al interpelar al discípulo para que se ocupe de sí, Sócrates activa como dispositivo una especie de espejo en que aquél se ve a sí mismo, reflejando su mirar 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, donde se sustenta la sabiduría del maestro-filósofo, serían entonces parte de un conjunto de prácticas y de cuidados de uno mismo, y no su fundamento. Estas prácticas y cuidados de sí serían necesarios al filósofo para que cuide del otro, así como para que el discípulo sea instigado a ocuparse de sí, sin que eso implique necesariamente fundamentarse 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 podrían, así, salir de esa relación no siendo más los mismos. Ellos tendrían la libertad de distinguirse y de un pensar diferente uno del otro, modificándose 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.

La ignorancia aparece, muchas veces, en esta figuración, como una condición de la relación entre maestro y discípulo y como una percepción que puede ser obtenida por los dos, 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 al otro, y no el *quantum* del saber o de la experiencia acumulados, algo que no podría ser establecido *a priori*; lo que 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, así como es este descubrimiento de la ignorancia en cada uno lo que hace brotar un pensamiento

---

sentido, se distancia de la primera, aunque la considera igualmente importante, es distinta de la que aquí se asume.



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 tratan, pues, de las virtudes, y dentro ellas la *phrónesis*, 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 reiteren estados de dominación, abandonando la cuestión del cuidado; asunto 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 sí 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. Diferente de la posición *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 sólo de la pasividad del discípulo ante la enunciación del discurso verdadero del maestro, sino de una confianza activa en alguien que se respecta y ama y, por eso, oye atentamente, ya que la práctica de los ejercicios que le propone le hará dignos de acoger los acontecimientos que la vida le reserva.

Para acogerlos necesita de todos los recursos posibles para que, junto con el maestro, pueda enfrentarlos con cierta dignidad, sean los que sean, 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 sujeto a esos acontecimientos de la vida, siendo capaz de acogerlos, pensarlos y 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 que conecta su alma con lo divino, sino con las fuerzas vitales y los recursos morales e intelectuales necesarios para hacerles frente, 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 en cada uno con respecto a sí mismos, siendo el punto de sus encuentros y de sus propias experiencias singulares frente a ese mismo mundo, de las cosas y de los hombres, lo que les permiten transformarse.

Si el cuidado del sí socrático permite, en la relación con el otro, percibir los límites de lo que somos como profesores y al mismo tiempo nos transforma al prestar atención del cuidado de sí en lo alumnos, con el cuidado estoico ese movimiento sólo se produciría a través del encuentro de ambos con el mismo acontecimiento. El problema es que la relación, tanto con lo divino como con el acontecimiento, poca relación tienen 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 poder 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 de sí sobre sí mismo, desarrollado de forma independiente y conforme a su voluntad, esto conduciría al profesor a prestar más

atención a los acontecimientos y a los encuentros imprevistos que eventualmente pudieran surgir en el transcurso de la relación, así como a establecer estrategias en la planificación de acción pedagógica con el fin de evitar cercenarla en sus posibilidades, se estuviera comprometido para conducirse también como maestro.

Esto no quiere decir, si tenemos en cuenta la perspectiva estoica, que esta relación profesor-maestro tuviese que abandonar su arte del gobierno pedagógico y la enseñanza requerida en la escuela, utilizando todos sus recursos (conocimientos, tecnologías de producción, sistema de signos, etc.) para proporcionar herramientas (conceptuales, 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 adentrar ese arte de vivir en la escuela, entendida como una estrategia política que restableciese en ella un espacio-tiempo (no disciplinar) para la formación de actitudes -no sólo de destrezas- en formación ética. De hecho, esa propuesta, por simple que pueda parecer, surge de la interpretación de un tercer movimiento interpretado por Foucault (2009b), en relación a las figuras 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. En tales movimientos revolucionarios, lo que interesa al filósofo francés 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 que 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 del arte del siglo XIX.

Con el fin de dramatizar la verdad de esta última y de establecerla, como contrapunto, y como 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, exponiéndole, en la relación con el otro, no en lo que desea ser, sino *en 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, compartir o, simplemente, divergir para dirigir su propia vida, al mismo tiempo en que aprenden en esa relación el sentido de la palabra *diferencia*.

## Conclusiones

Es esa *diferencia* la que puede hacer con que el pensar filosófico lleve a interrogarnos quiénes somos, qué queremos para nuestra vida y cómo la debemos conducir no solo como profesor, sino también en nuestro *magisterio de vivir*. En caso de se considerar que la educación escolar auxiliaría en el pasaje de lo nuevo de la vida privada hacia la

vida pública, esa *diferencia* podría mantener atenta la visión de los profesores hacia los distintos estilos de vida y a los modos de subjetivación que en ella perduran. Tal atención resulta imprescindible para mantener 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, constituyéndose en 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 volver igual el nivel de conocimiento del alumno y del profesor, pues se relaciona con un *ethos* a ser construido, antes que con una *episteme* a ser 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.

Con las reflexiones del último Foucault presentada 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. Con efecto, argumenté por la idea que el cuidado del otro implícito en la acción pedagógica presupone un cuidado ético de sí mismo por parte del profesor, pero solo se evidencia cuando ello desea también tornarse maestro y pensar en las posibilidades de su actividad, tener momentos de intersección con su *magisterio de vivir*. Esta ha sido la tesis mostrada en este ensayo, intentando invitar los sujetos de la *praxis* educativa – principalmente, a los profesores - a un trabajo de alteridad exigido por esa experiencia transformadora de sí en su relación con el otro.

Por eso, reconstruí el modo como Foucault interpreta esa noción de cuidado de sí partiendo de una ontología del presente para evaluar sus implicaciones para 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, en el sentido de problematizar 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 coherentes con el coraje de la verdad exigidas en esa relación con el otro, podrían hacer de su acción y su discurso la expresión misma de aquello que es su devenir como sujeto.

Esa pragmática de sí constituiría en la actualidad el principal medio para que el profesor, en la relación con el otro, sin decir quién es, al menos tener transparencia, devolviendo a la pedagogía la deshonestidad que parece caracterizarla a la hora de ser más eficaz en relación a las verdades que quiere transmitir. Contra el predominio de esa práctica discursiva en el que se fundó la enseñanza en la modernidad, inspirada en esta interpretación de la tradición del maestro estoico y principalmente, lo 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 sido olvidada desde que Platón expulsó a los poetas de su *República*.

¿No sería esa estrategia una de las posibilidades a desarrollar por el profesor que aspira a la maestría en su acción pedagógica? ¿No está destinado él mismo a ser un testimonio de lo que vive en su *estética de la existencia*, y con esta actitud inducir en el otro, mediante un tipo de discurso afectivo y poético, un trabajo sobre sí? Seguramente habrá otros indicios en relación a 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, produciendo 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 que otras puedan venir en el futuro, mediante un análisis de los retos que el cuidado de sí, como cuidado ético del arte de vivir, presentan a la acción del profesor en la escuela; al mismo tiempo que indican otro modo de ver el alumno en esa misma relación pedagógica, cuyo propósito contrasta fuertemente con una visión excesivamente de la misma; reducida a mera racionalidad técnica y restringida, en su potencialidad, a una simple calificación profesional.

### Referencias Bibliográficas

- ARENDR, 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.
- , MÉLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- BUXARRAIS, M.R. y otros. (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: revista inter universitaria*, Salamanca, Ediciones Universidad, v.18, p. 201-227.
- DELEUZE, G. (2000). *Lógica do sentido*. 4. Ed. São Paulo: Editora 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). *Tecnologias 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 sui y des autres II*. París: Gallimard/Seuil.
- FULLAT I GENÍS, O. (2003). Heidegger o los valores rasos de la educación postmoderna. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXI, n. 225, p. 209-222.
- GALLO, S. D. (1998). *Ética e Cidadania: caminhos da filosofia*. Campinas: Papirus.
- (2008). Ética e educação em tempos hipermodernos. *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, v. 5, n. 9, extra, pp. 97-112.

- GARCIA, M.M. A. (2009). Didática e trabalho ético na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 9, n. 136, p. 225-242.
- GIL, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXI, n. 224, p. 115-130.
- , JOVER, G.Y.; REYERO, D. (2003) La educación moral ante las guerras y los conflictos. *Revista Teoría de La Educación: revista inter universitaria*, Salamanca, Ediciones Universidade, v.15, p. 161-183.
- GOERGEN, P. (2001) *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: 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. *Educación e Filosofía*, v. 22, p. 115-139.
- LA TAILLE, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, USP. V. 26, n. 2.
- (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 114, p. 89-119.
- (2006) *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Armed.
- (2009). *Formação moral: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- MARTÍNEZ, M. (1992). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*. Marzo 1992. N° 201.
- y PUIG, J.M.(coord.). (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*. Año LXII, n. 227, p. 05-30.
- (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV, n. 235, p. 503-524.
- PAGNI, P. A. (2010a). Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. *Educación & 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 PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P (comps). *Experiência, Educação e Contemporaneidade* (15-34). São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Poiesis Editora.
- PUCCI, B. (2001). O gigante da globalização e as fundas das Minima Moralía. En LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G.; PUCCI, B. (Coords.). *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Piracicaba-Campinas: Unimep/Autores Associados/FAPESP, p. 15-28.
- (2002). PUCCI, B. Estética, educação e valores. En SANTOS, G. A.; SILVA, D.J. (org.). *Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 313-336.
- PUIG, J.M. (1992). *Educación moral y cívica*, Madrid: MEC.
- , MARTÍNEZ, M. (1987). Elementos para un currículum de educación moral. E: JORDAN, J.A. SANTOLARIA, F. (Eds.). *La educación moral hoy, cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU. pp. 149-179.
- , MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*, Barcelona: Laertes.
- SILVA, D. J. (2001). *Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer*. Ijuí: Editora Unijuí.

- (2002). Ética e educação contra os preconceitos. Em SANTOS, G. A.; SILVA, D.J. (eds.). *Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 71-92.
- TOURIÑAN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de La educación. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV, n. 234, p. 227-248.
- VEIGA-NETO, A. (2004). Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. En GALLO, S. & SOUZA, R. M. (Coords.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, p. 131-146.

**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)

en prensa / in press