

**LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN LA EDUCACIÓN: ELEMENTOS FILOSÓFICOS PARA
UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD**

JUAN CAMILO RIVEROS BOTERO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
2018**

**LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN LA EDUCACIÓN: ELEMENTOS FILOSÓFICOS PARA
UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD**

JUAN CAMILO RIVEROS BOTERO

Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía

Directora: SANDRA MILENA TÉLLEZ RICO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
2018**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de formadores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las prácticas de sí en la educación: elementos filosóficos para una resignificación de la enseñanza en la universidad
Autor(es)	Riveros Botero, Juan Camilo
Director	Téllez Rico, Sandra Milena
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 50 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÁCTICAS DE SÍ; EDUCACIÓN; UNIVERSIDAD; FILOSOFÍA.

2. Descripción
La educación, como práctica social que se encarga de la formación del hombre, cuenta con un entramado de relaciones entre alguien que enseña, alguien que aprende y unos saberes. Dichas relaciones están atravesadas por diversas prácticas que el educando hace sobre su cuerpo y mente y que conceptualmente se enmarcan dentro de lo que se conoce prácticas de sí. En el presente artículo se hará una breve revisión de la forma como operan dichas prácticas en distintos discursos pedagógicos de la historia, como ejercicio hermenéutico para destacar elementos filosóficos que permitan reflexionar en torno a la enseñanza en las universidades, entendiendo a éstas como instituciones que se han configurado como espacios de mercantilización del conocimiento y producción de la subjetividad.

3. Fuentes
Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). <i>Historia de la pedagogía</i> , Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
Agazzi, A. (1966). <i>Historia de la filosofía y de la pedagogía</i> . Valencia, España: Editorial Marfil.
Bauman, Z. (2008). <i>Los retos de la educación en la modernidad líquida</i> , Barcelona, España: Editorial Gedisa.
Bedoya, J. (2005). <i>Epistemología y pedagogía</i> . Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. <i>Pedagogía y Saberes No. 44</i> , 119-129.

- Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. México D.F, México: Siglo veintiuno editores.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental. Tomo primero: el mundo antiguo, oriente próximo y mediterráneo (2000. a.C. – 1054 d.C.)*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro-Gómez, S. (2010a). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2010b). Prefacio. En Martínez, J. Martínez, *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad* (pp. 19-23). Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Castro-Gómez, S. (2016a). *Historia de la gubernamentalidad II Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2016b). La vida como obra de arte: Michel Foucault y la estética de la existencia. En A. Lozano-Vásquez y G. Meléndez, (comps.). *Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida* (pp. 331-349). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Comenio, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. México D.F., México: Editorial Porrúa.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, Prácticas de Sí y arte de Vivir. *Fermentario No. 8, vol. 2*, 1-15.
- Espinel, O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes No. 45*, 53-64.
- Espinel, O. (2017). De regreso al taller. Notas alrededor de la ontología del presente. En O. Pulido y O. Espinel (coord.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 107-132). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.
- Espinel, O. y Castell, A. (2017). Educación, Gobierno de Sí y de los Otros: elementos para un estado del arte en Colombia. *Educação & Realidade vol. 42*, 1335-1354.
- Fernández, M. (2003). Prologo. En I. Kant, *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Revista Nombres No. 15*, 257-280.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica?. *Revista de filosofía No. 11*, 5-24. [en línea], disponible en: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/7261/7021>, consultado: 14 de septiembre de 2017.
- Foucault, M. (1996). Tecnologías del yo. En M. Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1999). La gubernamentalidad. En M. Foucault, *Obras esenciales*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014a). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014b). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- González, B. (2017). La noción de Parrhesía, el maestro y el cuidado de sí. En O. Pulido y O. Espinel (coord.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 305-324). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Barcelona, España: Alpha Decay.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Kant, I. (2008). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*. Traducción de Jorge Castillo Poveda, Colombia.
- Marín, D. (2017). Espiritualidad, ascesis y educación. En *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 51-67). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.
- Martínez, A. (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En M. Díaz y J. Muñoz (edit.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 151-173). Bogotá, Colombia: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Ministerio de Educación Nacional. (sin fecha). *¿Qué es la evaluación de competencias?*. [en línea], disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>, consultado: 17 de

abril de 2018.

Noguera, C. y Marín, D. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa* v.42., 15-29.

Platón. (sin fecha). *Protágoras*. [en línea], disponible en: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/prot_f_e_i/protagoras_espanhol.pdf, recuperado: 01 de abril de 2018.

Quesada, G. (2006). ¿Tiene la pedagogía un espacio en la educación universitaria? Reflexiones críticas sobre un tema de significativa actualidad. *Pedagogía y Saberes* No. 24, 79-84.

Rousseau, J. J. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid, España: EDAF.

Runge, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes* No. 43, 9-28.

Sáenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación* No. 65, 275-292.

Sáenz, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En J. Sáenz (editor), *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí* (pp. 23-67). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, J. (2017). El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la educación superior. *Pedagogía y Saberes* No. 47, 79-93.

Suárez, M., Mariño, L. y Espinel, O. (2017). Filosofía en infancia: un proyecto para cuidar de sí. En *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-183). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.

Téllez, S. (2016). *Académicos: carrera, trayectoria y libertad* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.

Ureña, E. (1979). *La crítica kantiana de la sociedad y de la religión*. Madrid, España: Editorial Tecnos S.A.

Vasco, E. (1999). El saber pedagógico: Razón de ser de la pedagogía. En M. Díaz y J. Muñoz (edit.). *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 123-144). Bogotá, Colombia: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura.

Zambrano, A. (2015). Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico. *Pedagogía y Saberes* No. 43, 29-35.

4. Contenidos

SOBRE EL GOBIERNO DE SÍ, LAS PRÁCTICAS DE SÍ Y LA UNIVERSIDAD.

En este apartado se aborda, a manera de marco conceptual, la concepción del gobierno y las prácticas de sí dentro de las ideas de Michel Foucault y el desarrollo analítico que permite centrar la atención en las prácticas de sí en la educación y el problema actual de la universidad.

ELEMENTOS PARA UNA ANALÍTICA DE LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN EL PROCESO EDUCATIVO (ENSEÑANTE-APRENDIENTE-SABER).

Este apartado describe el marco analítico de las prácticas de sí con el cuál será posible entrever el funcionamiento de éstas en distintos discursos pedagógicos de la historia.

LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN LA EDUCACIÓN.

En este apartado se abordan, muy brevemente, cuatro acontecimientos de las prácticas de sí en la educación. Se analiza la sociedad greco-latina, particularmente en el pensamiento socrático y las escuelas del epicureísmo y el estoicismo; la transformación de dichas prácticas en la educación cristiana, donde se exploran algunas de las ideas de Juan Amos Comenio; y la educación de la ilustración en las obras de Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

LA UNIVERSIDAD: DEL MITO A LA CRÍTICA.

En este apartado se describe brevemente la problemática de la universidad como espacio de producción mercantilizado del conocimiento y la posibilidad de incluir técnicas inspiradas en las prácticas de sí,

mediante las cuales dar un nuevo sentido a la enseñanza.

5. Metodología

El presente documento, es un artículo de revisión de tipo exploratorio, entendiendo que los estudios exploratorios, según Sampieri (2010), se realizan con el objeto de examinar un tema o problema desde perspectivas poco estudiadas. Por lo tanto, la presente revisión denota una modesta exploración acerca de las prácticas de sí y la educación con el fin de enriquecer un análisis de la enseñanza en la universidad contemporánea.

Para su desarrollo, como en cualquier artículo, se realizó una lectura de los textos básicos que denotan el marco conceptual del tema, desde los libros base hasta artículos académicos, que permitieron un acercamiento a las ideas que sustentan la conformación del documento.

Al hacer una lectura acuciosa de la literatura consultada, se realizó un ejercicio hermenéutico que permitió entrever el funcionamiento de las prácticas de sí en los discursos pedagógicos seleccionados, para posteriormente tomar elementos de análisis que permitieron entretejer una narrativa interpretativa en torno a la relevancia de las prácticas de sí en la universidad.

6. Conclusiones

Con el ejercicio realizado, al revisar la forma como operan las prácticas de sí en algunos momentos de la historia, se hizo el esfuerzo de identificar en éstos el tipo de técnicas y ejercicios constitutivos del sujeto que son deseables desde el punto de vista educativo, para lograr en quien aprende unos fines determinados a través de su formación. Se observó que estas prácticas no siempre han operado como formas de autoconstitución-autocreación de la subjetividad, sino que también funcionan como operaciones dictadas para que el alumno las haga sobre sí mismo con el ánimo de conducirlo a un ideal prescrito. En la sociedad greco-latina, el común denominador era buscar formar hombres justos y felices; mientras que bajo el cristianismo existía un referente moral para encontrar la unidad con Dios; pero con la entrada de la Ilustración se elevaron ideales en torno a la libertad y la autonomía mediante la razón. En últimas, se trata de técnicas para la constitución de *formas de vida* en distintos momentos de la historia, que operan de forma transversal a la realidad educativa.

Con las dimensiones de análisis de las prácticas de sí es posible entrever un conjunto de técnicas sobre los educandos que funcionan de manera ambigua frente a la constitución de su subjetividad. Mientras que bajo una concepción de la *estética de la existencia* los alumnos operan sobre sí mismos métodos para alcanzar la felicidad, en el cristianismo esta serie de operaciones adquieren un trasfondo determinista respecto a los sujetos que deben ser formados; y con la época ilustrada se presenta una mezcla entre el control de las pasiones, el uso de la razón, la autonomía, pero se refuerza el influjo social y exterior que ejerce el mundo moderno. Sin embargo, en cualquier caso, es preciso reconocer que se resaltan elementos que permiten entender a las prácticas de sí como un proceso en el que se desea que el sujeto que está siendo formado pase de un estado de relativa *quietud* a otro ideal, mediante el trabajo sobre sí mismo. Un trabajo en el que, según el ideal formativo, toma un papel activo el maestro, ya sea como facilitador o como guía.

Con esto, es posible entender que el ejercicio de las prácticas de sí del educando, busca operar sobre sus saberes, sus preconcepciones, sus costumbres y demás aspectos constitutivos, con la intención de formarlo y llevándolo a él mismo a intervenir su subjetividad. Cuando reflexionamos en torno al espacio universitario y el tipo de sujetos que es deseable formar en este ámbito, cobra especial relevancia el papel

de quien educa, puesto que:

El maestro reconoce en el estudiante un sujeto que porta una cultura, unos saberes, unas valoraciones y unas expectativas tan legítimas como las suyas propias. [...] su mejor esfuerzo consiste en lograr que el estudiante se autorreconozca, se autoestime, se empodere de su profesión, reconozca sus contextos críticamente y se asuma como sujeto del aprendizaje. (Quesada, 2006, p. 84)

A raíz de lo anterior, es posible llegar a ver la importancia del ejercicio de la crítica como una de las formas con las que el individuo lucha por no ser gobernado de cierto modo, y donde reconoce a ésta como una práctica que hace sobre sí mismo, como una forma de desujeción, que junto a la *parrhesía*, puede permitirle un camino a constituir su subjetividad en el marco de la gubernamentalidad. Entonces, la formación y la transmisión de saberes se enriquecen al acompañarse de una gama de elementos filosóficos como el *conocimiento de sí*, el *cuidado de sí*, la crítica, la *parrhesía*, entre otros, que cobra un especial valor pedagógico cuando se integra con la educación universitaria.

De esta forma, es posible pensar sobre nuevas prácticas pedagógicas y los individuos que se forman en instancias superiores, de cara a una problemática donde se están “produciendo” profesionales con el único fin de responder a las necesidades del mercado. La importancia radica en transformar la enseñanza en la universidad, la cual que se ha configurado como un espacio de “producción biopolítica de la subjetividad” (Martínez, 2010). Ésta puede ser resignificada mediante una enseñanza que esté acompañada de una forma de vivir *filosóficamente*, que comprenda todos los aspectos descritos anteriormente en relación a que los individuos, al cuidar de sí mismos, también están cuidando la forma en que se relacionan con los otros, y se encausan a cuestionar y resistir el gobierno exterior sobre sus vidas.

Elaborado por:	Riveros Botero, Juan Camilo
Revisado por:	Téllez Rico, Sandra Milena

Fecha de elaboración del Resumen:	12	06	2018
--	----	----	------

Resumen

La educación, como práctica social que se encarga de la formación del hombre, cuenta con un entramado de relaciones entre alguien que enseña, alguien que aprende y unos saberes. Dichas relaciones están atravesadas por diversas prácticas que el educando hace sobre su cuerpo y mente y que conceptualmente se enmarcan dentro de lo que se conoce *prácticas de sí*. En el presente artículo se hará una breve revisión de la forma como operan dichas prácticas en distintos discursos pedagógicos de la historia, como ejercicio hermenéutico para destacar elementos filosóficos que permitan reflexionar en torno a la enseñanza en las universidades, entendiendo a éstas como instituciones que se han configurado como espacios de mercantilización del conocimiento y producción de la subjetividad.

Palabras clave: prácticas de sí; educación; universidad; filosofía.

LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN LA EDUCACIÓN: ELEMENTOS FILOSÓFICOS PARA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD.

“El hombre está asediado por problemas tan serios y tan difíciles que, si es conducido del modo justo hacia ellos, caerá durante un tiempo en el perdurable estado de curiosidad filosófica, que es la única base fecunda sobre la que puede fundarse y acrecentarse una cultura más profunda y más noble.”

(F. Nietzsche – La “libre” cultura universitaria y la disciplina del saber)

INTRODUCCIÓN

El presente artículo desarrolla un análisis de la educación como aquella práctica¹ que se ha encargado de la formación del hombre. En todo momento de la historia de la educación es posible identificar una relación entre alguien que enseña, alguien que aprende y unos saberes, puesto que “ningún maestro enseña en espacios imaginarios en donde no estén presentes alumnos concretos y reales, sujetos que establecen relaciones con el saber, con el maestro y entre ellos mismos” (Vasco, 1999, p. 129). Relaciones que están atravesadas por diversas prácticas que el educando hace sobre su cuerpo y mente, y a partir de las cuales es posible hacer una reflexión al respecto. El análisis, aborda la operación de dichas prácticas a partir de algunos discursos pedagógicos, para tomar elementos que permitan reflexionar en torno a su función en la universidad y las características que adquieren alrededor de la enseñanza en estos espacios según el tipo de individuos que se desea formar.

Teniendo en cuenta el pensamiento del profesor Alberto Martínez Boom (1999), es posible entender que en el acto de enseñar hay múltiples relaciones intersubjetivas entre el maestro y el

¹ Para efectos del presente artículo, y dada la transversalidad del término, es preciso detallar que se entiende por *práctica* aquello que con carácter inmanente es tanto lo que se dice como lo que se hace (Castro-Gómez, 2010a, p.30). Además, las prácticas pedagógicas se pueden entender como aquellas que permiten modificar la experiencia que las personas tienen de sí mismas y la formas como se conducen a sí mismas y a otras (Marín, 2017, p.62).

alumno, pero que puede considerarse que dicha relación es “básicamente una relación comunicativa en sentido amplio, [...] bilateral, lineal, de un lado hacia otro” (1999: 168). Es una comunicación que no adopta la forma de una reproducción o repetición de contenido, como algo que se pasa de manera simple de un sujeto a otro. Por el contrario la enseñanza crea un “vínculo más estrecho y definitivo con el pensar como un ejercicio artístico” (1999: 169), donde el maestro no tiene un sistema o conjunto de secuencias con las cuales enseñarle al alumno a pensar, sino que se encarga de *incitarlo*. Aquí el maestro se relaciona con el alumno en un proceso en el que se entiende a la “enseñanza como posibilidad, [...] como un MOSTRAR, como un diagrama puesto a la vista sin ninguna finalidad diferente a la INCITACIÓN” (1999: 169). La construcción de pensamiento a partir de la enseñanza como determinante de la relación maestro-alumno, donde ambos se relacionan de forma simultánea en un acercamiento con el saber, adquiere un sentido cuando se hace de forma crítica, sin formulas ni pautas preestablecidas, entendiéndola como una “aventura interrogadora sin absolutos ni respuestas terminales” (1999: 170).

A partir de lo anterior, se va a examinar la operatividad de las *prácticas de sí* en la interacción entre maestros, alumnos y saberes en algunas corrientes pedagógicas a través de la historia, buscando identificar sus principales características y transformaciones, con el fin de enriquecer un análisis de la enseñanza en la universidad contemporánea. Las prácticas de sí, como será explicado con más detalle en el primer capítulo, a partir del pensamiento de Michel Foucault, son aquellas técnicas que permiten al individuo hacer operaciones sobre sí mismo, su propio cuerpo y alma, con el ánimo de alcanzar ciertas transformaciones, conducir su propia conducta, que permiten la creación de nuevas subjetividades y que pueden funcionar como estrategias de resistencia frente a los modos de sujeción. Al basar el análisis en dicho concepto tardío del

pensamiento del filósofo francés, se estará haciendo uso de una categoría que se puede ubicar dentro de una “amplia gama de herramientas críticas que se han hecho operar en el campo de la educación en Colombia” (Espinel y Castell, 2017, p. 1336) y que contribuyen a perfeccionar la configuración del campo pedagógico².

De acuerdo a con el profesor Santiago Castro-Gómez (2016a), para Michel Foucault la subjetividad era la última trinchera de resistencia frente al avance incontenible del gobierno de los otros y ésta podía constituirse mediante una serie de prácticas que posibilitaban llevar a cabo un gobierno de sí mismo. Su análisis lo llevó a buscarlas en el mundo antiguo, donde llama la atención cómo estas prácticas eran guiadas en una relación entre los maestros y sus discípulos, como parte de la doctrina filosófica³, pero que, con posteridad, sufrieron distintas transformaciones. Para explorar este punto, se tomará como referencia una *rejilla de análisis* propuesta por el profesor Javier Sáenz Obregón (2013, 2014), la cual permite examinar, de forma breve, distintas dimensiones de las prácticas de sí en la relación maestro-discípulo del mundo griego y en algunos discursos pedagógicos en distintos momentos de la historia para, posteriormente, tener elementos de análisis con los cuales reflexionar sobre la enseñanza en la universidad moderna.

¿Por qué preguntar por el desarrollo de las prácticas de sí en la universidad? La enseñanza en la universidad ha sufrido importantes cambios adaptándose al surgimiento de las nuevas formas de

² Para ampliar este tema, se recomienda revisar los estudios del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, entre ellos, los de la profesora Olga Lucía Zuluaga. A partir de estos es posible reconocer cómo operan en la educación conceptos como el de *gubernamentalidad* y *biopolítica*.

³ Al respecto, se entiende que “la filosofía en el mundo griego [...], es concebida, en estricto sentido, desde una función pedagógica, toda vez que busca conducir las conductas de los individuos o al menos, incitar a los individuos a ocuparse de dicha conducción de sí mismos” (Espinel, 2014, p. 6)

gobierno económico⁴ y ha reconfigurando constantemente sus objetivos y características hasta el día de hoy. Se entiende que, desde la segunda mitad el siglo XX, con las particularidades de la sociedad globalizada, la enseñanza universitaria se ha configurado como un “espacio educativo que habría sido despojado de sus valores espirituales y humanísticos, al ser rediseñado como la mayoría de las instituciones de la sociedad moderna para acatar la lógica del mercado [...]” (Téllez, 2016, p. 14) y donde el conocimiento que se alberga en los estudiantes se constituye como una simple mercancía. En palabras del profesor Santiago Castro-Gómez: “la educación se ha convertido en una prolongación de la forma-empresa donde es “una mercancía más que los individuos compran en el mercado [...] para incrementar sus activos intelectuales. [...] como inversión que los sujetos hacen en sí mismos” (2010b, p. 21).

Esta fetichización mercantil de la educación ha conllevado también a una transformación de los contenidos de la práctica educativa entre maestros y estudiantes. Las nuevas demandas de la economía exigen individuos dispuestos a aprender y cambiar permanentemente a lo largo de su vida “en una sociedad que no le[s] exige tanto contenidos y habilidades específicas para el desarrollo de un único trabajo, sino las competencias necesarias para adaptarse y responder por las demandas de un mundo, una economía en constante movimiento” (Noguera y Marín, 2012, p. 28). Se le ha otorgado una centralidad al aprendizaje y a la capacidad de los individuos como sujetos que se gerencian a sí mismos, pre-suponiendo que poseen los elementos necesarios para aprender y definir lo que ellos quieren o pueden conseguir al constituirse como *ciudadanos aprendientes* a lo largo de la vida.

⁴ Como se explicará posteriormente, la universidad contemporánea adoptó una forma-empresa donde la educación es vista como una mercancía dentro de las lógicas de la oferta-demanda y donde los individuos son “formados” como sujetos con capacidades para suplir las necesidades de la economía de mercado. Para mayor profundidad sobre este tema, consultar a Jorge Eliécer Martínez (2010, 2014).

En últimas, se trata de alimentar la discusión sobre la complejidad de las prácticas de sí en el ámbito educativo universitario e intentar dilucidar algunos elementos que permitan darle una nueva significación frente a la formación de los individuos. Esa es la modesta contribución que se piensa realizar y, teniendo en cuenta que una tarea más profunda trasciende los alcances del presente artículo, se procurará mostrar grandes líneas de lo que constituye esta complejidad, objeto de la investigación.

SOBRE EL GOBIERNO DE SÍ, LAS PRÁCTICAS DE SÍ Y LA UNIVERSIDAD

A finales de la década de 1970 y principios de la década de 1980, Michel Foucault centró sus estudios hacia el análisis de la gubernamentalidad a partir de dos formas: la primera, alrededor del gobierno de los otros, como aquellas técnicas para conducir la conducta de los otros; y la segunda a partir del gobierno de sí, como aquellas técnicas bajo las cuales se busca gobernar la propia conducta. Estas reflexiones coinciden con el periodo en el que Foucault se encontraba retomando el concepto de *critica* a partir de la *Aufklärung* kantiana, que es donde precisamente se encuentran algunas pistas para “crear las posibilidades para otras formas de ser” (Espinel, 2017, p.123).

Se comprende a partir de Castro-Gómez (2016a, p. 12-15) que Foucault da un giro hacia el *modelo gubernamental*, abandonando el *modelo bélico*. Puesto que con este último le es posible entender y analizar las relaciones de poder como conjuntos estratégicos a partir de acciones, donde se le da libertad de actuar a los individuos, y por lo tanto se configuran espacios dinámicos y susceptibles de ser reversibles. Ahora el poder ya no se piensa en términos coercitivos, sino en términos de gobierno, donde gobernar no significa someter a otros, sino estructurar su campo de posible acción, creando un medio ambiente (*milieu*) en donde los individuos tomen sus propias decisiones.

Dentro de estos estudios, Foucault logra dar cuenta de que la gubernamentalidad no sólo es aplicable al gobierno de la conducta de los otros, sino que también es posible pensarla a partir del gobierno de la conducta de sí mismo. Por lo tanto, su análisis se desarrolla dentro de una constante tensión donde hay un doble movimiento en el individuo: “uno, de sujeción en tanto sujeto sujetado y el otro, de subjetivación entendido como productor de sí” (Espinell, 2017, p.124).

Las formas como los individuos pueden ser productores de sí, lo lleva a centrar su análisis en las *prácticas de sí*⁵ como el conjunto de técnicas que permite a los individuos hacer transformaciones sobre sí mismos. Son estas técnicas las que

“permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad” (Foucault, 1996, p. 48).

Gobernarse a sí mismo implica que las técnicas de gobierno de los individuos deben ser confrontadas con otras “técnicas de sí” capaces de desmercantilizar la propia vida y convertirla en un proyecto personal y autónomo. Dado esto, en sus últimos trabajos “lo que se propone Foucault es trazar una *historia de la estética de la existencia*⁶ que busque sus raíces en el mundo

⁵ De manera indistinta, Michel Foucault utiliza también el término *técnicas de sí* a lo largo de su obra y, en algunas ocasiones, se ha traducido como *tecnologías del yo*. Sin embargo, en todos los casos se hace referencia al mismo concepto.

⁶ Se entiende por estética de la existencia a la concepción que tenía Foucault sobre la forma en como los sujetos cuestionan los modos de sujeción que le son impuestos externamente y empiezan gobernarse a sí mismos, dándole a sus propias vidas una “forma bella”, virtuosa, distinta y creativa (Castro-Gómez, 2016b, p. 335).

griego [...] [donde] se desarrollaron unas “tecnologías de sí” cuyo objetivo era transformar estéticamente la vida de los individuos” (Castro-Gómez, 2016a, p. 35).

Esto lo llevó a realizar un análisis genealógico de los procesos de subjetivación en los pensadores del mundo antiguo, “pues fueron esos filósofos (estoicos, cínicos, epicúreos) quienes [...] mostraron que la libertad humana no depende del linaje, de los privilegios, de la moral o de la política, sino del modo en que un sujeto vive *para sí mismo*” (Castro-Gómez, 2016a, p. 299). Esta búsqueda la llevó a cabo particularmente en Grecia, la sociedad helenística y el cristianismo, para rescatar las prácticas que permitían a los individuos ocuparse de sí mismos (prácticas de sí) y dirigir, mediante variadas técnicas, sus propios asuntos, atendiendo a la creación de un estilo de vida personal con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad. Con precisión Foucault expone estos tres momentos:

El momento socrático platónico [en cuanto a] la aparición de la *epimeleia heautou* [(ocuparse y preocuparse de sí mismo)] en la reflexión filosófica; en segundo lugar, el periodo de la edad de oro de la cultura de sí, el cultivo de sí mismo, la inquietud de sí mismo, que podemos situar en los primeros dos siglos de nuestra era; y después, el paso [...], en términos generales, de la ascesis filosófica pagana al ascetismo cristiano (Foucault, 2014a, p. 45).

Dichas prácticas, por ejemplo, van desde “conocerse a sí mismo” (*gnothi seauton*) para tener la mejor relación posible consigo y con los demás, para ser un pensador y planificador activo de su existencia; la “sustracción”, que implica cortar la agitación que el exterior puede tener sobre el sujeto, lo cual no demanda necesariamente soledad, sino fortalecer redes de amistad al rodearse de personas con intereses semejantes y que le ayuden a protegerse de la influencias nocivas del mundo; incluso se definen prácticas como la escritura, la meditación, el examen de conciencia del final del día (para actuar mejor, para corregir la conducta futura), y establecer pactos con uno

mismo durante un determinado período de tiempo para enfrentar cualquier tipo de impulso (abstinencia).

Es importante resaltar que el desarrollo analítico de las prácticas de sí ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas. Estudiosos de la historia de la filosofía como Pierre Hadot (2009), entre otros, han expuesto con ahínco la riqueza práctica de las técnicas empleadas en las sectas filosóficas griegas y helenísticas. El filósofo e historiador Pierre Hadot (1922 – 2010), es precisamente uno de los referentes contemporáneos a Foucault que estimuló su investigación al publicar en 1976 el artículo “Ejercicios espirituales”, donde explica la concepción griega de la *filosofía como forma de vida*, en tanto que ésta no era para los pensadores del mundo antiguo un sistema de ideas, sino una práctica dirigida a transformar la vida de quien filosofa. Un ejercicio espiritual era “una práctica voluntaria, personal, destinada a operar una transformación en el individuo, una transformación de sí” (Hadot, 2009, p. 138), que en el día a día, con acciones concretas, preparaba al sujeto ante la vida.

En últimas esto permite comprender (como lo hizo Foucault) que, en la antigua Grecia y el mundo helenístico, la filosofía, “que considerábamos como pura *teoría*, como abstracción, era *práctica*, tanto por su modo de exposición como por su finalidad” (Hadot, 2009, p. 139) y estaba dotada de un sentido práctico mediante ejercicios que, como se intentará ver más adelante, podían ser guiados o prescritos por quien enseña. A partir de esta concepción de la filosofía, le fue posible a Foucault hacer una ontología del presente⁷ que lo llevó al mundo antiguo para buscar las prácticas que constituyen la subjetividad del sujeto y que significaron un viraje en su

⁷ La ontología del presente, “como perspectiva de estudio consiste [...] en tomar distancia temporal y problematizar el presente desde una mirada al pasado” (Espinell, 2016, p. 56).

analítica del poder, al buscar ahora una serie de técnicas que permitan al individuo conducir su propia conducta en el marco de las tecnologías de gobierno.

Comprendido lo anterior y volviendo a las prácticas de sí, es necesario tener en cuenta la vigencia de estas prácticas en el mundo de hoy y resaltar “su significado ético y político [...], sus efectos en la configuración del sujeto moderno, así como sacarlas del ámbito de lo excepcional o esotérico en el que suelen inscribirse” (Sáenz, 2014, p. 23).

Como ya se explicó anteriormente, la *filosofía como forma de vida* está dotada de un sentido de autoconocimiento y transformación que conlleva a hacer elecciones de orden práctico y con las cuales el sujeto puede hacer frente a las influencias externas del mundo a partir de operaciones deliberadas sobre sí mismo. Gracias al ejercicio de indagar y ocuparse de sí, el sujeto hace un diagnóstico de los pensamientos y los actos, donde asimila lo positivo y lo negativo, y que le permite estar en un proceso psicagógico para tener “un modo de vida filosófico, coherente y constante” (Espinell, 2014, p. 9). Con esta auto-observación el individuo hace resistencia frente a las normas que pretenden gobernarlo desde afuera, dentro de una tensión entre la sujeción y la subjetivación, buscando ser alguien que domina su comportamiento, deseos, pasiones y acciones. Dado esto, es razonable entender que “si Foucault va a los griegos, no es para buscar allí modelos de vida recuperables en el mundo moderno, sino para mostrar la importancia de las técnicas de sí para un modelado estético de la subjetividad” (Castro-Gómez, 2016b, p. 348-349).

Las prácticas de sí, si bien pueden entenderse como técnicas características de las escuelas o sectas filosóficas griegas y helenísticas, nunca desaparecieron del todo con el declive de la sociedad greco-latina, sino que sufrieron serias transformaciones a partir del surgimiento del

cristianismo⁸. Desde dicho momento, estas prácticas adoptaron un sentido diferente en el que el autoconocimiento ya no era para el disfrute y la buena vida del sujeto (como en los estoicos), sino que se llevaba a cabo como una inspección interior del pecado, las pasiones y de cualquier idea que lo apartara de Dios:

La práctica del examen de sí, muy desarrollada y elaborada en el cristianismo monástico, es diferente del examen de sí senequista [...] Este nuevo tipo de práctica debe ser entendido desde el punto de vista de dos principios de la espiritualidad cristiana: la obediencia y la contemplación. (Foucault, 1996, p. 87)

A partir de este momento no había un solo elemento de la vida del sujeto que escapara a una permanente obediencia total hacia el maestro, mientras que la contemplación obligaba a dirigir todo pensamiento hacia aquella finalidad cristiana que es Dios (Foucault, 1996, p. 87 – 88). De inmediato esto supone que el ejercicio de ciertas prácticas de sí (el autoconocimiento y el control de las pasiones) se desarrollaban como un sacrificio de sí, del deseo propio del sujeto, donde “la obediencia es un control completo de la conducta por parte del maestro” (Foucault, 1996, p. 88). El profesor Javier Sánchez Obregón (2014), describe esta transformación como un *continuum* donde es posible identificar algunas formas históricas de las prácticas de sí que tenían efectos éticos en el sujeto y operaban como *líneas de fuga o contraconductas* frente a los dispositivos de saber-poder. Estas prácticas entraron en contraste con la inscripción de unos “dispositivos *infantilizadores* de obediencia y de sujeción como formas de autogobernarse articuladas con las líneas de fuerza de las prácticas institucionales de gobierno de los individuos para intensificar

⁸ Es importante detallar acá que, el *cristianismo primitivo*, el cual nació y se desarrolló dentro de la sociedad greco-latina, conservaba algunas técnicas de las sectas filosóficas como la “ascesis”, y se diferencia del *cristianismo institucional*, más característico de la edad media y del mundo contemporáneo.

dichas fuerzas” (p. 32). En otras palabras, esto significa que algunas formas de las prácticas de sí entraron en consonancia con las fuerzas externas de gobierno sobre los individuos.

Este giro en la concepción en el desarrollo de las prácticas de sí, no escapa a la educación y la pedagogía. En este punto es posible observar cómo dicha concepción emergente de las prácticas de sí influyeron en la pedagogía desde el siglo XV y pasaron de ser una operación deliberada propia del sujeto y se fueron abriendo progresivamente a las influencias externas, convirtiéndose en lo que se denomina *autocoacciones* (Sáenz Obregón, 2013, 2014). Dicha transformación permite observar, por ejemplo, cómo en los discursos pedagógicos de Comenio (1592-1670) y Pestalozzi (1746-1827) las prácticas de sí que el alumno ejercía sobre sí mismo, no estaban direccionadas a construir la autonomía de su subjetividad, sino a alinearlo con las preconcepciones del sujeto que establecían la religión o la escuela (Sáenz, 2013).

Con esta ruptura que se encuentra en las prácticas de sí y la forma como éstas contribuyen al gobierno de sí de los individuos, se olvidó por completo el sentido de autoconocimiento, transformación y practicidad del que se gozaba antes. Al respecto, Santiago Castro-Gómez (2016b) coincide en que:

con el cristianismo se genera [...] la disociación entre el *conócete a ti mismo* y el *cuida de ti mismo*, disociación que ya se hará evidente en la edad media europea con la fundación de las universidades, donde la filosofía se transforma en un saber *escolástico*, apartado de las preocupaciones cotidianas. (p. 345)

En la Grecia Antigua, el maestro “es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto [a quien guía] tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra [...] la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo” (Foucault, 2014a, p. 73). La intención del

maestro no era controlar al alumno, sino guiarlo a la realización de su propio ser, tal como se observa en el estoicismo de Seneca donde, por ejemplo: “

la relación entre el discípulo y el maestro era importante, pero era instrumental y profesional [...] Se fundaba en la capacidad del maestro de guiar al discípulo hasta una vida feliz y autónoma a través del buen consejo, [pero] la relación terminaba en cuanto el discípulo accedía a esta vida. (Foucault, 1996, p. 87)

Cabe advertir que en este proceso el maestro no suplanta la libertad que tiene el propio estudiante de cuidar de sí mismo y constituir su subjetividad. El maestro aparece únicamente como un guía e incitador en la enseñanza de los estudiantes, que busca despertar la inquietud mostrando (no estableciendo) caminos y alternativas donde el alumno está en completa libertad de elegir lo que le conviene. Mediante las prácticas de sí, originalmente el discípulo disponía de un conjunto de prácticas dirigidas a constituir su subjetividad, “pero [que] para lograr esta meta el sujeto [tenía] que actuar con libertad, es decir que [debía] poder decidir qué, cómo y cuándo aplicar sobre sí mismo las técnicas sugeridas por el maestro” (Castro-Gómez, 2016a, p. 299).

Si bien cumplen una función constructiva para la subjetividad, es posible identificar una transformación de las prácticas de sí donde, en distintos momentos de la historia, cumplen funciones específicas y operan en contextos que buscan distintas finalidades. Pueden funcionar como técnicas para alcanzar un mayor grado de libertad, pero, como se explicó anteriormente, pueden operar de forma alineada con fuerzas de gobierno externas (como *autocoacciones*), es decir que, en algunas de sus formas históricas, no se ubican por fuera de los dispositivos de saber-poder. Sobre esto, “según Foucault, las prácticas de sí y la obsesión por la verdad habían estado ligadas, ineludiblemente, en Occidente desde los griegos” (Sáenz, 2014, p. 32), y han

estado inscritas en la historia bajo distintas concepciones sobre dicha verdad, lo que implica distintas formas sobre las cuales el sujeto realiza acciones deliberadas sobre sí mismo, con el fin de alcanzarla (leyes naturales, el dios cristiano, los saberes expertos de la ciencia, etc.).

Como la “figura de hombre muta a través de los tiempos en tanto construcción histórica” (Espinel y Castell, 2017, p. 1337) y existe una fuerte tendencia de endilgarle a la educación la formación de éste (Espinel y Castell, 2017, p. 1337), tanto el concepto de verdad como las prácticas educativas también mutan a lo largo de la historia y con éstas el tipo de prácticas de sí que operan. La historia de la educación guarda íntima relación con las costumbres, la legislación y las prácticas religiosas, y “los objetivos de ésta han sido diferentes en los diversos periodos históricos” (Mayer, 1967, p. 28) de la humanidad.

Ahora bien, una vez explorado lo anterior, es de interés detallar la problemática que se atañe a la universidad contemporánea. En el marco de la gubernamentalidad, la creación de un medio ambiente (*milieu*) supone que la mejor forma de hacer que los sujetos se esfuercen por competir es mediante una incertidumbre generalizada. Un ambiente donde se les obliga a desarrollar estrategias de riesgo e innovación que les permita competir libremente en un mercado siempre cambiante. La generación del riesgo es una condición de la racionalidad neoliberal, pues la inseguridad es el mejor ambiente para estimular la competitividad y la adaptación de los individuos. Se ha creado un medio ambiente donde la seguridad es regulada, mediante la cual los individuos se motivan a asumir la responsabilidad de su propio destino y se autoconstituyen como sujetos capaces de generar sus propias condiciones de prosperidad económica y son responsables de sus éxitos y fracasos.

De esta forma, el liberalismo económico ha absorbido a la educación, como lo expone Martínez (2014), las prácticas pedagógicas se han convertido en prácticas mercantiles donde la educación responde a formar a los individuos para el trabajo, convirtiendo la vida en trabajo. La educación es asumida como una elongación de la forma-empresa, donde los espacios educativos, como el de la universidad, se han configurado como fábricas de sujetos que son preparados para cumplir labores determinadas en la economía. Los individuos, por tanto, acuden a las universidades para ser instruidos en conocimientos y competencias que les permitan competir y asumen la educación como una inversión en sí mismos.

Por tanto, hay aquí un panorama en el ámbito de la educación, donde se observa la tensión entre la sujeción y la subjetivación al interior de las universidades. La aparición de nuevas posibilidades dentro de los juegos de poder, permite pensar resistencias a partir del cuidado de sí. De lo que se trata, es de alimentar aquella posibilidad que permita nuevos modos de ser y la creación de nuevas subjetividades. A partir de esto, “pensar nuevas prácticas pedagógicas podría asumir el cuidado de sí como estrategia de resistencia a los modos de sujeción [...] y a la forma de configuración de subjetividades desde las prácticas mercantiles” (Martínez, 2014, p. 119) que se observan en la universidad.

Sin embargo, de lo que se trata no es de crear una serie de prescripciones o alguna especie de manual de prácticas pedagógicas, puesto que esto sería una contradicción frente a lo que se analiza. Es por eso que lo que se intentará rescatar en el presente artículo es la adopción de una *forma de ser*, de una *actitud*, tensionante, resistente, que revise la sujeción y la subjetivación y cuestione su desarrollo dentro de la gubernamentalidad en el ámbito de la educación. La propuesta está, entonces, en hacer una revisión de las prácticas y el cuidado de sí, como prácticas

pedagógicas que crean una resistencia a los ejercicios de sujeción de la gubernamentalidad actual. Hacer una genealogía completa de las prácticas de sí y la forma como operan en la educación, desde el mundo antiguo hasta hoy, pasando incluso por otro tipo de culturas distintas a los griegos (babilonios, egipcios, hindúes, etc.) desborda las pretensiones planteadas. Por tanto, se tomará como marco de referencia las dimensiones expuestas en la *rejilla de análisis* propuesta por el profesor Javier Sáenz (2013, 2014) para examinar sólo algunas prácticas y discursos en la educación, la cual se describe brevemente en el siguiente capítulo. El uso de esta rejilla, permite llamar la atención sobre algunos aspectos que otrora pudieran pasar desapercibidos como simples enunciados respecto al manejo de la propia conducta, de tal forma que se propone como una “metodología” que permite centrar el interés en unos y no en otros.

ELEMENTOS PARA UNA ANALÍTICA DE LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN EL PROCESO EDUCATIVO (ENSEÑANTE-APRENDIENTE-SABER)

Tomando elementos de la antropología pedagógica es posible entender que la concepción que se tiene sobre lo “humano” no tiene una única validez e influye de forma importante en la realidad educativa. Existe una doble historicidad que consiste en que:

no sólo el ser humano como objeto de estudio es histórico, es decir, que han cambiado las concepciones que de él se han tenido a lo largo de los tiempos, sino que esa historicidad alude a que el ser humano no es una naturaleza hecha, sino abierta, indeterminada y formable” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 11).

De esta forma, la pregunta sobre lo humano y su condición “inacabada” ha supuesto siempre una necesidad sobre su formación que ha determinado los procesos educativos en distintos momentos de la historia, donde intervienen alguien que enseña, alguien que aprende y unos saberes, y que

influye en las formas de actuar. Es de entender que, los discursos que se articulan en cada momento de la historia, funcionan como un “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo, y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Castro, 2004), y que configuran formas específicas y situadas de “verdad”.

Es posible encontrar en la obra de Foucault una importante descripción del funcionamiento de las prácticas de sí en el mundo antiguo como prácticas que permitían la constitución del sujeto. Sin embargo, con el transcurrir de la historia y, con ésta, de la mutación de la forma como se concibe al hombre, de la manera en que operan las variadas concepciones sobre la verdad y la transformación de las prácticas educativas, se generó una diversificación de estas prácticas donde se configuraron una variedad de formas históricas que operaban en contextos determinados.

Ante semejante panorama, el profesor Javier Sáenz Obregón⁹, en el artículo titulado *Notas para una genealogía de las prácticas de sí* (2014), en el cual retoma y amplía la conceptualización propuesta por Foucault, propone una *rejilla de análisis* que permite examinar distintas dimensiones bajo las cuales se desarrollan dichas prácticas, así como formas y técnicas concretas, que permiten observar y analizar su operatividad en distintos contextos. Para analizar las prácticas deliberadas que hacen los individuos para constituir su subjetividad a partir en distintos momentos pedagógicos, se tomarán como referentes las dimensiones enunciadas que den cuenta de las prescripciones o guías que se dan en el proceso educativo, las fuerzas del sujeto

⁹ Ph.D *Institute of Education, University of London*, profesor titular del Departamento de Sociología e investigador del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) y director del Grupo de Gobierno, Subjetividades y Prácticas de Sí (GOSI).

a las que se dirigen éstas, y los agentes que intervienen. En este punto, cabe aclarar que la pretensión no es hacer un catálogo o listado exhaustivo de cada una de las dimensiones expuestas, sino tomarlas como un marco de referencia sobre el cual intentar leer las prácticas y prescripciones educativas como prácticas de sí.

Como se introdujo anteriormente, hay que tener en cuenta la visión antropológica que se tiene del ser humano en cada discurso pedagógico, puesto que ésta muestra la concepción sobre el carácter natural o contingente del mismo, suponiendo un primer extremo en donde las prácticas de sí se limitan al autoconocimiento y el autoexamen, mientras que el segundo abre la posibilidad de la auto-creación, autonomía y búsqueda de nuevas *formas-sujeto*. En este sentido, una visión esencialista conlleva a prácticas de entendimiento y comprensión del propio ser, mientras que una visión de “incompletitud” supone unas prácticas de constitución.

A partir de Sáenz (2014), es preciso también tener en cuenta la valoración y uso que se hace de las fuerzas de lo humano. En este sentido, se puede examinar la valoración que se le da en distintos momentos a los impulsos del sujeto como las pasiones, las tentaciones, la búsqueda del placer, etc., y si éstas son identificadas en la educación como obstáculos para la formación de la persona o, por el contrario, se considera que pueden ser usadas en provecho de una autotransformación. En este punto, es también posible observar cuál es la dimensión del sujeto que actúa como *agente* de las prácticas de sí, es decir, cuál es usada como referente para operar sobre sí mismo. En este sentido, puede interpretarse en cada discurso si se aduce, por ejemplo, a la razón, a la voluntad, a dios, o a las pasiones mismas.

Finalmente, pero no menos importante, conviene reflexionar en torno a si las prácticas de sí que están operando en cada momento educativo permiten al individuo constituir su subjetividad

como resistencia a las fuerzas externas que lo gobiernan o tan sólo sirven para que sea mejor conducido por éstas. En este punto es posible identificar una de las principales rupturas en las prácticas puesto que, como se observará en la educación en el cristianismo, las prácticas de sí dejaron de ser un medio de *autocreación* del sujeto para, en cambio, operar como un mecanismo *infantilizador* acorde con una obediencia pastoral (Sáenz, 2013, 2014).

LAS PRÁCTICAS DE SÍ EN LA EDUCACIÓN

Con el fin de establecer un antecedente analítico de la educación como práctica de prescripción o guía de las prácticas de sí en distintos momentos de la historia y con el ánimo de tomar elementos de análisis para la universidad contemporánea, se abordarán muy brevemente cuatro acontecimientos: las prácticas de sí en la educación de la sociedad greco-latina, particularmente en el pensamiento socrático y las escuelas del epicureísmo y el estoicismo; la transformación de dichas prácticas en la educación cristiana, donde se explorarán algunas de las ideas de Juan Amos Comenio; y la educación de la ilustración en las obras de Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. Cabe aclarar que la intención no es hacer una reconstrucción exacta de las teorías pedagógicas del pasado para repetir lo que ya se ha dicho y revisar su vigencia en la educación moderna. Es una selección entre estratégica y azarosa que, debido a la acotación de la investigación, deja por fuera muchos acontecimientos de la educación en la historia como los fundamentos de la religión y la educación de la India, los ideales pedagógicos del taoísmo, la educación jesuita o los discursos pedagógicos de la Escuela Nueva, entre muchos otros, pero que son susceptibles de estudio bajo la misma línea analítica en un trabajo de mayor envergadura.

La sociedad greco-latina: inquietud de sí y cuidado de sí

La educación griega, en sus instancias mayores, era especialmente impartida, para algunos, dentro de las escuelas fundadas por los filósofos. En este punto, sin caer en un determinismo, es importante señalar que en estas escuelas las prácticas de sí eran el fundamento central de la filosofía misma, por lo que la enseñanza estaba dirigida a reflexiones y acciones sobre sí, como una práctica de autotransformación *espiritual* para acceder a la verdad. Al respecto, al estudiar las prácticas de sí y sus transformaciones históricas dentro de la filosofía, dice Foucault:

Llamemos *filosofía* [...] a este tipo de pensamiento que se interroga, no desde luego sobre lo que es verdadero y lo que es falso, sino sobre lo que hace que haya y pueda haber verdad y falsedad y se pueda o no distinguir una de otra, [...] la forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, [...] que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. [...] si llamamos *filosofía* a eso, creo que podríamos llamar “espiritualidad” [a] la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Se denominará “espiritualidad”, entonces, el conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad. (Foucault, 2014a, p. 33)

Por tanto, la enseñanza de la filosofía en el mundo griego y las prácticas de sí, eran indisolubles. La filosofía como forma de vida (Hadot, 2009) y los *ejercicios espirituales* para modificar al sujeto y acceder a la verdad eran un común denominador en la educación que se extendió hasta los últimos años de las escuelas del período helenístico, y que no era impartida de forma autoritaria puesto que, “en estas escuelas, los métodos de enseñanza eran más bien informales, ya que entre el maestro y el alumno existía una estrecha camaradería” (Mayer, 1967, p. 99). Dicha educación buscaba una mejor relación del sujeto consigo mismo, como elemento que le permitía simultáneamente tener una mejor relación con los demás, ya que los griegos creían que “la mejor vida era aquella que llevaba a una adaptación perfecta del hombre al medio ambiente., [donde

no] debieran evitarse los deberes sociales, [y donde] el hombre culto era un buen ciudadano y no evitaba la responsabilidad pública” (Mayer, 1967, p. 100).

Es de esta forma como se comprende la máxima socrática de “*conócete a ti mismo*” (*gnothi seauton*), como la invitación que hacía el filósofo para que sus alumnos se encargaran de llevar una vida reflexiva mediante el autoexamen. Concepto que en el mundo griego estaba íntimamente ligado a la *inquietud* y el *cuidado de sí* (*epimeleia heautou*), concibiendo así que toda técnica de meditación, memorización y examen de la propia conciencia, representaba una forma de cuidado y autotransformación para acceder a la verdad. A saber:

[...] para Sócrates y Platón: la *epimeleia heautou* (inquietud de sí) designa precisamente el conjunto de las condiciones de espiritualidad, el conjunto de las transformaciones de sí mismo que son la condición necesaria para que se pueda tener acceso a la verdad. Por lo tanto, durante toda la Antigüedad (entre los pitagóricos, en Platón, en los estoicos, en los cínicos, en los epicúreos, en los neoplatónicos, etcétera), el tema de la filosofía (¿cómo tener acceso a la verdad?) y la cuestión de la espiritualidad (¿cuáles son las transformaciones necesarias en el ser mismo del sujeto para tener acceso a la verdad?) jamás se separaron. (Foucault, 2015, p. 35)

Se presenta acá una íntima relación entre el maestro y el discípulo. Un contexto en el que se incita y se invita al sujeto que aprende a “intervenir sobre sí” como requisito para poder acceder a la verdad. El maestro es alguien que acompaña, pero no impone, ya que el cuidado de sí debe ser voluntario, puesto que:

Sócrates comprende que la educación es un hecho completamente interno, [...] cada uno descubre su propia verdad interior, cada uno construye su propia virtud interior, de tal modo que la misión del maestro se reduce a desvelar los principios constitutivos del educando, conduciéndolo a realizar completamente en sí mismo aquello que lo hace hombre. (Agazzi, 1966, p. 104)

El maestro es entonces para Sócrates, el que está llamado a ser la conciencia de su tiempo y, en este sentido, su tarea más importante es la de “cultivar [en otros] sus ideales de sabiduría, aunque tenga que enfrentar la desaprobación social y la persecución” (Mayer, 1967, p. 103).

Otro punto clave de las prácticas de sí en el mundo griego es el control de las pasiones. Éstas fuerzas del sujeto, fueron uno de los puntos de mayor interés para algunas de las escuelas filosóficas en tanto a las formas de gobernar, entendiéndolo a partir de “[...] dos ideas centrales: quien no es capaz de gobernarse a sí mismo no debería gobernar a los demás y quien ocupa altos puestos del gobierno de la ciudad era quien más cuidado debía tener en gobernarse a sí mismo, en especial, en relación con el gobierno de las *pasiones*” (Sáenz, 2014, p. 35). El estoicismo es una de las escuelas más llamativas en este tema, que tiene gran relevancia pedagógica, pero “desgraciadamente [...] [el] conocimiento de sus preocupaciones educativas no se basa en sus propios relatos o descripciones, sino en ciertas prescripciones que se contienen en los escritos estoicos, y especialmente en los de la época romana, tales como Séneca, Epicteto y Marco Aurelio” (Bowen, 1976, p.190).

Para los estoicos, una de las grandes virtudes dentro de la filosofía para alcanzar la felicidad era la *ética*¹⁰. Dentro de ésta lo principal era vivir de acuerdo con la naturaleza y conforme con el cosmos, de tal forma que se pudiera permanecer indiferente frente a los problemas de la vida (Abagnano y Visalberghi, 1992, p. 73). La *apatía* practicada por los estoicos “excluye y condena toda pasión y la considera como una enfermedad que debe extirparse y que se puede

¹⁰ La *ética*, entendida en Foucault, a partir de los griegos, es la forma de relacionarse consigo mismo y que permite constituirse con una conducta moral. Afirma que “el cuidado de sí ha sido [...] el modo en el cual la libertad individual [...] se ha reflexionado como ética. [...] Este tema del cuidado de sí verdaderamente ha atravesado toda reflexión moral” (Foucault, 1984).

extirpar si se cancela la falsa opinión [...] sobre lo que es bueno o malo” (Abagnano y Visalberghi, 1992, p. 73). Esto supone un especial interés pedagógico en torno a los problemas prácticos con el deseo de resolver el problema de la felicidad: en los estoicos “la prudencia prevalece, por tanto, sobre la verdad, la cual conserva su valor sólo en cuanto es un presupuesto necesario para resolver el problema del buen vivir, como hombres justos y felices” (Agazzi, 1966, p. 117).

En este punto, toman especial relevancia las enseñanzas dirigidas al control de las emociones y las pasiones para alcanzar un estado de *felicidad* como objetivo último del hombre:

El sabio se da cuenta de que los males y los dolores no son sino apariencias subjetivas, *opiniones* individuales que turban la *razón*, [...] el estoico sostenía con ánimo invencible las vicisitudes adversas, y se abstenía con fuerte ánimo de cualquier cosa que lo pudiese perturbar” (Agazzi, 1966, p. 120).

Por eso grandes maestros como Séneca, Marco Aurelio y Epicteto, creían en la autosuficiencia y exaltaban en sus alumnos la virtud de no dejarse afectar por los influjos del mundo exterior. Su gran lema era *substine et abstine* (soporta y renuncia), puesto que creían en el control de las emociones y en que “el hombre ilustrado¹¹, [...] no debe ceder a la esperanza ni el arrepentimiento y sí cultivar la independencia de su propio espíritu” (Mayer, 1967, p. 120). Por tanto, los males morales y los vicios no son más que consecuencias de una turbación pasional y egoísta en una vida desordenada.

¹¹ En este aspecto, frente al autor citado, se entiende por “ilustrado” al hombre griego “virtuoso”, para diferenciarlo del individuo que se concibe a partir de la “Ilustración”.

En el epicureísmo, fundado por Epicuro de Samos, se persigue el mismo fin de los estoicos, aunque por procedimientos diferentes. La felicidad “sólo la cree posible en la serenidad del ánimo, [...] [y] busca [...] las razones del vivir imperturbable en la sabiduría: comprender para ser feliz” (Agazzi, 1966, p. 121). Aquí la felicidad se fundamenta principalmente en el placer, pero no aquel proveniente de los actos de gozo, sino el placer proveniente de una total ausencia del dolor.

La enseñanza de los maestros epicureistas, por tanto, estaba más dirigida a una búsqueda del placer del alumno enseñándole a limitar sus necesidades. Éstas estaban visiblemente identificadas, ya que:

Epicuro distingue entre necesidades naturales y necesidades inútiles, y dentro de las naturales las necesarias y las que no lo son [...] Las necesidades naturales son imprescindibles cuando se requieren para alcanzar la felicidad o la salud corporal o para la vida misma, [y] sólo éstas se deben satisfacer, las otras deben eliminarse. (Abagnano y Visalberghi, 1992, p. 74)

De este modo, aprender a hacer un autoexamen de lo que se necesita y lo que no, se convierte en una de las principales enseñanzas para llevar una vida sabia y sin perturbaciones. De igual forma, como se mencionó anteriormente, los actos de “sustracción”, para cortar la agitación que el mundo exterior puede tener sobre el sujeto, no implicaban una condición de ostracismo y soledad. Por el contrario, se reconocía la importancia de conformar redes de amistad que permitieran rodearse de personas con intereses semejantes y protegerse de las influencias nocivas del mundo. En este punto, “Epicuro admite que la vida feliz incluya la amistad; más aún, exalta este vínculo por sobre todas las cosas” (Abagnano y Visalberghi, 1992, p. 74-75). Es, por tanto, el aprender a cuidar de sí y, al tiempo, la forma de relacionarse con otros, como se conforma “toda una red social [como] uno de los grandes soportes de la práctica de sí” (Foucault, 2014a, p. 121).

Frente a este breve recorrido por el mundo griego, lo que interesa resaltar es la serie de técnicas y ejercicios que, pedagógicamente, se realizaban entre maestros y discípulos. Como una forma de llevar la filosofía como *forma de vida*. Técnicas, posiciones y acciones concretas que constituían al individuo y le permitían seguir una *forma de vida*, una forma de ser, que le permitían alcanzar una forma de vivir *filosóficamente*, conforme a los “ideales” de la sociedad griega, no como alguien que se constituye de forma aislada, sino como alguien que se ocupa de sí mismo para vivir en comunidad. Individuos responsables y preocupados con su forma de vida, pero, al mismo tiempo, preocupados por su papel en la comunidad. A partir de esto se crea una *forma de vida*, un *ethos*, posiciones personales frente a sí mismo y frente a lo demás. Reflexiones útiles que significan la formación del alma propia en función de la comunidad en la que se vive, que pueden ser claramente acompañadas o incitadas por un maestro.

Esta revisión, para efectos del análisis, propone tres aspectos importantes. El primero, aduce a la importancia del conocimiento de sí, como un aspecto fundamental para construir una subjetividad que no se repliegue a los influjos exteriores, sino que esté en la capacidad de hacer “revisiones” y “reflexiones” sobre sí, para hacer una especie de *mapa* personal que permita entender los deseos y trabajar sobre ellos. El segundo, es enaltecer el vivir *filosóficamente* como aquella forma de vivir de forma “bella” y perseguir la felicidad. Tercero, el trabajo de sí se constituye en un ámbito social, en tanto que la preparación personal no se separa de la vida en comunidad. Todos estos elementos: autoconocimiento, *ethos* o “forma de vida”, y el vivir formándose para vivir en comunidad, constituyen prácticas pedagógicas como aspectos de análisis en la educación universitaria contemporánea que tienen la posibilidad de proponer reflexiones encaminadas a proponer nuevas formas de enseñar y guiar a los alumnos como individuos que adquieren la actitud de ser responsables de sí mismos y de los otros.

La educación cristiana: el control de las pasiones y la unidad con Dios

Para analizar la educación de este momento de la historia, es preciso entender cómo el cristianismo, en tanto doctrina con prescripciones sobre el cuerpo y mente del individuo, supuso una transformación en la forma como se concebían las prácticas de sí. Se destaca el hecho de que:

Las prácticas pedagógicas del cristianismo institucional introdujeron una división tajante entre el yo interno y el externo que contribuyeron a producir la experiencia moderna de la interioridad; división que era extraña para el pensamiento helenístico, el cual concebía la moralidad como una forma simultánea de actuar de manera deliberada y reflexiva sobre sí y los demás. (Sáenz, 2013, p. 284)

Por lo tanto, a partir de este momento, no sólo las enseñanzas guiadas y autónomas de las prácticas de sí fueron transformadas como prescripciones sobre el cuerpo y el alma de quien aprendía, sino que supusieron también un especializado examen moral del individuo (en su forma como se relaciona con Dios) y lo configuró como un sujeto que no hace un ejercicio táctico frente a la forma como es gobernado. Como ya se mencionó anteriormente, se presenta una ruptura entre el *cuidado de sí* y el *conocimiento de sí*, en tanto que ahora lo relevante es solamente conocerse a sí mismo como un ejercicio de confesión para denunciar el pecado y acercarse a Dios. Bajo el cristianismo, se adopta “la idea de que la verdad es algo previo e independiente de las prácticas y que, por tanto, el deber del cristiano es tratar de escudriñar, en su propia alma, la presencia de pensamientos o deseos que puedan alejarle de la verdad divina” (Castro-Gómez, 2016b, p. 344), idea que será muy influyente en los discursos pedagógicos de autores como Juan Luis Vives (1492-1540) y Juan Amos Comenio (1592-1670).

Particularmente, conviene mencionar algunas discontinuidades en las prácticas de sí que contrajo el cristianismo. Entre éstas, la que principalmente llama la atención es que ahora Dios es el agente o razón última por la cual el individuo hace una intervención sobre sí mismo. Adicionalmente, ya no se denotan unas prácticas con connotaciones de cuidado y en busca de una vida *bella*, sino unas prácticas dirigidas al autosacrificio, la autoacusación y la obediencia hacia los ideales del dogma (Sáenz, 2014). En este punto también se destaca que, si para los griegos el autoconocimiento tenía como fin adquirir libremente una sabiduría sobre sí mismo, en el cristianismo este tipo de conocimiento se volvió un ejercicio obligatorio de decir la verdad sobre sí mismo y controlado por el sacerdote o el maestro: la confesión como acto hermenéutico.

Cabe reconocer que las prácticas pedagógicas están determinadas por el contexto cultural en el que se desarrollan y por todo el conjunto de saberes, prácticas, sistemas de representación simbólica y técnicas que la sociedad produce en relación a lo humano y su formación. Dentro del cristianismo se denota un fuerte discurso de control sobre la vida humana, al preocuparse por su salvación y relación con Dios. Por tanto, las prácticas pedagógicas están principalmente dirigidas a un disciplinamiento interior del individuo, un trabajo sobre su alma que deviene en una “orientación general de las instituciones educativas y de la educación en general [donde] la vida y el pensamiento no formado y no cultivado se debe transformar en una vida formada en la moralidad y en la razón” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 15). En este contexto, donde se concibe al ser humano como un instrumento de Dios y del establecimiento de su reino en el mundo, Juan Amos Comenio se destaca como uno de los principales exponentes del pensamiento religioso en la educación, pero mediante una “instrucción llevada a cabo con amor y responsabilidad dentro de unas concepciones morales cristianas” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 19). Plantea una serie de prescripciones para el cuidado y la educación de los infantes que va

de la mano de una férrea formación religiosa, puesto que considera que “el ser humano es por naturaleza un ser necesitado de formación, moralidad y religiosidad, ya que está hecho a imagen y semejanza de Dios” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 17). De igual forma, se inculcan “costumbres y virtudes” de moderación, obediencia, paciencia, entre otros, de forma simultánea con una relativa libertad de los individuos donde son severamente supervisados, por tanto, “su vida diaria empieza a ser pedagógicamente conducida (gobernada) [...] en términos de nutrición, lavado, excreción, juego, etc.” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 19).

Es justo reconocer que, si bien en el pensamiento escolástico propio del cristianismo de la Edad Media, la existencia y la explicación de las cosas aparecían “[...] como una consecuencia de las verdades reveladas y establecidas por Dios, [y] que el proceso de conocimiento que seguían partía del dogma, normalmente establecido en los textos” (Bedoya, 2005, p. 108), en las ideas de Comenio “la educación debe hacerse según el curso establecido por la naturaleza” (Bedoya, 2005, p. 108)

El discurso de Comenio tiene implicaciones de las prácticas de sí que son diferentes a las de etapas más prematuras del cristianismo. En buena parte de su discurso existe una connotación a cultivar en el alumno valores de sociabilidad y relacionamiento con otros, como prácticas del sujeto en las que adopta una posición moral frente a los demás. Se esgrimen tres elementos que forman al hombre en la vida: la erudición, la virtud o costumbres honestas, y la religión o la piedad. Para Comenio

el nombre de *Erudición* comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas; el de *buenas costumbres*, no sólo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones; y con el de *Religión* se entiende aquella interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al Ser Supremo. (Comenio, 2006, p. 9)

Estos aspectos forman una unidad y en este aspecto “las afecciones morales hacia los otros fueron concebidas más como un efecto sobre los alumnos de las acciones metódicas del maestro y la máquina escolar, [...] [y] ya no como resultado de una autodisciplina moral y voluntaria de autotransformación” (Sáenz, 2013, p. 279). Se presenta acá, otra forma de concebir y tender las prácticas de sí, donde la *autocreación* parece estar supeditada a la relación que tiene el individuo con Dios. El control de sus pasiones está inscrito en un mecanismo alineado con las fuerzas externas que pretenden gobernarlo y sujetarlo. Si bien, es esta una situación en la que el individuo está voluntariamente, en la cual decide estar inmerso y bajo la cual hace ciertas operaciones de cuidado sobre sí mismo, estas últimas parecen no tener la *potencia* para permitirle ser gobernado de otro modo, sino que operan como aquellos mecanismos *infantilizadores* que inclinan la balanza, en el juego de poderes, hacia la sujeción.

En la etapa del cristianismo puede enmarcarse dentro de lo que según Carlos Noguera y Dora Marín (2012) se concibe como el Estado Enseñante. Se puede entender como un proyecto que buscaba sujetar al individuo, dentro de un régimen disciplinario en el que enseñar y aprender eran condición para la plena realización humana y su salvación eterna. Es una experiencia eminente pastoral, por lo que en este punto el control de las pasiones y el autoconocimiento están relacionados a una renuncia de los placeres, un auto-sacrificio, autoacusación y obediencia obligatoria, una ascesis que buscaba la comunión con Dios. Se observa acá, entonces, otro ángulo de las prácticas de sí, donde éstas funcionan a manera de autocoacción, en la que el individuo hace un trabajo sobre sí, pero en alineación con el gobierno exterior de su vida.

La educación en la ilustración: la búsqueda de la razón y la “mayoría de edad”

Para avanzar en este análisis es importante tener en cuenta que, a partir del espíritu de la ilustración, hay que entender a la pedagogía como “el dispositivo¹² que permite transmitir los elementos del saber para que el individuo moderno sea capaz de ser libre y ser autónomo, lo que significa ser capaz de hacer una autorreflexión y de encontrar sentido en lo que emprende como experiencia en el mundo” (Zambrano, 2015, p. 30). Es en este sentido que la educación apunta a la libertad del ser humano, a la consecución de su autonomía a partir del uso de la razón, puesto que “todo saber es liberador si logra promover en el individuo un aprendizaje autónomo y si anticipa un pensamiento crítico” (Zambrano, 2015, p. 30).

Frente a lo anterior, cabe resaltar que para Foucault (1984) “la libertad es la condición ontológica de la ética [...] Pero la ética es la forma reflexionada que toma la libertad”. Lo que quiere decir que para el filósofo el ejercicio de la propia libertad es imprescindible para la constitución del propio sujeto ético. La libertad no es el proceso de liberación o emancipación, sino aquellas prácticas (de libertad) que, como estilo de vida, como un *ethos*, permiten hacer una elección del individuo, una forma en la que se relaciona consigo mismo, y dentro de esta, está la forma en como se relaciona con los otros.

Al entender que la ilustración se encarga de la liberación del hombre mediante la razón, la educación asume la tarea de organizar debidamente los saberes para que el sujeto pueda hacer buen uso de estos y alcanzar su autonomía. Pero esta última está atravesada por un conjunto de

¹² “El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho” (Castro, 2004, p. 98)

obligaciones y responsabilidades hacia los otros, por lo que una educación basada en la autonomía es una preparación para la vida en comunidad y, en este sentido, el sujeto debe tomar conciencia de su capacidad de aprender para participar activamente en la sociedad de forma crítica.

A partir del concepto de autonomía, es importante comprender que la capacidad del individuo de constituir su subjetividad, la forma como construye su propia experiencia, está ligada a los intercambios que tiene con los demás. En este sentido la subjetividad se autorregula gracias al uso de las facultades que le brinda la autonomía y a la razón que lo lleva a la libertad, estando supeditado a las interacciones con su entorno y con los otros. En este aspecto, la educación es fuente de subjetividad a partir de los saberes, la ciencia y el aprendizaje de valores, puesto que el “individuo moderno deviene en sujeto gracias a lo que aprende y por el despliegue de su conciencia en el mundo” (Zambrano, 2015, p. 33). Toda vez, la educación entendida a partir del espíritu de la ilustración, es una práctica al servicio de la naturaleza humana. Es aquella que debe comprenderla, acogerla y potenciarla en tanto que lo que importa es el estudio de la condición humana y que “aquel de entre nosotros que sabe soportar mejor los bienes y los males de esta vida es [...] el mejor educado” (Rousseau, 1985, p. 41).

Con Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), se percibe una forma de racionalización y metodización en el ámbito educativo, y la pedagogía aparece como “una de las ciencias del hombre que ya no mira la educación como un medio para un fin, [...] sino como la manera por excelencia a partir de la cual las nuevas generaciones alcanzan su humanidad -se forman-” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 20). Los procesos educativos ahora estarán pensados de cara al futuro, buscando que los individuos reciban los saberes socialmente relevantes para alcanzar

cierto grado de “perfeccionamiento”. En este punto, se observa un distanciamiento del pensamiento educativo respecto a la religión y se “resalta la capacidad [del ser humano] de servirse de la propia razón y del propio entendimiento más allá de una educación para la creencia” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 21).

Es importante destacar que ahora el ser humano se concibe como un estado natural, capaz de alcanzar la razón mediante un trabajo planeado y regulado, y que, en este sentido, la naturaleza del individuo es una instancia normativa. Así mismo, se reconoce que está dotado de una sensibilidad hacia su cuerpo y su entorno, por lo que “la percepción sensorial de sí (autoafección) y del mundo se convierte en el punto de partida para la formación humana” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 22). En última instancia, para Rousseau, el hombre pasa por un proceso de perfeccionamiento que también tiene el riesgo de ser corruptible, por tanto, la educación se concibe como un gobierno que se encarga de conducirlo y direccionarlo en el uso de la razón y de la armonía con la naturaleza. El maestro aparece en las palabras de Rousseau como un guía que debe permitir que el individuo se inquiete y se acerque por sí solo frente al saber:

Haciendo que vuestro alumno esté atento a los fenómenos de la naturaleza, bien pronto le haréis curioso; pero para nutrir su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejadle resolverlas. Que él no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, que la invente. Si nunca sustituís en su espíritu la autoridad a la razón, él no razonará jamás, únicamente será el juguete de la opinión de los demás. (Rousseau, 1985, p. 191).

Sin embargo, a pesar de este “dejar ser” hacia el alumno, una observación imprescindible dentro del proceso de perfeccionamiento que busca Rousseau en *Emilio* es el del control de éste sobre sus pasiones, puesto que la debilidad del hombre proviene “de la desigualdad que se encuentra entre su fuerza y sus deseos” (Rousseau, 1985, p. 187). Son las pasiones las que lo hacen débil,

frente a las que la naturaleza lo deja solo y únicamente disminuyendo los deseos puede llegar a ser fuerte. Este ejercicio del control de los deseos no es exclusivo del individuo, el maestro debe ser precavido y atento puesto que “importa que el discípulo no haga nada que no lo sepa y vigile el maestro, incluso aquello que está mal” (Rousseau, 1985, p. 386). Sólo es virtuoso el hombre que sabe vencer sus afecciones, puesto que así sigue la razón y la conciencia, cumple sus deberes y se mantiene en orden.

En última instancia, el ideal rousseauiano para el alumno es la felicidad, puesto que “ser feliz [...] es el fin de todo ser sensible, el primer deseo que [...] imprime la naturaleza” (Rousseau, 1985, p. 511). Y únicamente mediante el uso de la razón, el autoexamen de las pasiones y el desapego es posible para el individuo alcanzar dicho estado:

Si quieres vivir feliz y moderado, no adscribas tu corazón sino a la belleza que no perece: que tu condición limite tus deseos, que tus deberes precedan a tus inclinaciones: extiende la ley de la necesidad a las cosas morales; aprende a perder lo que te puede ser quitado; aprende a abandonarlo todo cuanto lo ordene la virtud, a situarte sobre los acontecimientos, a apartar tu corazón sin que ellos lo desgaren, a ser valeroso en la adversidad a fin de no ser nunca miserable, a estar firme en tu deber a fin de no ser jamás criminal. Entonces serás feliz a pesar de la fortuna, y prudente a pesar de las pasiones. Entonces encontrarás en la misma posesión de los bienes frágiles un deleite que nada lo podrá perturbar; los poseerás sin que ellos te posean, y comprobarás que el hombre a quien todo resbala no goza sino de aquello que sabe perder. (Rousseau, 1985, p. 515-516).

En consonancia, en el pensamiento pedagógico de Immanuel Kant (1724-1804) se observa una idea de *perfectibilidad* similar a la de Rousseau. Acá la educación es el aspecto constitutivo y constituyente del ser humano, es decir, se convierte en su fundamento. El hombre “es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2003, p. 29), por lo tanto, es la educación la que lo dota de humanidad y aquella que lo puede llevar a un estado de autonomía (mayoría de edad).

Ahora bien, ¿A qué se refiere Kant cuando habla de la mayoría de edad?: es la situación a la que llega el individuo mediante la Ilustración, gracias al buen uso de la razón. Para el filósofo, la

“Ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad de la cual él mismo es culpable, [...] [y] minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro” (Kant, 2008, p. 9). En este punto el autor no se refiere a la situación, ya expuesta, de la suspensión de la libertad como condición temporal para enseñar al individuo a razonar y ser sujeto que busque su autonomía. Se refiere a la dirección del entendimiento a partir de otros que le impidan alcanzar su libertad, es decir, de fuerzas externas que lo limitan:

Es tan cómodo ser menor de edad [...] Si yo tengo un libro que tiene discernimiento por mí, un pastor que tiene conciencia por mí, un médico que prescribe la dieta para mí, entonces no necesito verdaderamente esforzarme por mí mismo [...] No tengo necesidad de pensar si puedo después de todo pagar, otros se encargarán por mí de esa desagradable tarea. (Kant, 2008, p. 11)

En razón de lo anterior, el hombre necesita de cuidado y educación, y ésta última comprende disciplina e instrucción. El cuidado en sí no lo diferencia de cualquier otra especie, pero la disciplina es aquella que lo aparta de sus instintos, la que busca que no se aleje de su camino hacia la *humanidad*. Educativamente, la disciplina es la que lo conduce a no dejarse llevar por los caprichos y los impulsos, mientras que la instrucción es el proceso mediante el cual se le lleva a observar y estar atento de lo que se le enseña. Como sólo mediante la educación es posible que el hombre pueda llegar a ser hombre, es de entenderse que “el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados” (Kant, 2008, p. 31-32). En este sentido el papel del “educador” juega un papel central puesto que “la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos” (Kant, 2008, p. 32). Lo que lleva a reconocer que el proceso educativo para el sujeto, mediante el cual aprende de sí y se ocupa de sí, está fundamentalmente ligado a la forma como el maestro mismo se ocupa de sí mismo y logra la capacidad de guiar a otros. La educación en Kant y el “camino” para alcanzar

la mayoría de edad dependen no sólo del sujeto que aspira dicho estado, sino de aquel que está dictado a ayudarlo a alcanzarlo.

A partir de lo anterior, lo que ha de destacarse no es la simple visión de la formación del ser humano a partir de la educación. Cobra suma importancia lo que se enseña y cómo se enseña. El camino a la razón y con ésta a la libertad, puede verse limitada por los “tutores” que en medio de una “minoría de edad” se atribuyen la capacidad de enseñar, si no tienen la “libertad ilimitada para servirse de su propia razón y para hablar en su propia persona” (Kant, 2008, p. 23). En este sentido, la responsabilidad de crear *humanidad* y *autonomía* están íntimamente ligados a una responsabilidad de quien enseña como sujeto activo en el proceso de *humanización* y *autonomización*. Por tanto, supone un sujeto que es guiado, pero fundamentalmente educado hacia la indocilidad y la crítica sobre su existencia. Aquí se asocia a Kant con el

conjunto de los ilustrados que comparte el objetivo de desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos hechos, cierta tolerancia, cierta repugnancia por los castigos y la primacía de la formación [...], [como el cultivo de la virtud], sobre la instrucción. (Fernández, 2003, p. 24)

Sin embargo, cabe advertir, que el discurso enarbolado por la ilustración debe abordarse con sospecha y cierto cuidado, puesto que, a partir de éste, “la pedagogía moderna fabricó un tipo de sujeto dócil, introdujo las prácticas de encauzamiento de la conducta y moralizó higienizando el cuerpo del plebeyo” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 33). Es decir, que a partir de ella aparecieron también las prescripciones de métodos, técnicas y espacios educativos dentro de los proyectos de los Estado-nación, con lo que el acceso al saber y el adiestramiento del cuerpo para los oficios empezaron a ser el reflejo de la idea ilustrada del saber como medio para liberar el espíritu. Se introdujo una noción que supone que la institución es el único medio para poder

acceder a la razón y, por lo tanto, “moldeó un tipo de ser humano incapaz de pensarse a sí mismo y por fuera de tal racionalidad” (Runge, Muñoz y Ospina, 2015, p. 34).

A pesar de esto, se destacan elementos sustanciales para comprender la operatividad de las prácticas de sí dentro de la Ilustración. Sin duda alguna el control de las pasiones sigue siendo una de las fuerzas del sujeto que más preocupación parece tener, asumiendo que el dominio de estas permite al individuo tener una mayor *resistencia* frente a los influjos externos. De igual forma adquirir una “actitud”, una *forma de vida* encauzada al conocimiento y al saber en razón de alcanzar la “mayoría de edad”, supone uno de los más fuertes elementos de las prácticas de sí en razón de que, como se verá más adelante, es en este aspecto donde surge la *pregunta por los límites* que permite tener una actitud crítica desde el sujeto. Dicha actitud crítica le permitirá “sondear” los límites de la razón y contemplar modos de *conducirse de otro modo*.

LA UNIVERSIDAD: DEL MITO A LA CRÍTICA

Hasta acá, se ha intentado observar, a grandes rasgos, algunas formas como se pueden interpretar las prácticas pedagógicas, a través de algunos discursos, como prácticas de sí. A saber, ocuparse de sí no es una acción momentánea, sino que es una forma de vida, una actitud que se adopta; las prácticas de sí deben permitir a los individuos eliminar o controlar todos los hábitos y pasiones que le limitan la constitución y el control de sí mismo; y el cuidado de sí no se circunscribe en el ostracismo, sino que establece una serie de relaciones interpersonales con los otros.

Son prescripciones que buscan hacer una autotransformación del sujeto en el marco de lo que es deseable educativamente y donde el maestro juega un papel activo, observando, prestando atención y guiando. Ahora el interés está en centrar la mirada sobre la universidad

contemporánea, problematizando en primer lugar la forma como actualmente se asume la educación en ésta, para después mostrar bajo qué forma existe la posibilidad de que los individuos cuiden de sí mismos a través de este proceso educativo.

Inicialmente, hay que entender que la compleja relación entre el sistema económico y la esfera social, exige tener en cuenta que la educación, como práctica social encargada de la formación del hombre, no está exenta de los cambios estructurales y discursivos que en la economía tengan lugar y que son cada vez más volátiles en el modelo económico actual. Para aproximarse a esta problemática, es útil acercarse a la visión de la educación del sociólogo Zygmunt Bauman (2008), quien afirma que ésta no escapa a la lógica de la *modernidad líquida*, donde nada es duradero ni perdurable y la planificación del futuro desafía los hábitos y costumbres de los individuos que permanecen en una constante encrucijada. Si no se sabe cómo evolucionarán las cosas, es muy difícil tomar medidas de control y previsión. La incertidumbre no permite dictar “recetas” universales en la política educativa ni sobre la forma en que deben atenderse los retos de la educación.

Existe un permanente esfuerzo por establecer el equilibrio entre educación y poder, ya que mientras que la educación obedece a problemáticas locales, el poder se desenvuelve a niveles simultáneamente microfísicos y globales, dejando entrever tiempos de acelerados cambios socio-culturales, tiempos líquidos, donde la educación requiere de nuevos modelos para formar a la humanidad, de tal forma que se adapte a las turbulencias. Dentro de esta visión, la educación ha dejado de ser vista como un proceso humano de acceso al saber para alcanzar cierta autonomía, y se ha empezado a entender como un simple producto, donde el conocimiento es un bien más de usar y tirar. Este panorama

hace que las porciones de conocimiento asimiladas pierdan su significación tan pronto como fueron adquiridas y, a menudo, mucho antes de que se les haya dado un buen uso, [...] como otras mercancías del mercado, son productos concebidos para ser consumidos instantáneamente, en el acto y por única vez. (Bauman, 2008, p. 46)

Las instituciones educativas han adaptado su funcionamiento a esta nueva forma de comprender la educación. En términos de aprendizaje, las competencias han tomado un valor central como aquel conjunto de conocimientos que permiten al individuo adaptarse con mayor facilidad al sistema productivo, tomando así fuerza la idea de una educación que no está al servicio de la formación humana alrededor del saber y la crítica, sino una educación al servicio de la economía de mercado. El espacio que más está llamado a hacer una reflexión en torno a esta problemática es la universidad. Preguntarse sobre esta condición de la educación es de especial relevancia pedagógica para re-pensar el entorno del aula universitaria y las estrategias pedagógicas que se deben poner en movimiento para lograr los fines de la educación superior. Se asume que “la universidad [es] [...] el centro, por excelencia, de la deliberación y el debate, de la ciencia, el humanismo y el arte, y del pensamiento crítico” (Quesada, 2006, p. 83), por lo que “la pedagogía, cuando nos referimos [...] a la educación de adultos, tiene otros presupuestos, otras preocupaciones y otras precondiciones” (Quesada, 2006, p. 83) que deberían estar dirigidas a entablar una relación entre dichos ideales y quienes participan del proceso educativo (maestros y estudiantes) de forma íntegra, y en este ámbito puede preocuparse por la formación de profesionales, ciudadanos y sujetos autónomos y críticos en su relación consigo mismos, con el saber, con los otros y en la forma como se asocian para alcanzar metas en común.

El filósofo italiano Claudio Bonvecchio (2002), aporta una mirada sobre la universidad donde afirma que, con el ascenso de la burguesía, ésta se erigió como el lugar por excelencia para la construcción de saber. Ya que “es en el saber y en sus aplicaciones técnicas en donde la clase

burguesa vislumbra el instrumento fundamental de su ascenso material y de su consolidación concreta” (p. 29). La educación universitaria adquiere un loable y prestigioso sentido donde se tejen los conocimientos necesarios para el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, es mediante ésta como se ejercerá un control sobre el orden social, ya que lo que opera es “un saber instrumental [...] [para] preparar a los dirigentes, [...] garantizando una formación ideológica homogénea con relación a las tareas que deberán asumir y nada más” (p. 32). De ésta forma, la universidad queda inserta dentro de una lógica instrumental al servicio de la reproducción social de las condiciones materiales del capital y donde la formación del hombre queda limitada a formar parte de la fuerza de trabajo. La universidad, por tanto, “es el caso de un sueño y el surgimiento de un *mito*¹³” (p. 32).

Se entiende entonces que incluso hoy la universidad se ha transformado en un “bazar de conocimientos en el que predominan las materias científico-técnicas, en un emporio en el que cada uno de los estudiantes asiste sólo para llevar lo que le sirve, [...] es el bazar de una sociedad reducida a un mercado” (Bonvecchio, 2002, p. 17). Los fines de la educación superior no están dirigidos a inculcar el saber como determinante de la autonomía del individuo, sino a enseñar las competencias necesarias para adaptarse y responder a las demandas de una economía en constante movimiento.

En el contexto colombiano, por ejemplo, el gobierno nacional ha llevado a cabo acciones dirigidas a la formulación de competencias en la educación superior, como una respuesta a las necesidades de la sociedad actual donde se evalúa “la interacción de disposiciones (valores,

¹³ Resaltado propio.

actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona" (Ministerio de Educación Nacional, s.f). Dichos lineamientos no sólo describen las competencias deseables en los educandos, sino que son prescripciones cerradas de la práctica educativa, que determinan lo que es deseable y pertinente para evaluar la calidad de la formación brindada por las universidades. En este caso:

el Estado, que gobierna según una agenda económica mundial, cumple el papel de organismo que controla la calidad del servicio educativo, con el fin de garantizarle a la población, y al mercado laboral mundial, una acumulación de capital humano que sea pertinente para las dinámicas de ese mercado. (Sánchez, 2017, p. 88)

Así mismo, es posible entender que el “*liberalismo económico* [...] ha terminado por capturar el sentido de las modalidades educativas, especialmente las dirigidas a la capacitación técnica o a la formación profesional, y, por ende, de las prácticas pedagógicas” (Martínez, 2014, p. 113). Es por eso que, por ejemplo, la evaluación se ha tornado un mecanismo de vigilancia sobre la educación para evaluar no sólo el desempeño de las universidades, sino para evaluar el quehacer de los maestros y observar si encausan sus prácticas en torno a las prescripciones gubernamentales. Se está de acuerdo con que “los exámenes y las calificaciones [...] son más viejos que los exámenes de Estado sobre competencias, pero con la introducción de estos pareciera que los maestros y las universidades tienen menos posibilidades de realizar otras prácticas educativas” (Sánchez, 2017, p. 90). En este panorama se fijan unos estándares educativos encausados a disciplinar mentes y cuerpos hacia los oficios y no para la construcción de disenso. Es una forma de institucionalizar el razonamiento en función de la obediencia y la competencia, más no hacia la formación de individuos que hagan un trabajo sobre sí mismos para constituir su subjetividad como elemento para una vida autónoma y feliz.

En últimas, a partir de las competencias, las universidades se ven “reducidas a fábricas [...] de graduados, [...] o, según el caso, de desocupados, [...] [donde se produce] una población estudiantil destinada, inevitablemente, a encontrarse cada vez más homogenizada con relación a los valores estándar de la sociedad” (Bonvecchio, 2002, p. 18), de cara a un panorama de inestabilidad económica y social. En este contexto se hace cada vez más urgente re-plantear el espacio de la universidad y aquello que es imprescindible realizar educativamente para generar una relación de los alumnos consigo mismos con miras a resignificar en ellos las nociones de autonomía y crítica. Puesto que mediante la crítica es posible trazar un límite frente al conjunto de técnicas de saber-poder que se desarrollan dentro de las tecnologías políticas de gobierno sobre los individuos, las cuales se nutren de estos tiempos *líquidos* para encauzar la conducta social.

En este panorama, la pedagogía puede tomar un papel activo para definir lo que se enseña, de tal forma que los individuos aprendan a disentir, a pensar por sí mismos y a confiar en su propia experiencia, donde como “sujetos se desprenden del uso meramente privado de la razón y se atribuyen el derecho a cuestionar” (Sánchez, 2017, p. 83), y ejercer la “crítica [como] arte de indocilidad reflexiva” (Foucault, 1995, p. 8). Es acá donde se encuentra, quizás, la principal y más importante práctica de sí que puede llevarse a cabo desde la educación universitaria:

La crítica es vista [...] como una actitud de rechazo a las formas de gobierno de la individualidad desplegadas por el Estado. [...] no se agota en un simple gesto de negatividad. No se trata de rechazar *toda* forma de gobierno, sino de crear formas alternativas de gobierno sobre la subjetividad, que es la tarea propia de las “artes de la existencia”. [...] la operación crítica es vista por Foucault como un “arte de gobierno”, lo cual significa que se despliega como una técnica reflexiva que comporta unas reglas generales, unos conocimientos, unos métodos y unos objetivos. Ante la creencia de que la crítica es una operación intelectual llevada a cabo por académicos y doctores, Foucault insistirá en que la crítica es “el arte de no ser de tal modo gobernado” y conlleva, por ello, una intervención sobre los cuerpos. (Castro-Gómez, 2016a, p. 49)

Es innegable que hay que saber sobre física, biología, matemática, geometría, estadística, arte, etc., como saberes que hay que dominar para ejercer un campo de conocimiento como profesión. Pero, la educación en la universidad, debería estar dirigida a que dichos conocimientos sean la base conducente y constitutiva para que el sujeto pueda tomar distancia de todo el conjunto de técnicas de saber-poder y se constituya no como un producto biológico “manufacturado” con ideas y competencias para operar en el mercado, como alguien que busca “gerenciarse” para competir laboralmente, sino como un sujeto pensante, reflexivo, que aprovecha los saberes para relacionarse con sí mismo y con los otros. De lo que se trata es de crear un *ethos*, una vida filosófica, una actitud para cuestionar los límites que son impuestos, darle al individuo las “armas” que le permitan combatir para cuidar de sí, que lo lleven a deshacerse de los malos hábitos y las opiniones falsas, pero reconociendo que dicho cuidado “no es autista, sino que establece una serie de relaciones interpersonales, de apertura al otro e influencia sobre los demás y de algunos sobre sí mismo” (Martínez, 2014, p. 126).

Hay que cuestionar el concepto de la educación universitaria como una simple comunicación de ideas y conceptos sin cerciorarse de una aprehensión (no memorización) de lo que se enseña como aspecto constitutivo del sujeto. La transposición de los contenidos no debe guiar a la repetición de lo que ya está escrito y se discute, sino al ejercicio crítico y creativo para apropiarse de los saberes, no para ser instrumentalizados como productos de mercado, sino como elementos que fortalecen al sujeto y le permiten *pensarse* y pensar en favor de su función en el mundo, lo cual puede entenderse como una inagotable búsqueda de la verdad. Esto, lleva a examinar a la *parrhesía*, como práctica y ejercicio de crítica con “posibilidades pedagógicas a la hora de

señalar las relaciones con la libertad, en la interacción compleja entre la verdad, el sujeto y el poder” (Martínez, 2014, p. 127).

Al respecto, es preciso comprender que Foucault hace uso del concepto griego de *parrhesía* como la relación entre el cuidado de sí y la verdad. Ésta, es aquel ejercicio que permite al sujeto no sólo decir la verdad sobre sí mismo, sino que también tiene un sentido ético en la relación con los otros: es el ejercicio de la autocrítica y la crítica hacia otros. Bien la describe Foucault (2014b) como una noción importante en las “prácticas de dirección de la conciencia” y que se concibe como una técnica o un procedimiento, en el marco de la verdad no sólo de sí, sino de los otros:

Esta virtud, este deber, esta técnica, debe caracterizar entre otras cosas y ante todo a un hombre que está a cargo de algo: ¿de qué? Pues bien, de dirigir a los otros, y en especial de dirigirlos en su esfuerzo, en su tentativa de construir una relación consigo mismos que sea una relación adecuada. En otras palabras, la *parrhesía* es una virtud, un deber y una técnica que debemos encontrar en quien dirige la conciencia de los otros y los ayuda a constituir su relación consigo mismos (Foucault, 2014b, p. 59)

Lo anterior, ya sugiere de entrada que el ejercicio de conocerse a sí mismo, preocuparse por sí mismo y cuidar de sí mismo mediante un ejercicio de verdad, supone la presencia de alguien que guíe y ayude a la consecución de este fin y, por tanto, con un alcance en lo educativo y lo pedagógico. Si bien Foucault, en su obra, diferencia entre distintas formas de decir la verdad, todas “constituyen de cierta manera el ejercicio parresiástico de decir veraz ya que, cada forma a su manera dice la verdad, aunque con ciertos reparos” (González, 2017, p. 312).

El ejercicio de decir todo, de decir la verdad, es el ejercicio de la crítica que busca, permitir al individuo franquear los límites de lo que le es impuesto, pero sin prescindir de una dimensión política: quien cuida de sí y asume un papel crítico, también es responsable de su relación con los

otros. El acto *parrhesiano* no es decir la verdad a manera de validar verdades preconcebidas o probadas. Sino que es en principio un ejercicio de acercamiento crítico hacia el saber que permite constituir subjetividad y buscar una vida feliz. Es un acto que no prescinde del maestro, como aquel que puede preocuparse por que sus alumnos hagan ese acto de veridicción sobre sí mismo y aprendan de forma crítica e indócil. En este punto “la relación con la pedagogía es profunda, ya que no se trata solamente de transmitir ciertos saberes, sino de lo que se trata es de formar, transformar al sujeto en una experiencia de sí” (González, 2017, p. 316).

Como se ha intentado mostrar a lo largo del presente artículo, hay un importantísimo universo de conceptos alrededor del conocimiento y el cuidado de sí, el control de las pasiones, la relación con los otros, el *ethos*, que atraviesan de buena forma lo pedagógico. Un universo donde la *parrhesía* “es una de las condiciones fundamentales para que podamos entablar la relación adecuada con nosotros mismos que nos dará la virtud y la felicidad” (Foucault, 2014b, p. 61)

Este concepto que atraviesa la filosofía antigua permite pensar una actitud de resistencia frente a las prácticas mercantiles en la educación, en cuanto que a los individuos les es posible pensar en sus prácticas pedagógicas, asumir una relación con la verdad y trazar límites. Es un ejercicio de autocrítica, un revisar constante de la subjetividad que establece un estilo de vida. Evocar esta idea a la educación universitaria, por tanto, es vital para dar un nuevo significado a la enseñanza y potenciarla en función de ideales más loables y constructivos para el ser y la sociedad. Sin embargo, el trasfondo de esta articulación entre la universidad y un concepto de la filosofía antigua, no debe exagerarse. Puesto que tomar la filosofía, en su sentido práctico, “no implica transfigurar el mundo contemporáneo a imagen de la cultura greco-latina, [...] pero sí invita a

considerar las concepciones y prácticas filosóficas de dicho periodo en su carácter propiamente filosófico, [...] en su capacidad de interpelar, confrontar y modificar la propia existencia y el mundo en el que se vive” (Suarez, Mariño y Espinel, 2017, p. 161-162).

CONCLUSIÓN

Con el ejercicio realizado, al revisar la forma como operan las prácticas de sí en algunos momentos de la historia, se hizo el esfuerzo de identificar en éstos el tipo de técnicas y ejercicios constitutivos del sujeto que son deseables desde el punto de vista educativo, para lograr en quien aprende unos fines determinados a través de su formación. Se observó que estas prácticas no siempre han operado como formas de autoconstitución-autocreación de la subjetividad, sino que también funcionan como operaciones dictadas para que el alumno las haga sobre sí mismo con el ánimo de conducirlo a un ideal prescrito. En la sociedad greco-latina, el común denominador era buscar formar hombres justos y felices; mientras que bajo el cristianismo existía un referente moral para encontrar la unidad con Dios; pero con la entrada de la Ilustración se elevaron ideales en torno a la libertad y la autonomía mediante la razón. En últimas, se trata de técnicas para la constitución de *formas de vida* en distintos momentos de la historia, que operan de forma transversal a la realidad educativa.

Con las dimensiones de análisis de las prácticas de sí es posible entrever un conjunto de técnicas sobre los educandos que funcionan de manera ambigua frente a la constitución de su subjetividad. Mientras que bajo una concepción de la *estética de la existencia* los alumnos operan sobre sí mismos métodos para alcanzar la felicidad, en el cristianismo esta serie de operaciones adquieren un trasfondo determinista respecto a los sujetos que deben ser formados; y con la época ilustrada se presenta una mezcla entre el control de las pasiones, el uso de la razón,

la autonomía, pero se refuerza el influjo social y exterior que ejerce el mundo moderno. Sin embargo, en cualquier caso, es preciso reconocer que se resaltan elementos que permiten entender a las prácticas de sí como un proceso en el que se desea que el sujeto que está siendo formado pase de un estado de relativa *quietud* a otro ideal, mediante el trabajo sobre sí mismo. Un trabajo en el que, según el ideal formativo, toma un papel activo el maestro, ya sea como facilitador o como guía.

Con esto, es posible entender que el ejercicio de las prácticas de sí del educando, busca operar sobre sus saberes, sus preconcepciones, sus costumbres y demás aspectos constitutivos, con la intención de formarlo y llevándolo a él mismo a intervenir su subjetividad. Cuando reflexionamos en torno al espacio universitario y el tipo de sujetos que es deseable formar en este ámbito, cobra especial relevancia el papel de quien educa, puesto que:

El maestro reconoce en el estudiante un sujeto que porta una cultura, unos saberes, unas valoraciones y unas expectativas tan legítimas como las suyas propias. [...] su mejor esfuerzo consiste en lograr que el estudiante se autorreconozca, se autoestime, se empodere de su profesión, reconozca sus contextos críticamente y se asuma como sujeto del aprendizaje. (Quesada, 2006, p. 84)

A raíz de lo anterior, es posible llegar a ver la importancia del ejercicio de la crítica como una de las formas con las que el individuo lucha por no ser gobernado de cierto modo, y donde reconoce a ésta como una práctica que hace sobre sí mismo, como una forma de desujeción, que junto a la *parrhesía*, puede permitirle un camino a constituir su subjetividad en el marco de la gubernamentalidad. Entonces, la formación y la transmisión de saberes se enriquecen al acompañarse de una gama de elementos filosóficos como el *conocimiento de sí*, el *cuidado de sí*, la crítica, la *parrhesía*, entre otros, que cobran un especial valor pedagógico cuando se integra con la educación universitaria.

De esta forma, es posible pensar sobre nuevas prácticas pedagógicas y los individuos que se forman en instancias superiores, de cara a una problemática donde se están “produciendo” profesionales con el único fin de responder a las necesidades del mercado. La importancia radica en transformar la enseñanza en la universidad, la cual que se ha configurado como un espacio de “producción biopolítica de la subjetividad” (Martínez, 2010). Ésta puede ser resignificada mediante una enseñanza que esté acompañada de una forma de vivir *filosóficamente*, que comprenda todos los aspectos descritos anteriormente en relación a que los individuos, al cuidar de sí mismos, también están cuidando la forma en que se relacionan con los otros, y se encausan a cuestionar y resistir el gobierno exterior sobre sus vidas.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*, Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Agazzi, A. (1966). *Historia de la filosofía y de la pedagogía*. Valencia, España: Editorial Marfil.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes No. 44*, 119-129.
- Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. México D.F, México: Siglo veintiuno editores.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental. Tomo primero: el mundo antiguo, oriente próximo y mediterráneo (2000. a.C. – 1054 d.C.)*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

- Castro-Gómez, S. (2010a). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2010b). Prefacio. En Martínez, J. Martínez, *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad* (pp. 19-23). Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Castro-Gómez, S. (2016a). *Historia de la gubernamentalidad II: Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2016b). La vida como obra de arte: Michel Foucault y la estética de la existencia. En A. Lozano-Vásquez y G. Meléndez, (comps.). *Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida* (pp. 331-349). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Comenio, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. México D.F., México: Editorial Porrúa.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, Prácticas de Sí y arte de Vivir. *Fermentario No. 8*, vol. 2, 1-15.
- Espinel, O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes No. 45*, 53-64.
- Espinel, O. (2017). De regreso al taller. Notas alrededor de la ontología del presente. En O. Pulido y O. Espinel (coord.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 107-132). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.
- Espinel, O. y Castell, A. (2017). Educación, Gobierno de Sí y de los Otros: elementos para un estado del arte en Colombia. *Educação & Realidade vol. 42*, 1335-1354.
- Fernández, M. (2003). Prologo. En I. Kant, *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Revista Nombres No. 15*, 257-280.

- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica?. *Revista de filosofía No. 11*, 5-24. [en línea], disponible en: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/7261/7021>, consultado: 14 de septiembre de 2017.
- Foucault, M. (1996). Tecnologías del yo. En M. Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1999). La gubernamentalidad. En M. Foucault, *Obras esenciales*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014a). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014b). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- González, B. (2017). La noción de Parrhesía, el maestro y el cuidado de sí. En O. Pulido y O. Espinel (coord.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 305-324). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Barcelona, España: Alpha Decay.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Kant, I. (2008). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*. Traducción de Jorge Castillo Poveda, Colombia.
- Marín, D. (2017). Espiritualidad, ascesis y educación. En *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 51-67). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.

- Martínez, A. (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En M. Díaz y J. Muñoz (edit.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 151-173). Bogotá, Colombia: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Ministerio de Educación Nacional. (sin fecha). *¿Qué es la evaluación de competencias?*. [en línea], disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>, consultado: 17 de abril de 2018.
- Noguera, C. y Marín, D. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa* v.42., 15-29.
- Platón. (sin fecha). *Protágoras*. [en línea], disponible en: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/prot_f_e_i/protagoras_espanhol.pdf, recuperado: 01 de abril de 2018.
- Quesada, G. (2006). ¿Tiene la pedagogía un espacio en la educación universitaria? Reflexiones críticas sobre un tema de significativa actualidad. *Pedagogía y Saberes* No. 24, 79-84.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid, España: EDAF.
- Runge, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes* No. 43, 9-28.

- Sáenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación No. 65*, 275-292.
- Sáenz, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En J. Sáenz (editor), *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí* (pp. 23-67). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, J. (2017). El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la educación superior. *Pedagogía y Saberes No. 47*, 79-93.
- Suárez, M., Mariño, L. y Espinel, O. (2017). Filosofía en infancia: un proyecto para cuidar de sí. En *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-183). Tunja, Colombia: Editorial UPTC.
- Téllez, S. (2016). *Académicos: carrera, trayectoria y libertad* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- Ureña, E. (1979). *La crítica kantiana de la sociedad y de la religión*. Madrid, España: Editorial Tecnos S.A.
- Vasco, E. (1999). El saber pedagógico: Razón de ser de la pedagogía. En M. Díaz y J. Muñoz (edit.). *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 123-144). Bogotá, Colombia: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura.
- Zambrano, A. (2015). Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico. *Pedagogía y Saberes No. 43*, 29-35.