

FOUCAULT : LA REVALORACIÓN DEL MAESTRO COMO CONDICIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y COMO MODELO DE FORMACIÓN

UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA *HERMENÉUTICA DEL SUJETO*

Andrés Klaus Runge Peña*



No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto.

Michel Foucault (1994, 49)

¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que "el aprender". Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por "aprender" se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles.

Martin Heidegger (1978, 20)

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Desde hace ya bastantes años, en el ámbito pedagógico colombiano se viene trabajando sobre todo al Foucault de los aportes epistemológicos. Al Foucault que llegó a considerar sus investigaciones, no como una “gran teoría”, sino como una *caja de herramientas* para ser utilizada y operacionalizada en otros campos disciplinarios. Un Foucault que, para referirme a nuestro caso específico, gracias a sus planteamientos e instrumentos de análisis, le permitió a los historiadores de la pedagogía y de la educación comenzar a sentar las bases metodológicas y conceptuales para hacer una nueva epistemología histórica de la pedagogía y para historiar, desde estos nuevos parámetros, los saberes y las prácticas pedagógicas en Colombia (Cf. Zuluaga, 1987). Hablo entonces del Foucault arqueólogo de las ciencias humanas y del saber, que con sus trabajos demostró cómo la praxis y los discursos científicos y disciplinares siempre se encuentran determinados por reglas de producción, formación y transformación, y por “estructuras” subyacentes —ligadas a formas de poder/saber—, las cuales permiten o no la emergencia de las disciplinas como tales, con sus respectivos regímenes de enunciabilidad, intelegibilidad, verdad y visibilidad (objetos, conceptos, proposiciones, enunciados, conocimientos, principios, categorías, campos de experimentación, etc.).

Pero además de este Foucault que «mata al sujeto» (Kamper y Wulf, 1994) universal, abstracto, moderno y europeo, con su crítica radical a las ciencias humanas y con las conclusiones de su *analítica de la finitud*, existe otro Foucault: el investigador genealógico, que entró a ocuparse de las diferentes prácticas y formas de *assujétissement* (sujetivación) en Occidente. Este segundo Foucault,

geneólogo del sujeto, cuyas preocupaciones durante los últimos años de vida también lo acercaron al problema de lo ético y de la gobernabilidad, le dio nuevos matices a las apreciaciones que ya tenía sobre el sujeto y que había conseguido con sus trabajos arqueológicos. Lo que marca de un modo tajante este momento es que ahora Foucault ya no sólo concibe al sujeto como el simple efecto de una serie de prácticas discursivas y de un poder externos (subjetivación “desde arriba”), sino que lo ve, además, como el producto también de una serie de prácticas y técnicas subjetivantes encarnadas (incorporadas) y reguladoras de la vida (subjetivación “desde abajo”). Desde esta nueva perspectiva, ya no se trata únicamente de subsumir los procesos de formación —subjetivación, socialización, individuación, aculturación— dentro de una lógica, en cierta medida, behaviourista con referencia al poder, entendidos aquéllos como una serie de permanentes condicionamientos —micropoderes penetrando el cuerpo—, sino de prestarle atención también a las formas de agenciamiento (*agency*) de los sujetos. Es decir que, bajo esta otra óptica, la genealogía del sujeto ético se abre a un tercer dominio: el de las relaciones del sujeto consigo mismo. Incluso se puede hablar por ello de un tercer Foucault: el del estudio de la conducta moral real de los individuos. En lo que sigue, como objeto de atención, van a ser los aportes, en términos de contenido, de este último Foucault. Del Foucault que matiza su visión del poder, al diferenciar ahora entre *relaciones de poder* y *relaciones de dominación*, y que comienza a darle así una mayor importancia a las prácticas y tecnologías del sí mismo, en tanto procedimientos mediante los cuales los individuos se forman a sí mismos como sujetos morales de sus propias acciones.

Se trata, a mi modo de ver, de un Foucault ya más pedagogo (teórico de la formación y de la subjetivación)¹ —si así se me permite denominarlo— que debe ser visto, en palabras de Hoskins, como un *criptoteórico de la educación*, pues con el tiempo dejó ver, y cada vez con mayor claridad, los nexos y preferencias, aunque sutiles, que remitían sus ideas y cuestionamientos al campo pedagógico y educacional.

El presente trabajo busca darle entonces una mirada pedagógica al libro *Hermenéutica del sujeto*, de Michel Foucault, en el que se recogen los resúmenes de un curso dictado durante 1981 y 1982. La pretensión general del escrito es mostrar que esas conferencias no solo son de gran valor para la pedagogía, es decir, no solo son susceptibles de ser leídas en clave pedagógica, sino que, vistas con una lupa aguda, se pueden considerar incluso como un gran aporte a la problemática de la formación desde la perspectiva de una pedagogía histórica, en la medida en que mucho de lo investigado allí de un modo genealógico se encuentra organizado en torno a un complejo temático que se puede considerar como característico —más no exclusivo— de dicha disciplina: *el gobierno de sí mismo*, hablando en los términos de Foucault. Para ser más específicos: el gobierno de sí mismo, que se refiere a

1. Foucault tiene aspectos bastante comunes con algunos de los teóricos actuales de la formación, en lo que se refiere al rol subordinado de la identidad con respecto al proceso de formación en general. Esto permite asociarlo también con algunos de los teóricos clásicos de la formación (Cf. Klafki, 1987) y, especialmente, con la tradición neohumanista alemana, pues, desde entonces, el individuo pasó a ser visto como *iniciador* de su propio proceso de formación. Humboldt, por ejemplo, critica la formación que se orienta sólo hacia la profesión y que se restringe únicamente a los efectos del Estado, y habla de la formación como un proceso en el que lo general sufre un proceso de incorporación y reelaboración en lo individual-particular. (Cf. Humboldt, 1995).

la moral en el sentido planteado por Foucault, tiene que ver con dos problemas fundamentales que han sido típicos dentro de la pedagogía o ciencia de la educación, a saber: el de la formación humana y el de la relación pedagógica que se da entre maestro y discípulo.²

Mi tesis por desarrollar en ese sentido es que, de acuerdo con la visión de maestro que se va insinuando en las mencionadas conferencias, aquél (la posición de maestro) aparece como el principio que le da piso y movimiento a la relación pedagógica, y como el modelo que le da sentido a la formación humana. Y lo que resulta todavía más interesante de todo esto, a mi modo de ver, es que con este gesto no solo se pone de manifiesto una actitud crítica frente a lo que en el ámbito pedagógico se ha denominado *hegemonía del paidocentrismo*, sino que se reivindica, además y por ende, el papel del maestro (maestro-investigador, maestro-filósofo, maestro-consejero) en tanto ejemplo vivo de una praxis autoformativa y, con ello, se le abren nuevas perspectivas a las actuales teorías de la formación y a los planteamientos, hoy tan en boga, sobre la formación de maestros.

2. Quien tenga un conocimiento general de las teorías clásicas de la formación (Cf. Klafki, 1987) y de los planteamientos de la pedagogía de las ciencias del espíritu (Cf. Wulf, 1999) desarrollados en el ámbito alemán a comienzos del siglo pasado, estará de acuerdo conmigo en no considerar descabellado el anterior etiquetado que hago del libro de Foucault. Es más, respetando la terminología y el punto donde se sitúa Foucault (genealogía), uno podría decir que los últimos trabajos de este autor que se refieren a los procesos —prácticas y técnicas— de subjetivación se pueden ver, ante todo, como grandes aportes a una teoría general de la formación tal y como se la entiende y desarrolla en el mundo alemán desde el Romanticismo. En otras palabras: soy de la opinión de que estas últimas investigaciones de Foucault —respetando sus matices— encuentran un mejor acomodo dentro de lo que en el ámbito de discusión y de trabajo alemán se ha considerado como cuestiones relativas a las teorías de la formación y de la subjetividad.

El gesto pedagógico de Foucault como punto de partida

Soy de la opinión de que la vida y obra (Cf. Dauk, 1989) —teoría y práctica— de Foucault se tienen que interpretar, ante todo, como un gran gesto (Cf. Gebauer y Wulf, 1998). Este gesto es precisamente lo que manifiesta una posición consecuente —en teoría y práctica— con respecto a la adopción de una ética personal en tanto estética de la existencia. En ese sentido, Foucault encarna, de cierta manera, el modelo socrático, y los interlocutores deben estar en capacidad de percatarse de ello por el gesto insinuado: Foucault nos muestra, pero su pretensión no es salvar ni prescribir —su puesto no es el de Jesucristo, ni el del cura, ni el del intelectual universal, ni el del maestro tradicional—. Este gesto, es entonces, la expresión de un estilo de vida, de investigación y de trabajo de escritura que no pretende decir: «esta es la verdad, esta es la única verdad». Es por eso que para él «lo más importante en la vida y en el trabajo [era] llegar a ser algo que al principio no se era» (Foucault, en Martin y otros, 1993, 15). Es sabido que Foucault en sus trabajos y entrevistas (se) muestra, (se) insinúa, (se) hace visible, interpela, pero no obliga, no actúa como el imperativo categórico de la ética kantiana y tampoco prescribe, encamina o enjuicia, como en el caso del código moral cristiano. En cierto sentido, Foucault busca ser —nos incita a verlo como— la encarnación del modelo helenístico del cuidado de sí. Al tratar de cuidarse y preocuparse por sí mismo, Foucault nos “incita” a preocuparnos de nosotros mismos y a que nos identifiquemos miméticamente con él. Tal gesto es pedagógico-formativo, en la medida en que, según la teoría de la formación de Benner (1996, 104), se encuentra basado en el principio de la «incitación a la

autoactividad». Así pues, todas esas pistas concuerdan con ese gran gesto del que hablo y permiten suponer una postura positiva con respecto a los griegos como “lo mejor” frente al modelo cristiano y al moderno. ¡He ahí, me parece, su propuesta pedagógica, su gesto pedagógico!

La ética como estudio del cuidado y preocupación por uno mismo

El libro *Hermenéutica del sujeto* es un estudio sobre el tipo de relaciones que el individuo establece consigo mismo (*rapport á soi*) y que Foucault denominó *ética*. Básicamente se trata de una investigación sobre la preocupación y cuidado de uno mismo (*épiméleia heautou, cura sui, souci de soi, Sorge um sich*) en Occidente. Con esta expresión se designa el conjunto de prácticas y tecnologías con base en las cuales los individuos, desde los griegos, construían, formaban y perfeccionaban su mismidad. En términos generales, este concepto abarca todo aquello que le permite «al individuo efectuar, por propia fuerza o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia, con el propósito de cambiarse de tal modo que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad» (Foucault, en Martin y otros, 1993, 26).

De acuerdo con lo anterior, Foucault parte de que el conocimiento de uno mismo era, para la tradición griega, tan solo una forma particular y aplicada de lo que sería la preocupación por uno mismo —como técnica de sí— mucho más compleja (Cf. Foucault, 1994, 33 y ss.). Foucault muestra que, en Grecia, el cuidado de uno mismo y el conocimiento

de uno mismo se encontraban íntimamente ligados, eso sí, a partir de una relación de subordinación. Las conferencias mencionadas son entonces el producto de una serie de investigaciones en donde se analizan las condiciones que se dieron para que ese vínculo cambiara de connotaciones, es decir, para que el cuidado de uno mismo terminara por convertirse en un simple conocimiento de sí y para que lo que un primer momento se consideraba como un movimiento de formación autofinalista (formación de sí, autoformación, *Selbst-Bildung*) en el que uno, además, reconocía al otro y se reconocía en él, llegara a convertirse con el tiempo en un proyecto humano teleológico y "fatalista" (Herbart) basado en la negación y en la renuncia (*imago dei*, formación normativo-teleológica conforme a un ideal de formación); proyecto este que comienza precisamente con el acto de renegar de uno mismo para así poder introyectar un código moral, prescriptivo e impuesto, y acceder, de este modo, a un determinado estado de cultura y de perfeccionamiento.

Al referirse a las causas que desencadenaron ese proceso de cambio en el sentido y en la importancia de las relaciones *á soi*, Foucault hace alusión a una serie de *representaciones morales* (Cf. Foucault, en Martin y otros, 1993, 31) que llevaron a que la preocupación y el cuidado por uno mismo aparecieran cargados de connotaciones in-morales; ésto precisamente al tomar fuerza un código moral impuesto que se sustentaba en una moral rigurosa orientada hacia la prohibición y que sirvió como referente ético. Dicha moralización del cuidado y preocupación por uno mismo llevó entonces a que se le diera prioridad a las prácticas de renuncia, a un ascetismo moral de corte religioso. Así mismo, con dicha renuncia, posteriormente entendida ante todo como autodominio y autocontrol racionales, se le dio también una gran importancia, en conse-

cuencia, al conocimiento de sí, sobre todo desde una perspectiva filosófica basada en las teorías del conocimiento volcadas sobre el sujeto mismo.

Los tres modelos que dan cuenta del cuidado y la preocupación por uno mismo

Con su reconstrucción histórica, Foucault consigue entonces identificar y caracterizar tres grandes modelos en Occidente, en los que fue tematizado —y practicado— de un modo particular el cuidado y la preocupación por uno mismo, a saber: el modelo helenístico de la autofinalidad —que dejaré para la parte final del escrito—, el modelo platónico de la reminiscencia, y el modelo cristiano de la exégesis (Cf. Foucault, 1994, 90).

El modelo platónico

El modelo platónico, al igual que el cristiano, se superpuso al helenístico anterior e impuso, gracias al establecimiento de una nueva forma de relación frente al conocimiento, un nuevo sentido del cuidado de uno mismo que sirvió para darle parámetros diferentes a los modos —prácticas y tecnologías— de subjetivación de los individuos. En esencia, lo que caracteriza al modelo platónico es la articulación del conocimiento de uno mismo y del conocimiento de lo verdadero, en un mismo movimiento del alma hacia la verdad. La *paideia* aparece acá como la posibilitadora de una orientación libre hacia las ideas, hacia la verdad. Debido a ello, la preocupación por uno mismo (*épiméleia*) —el saber útil— pierde importancia, ya que, como lo señala Foucault, con este modelo se le pasa a dar un privilegio al conocimiento y, a diferencia

de éste, aquél no puede fundar positivamente una moral. Ahora el conocimiento no solo es el garante casi exclusivo de la verdad —verdad del alma y del ser—, sino que también es el que se encuentra en las mejores condiciones para darle fundamentación a una moral positiva (36).

La consigna «ocúpate de ti mismo», que hacía parte de la “espiritualidad” (Foucault) en tanto espacio de reflexión, indagación, preocupación y acción más amplio (38 y ss.), se transforma y sufre un proceso de reducción que queda expresado con la máxima délfica: «conócete a ti mismo». A partir de entonces, este lema entra a servir de base para el desarrollo de un modo de filosofar —y para una forma de vida— que se radicaliza en la modernidad con la certeza de razón establecida por Descartes (*cogito ergo sum*). En síntesis, acá el proceso de «ocuparse de» se reduce a un acto de conocimiento en donde “de sí” significa ahora la posibilidad de establecer una relación instrumental y objetivante —diferente de la *chresis* platónica— con un “sí mismo” que ya no puede ser visto como un “sujeto-alma” (Foucault) en su irreductibilidad, sino como una mismidad —transparente consigo misma e ideal— con carácter de objeto de conocimiento. Es así como, con el modelo platónico, el conocimiento deviene entonces en un *acto peligroso* (Foucault) de supresión de lo Otro (319).

El modelo cristiano

A partir de los siglos III y IV toma forma el modelo cristiano de la exégesis. En él se mantiene el esquema de cuidado de uno mismo como conocimiento de uno mismo, vinculado, de igual modo, a la verdad. Lo que lo tipifica es, según Foucault, tres características como puntos de articulación, a saber: la circularidad entre la verdad del texto y el conoci-

miento de uno mismo, la exégesis como procedimiento para conocerse uno mismo, y la renuncia a sí mismo como condición y objetivo para ese conocimiento de sí (Cf. Foucault, 1994, 90).

Un punto para tener en cuenta de este modelo, sobre todo por las repercusiones pedagógicas que de allí resultan, es que se establece sobre el trasfondo de la prohibición, el miedo, el error y la vergüenza. Eso significa que las técnicas del cuidado de uno mismo que acá se ponen en ejecución ya no buscan que la ignorancia que se ignora a sí misma (Cf. Foucault, 1994, 54) vaya, a partir de un movimiento autoformativo motivado por el deseo propio, hacia un estado de mayor luminosidad como estado de verdad, felicidad y equilibrio consigo misma, sino que ahora estas entran en funcionamiento privilegiando un exterior impuesto y, teniéndolo como referencia moral-normativa, se encaminan hacia la corrección y dirección tanto del alma como del cuerpo. De allí que, con este nuevo sentido que adquieren las prácticas discursivas, la *rappor*t á soi empieza a ser influida y subordinada a un discurso terapéutico-religioso que busca, por un lado, curar (medicina, dietética) el cuerpo y, por el otro, dirigir (prescripciones religiosas, educar) la conciencia.

Hacer parte de este modelo cristiano significa que hay que avergonzarse de la condición de pecador (tener conciencia moral o lo que en alemán se denomina *Gewissen*) y, por eso, se debe controlar y superar dicho estado. En esa misma lógica, el error, como aquello que no se debe hacer, resulta ser también un estado de depravación vergonzoso y atemorizante. El errar es revestido por el sentimiento de miedo y de culpa. El sujeto entra en contradicción consigo mismo, con su otredad. Por ello se oculta ante los otros hom-

bres, aunque no frente a Dios —de allí la conciencia moral como el ojo omnividente de Dios en el hombre—. Ahora, esta «conversión es por tanto un movimiento que se dirige hacia el yo, que no deja de vigilarlo, que lo fija de una vez por todas como objetivo, y que lo alcanza allí donde él regresa» (Foucault, 1994, 76). La ignorancia deja de ser así una ignorancia inocente y pasa a entenderse, más bien, como un estado perverso que hay rechazar, ocultar y, por ende, superar. Se establece un dispositivo de contención como forma de canalización de lo perverso y lo viciado en uno.

Salir del estado de pecado e ignorancia con el propósito de salvarse, de hallar la luz, significa entonces orientarse por un ideal de formación (por un deber ser, por un modelo de perfección) que no se es y que, paradójicamente, no se puede alcanzar nunca, pero que, de todas maneras, funciona como parámetro de enderezamiento y encausamiento de los sujetos. «De este modo salvarse a uno mismo significará librarse de una coacción que le está amenazando y volver a gozar de los derechos propios, es decir, reencontrar la propia libertad e identidad. Salvarse significa mantenerse en un estado continuo que nada puede alterar cualesquiera que sean los sucesos que acontezcan en torno a uno» (Foucault, 1994, 70-71). El camino a la salvación, como proceso constituido de pequeñas salvaciones, como paso de éxito en éxito, como estado continuo de autenticidad y transparencia con uno mismo, en el que el fracaso, la duda y el error no tienen cabida, es una ficción, un autoengaño y un proceso de autodomínio racionalizado.

Bajo esa perspectiva, la salvación se convierte en el pretexto para justificar las prácticas de conversión, entendidas como «liberación de todo aquello de lo que dependemos, de aquello

que no controlamos» (75). Como se dijo, con la conversión cristiana (*metanoia*) se introduce el aspecto de la renuncia a uno mismo. En consecuencia, el cuidado y la preocupación por uno se convierten en técnicas de autocontrol y autodisciplinamiento que se rigen por un código moral establecido. Con estos procesos de autocontrol de sí, el conocimiento de sí se vuelve prioritario y pasa a convertirse en la manera más apropiada para mirarse a sí mismo —autoengaño racionalizado y racionalizante como autocontrol y autodominio de sí—.

Mirarse a sí mismo y mirar el mundo se tornan en procedimientos similares. A través de ellos, el hombre racional se reconoce en Dios (*imago dei*). La mismidad y el mundo, en tanto objetos de conocimiento, son vistos como libros de Dios. De allí que ya no haya repliegue sobre sí como preocupación por uno mismo, sino una exégesis de sí como posibilidad de ver a Dios reflejado en uno y en el mundo. Se trata, pues, de un movimiento en el que uno se conoce y se reconoce al conocer lo divino y al reconocer lo divino en uno.

Este proceso ficcional, en tanto deviene en la aspiración a un ideal de formación, se puede entender como la búsqueda de lo «impresentable» (Lyotard, 1985, 91 y ss.). En todo ello Dios ha de aparecer en el hombre como lo otro del hombre y como la otredad en el hombre. La gran paradoja de la doctrina de la *imago dei* que cobra vida con el modelo cristiano es que el hombre aparece como un ser hecho a imagen y semejanza de Dios, pero, al mismo tiempo, le es prohibido hacerse una imagen de Dios. Esta condición de prohibición desencadena la curiosidad peligrosa y el mal productivo del hombre. Curiosidad que «mata a Dios» (Nietzsche) y después «mata al hombre» (Foucault).

Mirada en este sentido e influida por esa *imago dei* por alcanzar, la educación moderna se basa en la idea de un sujeto que hay que corregir, habituar y liberar del “peso de la carne”, para así llevarlo o acercarlo a un ideal de sí —ideal de formación (*Bildungsideal*)— que precisamente se ha creado como negación al modo de ser particular de cada sujeto. Con dicho ideal de formación se legitima la intervención sobre el hombre en su estado actual, en tanto estado en el que no se ha llegado a ser lo que se debe ser. La vida presente —en tanto estado de incompletud y de temor a Dios— se sacrifica en favor de un más allá insoslayable, de otro mundo (inmortalidad), —una concepción nueva que no tenía cabida dentro del modelo griego del cuidado y la preocupación por uno mismo.

El sujeto por educar, el niño y el hombre concretos, se sacrifican a un discurso externo que dice su verdad, que determina su ley “natural” y que le precisa a cada individuo el tipo de hombre que tiene que ser. Hablamos del modelo general cristiano de la confesión. «Al integrarla a un proyecto de discurso científico, el siglo XIX desplazó a la confesión; esta tiende a no versar ya sobre lo que el sujeto desearía esconder, sino sobre lo que está escondido para él mismo y que no puede salir a la luz sino poco a poco y merced al trabajo de una confesión en la cual, cada uno por su lado, participan el interrogador y el interrogado» (Foucault, 1985, 83). Así pues, con el modelo cristiano aparece la *imago dei* como principio regulador y, con base en ella, entran en funcionamiento las sagradas escrituras: como una guía práctica para la salvación. Precisamente en ese contexto tuvieron su origen las metáforas de la formación (*Bildung*, *Bildungsideal*) y de la educación que después se decantaron como conceptos y pasaron a convertirse así en las nociones básicas —objetos/tema— de la pedagogía.

El modelo helenístico

El modelo helenístico del cuidado y la preocupación por uno mismo está articulado en torno a la autofinalidad de sí. En este caso, la idea de conversión, a diferencia del modelo cristiano-ascético, tiene que ver con un proceso de autoformación como «desplazamiento del sujeto hacia sí mismo y retorno de uno a sí mismo» (Foucault, 1994, 87), en el que el cuidado y preocupación por uno mismo goza de autonomía y no se reduce al conocimiento de sí. Cabe destacar que acá esta autofinalidad de sí no es de ningún modo un movimiento inmanente, solipsista y ego-céntrico, como en el caso del modelo cristiano, en donde la preocupación y cuidado de uno mismo deviene en un fin que se basta a sí mismo, y se desconoce la preocupación por los otros como fin y como marco de referencia para revalorar permanentemente la relación con uno mismo. He ahí precisamente el punto que Foucault destaca del modelo helenístico: «Es necesario por tanto que la preocupación por uno mismo sea de tal naturaleza que al mismo tiempo procure el arte, la *techné*, el saber hacer que me permitirá gobernar a los demás. Es preciso proporcionar de uno mismo, y de la preocupación por uno mismo, una definición tal que de ella se pueda derivar el saber necesario para gobernar a los demás» (46). En otras palabras: en el modelo griego, la preocupación y el cuidado por uno mismo suponían que quien no estuviera en capacidad de cuidar de sí, tampoco podía cuidar de los otros (gobernar). Para tratar a los otros era necesario saber tratarse a uno mismo. Para estar en sociedad había que estar primero con uno mismo.

Es por ello que, en el modelo helenístico del cuidado y la preocupación por uno mismo, teoría y praxis se encuentran ligadas. Tampoco puede haber en este modelo una visión del desarrollo del conocimiento independiente del desarrollo del sujeto. Sujeto y conocimiento se encuentran en una relación íntima: aquél actúa sobre la verdad y esta actúa sobre él. La búsqueda de la verdad no puede ser vista entonces como un acto de conocimiento aislado, sino como un movimiento de transformación de sí, de la propia vida. En palabras de Foucault, esto significa alcanzar un «estatuto de sujeto que en ningún momento de su existencia ha llegado a conocer» (Foucault, 1994, 58). Buscar la luz, la verdad, significa transformarse a través de dicho proceso. El conocimiento tiene acá un carácter y un valor formativos. En ese sentido, como lo dice Foucault siguiendo el *Alcibiades* de Platón: «no se puede alcanzar la verdad sin una cierta práctica o sin un cierto conjunto de prácticas totalmente específicas que transformen el modo de ser del sujeto, que lo cualifiquen transformándolo» (45). Es por eso que la verdad —el acceso a la verdad—, vista dentro de este contexto, debe formar. Formarse es la posibilidad de llegar a ser otro a través de la búsqueda de la verdad. Sin embargo, salir de la ignorancia no significa dirigirse al saber *per se* como aquello que va subsanar dicho estado; se trata, más bien, de emprender un movimiento de autoformación en el que está incluido el saber —no es entonces el conocimiento por el conocimiento, ni la ciencia por la ciencia—.

La idea de autoformación desde una perspectiva del cuidado de sí presupone entonces el devenir algo; abarca, por tanto, técnicas de autocambio y momentos de “deformación” (Zirfas, 1999), de dejar de ser. Con lo anterior se pone de manifiesto una visión del hombre en donde este

es visto como un ser que no puede llegar a un estado de plenitud como momento de identidad consigo mismo.³ Según el modelo helenístico, el hombre no es, ni permanece siendo el mismo. El ser humano se encuentra inmerso en el juego permanente de pérdida y ganancia de identidad, y esto es precisamente lo que el mismo Foucault trató de reflejar con su trabajo, lo que insinúa precisamente su postura positiva frente a los griegos y lo que lo vuelve importante desde la pedagogía, específicamente, desde una teoría general de la formación.

El otro necesario o de la incursión del maestro

Foucault parte entonces de que, como la ignorancia no es capaz de salir de sí, la práctica sobre uno mismo requiere de un otro mediador. Para que se pueda establecer la relación de uno consigo mismo y alcanzar así un estatuto de sujeto, se necesita de la intervención del otro. El maestro como otro-mediador entra a jugar acá un papel determinante. Este debe ayudar para que el querer libre de la voluntad que se busca a sí misma salga de la *stultia*. El mismo Foucault lo

3. Esto ya lo había planteado de un modo similar Meister Eckhart, quien empleó por primera vez el término *Bildung*. Lo interesante de su postura y que resulta de valor en la actualidad, es que no parte de una *conformitas* con Cristo, sino de la búsqueda de Dios en tanto *otro* que se refleja en el hombre como otredad en él. En el proceso de formación, el hombre debe superar todas las imágenes que se hace de sí (yo como ficción) para de este modo poder acceder a la experiencia radical y límite de lo *sin-imagen*. Formarse significa en ese sentido liberarse de todas las imágenes que se posee y buscarse a sí mismo en tanto yo sin imagen. En otras palabras, formarse quiere decir *de-formarse* constantemente, un permanente dejar de ser para devenir otro.

reconoce: «A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma del individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto» (Foucault, 1994, 58). De todas maneras, la figura del maestro mediador, a la que Foucault se refiere acá y a la que con su gesto trata de remitir, no está representada por el maestro tradicional. Se trata, más bien, del maestro-filósofo, del maestro-investigador, del maestro-consejero que se preocupa de sí mismo por medio de la filosofía, de la investigación, de la inquietud frente a la existencia; no es, entonces, «ni un educador ni un maestro de la memoria» (61).

Si se sigue la propuesta ético-formativa de Foucault, queda claro que el maestro no se puede limitar a la búsqueda de la verdad como conocimiento. Ser investigador, ser docente, ser maestro no pueden concebirse como actos “descorporalizados” y “aformativos”. Por el contrario, ellos implican una praxis que debe ser autoformativa y que permita que el “ser de sujeto” (Foucault) se altere, se transforme. Formación, investigación, escritura y praxis pedagógica deben estar entonces articuladas entre sí como una práctica del cuidado de sí del maestro. Formación como autoformación y como condición necesaria para poder asumir el puesto de maestro.

Con el modelo helenístico del maestro no se propone un ideal de formación como algo hecho, ni se incita a la formación mediante el ejercicio de un poder coaccionante. Sócrates aparece como el ejemplo fehaciente de ello: de él queda sólo una imagen (modelo) dada por otros —por ejemplo, por Platón—. Él pervive no como el hombre, sino como el efecto Sócrates. No fundó escuela alguna, ni señaló el camino a la verdad. A pesar de su influencia, sus discípulos siguieron su

propio camino y se dedicaron a buscar la verdad por cuenta propia. En síntesis, el maestro y su forma de cuidado de sí aparecen como algo ejemplar, como un modelo por imitar que debe despertar el deseo mimético del alumno para llevarlo, incitarlo de esta manera hacia su propia autoformación. Se trata de incitar a una inquietud productiva mediante el ejemplo de la propia inquietud, *souci de soi*, cosa que el mismo Foucault trató de poner en práctica.

La *paresia* pedagógica: entre pedagogía y psicagogía

Después de pasar por el otro como mediador, por el carácter *ethopoietico* (transformar la manera de ser) del saber y por la *ascesis* como modo de lograr algo (como actividad y actitud de autoformación), Foucault desemboca en el problema de la *paresia*, en lo que yo llamaría el momento ético-pedagógico de todo el asunto. En palabras de Foucault, la *paresia*

se refiere a la vez [...] a la cualidad moral (la actitud, el ethos) y al procedimiento técnico indispensable para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él para constituirse en soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo. Para que el discípulo pueda efectivamente recibir el discurso verdadero como es necesario, cuando es necesario, en las condiciones oportunas, es preciso que este discurso sea pronunciado por el maestro en la forma general de paresia (Foucault, 1994, 98).

Lo anterior guarda relación con un dominio de la ética mencionado por Foucault en sus últimos trabajos que se enfoca hacia los modos de sujeción, es decir, hacia la manera en que se incita o influye sobre los individuos para que estos

reconozcan sus obligaciones morales. Precisamente en una exposición realizada en el Colegio de Francia en enero de 1978, Foucault sostenía ya que el problema del gobierno en general (la política) hacía parte de una continuidad ascendente de formas de gobierno que comenzaba por el gobierno de sí mismo y que remitía, por tanto, al ámbito de la moral. «Ascendente en el sentido en que aquél que quiere poder gobernar el Estado debe primero saber gobernarse a sí mismo [...] Es por tanto *la pedagogía* [...] la que asegurará esta continuidad ascendente [...] de las formas de gobierno» (Foucault, en Foucault y otros, 1991, 14; el resaltado es mío). Mi hipótesis en ese sentido es que, en su última lección, Foucault no llega de un modo casual y desinteresado al problema de la praxis de la *paresia* (Cf. Pearson, 1983) —al problema de *franc parler* (*del hablar franco*)—. Por eso, más que en un problema teórico, en Foucault la *paresia* y el gobierno de uno mismo se tornan en un problema pedagógico, referido básicamente a las condiciones y al modo en que se establece la relación pedagógica. De allí que, ya al final de sus lecciones, Foucault establezca también una diferencia, harto llamativa dentro de todos sus planteamientos, entre *pedagogía* y *psicagogía*. Según este autor, la pedagogía⁴ —entendida acá sobre todo como el arte de educar— se caracteriza, ante todo, por transmitir la ver-

4. En el contexto francés la noción de *pedagogía* mantiene unos lazos de sentido muy estrechos con "el educar". Ella enfatiza, ante todo, en un *saber hacer*, es decir, en el aspecto técnico (*techné*) y artesanal de ese quehacer. En ese sentido, más que una ciencia sobre o referida al saber hacer es entendida como una ciencia *ars del* saber hacer. Con esta concepción se reduce notablemente el sentido y carácter científico o disciplinario de la pedagogía o ciencia de la educación, y su ámbito queda así circunscrito y casi que se identifica con el "arte de educar". En consecuencia, pedagogo resulta ser entonces aquel que «enseña bien», que posee "pedagogía" (tacto,

dad a través del influjo y su propósito es el de dotar al sujeto de actitudes, capacidades, saberes. Al igual que esta, la psicagogía busca también transmitir la verdad, pero incitando al alumno para que este modifique su modo de ser. Se puede decir entonces que la praxis de la *paresia* es lo que determina si en la relación pedagógica el maestro hace “pedagogía” o “psicagogía”. En otras palabras: el *ethos* pedagógico del maestro determina si la relación pedagógica que establece con sus discípulos es pedagógica o psicagogica. Pero hay que ir más allá si queremos hacerle justicia al mismo Foucault.

La *paresia* pedagógica y el nuevo *ethos* del maestro: más allá de las pedagogías y las psicagogías confesionales

La *paresia* pedagógica requiere de un *ethos* característico por parte del maestro. No se trata de imponer la verdad, ni de hacer que brote como se quiere. Por eso, la *paresia* pedagógica, en tanto modo de decir la verdad y de incitar así al gobierno de sí mismo, tiene que ver con tres aspectos claves: primero, las formas de decir la verdad, o lo que este autor ve como “problemas éticos de la comunicación”. Foucault sostiene que este *franc parler* no solo tiene que ver con decirlo

competencia y saber *paresia* pedagógicos); en otras palabras, pedagogo es el maestro bueno, el práctico competente. Por eso mismo tampoco puede haber científicos de la educación en un sentido estricto, ni una ciencia, disciplina o campo a la que ellos sirven y que los aglutine. Sólo puede haber “ciencias de la educación” que influyen sobre la pedagogía —sobre el arte de educar—. Extrapolando un poco: es como si dentro del mundo del arte sólo tuviera cabida el artista y no el teórico del arte, el historiador del arte o el filósofo del arte; como si el mundo del arte se restringiera únicamente a la actividad artística.

todo y de un modo franco, sino que también debe existir un vínculo personal, un compromiso con lo dicho. Esto significa que el maestro no solo despierta el entusiasmo en sus discípulos, sino que él mismo representa un vivo ejemplo de ese entusiasmo frente a la verdad.

En segundo lugar está el problema del ejercicio del poder (governabilidad, relaciones de poder y de dominación). Como Foucault lo ha expuesto, la libertad es una condición necesaria para que haya relaciones de poder. La relación pedagógica que se reivindica con el modelo helenístico es una relación de poder —un juego estratégico-social—, mas no de dominación; en esa medida, ventila siempre la posibilidad de resistencia. Como se vio con la alusión a Sócrates, el *ethos* pedagógico no admite que quien ocupa el lugar del maestro establezca su propia verdad como la única alternativa. La relación pedagógica, vista desde esta perspectiva, no puede admitir *états de domination*, porque estaría en contradicción con la práctica del cuidado y preocupación de sí que le da sustento. La gubernamentalidad, que tiene que ver acá con el modo de establecer la relación pedagógica, debe ser entendida entonces sobre la base de la libertad y de la relación con uno mismo, e implica, por tanto, el reconocimiento del otro en su “irreductibilidad”. La gubernamentalidad como acción sobre una libertad implica, entonces, el establecimiento de una relación de *soi a soi* sin pasar por alto la previa y permanente relación de uno consigo mismo.

Y en tercer lugar está el problema de la formación de la moral (modos de sujeción y de constitución del sujeto). Como se sabe por el psicoanálisis, la forma básica de afiliación (*attachment*) al otro es afectiva y pasional. Acá hay que seguir a Nietzsche cuando plantea que el sujeto se forma por medio

de una voluntad de poder y de vida que retorna sobre sí misma (Nietzsche, 1981, Libro Tercero, III, 352 y ss.). Esta voluntad que retorna sobre sí misma es la que en el *eros* pedagógico se pone en movimiento por el deseo mimético. El maestro como modelo de autoformación produce un efecto identificante sobre el alumno a partir de su propio modo de ser. Así pues, Foucault nos lleva de nuevo a Comenio cuando, hablando de las escuelas de la vida, hacía alusión a la vida adulta como un estado en donde se formaba al otro al formarse uno mismo. A partir de Foucault la fórmula que se infiere es que el maestro forma en la medida en que con su vida se vuelve ejemplo de una ética de la existencia como obra de arte, obra que cada quién puede también realizar a su modo. Ética del distanciamiento frente a sí mismo, de una sensibilidad por los cambios y por los otros, en tanto seres en las mismas condiciones.

Le corresponde entonces al maestro el que la pedagogía y la psicagogía no queden subsumidas dentro del esquema confesional. Como principio y modelo en la relación pedagógica, este debe procurar, mediante su propio cuidado de sí, que sus discípulos lleguen a tener ellos su cuidado de sí. En ese sentido y finalizando con Nohl:

El efecto pedagógico no parte de un sistema de valores válidos, sino siempre sólo de un yo originario, de un hombre real con una firme voluntad, que está dirigida también a un hombre real [...] Este es el primado de la personalidad y de la comunidad personal en la educación frente a las meras ideas, una formación por el espíritu objetivo y la fuerza de las cosas [...] Mi disposición me conduce a la cosa, pero la relación educativa forma también la disposición, y la forma no por la cosa, sino por las energías personales [...] El fundamento de la educación es, pues, la relación afectiva de un hombre maduro con un hombre en desarrollo por él mismo, para que este llegue a su vida y a su forma (1968, pp. 44-46).

Referencias Bibliográficas

BENNER, Dietrich (1996), *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim und München, Juventa Verlag.

DAUK, Elke (1989), *Foucault. Denken als Ethos und Methode*, Berlin, Dietrich Reimer Verlag.

FOUCAULT, Michel (1985), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Tomo 1, España, Siglo XXI.

_____ (1991), "La gubernamentalidad", en FOUCAULT, M., CASTEL, R., DONZELOT, J. y OTROS, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1994), *Dits et écrits, 1954-1988*, Paris, Editions Gallimard.

GEBAUER, G. y WULF, Ch. (1998), *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek, Rowohlt.

HEIDEGGER, Martin (1978), *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Ed. Nova.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1995), *Werke 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Darmstadt, Klett-Cotta Verlag.

KAMPER, Dietmar y WULF, Christoph (eds.) (1994), *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

KLAFKI, Wolfgang, (1987), "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy", en *Educación*, Vol. 36 [original en alemán: "Die

Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung", en *Z. für Päd.*, No. 4, 1886].

LYOTARD, Jean-François (1985), *Vorstellung, Darstellung, Undarstellbares*, En: LYOTARD, Jean-François y otros, *Immaterialität und Postmoderne*, Berlin, Merve Verlag.

MARTIN, L. H.; GUTMAN, H. y HUTTON, P. H. (eds.) (1993), *Technologien des Selbst*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag.

NIETZSCHE, Friedrich (1981), *La voluntad de poderío*, Madrid, Edaf.

NOHL, Hermann (1968), *Teoría de la educación*, Buenos Aires, Losada.

PEARSON, Joseph (1985), *Michel Foucault. Discourse and Truth. The Problematization of parrhesia*, Notes to the Seminar Given by Foucault at the University of California at Berkley, 1983, Northwestern University Evanston.

WULF, Christoph (1999), *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*, Medellín, Ed. Asonen.

ZIRFAS, Jörg (1999), *Bildung als Entbildung*, en SCHÄFER, Gerd y WULF, Christoph (eds.), *Bild — Bilder — Bildung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

ZULUAGA, Olga Lucía (1987), *Historia y pedagogía*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Bibliografía

BALL, Stephen, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1994.

COUZENS HOY, David (ed.), *Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

DREYFUS, H. L. y RABINOW, P. *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Meinheim, Beltz Verlag, 1994.

ERDMANN, E.; FORST, R. y HONNETH, A. (eds.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York, Campus Verlag, 1990.

EWALD, François y WALDENFELS, Bernhard (eds.), *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1991.

FOUCAULT, Michel, "Die Maschen der Macht", en *Freibeuter*, (63), 1995 [Conferencia dictada en la Universidad de Bahia, Brasil, 1979].

_____ "Die politische Technologie der Individuen", en MARTIN, L.H.; GUTMAN, H. y HUTTON, P. H. (eds.), *Technologien des Selbst*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1993.

_____ *Dispositive der Macht*, Berlin, Merve Verlag, 1978.

_____, *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*, Tomo 3, España, Siglo XXI, 1987.

_____ *Histoire de la Sexualité. L'usage des Plaisirs*, Tomo 2, Paris, Editions Gallimard, 1984.

_____ *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1991.

_____ *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, España, Planeta Agostini, 1984.

_____ *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1978.

_____ "Technologien des Selbst", en MARTIN, L. H.; GUTMAN, H. y HUTTON, P. H. (eds.), *Technologien des Selbst*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1993.

_____ *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 1986.

_____ *Von der Subversion des Wissens*, München, Carl Hanser Verlag, 1996.

_____ "Was ist Aufklärung?", en ERDMANN, E.; FORST, R. HONNETH, A. (eds.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York, Campus Verlag, 1990.

GEBAUER, G. y WULF, Ch. *Mimesis. Kultur - Kunst - Gesellschaft*, Reinbek, Rowohlt, 1992.

HACKING, Ian, "La arqueología de Foucault", en COUZENS HOY, David (ed.), *Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

HOSKINS, Keith, "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado", en BALL, Stephen, *Foucault y la educación, disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1994.

KAMPER, Dietmar, "Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie", en KITTLER, Friedrich (ed.), *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften*, Paderborn, Schöningh, 1980.

KITTLER, Friedrich (ed.), *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften*, Paderborn, Schöningh, 1980.

PIGNATELLI, Frank, "What can I do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency", en *Educational Theory*, Vol. 43, No. 4, 1993.

SCHMID, Wilhelm, *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2000.

VISKER, Rudi, *Michel Foucault. "Genealogie als Kritik"*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1991.

WULF, Chr, "Mimesis und Performatives Handeln. G. Gebauers und Chr. Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt", en WULF, Chr.; GÖHLICH, M. y ZIRFAS, J. (eds.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2001.

_____ (ed.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim und Basel, Beltz, 1997.

WULF, Chr. y KAMPER, D. y GUMBRECHT, U. (eds.), *Ethik der Ästhetik*, Berlin, Akademie Verlag, 1994.

Referencia:

El presente artículo fue publicado con el mismo título en la *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003.