

**CONDUCCIÓN DE LOS OTROS Y DE SÍ MISMO:
ENTRE PSICAGOGÍA Y PEDAGOGÍA**

Edwin Andrés Mora Virgüez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director (a):

Guillermo Bustamante Zamudio

Línea de Investigación:

Educación superior, conocimiento y comunicación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación - Maestría en Educación

Bogotá, D.C. - Colombia

2021

Trabajo dedicado a:

Jerónimo, Arturo y Carolina

Tan pronto como el mundo aparezca como una charca llena de inmundicia se ha cubierto ya la mitad del camino que lleva hacia lo abierto.

Peter Sloterdijk. *Haz de cambiar tu vida*

...os he contado este sueño que tuve para que los jóvenes vuelvan sus ojos a lo que es mejor y reciban educación, especialmente si alguno de ellos, debido a la pobreza, siente ganas de obrar mal y se inclina por derroteros nefastos, echando a perder unas condiciones naturales bastante notables.

Luciano de Samosata. *El sueño de Luciano*

Tabla de contenido

ITINERARIO	6
INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN Y CULTURA, DISCUSIÓN CON PLENA VIGENCIA	8
DOS FORMAS DE ENTENDER LA “CULTURA”	8
LA ALTA CULTURA	12
LA CULTURA QUE SURGE DE LA SECESIÓN	16
CULTURA DE SÍ	20
EDUCACIÓN COMO INSERCIÓN EN LA CULTURA	21
CAPITULO I: LA SOSPECHA	26
EL GIRO PERSONAL	26
ESA COSA OSCURA A LA QUE LLAMAMOS PEDAGOGÍA	28
UN NUEVO CAMINO	38
PUNTOS DE ORIENTACIÓN	42
LA TAREA DE PRODUCIR GENTE	45
MISERIA Y PEDAGOGÍA	48
INQUIETUD POR LA PSICAGOGÍA / PEDAGOGÍA	50
CAPITULO II: EL AJUSTE	55
LA NOCIÓN DE AJUSTE	57
INQUIETUD DE SÍ Y AUTOCONOCIMIENTO	59
CONTEXTO EDUCATIVO GRIEGO	63
LA INTERVENCIÓN DEL “OTRO”	68
EL SUJETO QUE SE HACE A SÍ MISMO	73
LA PSICAGOGÍA DEL ALCIBÍADES Y EL GORGAS	78
ENTRE FILOSOFÍA Y RETÓRICA	83
ARTICULACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y PSICAGOGÍA	90
DESPLAZAMIENTO DE LA INQUIETUD DE SÍ SOCRÁTICA	93
CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	105

ITINERARIO

¿Qué quisimos hacer? Dar un primer paso con el fin de entender las posibilidades de la pedagogía y la psicagogía dentro de la reflexión general de la relación entre educación y cultura. Para esto, se privilegió la revisión de estos conceptos en los últimos cursos dictados por Michel Foucault en el Collège de France entre 1982 y 1984, consecutivamente denominados: *La hermenéutica del sujeto* (1981-2), *El gobierno de sí y de los otros* (1982-3) y *El coraje de la verdad* (1983-4). Si se quiere, es una mirada con lente educativo a los ejes desarrollados por el pensador francés a la filosofía antigua, atravesados por la relación entre sujeto y verdad, sobre las nociones de cuidado de sí (*epimeleia*) y decir veraz (*parrhesía*).

En la introducción se plantea la idea de la educación como inserción en la cultura. Para desarrollarla, se realiza una reflexión sobre la cultura como dispositivo simbólico que se materializa en discursos y prácticas específicas en cada sociedad, que son transmitidas, apropiadas, mantenidas, modificadas o cambiadas en mayor o menor grado y que podemos recoger bajo la rúbrica general de “socialización”. Así mismo, en momentos históricos específicos, aparece una “conciencia” educativa, es decir, la aspiración a un tipo de ser humano determinado que, en el caso de la Grecia antigua, se organizará bajo la forma de la areté y la paideia, haciendo de la cultura algo que no sólo nos es dado, sino que debe ser conquistado con prácticas reguladas y planificadas. Por último, y como parte de un proceso de separación de esa cultura “común”, se realiza una caracterización de lo que puede ser llamado como “alta cultura”, a través de la revisión de diversos autores que hacen alusión a esta noción y que nos sirve como telón de fondo para el abordaje de los conceptos de pedagogía y psicagogía que quisimos poner a prueba en este trabajo.

El primer capítulo es una declaración de principios, donde se hacen explícitas las intenciones no sólo de este trabajo sino de la problemática general de una pedagogía que se mueve en la tensión permanente entre el gobierno de los otros y la constitución de sujetos con cierto margen de maniobra en tanto se imponen la tarea de hacer algo por sí mismos. Como tal, lo que se presenta es una gran sospecha, visceral hay que admitirlo, sobre el lugar de la pedagogía en esta tensión, en medio de discursos que le han impregnado

un tono moralizante y esperanzador. De igual manera, se esbozan algunas pistas conceptuales y metodológicas para darle vueltas a esa sospecha, haciendo un acercamiento a lo que hemos denominado como una “actitud expresionista” para considerar los asuntos humanos, el terreno oscuro en que ha caído lo pedagógico al nombrarse de manera incesante y ligado a múltiples ideales, al igual que las oportunidades que pueden abrirse para analizar ese tema de la tensión entre el yo y el nosotros teniendo como punto de partida el concepto foucaultiano de gubernamentalidad.

En el segundo capítulo se realiza un rastreo de la noción de psicagogía tal como se despliega en los cursos mencionados, estableciendo un diálogo con las referencias educativas y pedagógicas asociadas a los análisis sobre la *epimeleia* y la *parrhesía*, buscando situarlas en el contexto de los proyectos de formación y dirección de los ciudadanos en la antigüedad grecorromana, donde se va a desplegar una *paideia* que optará ya sea por una formación humanista basada en la retórica y la técnica con fines políticos, o bien por la atención al propio yo, expresado en la ocupación decidida y permanente de la *psyché* (el alma) o la *bios* (vida), adoptando un modo de existencia filosófica atravesado por una relación espiritual con el saber, que se manifestará en todo su régimen de conductas, es decir, en su *ethos*. Así mismo, y como parte de la indagación adelantada, se expondrá el marco de lectura propuesto como “ajuste”, tanto para la pedagogía como para la psicagogía, con el cual se busca establecer un camino de entrada que pueda ir hallando la consistencia entre sus dimensiones como intención, método y tipo de vínculo.

INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN Y CULTURA, DISCUSIÓN CON PLENA VIGENCIA

Percibir las cosas como extrañas es transformar la propia mirada de tal modo que se tiene la impresión de verlas por primera vez, liberándose del hábito y de la banalidad.

Pierre Hadot. *La filosofía como forma de vida.*

Este trabajo se centra en el lugar que ocupan la psicagogía¹ y la pedagogía en la conducción de los otros y de sí mismo. Entre el gobierno individual, el gobierno de los demás y ciertas formas de subjetivación, de constituirse o convertirse en “algo”, mediado con maneras específicas de acceso a la verdad. La psicagogía, como palabra que recoge un conjunto de prácticas, objetivos y formas de vínculo, de manera situada y en el contexto específico de la antigüedad grecorromana, interactúa y va a tener que vérselas con otras prácticas y expresiones humanas como la educación y la pedagogía, y en un marco más amplio, con toda una gama de construcciones, modificaciones o reelaboraciones conocidas bajo la rúbrica de “cultura”. Asumimos que al estar en juego la conducción de la conducta, la psicagogía y demás fenómenos con intenciones formativas se encuentran plenamente insertos en dinámicas de poder, por lo que hemos hecho explícito el asunto del gobierno de sí y gobierno de los otros, en cuanto será en esa tensión fundante y permanente, constitutiva de los humanos, donde se jugarán los análisis expuestos acá.

Dos formas de entender la “cultura”

El concepto de “cultura” ha sido abordado desde diferentes disciplinas y enfoques académicos, sin embargo, para el caso de este estudio, nos interesa precisar que pueden concebirse al menos dos formas de entenderla, de pensarla y atribuirle un marco general de sentido. Por un lado, en su forma más o menos “tradicional”, como conjunto de saberes, ideas, prácticas, rituales y costumbres que caracterizan a un conjunto de personas y colectivos en momentos, lugares y circunstancias específicas. Es decir, como maneras ciertamente definidas de entender y actuar en el mundo. A su vez, estas manifestaciones

¹ Traducida de manera escueta como “conducción de las almas”.

interactúan y son codependientes de estructuras económicas y mecanismos de gobierno, que definen el lugar de los individuos en la sociedad y proponen (cuando no imponen) normas y prescripciones regulatorias de las conductas. A esta “cultura” o formas de cultura, somos incrustados sin solicitud previa, y van a marcar en menor o mayor medida el desarrollo de los individuos, ya sea para asumirla y establecerla como referente de su ubicación existencial (yo “soy” esto o aquello) o, por el contrario, para desmarcarse e iniciar rumbos alternativos de afirmación, interrogándola e inclusive negándola. Nos abrazamos o distanciamos de la cultura en la que nacimos y crecimos, pero siempre “seremos” cultura; de allí que la disputa por su control sea una de las marcas claves de quienes pretenden ejercer gobierno, aspirando a través de ella obtener la legitimación de su poder. Y que la educación, como práctica fundamental de inserción en ella, pueda ser indagada para descifrar sus permanencias y actualizaciones.

Desde otra perspectiva, la cultura no es solo una cosa que ya poseemos o tenemos que tener, sino algo que por el contrario debemos buscar y alcanzar para dar plena consistencia a nuestra condición de humanidad, para encontrar la mejor versión de esa rara especie que llamamos humano. En ese sentido, es una aspiración. Toma forma y se condensa en la definición de un ideal, que ambicionará convertirse en derrotero de la vida y estancia en el mundo, frente al cual se desplegarán formaciones discursivas y sistemas de ejercitación que habrán de preparar el tránsito hacia un tipo de hombre en toda su plenitud. Y van a ser los griegos dentro de la cultura occidental, los primeros en forjar este ideal consciente y promulgar su llamado.

En medida que avanzó en su camino, (Grecia) se inscribió con claridad creciente en su conciencia el fin, siempre presente, en que descansaba su vida: la formación de un alto tipo de hombre. Para él la idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana (Jaeger, 2001, pág. 6).

Según Jaeger, con el despliegue y fortalecimiento del espíritu griego se va a ir concretando esa conciencia de impulsar la educación dentro de una fuerza formadora, alrededor de la *areté* (traducida insuficientemente como *virtud*), que se va a mover desde la figura de lo heroico como marco de referencia, la *polis* como centro de gravedad de las actividades

humanas, hasta la *dikaiosyne*, surgida dentro del incremento de las leyes organizadas sobre el derecho, especialmente dentro de la forma de vida democrática. De allí en más, va a ir tomando fuerza el proyecto formativo de la población, que sobre el siglo V a.e.c. se ira consolidando bajo la compleja palabra de *paideia*, “entendiendo por ésta el despertar a un ideal consciente de educación y de cultura” (Jaeger, 2001, pág. 10), y que Jaeger considerará como el eje articulador del espíritu griego en la antigüedad, y gran motor de la cultura occidental.

Esta conciencia del ideal de ser humano y su anclaje con la educación se nos presenta ya desde la Grecia en su periodo arcaico, expresada a través de su poesía heroica en la que del ideal caballeresco y noble se manifestaba una orientación formativa, con un componente técnico: manejo de armas, artes musicales, trato social, etc.; y ético: el honor, la gloria y el amor (Marrou, 1985, pág. 28), dentro de una necesidad de orientar cada vez más explícitamente a los individuos.

no se llegaba espontáneamente a ser un "hombre" ideal: esta cultura, de rico y complejo contenido, suponía una educación adecuada. Y ésta no se nos oculta: Homero se preocupa bastante por la psicología de sus héroes como para no tomarse el trabajo de hacernos conocer cómo fueron educados (Quirón y Fénix) (Marrou, 1985, pág. 23).

Con los griegos vemos aparecer y consolidarse un proyecto cultural y educativo que moverá a los ciudadanos de las *polis* hacia la excelencia y la búsqueda de formas de perfeccionamiento. Lo que encontramos en el espíritu griego es la aspiración a la elevación del ser humano, su ascenso como individuo, pero entregado de manera directa a las *polis*, sobre la base de que el ser hombre, la condición humana, está marcada por su pertenencia a la ciudad, a su ser político. De no ser por este espíritu ascendente, hubiera sido muy difícil alcanzar las cotas de producción y excelencia que vemos desplegar en el periodo clásico. Música, teatro, escultura, filosofía y deportes, se ven irrigados por este ánimo de aumentar las capacidades para ser los mejores, no tanto dentro de la búsqueda de la gloria individual como en el periodo homérico, sino como parte de un ideal humanista que tendría en el anhelo incesante de la virtud, ligada a la ley justa y racional como baluarte de la ciudad, el marco referencial y fundamento de la existencia.

Así, podemos constatar que con la configuración de un tipo ideal de ser humano la cultura potencia su fuerza educadora y hace cada vez más explícitas sus intenciones y medios formativos para alcanzarlas. Sin embargo, no todo es tan cristalino como parece y a la par de la propagación del mensaje del hombre ideal por la vida griega, veremos repetidamente como éste termina siendo utilizado para fines particulares, siendo corroído por los que acaban apropiándolo para sus propios intereses, siguiendo el camino en el que parece termina por caer todo ideal, por más bonito que sea: la corrupción. Por el lado de Esparta, la rigurosidad educativa-militar, con su severidad y austeridad dentro del ideal de sacrificio por la *polis*, “endurecerá sus rasgos con una violencia tanto más desesperada cuanto desprovista ya de todo objeto” (Marrou, 1985, pág. 39); y, por el lado de Atenas, que no va a preocuparse por la implantación de un sistema estatal de educación, generará un vacío que vendrá a ser ocupado, al menos parcialmente, por los sofistas, quienes mediante arreglos privados se encargarán de la formación de los aspirantes para dirigir la ciudad. Nos dice Jaeger: “En el fondo no era otra cosa que una nueva forma de la educación de los nobles. [...] Los sofistas se dirigían ante todo a una selección y a ella sola. A ellos iban los que querían formarse para la política y convertirse un día en directores del estado” (2001, pág. 59). Sofistas preceptores de solicitantes a gobernar la ciudad que, como insistirá Foucault en sus últimos cursos en el Collège de France, privilegiarán el uso de la retórica como técnica para el convencimiento de los muchos, transformando el ideal de justicia y bienestar común para sus propios beneficios.

Esto nos muestra lo paradójico y complejo de la relación entre cultura y educación que se va a presentar durante el siglo V y parte del IV en Grecia. Y de allí en más, tendrá que darse otra escisión, otra separación, más centrada en las prácticas continuadas, las ascesis y los ejercicios rigurosos, que en un ideal de hombre o de ciudad. Abriéndose un escenario en el que veremos surgir formas novedosas de concebir la relación con la verdad, que vendrán a instaurarse como una *cultura diferenciada*, iniciando con Sócrates y su insistencia para que los ciudadanos se ocupen de sí mismos, aunque ligada todavía a un fin político, y posteriormente dentro de un individualismo filosófico en el periodo helenístico, que tendrá como meta la conducción de la inquietud de sí mismo hacia el propio yo, autónomo y soberano.

Este trabajo se inserta en la pesquisa por esas aspiraciones de un sujeto que se va a encontrar con el imperativo de darse forma a sí mismo, moviéndose entre coordenadas fundamentalmente psicagógicas, haciendo de sí mismo “algo”, es decir, produciéndose. En un momento histórico marcado por la aparición del requerimiento para que los sujetos se preocupen por la orientación racional de sus conductas, vehiculizado por la filosofía, que va a confrontar y a su vez direccionar la configuración de la vida misma, que de ahora en adelante tendrá que ser validada por la forma en que se lleva la existencia, por un *ethos* que será el resultado del trabajo continuo del individuo y de formas específicas de relacionarse con la verdad.

La alta cultura

Esa *otra cultura*, limitada para unos pocos, que en occidente van a inaugurar los griegos a través de la filosofía, pero que tendrá sus propias proyecciones en el cristianismo y otras corrientes y prácticas orientales con figuras como Buda o los brahmanes hindúes, encontrará su asentamiento en prácticas rigurosas de ascesis y entrenamientos que compartirán la forma de espiritualidad, que Foucault va a entender como “la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad” (2009, pág. 33). Así pues, la generalidad de lo que se considera *alta cultura* estará marcada por extensos planes de ejercitación y conductas reguladas que serán reservadas para unos pocos que, en procesos de retirada de lo habitual y cotidiano, conducirán su mente y espíritu hacia instancias insospechadas y, para el individuo común, improbables.

Sin embargo, con el declive de las formas de espiritualidad antiguas que solicitaban la transformación entera del ser del sujeto para tener acceso a la verdad, las ascesis casi que van a ser enviadas al campo puramente religioso y se va a imponer un tipo de acceso a la verdad meramente intelectual. Esto lo podemos evidenciar en dos momentos claves. En primer lugar, en la apropiación de Aristóteles por parte de la teología cristiana, en la que se promoverá un saber sistemático y sistematizado con la separación de unos dominios del hombre y otros dominios de Dios. Y, en segundo lugar, en el impacto del momento cartesiano, donde la verdad se va a remitir al conocimiento de un dominio de objetos, bastando con el razonamiento, contraste de evidencias y seguimiento riguroso de un

método, para acceder a esa verdad, propiciando un contexto en el que los ejercicios, que no desaparecen, sean direccionados desde los albores de la modernidad hacia el trabajo, confluyendo con la creación de toda una maquinaria para la producción de gente y de cosas, así como el posicionamiento de nuevos Ideales de ser humano, ahora bajo la signatura general del progreso.

Y será Nietzsche quien de forma incisiva intentará retomar el imperativo ascetológico, siendo uno de los principales promotores de ese llamado a asumir la tensión vertical en su pleno requerimiento. De esta manera, en su crítica radical al racionalismo moderno, que entraña una apasionada disputa por echar abajo cualquier ídolo disfrazado de Verdad absoluta, va a señalar y en cierta forma a denunciar la cultura establecida en su tiempo y lugar, dando —en *El crepúsculo de los ídolos*— una mirada anímica a ciertas circunstancias del pueblo alemán. Allí, Nietzsche señala sus fortalezas, pero también su lento tránsito hacia la decadencia. Si la cultura alemana tiende a declinar, es porque la educación cesó ante cualquier aspiración a la formación de naturalezas profundamente constituidas, en especial su sistema universitario, que sucumbió ante un cientificismo encerrado en sí mismo “con un exceso de pedantes acarreadores de libros y de humanidades fragmentarias” (2005, pág. 90). Nietzsche encarna a quienes ven, en el despliegue de los sistemas educativos y su parsimonia burocrática, el ocaso del otrora espíritu vital alemán, ejemplificado en la fuerza de su pensamiento y su alta espiritualidad:

Son necesarios educadores que hayan sido a su vez educados, espíritus superiores y nobles, que en todo momento sean dignos, ya con la palabra o el silencio, de su tarea; [...] Faltan educadores, exceptuadas las excepciones de las excepciones falta la primera condición de la educación: de ahí la decadencia de la cultura alemana (2005, pág. 92).

Aquí señala de manera directa la relación entre educación y cultura, planteando las dos como dimensiones que, en medio de lo cotidiano, se alzan a fin de trazar líneas diferenciadoras entre los espíritus altivos y viriles de aquellos superficiales y atrofiados. Y no deja dudas sobre la singularidad que supone una educación y una cultura hacia arriba, apartándose de lo común que arroja a los individuos a profesiones y el cumplimiento de tareas administrativas, preocupándose por definirle al individuo lo más rápidamente posible una “ocupación”. Es decir que, en la línea presentada por Nietzsche, hacerse cargo

solamente del trabajo y la carrera, encargo primordial del sistema educativo moderno, no es sino un pasaje a la mediocridad. La educación que éste reclama no sería entonces la de la inserción en el tejido cultural moderno del cualificarse para el mundo laboral. Esa sería la cultura común, la de todos, la decadente, a la cual estaría al servicio la pedagogía.

Nietzsche continúa más adelante: “La alta educación pertenece sólo a los excepcionales: se debe ser privilegiado realmente para tener derecho a distinción tan alta. Nada hermoso o grande es bueno para todos” (2005, pág. 93). Aquí vemos emerger, de manera clara y definida, un rechazo a la educación “para todos”, común para la discursividad liberal demócrata, y en la que parece ver con recelo la igualación por lo bajo. Como se manifiesta en sus escritos, es reiterativo el planteamiento de lo superior, de las alturas, de las cuales él mismo afirma que procede: “yo vengo de alturas que ningún pájaro jamás ha volado, yo conozco abismos en los que aún no se ha extraviado pie alguno” (2007, pág. 80).

Sin embargo, y a pesar de la aparente percepción negativa de Nietzsche sobre la educación, su crítica implicaba un doblez en el que dejaba ver su propia percepción de lo que tendría que ser la tarea educativa. Desde su periodo temprano, manifestó su interés por el tema educativo y la posibilidad de hacerlo girar hacia la incidencia sobre los saberes, pero sobre todo en un renacer de la *voluntad* reorganizadora del carácter, acorde con la recuperación del espíritu de la tragedia griega para la reinención de una nueva Alemania. Ya en 1872 había manifestado estas inquietudes, en el ciclo de conferencias titulado *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, proyecto que aspiraba ser publicado como su segundo libro, pero que finalmente quedó sin terminar.

Diego Sánchez hace una presentación de las dificultades y posibilidades que Nietzsche plantea para la educación en el desarrollo de ese curso: “Desde la vigencia del primado moderno del conocimiento racional y del entendimiento discursivo, sobre el que gravita en el presente todo el sistema educativo, la transformación estética y cultural que se pretende es imposible”, por lo que habrá que impulsar una mirada al pasado de esplendor griego para reactualizar el presente, en donde sea “posible actuar, pues, sobre el carácter mediante la formación, que permite al individuo rebasar los límites de su pura individualidad para abrirle a mundos y experiencias que ensanchan indefinidamente su yo” (2011, pág. 37). Ensanchamiento que será concebido como la consolidación de una *alta cultura*.

En este Nietzsche temprano y, sobre todo, en sus ideas sobre la educación, se nota la influencia de Schopenhauer. No porque éste le haya brindado un camino unívoco para sus análisis, sino en la medida en que lo instó a delinear sus propias preocupaciones, lo cual es muy claro cuando afirma en sus *Fragmentos póstumos* que “Estoy lejos de creer que he comprendido correctamente a Schopenhauer: únicamente he aprendido a comprenderme a mí mismo un poco mejor a través de Schopenhauer” (2011, pág. 750). Reivindicando una figura de educador no como profesor que transmite un saber o conocimiento específico, sino como maestro en el sentido antiguo, es decir, como aquel que media para que el discípulo pueda generar y abordar sus propias preocupaciones. Esto lo deja claro en el análisis que realiza sobre las posibilidades de que el ser humano acceda, conozca y eventualmente modifique su “yo”, sobre el cual va a insistir en que es único y singular:

Tus verdaderos educadores y moldeadores te descubren el verdadero sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que es totalmente ineducable e inmoldeable, pero que en todo caso también es difícilmente accesible, y que está atado y paralizado: los únicos que pueden ser tus educadores son tus libertadores (2011, pág. 752).

Aquí con la noción de “liberación” Nietzsche parece acercarse al concepto de mayoría de edad kantiano, en el sentido de una educación y formación que rompa las cadenas que nos amarran al miedo, la pereza y las opiniones de la mayoría, tal como nos es presentada en esas consideraciones intempestivas. En sus escritos finales, el tono es mucho más pesimista y radical. Según él, la educación y la cultura moderna le han dedicado demasiada importancia a las grandes respuestas, construyendo complejos sistemas que, al estar instalados en Ideales y conceptos como “Dios”, “verdad”, “más allá” y “alma”, han desviado su mirada y compromiso con lo simple y cercano, con las pequeñas cosas en donde paradójicamente se ve la grandeza de lo humano. Nos dice en el *Ecce Homo*:

Todas las cuestiones de la política, del orden social, de la educación, fueron falseadas de tal modo hasta la base y fundamento, porque se ha considerado grandes hombres a los hombres más nocivos, porque se ha enseñado a despreciar las “pequeñas” cosas, quiero decir las oportunidades fundamentales de la vida misma... (2007, pág. 72).

En este llamado a prestar atención a lo importante, Nietzsche es muy consciente de la relación consigo como parte de una constitución adecuada del sujeto, de quien se focaliza y está atento de sí mismo. “Él (hombre bien constituido) siempre está en **su** compañía, se relacione con libros, personas o paisajes: él honra en la medida que **elige**, en que **admite**, en que **confía**”² (2007, pág. 37). El hombre Nietzscheano está pendiente de las circunstancias, preparado para los acontecimientos de la vida, que goza del bienestar de las alturas y está atento como buen asceta a las trampas de los caprichos y deseos. Aunque parezca paradójico, el ser humano de la *alta cultura* es el que aprende y es capaz de mirar hacia “sí mismo”, antes de manifestarse hacia el exterior.

La cultura que surge de la secesión

En el texto *Haz de cambiar tu vida*, el filósofo alemán Peter Sloterdijk realiza un amplio trazado sobre la vida como ejercicio, planteando un recorrido por las diversas maneras como el ser humano se entrena permanentemente en diversos campos, en procesos inadvertidos o explícitos que contribuyen a su subjetivación, con rutinas, repeticiones y prácticas disciplinadas que va a denominar como “antropotécnicas”³, y que en últimas van a fortalecer sus sistemas inmunitarios simbólicos, a fin de hacerle frente a los retos que implica habitar en el mundo. Y es en este gran proyecto de descripción y análisis de los sistemas de ejercitación humana, donde presenta su visión de las culturas, insertas en tensiones verticales que permiten diferenciarlas, fundamentalmente por su capacidad de asentar y promover los escenarios en que esas ejercitaciones pueden ser posibles, generando las condiciones para que el ser humano se “supere a sí mismo”.

Sloterdijk se detiene sobre este tema especialmente en un apartado llamado la Conquista de lo improbable. Y lo primero que va a plantear es que, entre las diferentes culturas, e inclusive en el interior de ellas mismas, hay escaños, gradaciones, separadas no por relaciones de dominación, sumisión y privilegios, sino por diversos niveles de ascesis, rendimiento y virtuosismo:

² En negrilla en el original.

³ Sloterdijk las define como “los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (2012, Pág. 24).

Hay que tener por tuerta cualquier teoría de la cultura que no preste atención a las tendencias de la vida cultural a construir ella misma varios pisos internos, sin depender únicamente de las jerarquías de orden político (2012, pág. 175).

De esta manera, partiendo de un análisis que toma como base la afirmación de Wittgenstein “la cultura es el reglamento de una Orden”, asume un marco de explicación para entender la cultura como la inserción en cierto tipo de vida sometida a reglas, que no son simples costumbres, sino conductas meditadas y circunscritas a un imperativo existencial. Desde esta perspectiva, la cultura como exigencia estaría restringida a ciertas conformaciones en las que se manifiestan de manera explícita lineamientos para acceder y mantenerse en ella, siendo una de las principales referencias las órdenes monásticas, en las que se establecen condiciones rígidas para su acceso y permanencia.

De ningún modo debería llamarse *cultura* a todas las formas de vida que aparecen en las distintas “sociedades”, sino solo aquello que por su explícito rigor, vigilancia y reducción a la esencial, pueda ser comparado con la exigencia sujeta a la regla de una orden. [...] Es decir, dentro de un sistema de reglas que regulan las conductas, la disponibilidad, total y absoluta del individuo para tareas prácticas dentro de espacios concretos, y la renuncia a las aspiraciones de la cultura profana (2012, pág. 181).

Ahora bien, al postular la cultura como el reglamento de una orden, Sloterdijk enfatiza que esta surge de la secesión, es decir, del desprendimiento de los escuetos hábitos que marcan la vida ordinaria. En la secesión hay un desmarque de los abalorios y los excedentes con los cuales el individuo se entretiene en la vida cotidiana para evitar-se a toda costa. Tal como en Nietzsche, se trata de sortear los adornos y atender a lo elemental. La secesión opera como mandato hacia una “buena forma” de vida. Continúa Sloterdijk:

En el gesto de la secesión en cuanto tal, se expresa ya el imperativo sin el que no hubiera podido existir jamás ninguna “orden”, ninguna reforma, ninguna “revolución”. ¡Haz de cambiar tu vida! Tiene en sí algo para cuya transformación el individuo posee, o puede adquirir, alguna competencia (pág. 184).

La secesión es una especie de segregación. ¿De qué? De lo cotidiano, de lo dado, de lo que me tocó. Implicaría un “distanciamiento de la miseria de lo convencional”. De ahí que pueda expresarse como retirada, alejamiento, abandono de cierto lugar para dirigirse a otro. De cierta forma, parece que con la secesión planteada por Sloterdijk se presenta una respuesta, con una reelaboración más acabada, de ese interrogante que había expuesto en el primer apartado de su texto *Extrañamiento del mundo: ¿Por qué me toca a mí?* (1998, pág. 27), y en el que dentro de un análisis antropológico filosófico indagaba por esas circunstancias en que el individuo se para, se da vuelta, y se inyecta altas dosis de energía y autodeterminación para hacer algo consigo mismo. Desde este escrito, digamos de su periodo medio, ya estaba latente la idea de una transformación a causa de cierta extrañeza que incitaba el viraje de la mirada hacia el yo, y que va a ser el punto de partida del movimiento individual de secesión, en el que se atiende al impulso por desprenderse de lo ordinario. De esta manera, lo que se plantea en el fondo es una conversión, una transformación en “otro”, dentro de un movimiento que se materializa en la entrada en planes controlados de ejercitación, que implican ir más allá de un mero cambio de credo.

La conversión genuina solo ocurre cuando se entre en un determinado disciplinamiento (que yo llamo secesión) de la vida en el marco de la alta cultura, mientras que el mero cambio de confesión, como el salto que da Pablo desde su condición de Zelote judío al fervor apostólico, no nos ofrece el carácter auténtico de lo que es una conversión (Sloterdijk, 2012, pág. 277).

Tal parece ser la directriz de la conversión: Primero cultura, después, cultura superior. Movimiento de secesión de la cultura a la *alta cultura*. Foucault ya había realizado un largo y sesudo análisis sobre este problema de la conversión en el curso dictado en 1982 (2001). Allí, como va a ser recurrente en los análisis de otros conceptos como “salvación” o “cuidado de sí”, va a realizar un ejercicio comparativo para tres momentos puntuales: la conversión platónica, la helenística de los siglos I y II de nuestra era y la conversión cristiana. Por cuestiones de espacio y pertinencia no vamos a profundizar este tema, que se retomará parcialmente en el segundo capítulo, pero si queremos señalar la estrecha relación que se establece entre la conversión, el viraje que se da hacia sí mismo, y la subjetivación, la constitución plena del sujeto, no como simple portador u operador de un universo simbólico que le es transmitido de manera pasiva, sino con cierto grado de conciencia, en

sintonía con Sloterdijk cuando afirma que “sólo las personas que se ejercitan expresamente dejan patente de forma explícita el círculo ascético de la existencia humana. Son ellas las que crean las relaciones autorreferenciales que obligan al individuo a cooperar en su subjetivación” (2012, pág. 148). A la conversión filosófica durante el periodo helenístico Foucault la va a llamar autosubjetivación, y la define de la siguiente manera:

La conversión que se define aquí es un movimiento que se dirige hacia el yo, que no le quita los ojos de encima, que se enfoca de una vez por todas como un objetivo y que finalmente alcanza o vuelve a él. Es un proceso prolongado y continuo (Foucault, 2009, pág. 214).

Tomemos como ejemplo una metáfora que Sloterdijk va a presentar en varias ocasiones, para plantear la cuestión de la cultura y la secesión. En la secesión ocurre una acción interna por parte del individuo en la que se da una retirada, que Sloterdijk llama *recesión*, “de la forma de ser que está sumergida en la corriente de los asuntos del mundo, o bien la salida del río de la vida, a fin de encontrar un sitio en la orilla” (pág. 291). Y es a partir de allí que el aspirante a sujeto se autoimpone la tarea de cuidar de sí mismo, y en la cual surgirá entonces lo que puede ser considerado como una *subjetividad de la orilla*. Ahora bien, esa secesión es totalmente singular, a pesar de que se puedan organizar círculos de secesionistas como en las escuelas filosóficas de la antigüedad o los modernos encuentros de artistas. “Nadie puede construirte el puente sobre el cual tú precisamente tienes que caminar sobre el río de la vida, nadie lo puede hacer, excepto tú y sólo tú” (Nietzsche, 2011, pág. 751). Sloterdijk se refiere a la orilla, Nietzsche al puente, pero los dos confluyen en que es hacia al lado o por encima, donde la vida es apropiada en su singularidad.

Una primera impresión del análisis brindado hasta acá parece indicarnos lo siguiente: La inserción en la cultura, con ayuda o no de dispositivos pedagógicos, introduciría a la mayor parte de los individuos en los marcos de referencia con los que una sociedad o comunidad se orienta en circunstancias específicas, definiendo su “normalidad y cotidianidad”, es decir, su “río”. En tanto que algunos, alejándose y entrando en movimientos de *recesión*, iniciarán su proceso autónomo de secesión, acondicionándose dentro de una serie de ejercicios que los irá llevando hacia instancias superiores de creación artística, pensamiento, formas atléticas o acrobáticas, en medio de una configuración particular de *ethos*, pudiendo ser considerado este movimiento del sujeto como una especie de

“conversión”. De allí que sea de especial interés indagar e intentar comprender las condiciones que hacen que el sujeto se sienta impelido a transformar su existencia. Cuestión abordada por Foucault desde la noción de inquietud de sí y por Sloterdijk desde las nociones de haz de cambiar tu vida y extrañamiento del mundo.

Cultura de sí

Siguiendo con el curso dictado por Foucault en 1982⁴, se puede observar la manera un tanto sorpresiva en que se detiene, en la clase del 3 de febrero en la primera hora, para delimitar la noción de cultura. Sorpresiva porque va a ser la primera y única vez, en esos tres cursos finales, en que aborde este concepto. Así, después de señalar que se refiere a ésta entre muchas “comillas irónicas”, plantea que se puede hablar de cultura con ciertas condiciones que se presentan a continuación:

1. Un conjunto de valores que tienen entre sí un mínimo de coordinación, subordinación y jerarquía.
2. Que esos valores se den como universales, pero, a la vez, sólo accesibles para algunos.
3. Una serie de conductas precisas y reguladas para alcanzar esos valores: esfuerzos y sacrificios, consagrar la vida entera a esos valores para poder tener acceso a ellos.
4. Que el acceso a esos valores esté condicionado por procedimientos y técnicas más o menos regulados, que hayan sido elaborados, convalidados, transmitidos, enseñados, y que también se asocien a todo un conjunto de nociones, conceptos, teorías, etcétera: a todo un campo de saber.

Como se puede apreciar, damos de nuevo con una noción de cultura excluyente, para unos pocos, claramente condicionada. La cultura no le viene dada sin esfuerzo al individuo y mucho menos puede ser considerada como un derecho. En esta organización jerárquica de valores que Foucault llama cultura, se dan procesos de selección y exclusión, que organizan y polarizan la vida, echan mano de técnicas reguladas y se constituyen en relación con campos de saber específicos. Sin embargo, también hay que entender que el uso que Foucault le da a la palabra es muy preciso y restringido, refiriéndose concretamente a esas

⁴ *La hermenéutica del sujeto* (2001).

prácticas de sí que van a recorrer las relaciones entre sujeto y verdad en la antigüedad grecorromana, teniendo como punto culminante el cristianismo. Aun así, es muy significativo que Foucault se dé un espacio para delimitar el término, y que éste se encuentre de alguna manera sincronizado con las ideas expuestas por Nietzsche y Sloterdijk.

Así pues, contamos con los elementos suficientes para establecer que en aquello que llamamos “cultura”, hay más que sistemas simbólicos y conjunto de prácticas que organizan la vida de los individuos y sociedades. Al establecerse ciertas categorizaciones y contextos en que ésta puede ser percibida y apropiada, se levanta un ascendente, cierta posibilidad de separación que se tornará como reto para el individuo. Y el asunto vendrá a ser entonces por qué y de qué manera algunos sentirán y atenderán al impulso de acceder a esa cultura especial, esa cultura particular reservada para los que han resuelto optimizarse en algo más que su dimensión productiva; así como las connotaciones educativas de ese acceso a las respectivas culturas, teniendo presente el posible papel que ha cumplido o puede cumplir tanto la psicagogía como la pedagogía en tanto formas de ajuste que intervienen en ese “dar forma”, cada una con sus respectivos intereses, técnicas y construcción de vínculo.

Educación como inserción en la cultura

No hay educación sin cultura, ni cultura sin educación. Por tal, cuando hablamos de una, hablamos en cierta medida de la otra. Siempre se educa, conscientemente o no, en un recorte de la cultura, en medio de cierta producción simbólica, técnica, científica, física o artística, que se espera pueda ser reproducida y con el tiempo perfeccionada. Ahora bien, como lo planteamos al inicio, dentro de la tradición occidental van a ser los griegos los primeros en explicitar esta relación, proponer los fines y definir los medios requeridos para ello. “Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente” (Jaeger, 2001, pág. 12). De esta manera, a diferencia de quienes colocan la pedagogía como un invento moderno⁵, si la consideramos en su triple dimensión de intención, técnica y vínculo, que desarrollaremos en el corpus del presente trabajo, en el

⁵ Nos dice Carlos Noguera: “Que el arte de educar sea un arte antiguo, que existan técnicas y prácticas pedagógicas milenarias, no quiere decir que la pedagogía exista desde la antigüedad. La pedagogía es asunto de la modernidad” (2012, pág. 51).

caso de la *agogé* lacedemonia y la instrucción sofística, “ya tendríamos” pedagogía. Lo que todavía no se ha perfeccionado es la máquina de educación que llamamos escuela, que si va a tener su aparición dentro del despliegue de saberes y técnicas biopolíticas en la Europa del siglo XVIII y XIX.

Ahora bien, esta tarea formativa se moverá en condiciones especiales y con organizaciones físicas y espirituales que variarán no sólo entre las sociedades, sino inclusive al interior de ellas mismas, logrando desarrollar prácticas educativas que variarán según las clases sociales y los roles desempeñados por los individuos. Esto es aplicable inclusive para el punto fundacional griego: No todos reciben la misma educación, lo cual quiere decir que no todos son insertos dentro de iguales recortes de cultura, a pesar de que podamos encontrar ciertas prácticas y discursos hegemónicos que, como hemos dicho, proveen el techo o clima simbólico en el que se presenta la convivencia humana. Sloterdijk nos ayuda a comprender esto cuando afirma que “La climatización simbólica del espacio común es la producción originaria de cualquier sociedad. De hecho, los seres humanos hacen su propio clima, pero no lo hacen espontáneamente, sino bajo ciertas circunstancias encontradas, dadas y transmitidas” (2003, pág. 52). Transmisión y modificación que insistimos, se da bajo la gran práctica que llamamos Educación.

Así, toda organización humana, poseedora de lenguaje, universo simbólico y reglas de conducta, tiene cultura. La tarea de insertar a los nuevos individuos dentro de ese espectro simbólico de significados y prácticas la llamamos educación. En determinados contextos y con circunstancias específicas, se define un ideal de hombre y por lo tanto de cultura, con lo cual la práctica de la educación se hace consiente y se preparan las condiciones para propagar esos fines y generar los medios para alcanzarlos. Finalmente, escindiéndose parcialmente de las finalidades colectivas y dando un vuelco hacia el espacio interior, aparecerán individuos que tras toparse consigo mismos, bajo condiciones que no son generalizables, sentirán el imperativo para ocuparse de su propia subjetivación. Y aquí nuestra hipótesis es muy sencilla: la pedagogía surge y se desarrolla para permitir el acoplamiento necesario que haga que la misión impuesta por el Ideal, casi siempre externo para el caso de los muy jóvenes, pueda ser asegurado, disponiendo de alguien que se supone tiene un saber, técnicas de enseñanza acorde con esos saberes, y un vínculo cuyos efectos nunca podrán ser completamente controlados, en tanto se producirán efectos

formativos inesperados. La psicagogía, en tanto se ocupa de individuos que por su propia voluntad quieren hacer algo con ellos, dispondrá de técnicas específicas para encaminar esa autoproducción, operando en la transformación del sujeto que, de ahora en más, llevará su vida acorde con ciertas reglas y prácticas muy precisas, en las que puede ser verificable su relación con la verdad.

Es posible plantear que parte de la limitación constante de la pedagogía desde su aparición en Grecia y durante su expansión moderna, fuera su falta de apreciación del sujeto como portador de ejercicios, lo que sumado a su tendencia a perderse en la planificación de objetivos asociados a un ideal, expreso o no, y la palabrería muchas veces fútil sobre la minucia técnica de la enseñanza, la fueran sumiendo dentro de una onda prescriptiva (debes hacer esto o aquello) de la que hasta el momento no ha logrado desprenderse. Primero el imperativo del deber, y luego el delirio democrático, garantizando la inercia del individuo para tomar las riendas de su vida.

De igual manera, allí donde logre reconocerse una expresión como la de “*alta cultura*”, poco considerada dentro de ambientes democráticos, pero esencial si consideramos la posibilidad de que puedan mantenerse con alguna vigencia las formas de optimización humana, podrá constatarse que ésta le ha pasado por alto a ese encuadre pedagógico descrito, con lo que no nos queda sino aceptar que fue, y muy posiblemente va a seguir siendo, un fenómeno ajustable para la conducción de las personas, con un carácter funcional al discurso hegemónico de turno. La *alta cultura* se reserva para los que se ejercitan de manera consciente y explícita, haciendo gala de un *ponos*⁶ que cada vez más es absorbido por la explotación de las libertades. Y ciertamente no es la pedagogía, ni antes ni ahora, la que ha impulsado el desequilibrio en el sujeto. Sloterdijk tiene esto muy claro, por lo cual cerramos este apartado con una cita muy esclarecedora y que está en plena sintonía con lo que nos hemos propuesto en este trabajo:

La (pedagogía europea) ahogó con frecuencia, al principio mediante la disciplina basada en la dominación, a sus educandos tratándolos como inferiores, para terminar dirigiéndose a ellos, cada vez más frecuentemente, como falsos adultos exentos de toda disciplina y esfuerzo. Que los alumnos

⁶ Entendido como ‘esfuerzo’.

son, en primer lugar y la mayoría de las veces, atletas en ciernes, por no decir acróbatas, a los que se trata de poner en forma, nunca quedó patente con la explicitud que se debe a una cosa tan importante, a causa de la mistificación moralista y política de la pedagogía (2012, pág. 219).



Subjetividad de la orilla. Autor: Jerónimo Mora (2021).

CAPITULO I: LA SOSPECHA

Un niño listo, criado junto a uno imbécil, puede volverse también imbécil. El hombre es tan perfectible y tan corruptible que gracias a la razón puede convertirse en un tarado.

G.C. Lichtenberg. *Aforismos*

Cuando le preguntaron a un viajero que había visto muchos países y pueblos de varios continentes cuál era la característica de los humanos que había encontrado en todos esos lugares, dijo: tienen tendencia a la pereza. A algunos les parecerá que de manera más correcta y pertinente hubiera podido decir: todos ellos son miedosos. Se esconden tras costumbres y opiniones.

Friedrich Nietzsche. *Consideraciones intempestivas III*

El giro personal

En un trabajo previo, y tomando como excusa el eje de la violencia escolar, intenté colocar algunas pistas para interrogar dos de los discursos imperantes dentro de la educación contemporánea: la democracia y la gestión, que se han venido naturalizando como ejes de la discursividad y prácticas asociadas a los sistemas escolares en sus diversos grados, produciendo efectos en la forma en que operan conceptual y administrativamente, en medio de la expansión de la planificación y organización de toda su institucionalidad sobre los principios de la “calidad educativa”. Así, en el marco del despliegue de una nueva racionalidad de gobierno, ligada a la reorganización neoliberal del mundo, con impactos en los planos de la economía, la política y la cultura, se indagó por la dislocación del entramado educativo en la modernidad tardía a la que asistimos, en el que la constitución de los vínculos familiares, escolares y laborales se han reacomodado, trastocando las relaciones y figuras de autoridad en la sociedad, incluidas aquellas en las que el saber fungía como operador y a la vez meta de los procesos formativos, dando paso a dinámicas pedagógicas centralmente funcionales y utilitarias, donde el conocimiento debe ser adaptable y flexible, acorde con un tipo de sujeto que tendrá que prepararse constantemente para concretarse como empresario de sí mismo.

En este sentido, y a pesar de las dudas que ya venía teniendo con su concepción y funcionamiento, postulé a la pedagogía como el principal camino para hacerle frente a esa gran retórica instalada y promovida desde diversas instancias sociales, culturales e institucionales, única capaz de sacar adelante proyectos educativos comunes, en la que pudieran confluír apuestas situadas e inquietudes personales y comunes con el saber como eje de articulación del encuentro escolar, con los respectivos compromisos, sacrificios y desafíos que esto supone en sociedades que cada vez más celebran y estimulan lo *cool*, flexible y ligero. Allí se manifestaban ciertas expectativas en una pedagogía que lograra recoger los intereses y necesidades de contextos específicos, para sumar dentro de un proyecto común de sociedad que promoviera las condiciones para considerar la existencia como algo más que una suerte de auto explotación permanente en una atmósfera de banalidad, con una vida considerada y materializada casi que exclusivamente desde el consumo.

Parte de esas reflexiones todavía tienen vigencia, sobre todo porque hay contadas excepciones que confirman la regla. No obstante, tras la lectura y relectura de autores como Nietzsche, Foucault y Sloterdijk, se fue alzando un manto de duda sobre la cuestión pedagógica, como parte del engranaje establecido en el campo de fuerzas asociado a la relación entre educación y cultura, en una balanza en la que están jugados tanto los sujetos como las sociedades. Así, la mirada pedagógica desprendida de la lectura filosófica de estos autores, que se han tomado seriamente el asunto de la producción y autoproducción de los sujetos, me permitió ir problematizando y cuestionando lo que es nombrado y asumido como “pedagógico” que, a pesar de su aparente dispersión en múltiples discursos y prácticas, o tal vez gracias a ello, ha pasado a ser más un automatismo que una reflexión constante y permanente sobre la tarea de encontrarse alrededor del saber, con preguntas por los fines, métodos y vínculos asociados a ese proceso. Este trabajo es el primer fruto de ese giro personal y radical hacia la sospecha.

Esa cosa oscura a la que llamamos pedagogía

a) La actitud expresionista

Si optamos por considerar que el arte es la canalización de cierta inconsistencia que se tramita a través de algo que denominamos “obra”, en contextos específicos y con variedad de recursos, ésta es una señal, una muestra de conflictos personales y sociales: un canal de expresión. Delimitar externamente esas fuerzas y pulsiones siempre va a ser un ejercicio infructuoso por llevar al lenguaje aquello que no puede ser nombrado. Los discursos modernos, en su afán de iluminación y de explicación de cuanto fenómeno natural y social acontece, le otorgaron demasiada confianza a la capacidad racional de explicar la condición humana, ocultando, o simplemente dejando de lado, esa dificultad para que los individuos den cuenta de sí mismos y que su expresividad, su obra, sea fiel reflejo de la realidad que les acontece. Ni la realidad es tan real como parece, ni el sujeto es tan transparente como pretende ser. Con la llegada del impresionismo y el romanticismo durante el siglo XIX en Europa, además de las reflexiones existenciales de filósofos como Kierkegaard o Schopenhauer, el deseo, la angustia, la voluntad, la emoción, van poniendo en duda ese terreno aparentemente estable sobre el que supuestamente avanza el ser humano hacia los ideales de prosperidad y progreso, para luego ser completamente destruido por Nietzsche, que lanzó su arsenal contra toda forma de idealismo.

En esta emergencia de críticas a la razón y su capacidad de dar cuenta de un ser humano cristalino, aparece una manifestación en las artes que posteriormente los críticos y algunos artistas van a agrupar bajo la rúbrica de “expresionismo”. Éste, como cualquier intento externo de definir la producción artística humana de manera retrospectiva, tiene sus dificultades. Es así que el uso de este término para referirse a una especie de movimiento o corriente ha sido problematizado: unos están a favor de cierta homogeneidad en sus principios y manifestaciones concretas, mientras que otros señalan en él producciones de carácter disperso donde no se dejaba ver un programa o desarrollo común. (Solaz, 2004)

En la pintura, se manifiesta su rechazo al pretendido realismo de las corrientes imperantes y su rebeldía a privilegiar aspectos puramente agradables o de gusto para el público. Se opta por lo feo y grotesco, con escenas de muerte, desespero, guerra o tensión anímica, a la par de un marcado antinaturalismo. Los motivos de Edvard Munch (1863 – 1944), uno de

sus referentes más tempranos, son acontecimientos de la vida: mujeres paseando en un puente o velando a un muerto, hombres entre la nieve, niños en medio de árboles, el asesino recorriendo el camino dejando atrás su crimen.... Los escenarios, urbanos y rurales, apelan frecuentemente al espacio interior del ser humano alimentado de su entorno. Es la vida de todos los días, con la que tenemos que lidiar, y a la que respondemos de múltiples maneras dentro de una complejidad de emociones que, por lo general, están atravesadas por la angustia, el dolor y la incertidumbre.

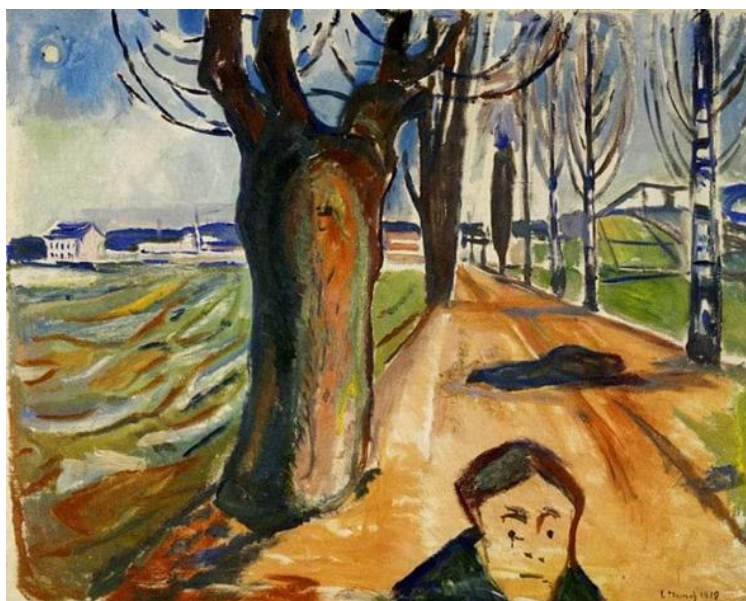


Imagen 1. Edvard Munch. *Murder on the road*. 1919. Óleo sobre lienzo. Munchmuseet, Oslo.

En una recopilación de escritos y reflexiones de Munch, llamado *El friso de la vida*, el autor nos plantea:

“Es imposible explicar un cuadro– Se ha pintado precisamente porque no puede explicarse de otra manera –Lo único que se puede ofrecer es un indicio de la dirección que se tenía en mente. No creo en el arte que no se haya impuesto por la necesidad de una persona de abrir su corazón. Todo arte – la literatura como la música – ha de ser engendrado con los sentimientos más profundos” (2015, pág. 12).

En otro apartado, llamado *Es mejor tener un*, nos dice: “Me resisto a escribir sobre mi arte. Fácilmente se convierte en un programa. Y todo programa está condenado a incumplirse –

al igual que todas las alianzas y asociaciones [están condenadas a romperse]–” (pág. 14). Se resiste a escribir sobre su arte, pero aun así lo hace. No puede dejar de hacerlo. Al igual que nosotros con la pedagogía, que sabemos condenada por la atribución de objetivos, de lo que Munch llama “programa”. Y, sin embargo, acá nos encontramos hablando de ella, intentando aprehender sus contornos. Para él, las cosas no pueden ni deben ser pintadas *exactamente como son*, sino atravesadas por el estado de ánimo que conmovió al sujeto y le instó a pintarlas. No pinta los detalles, a manera de exactitud fotográfica, pinta los ambientes, los acontecimientos. Munch no pinta “cosas”, se pinta a sí mismo a través de ellas. En la obra se ve reflejado el artista completamente. En cierto sentido la obra “es” el artista. No tiene que decir nada sobre ella, dado que ésta habla por sí misma.

Más adelante, en Alemania se va a formar el grupo *Die Brücke*, radicado inicialmente en Dresde y trasladado posteriormente a Berlín, que asumió de manera más decidida los lineamientos expresionistas y se radicalizó en su rechazo a los cánones establecidos por el acartonamiento burgués, rebelándose contra toda tradición y visión mecanicista del mundo y el ser humano. Nos dice Solaz: “preferían la conmoción, la agitación y la explosión a la objetividad razonada que veían como un rasgo de la alegría burguesa. [...] La rebelión expresionista afirmó la supremacía de una subjetividad apasionada contra las normas sociales y las formas artísticas tradicionales” (2004, pág. 7).

En el cine alemán de los años 20, que no es una extrapolación o necesariamente una forma de continuidad de lo realizado en la pintura (Sánchez, 2016), se van a posicionar el claroscuro, la exageración, el desequilibrio, la apelación a lo tenebroso y terrorífico. Nada es lo que parece, ni en las historias, ni en los decorados y el montaje. Hay presencia de un simbolismo constante y apertura a diversas formas de interpretación. Tanto lo que se narra cómo sus formas expresivas, proponen una vanguardia en la composición cinematográfica, dando paso a la primera gran corriente del cine del siglo XX por sus aspectos compartidos. Así, la declaración definitiva del expresionismo en el cine se va a dar de la mano del *Gabinete del Dr. Caligari*, película dirigida por Robert Wiene en 1920, que aunque va a estar más cerca de los montajes teatrales de la época, que de las formas pictóricas antes mencionadas, va a seguir la dirección de una lectura deformada de la realidad, distorsionada por la propia psique, que se mueve entre el delirio y la angustia, todo ello enmarcado bajo una dirección estética muy precisa que apela a una escenografía curvada, con líneas y ángulos que alteran

las proporciones y el volumen, haciendo uso de decorados sobre telas pintadas, creando un clima que marca el drama de la alucinación y la locura.

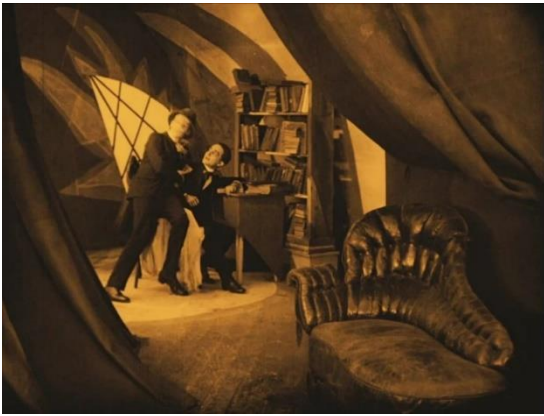


Imagen 2. Fotogramas de la película *Das Kabinett des Dr. Caligari* – Dir. Robert Wiene / 1920

Sánchez realiza la siguiente referencia:

Desde el punto de vista formal, *el Caligari* es una especie de pintura en movimiento, de formas y perspectiva distorsionadas —líneas oblicuas, figuras de rombos y trapecios—; vestuario extravagante, mobiliario entre exótico y vanguardista —sillas de respaldos exagerados, banquetas muy altas de los funcionarios—; espacios simbólicos y teatralizantes, caminos, muebles y edificios que desafían la ley de la gravedad, rótulos insertos en la diégesis como pinturas que expresan los pensamientos, personajes muy maquillados y movimientos coreográficos o espasmódicos (2016, pág. 417).

Así, lo que nos interesa resaltar de este breve paso por el expresionismo es su capacidad para señalar la deformación con la que inevitablemente hacemos lectura del mundo y sus fenómenos, atravesados por el lenguaje, los estados anímicos y aquellos oscuros deseos de los que no somos conscientes. La psique es de todo menos transparente y accesible en su totalidad.

A nuestro modo de ver, las artes expresionistas (en especial la pintura y el cine) se acercan acertadamente a la situación humana, a su condición primordial. No sólo desde su aspecto epistemológico y ontológico, sino ético y estético. Más que cualquier cosa, consideramos el expresionismo como una actitud, hacia la vida y el mundo, de confrontación, de asalto a la

apariencia que deviene en inercia, porque problematiza la comodidad de lo dado, de lo establecido por la rutina y la tradición, manifestada en las normas y reglas imperantes. Es más un temperamento y una calidad de espíritu, que un marco académico para hacer lectura de determinados fenómenos. Tal vez las formas expresionistas nos presentan la figura humana dentro de su rasgo más característico y a la vez más oculto: la distorsión. No hay claridad ni el reflejo de esa realidad que intentaban capturar los positivistas y naturalistas con confianza infinita en las luces de la razón, apelando al uso de un método inexpugnable y a prueba de intereses subjetivos.

En este sentido, la actitud expresionista es una forma de entrada para abordar el carácter situacional y específico de los acontecimientos, cotidianos y comunes, pero también sociales y educativos, de la particularidad de los escenarios institucionales (incluida la escuela) y la singularidad de las circunstancias que definen los lazos y tipos de encuentro que los atraviesan. Planificar sobre la base de un ideal de lo que queremos que pase, es solo un intento inútil de controlar lo que por fuerza tiende a escaparse. Los discursos atraen por otros motivos que nada tienen que ver con las intenciones con que se erigen como indispensables. Considerar que se “debe” saber algo, no es suficiente para que se “desee” acceder a él. Se pueden generar las condiciones, pero los efectos siempre son inesperados. En una escuela de la Argentina un docente puso a ver a sus estudiantes un documental sobre una masacre en Estados Unidos, buscando concientizarlos sobre las consecuencias negativas de la violencia, sin embargo, uno de ellos encontró las pistas para él mismo masacrar a sus compañeros días después (Goldenberg, 2008). La planificación sobre ideales va a tener siempre efectos que ni siquiera fueron enunciados. Ese es el resultado de los vínculos con aspiraciones formativas entre humanos.

b) La oscuridad pedagógica

La pretensión idealista de la intervención pedagógica en su modalidad moderna se desbordó en consideraciones sobre el tipo de sujeto que el mundo necesitaba, así como sobre los condicionantes para poder alcanzarlo. Se partió de la premisa de que la optimización de la población debía darse desde edades tempranas, dando forma a materia prima en aumento, producto de estrategias demográficas con sus concomitantes técnicas biopolíticas (Sloterdijk, 2012, pág. 238). De esta manera, se va configurando, en los albores

de la modernidad europea, la unión entre razón de Estado (utilitaria, funcional y mercantil) y el desarrollo de sistemas de escolarización, para obtener individuos con características acordes a estos fines. Algo que con sus respectivas acomodaciones podemos ver desarrollarse en Latinoamérica desde finales del siglo XIX y durante todo el XX.

La escuela moderna nació como una "máquina de educar": una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. [...] La promesa de alcanzar los fines propuestos con la aplicación de la mejor tecnología es uno de los ejes articuladores de la pedagogía moderna (Pineau, 2001, pág. 22).

La formación debía ser funcional a la constitución de una nueva sociedad, con una herramienta hasta entonces poco sistematizada pero que va a ser fundamental para el alcance de los objetivos planteados: la pedagogía. Quedará pactada la alianza Estado - Escuela y, de allí en más, se irá desplegando un régimen que confiará a profundidad en la posibilidad de iluminación mediante las luces de la razón, que con Comenio vendría a tener aspiraciones de saber total para todos.

Por otro lado, a la par del despliegue de los sistemas escolares en casi todas las sociedades occidentales, convertidos en símbolo de desarrollo, progreso y fortín de la moralidad, el idealismo del sujeto racional moderno fue siendo sometido a diversas críticas, que poco alteraron su funcionamiento en tanto la promesa de optimización seguía aún vigente. Freud fue incisivo en denunciar los límites de esta racionalidad, al descubrir y elaborar su teoría sobre el inconsciente. Sloterdijk reconoce su papel como desenmascarador de la pretendida transparencia racional de lo humano:

El psicoanálisis reducía a añicos la ingenua opinión de que como mejor se puede conocer un Yo es desde una cercanía inmediata. A partir de entonces tiene vigencia el que cada uno es lo más lejano de sí mismo. Por debajo de toda racionalidad y de toda conciencia se extiende un amplio espacio de irracionalismo y de programación inconsciente que se mezclan constantemente de una manera engañosa en el hablar y el obrar conscientes. De una gran ironía es el concepto freudiano de la "racionalización"; con el

título de la *ratio* se designan ahora aquellas justificaciones y falsas fundamentaciones con las que la conciencia pinta o encubre sus autoengaños (Sloterdijk, 2003, pág. 102).

Entramos a este juego de intentar decir algo sobre la pedagogía reconociendo la distorsión fundante de lo humano, la oscuridad que lo atraviesa, la particularidad que conlleva su anclaje con idealismos de carácter religioso o de supuesta objetividad científica que, como parte del orden simbólico, operan como ese “Otro” que impone metas sublimes a los procesos con aspiraciones formativas. Aceptar lo humano es aceptar su tendencia al refugio y el consuelo en los discursos que, como Sloterdijk hace notar, le sirven al sujeto y a las sociedades como apoyo a su sistema inmunitario simbólico, cumpliendo un papel de protección frente a las incertidumbres de la vida, además de protegerlos de aquellas inseguridades que plantea la existencia. Los dardos apuntan hacia la pedagogía como promesa/refugio.

Así, en consonancia con lo dicho, no se toma la pedagogía como algo dado, como un ideal o una “cosa en sí” que guía la práctica educativa escolarizada, mucho menos como disciplina y ni siquiera como “saber”, aunque esté indisolublemente ligada a ellos. Por el contrario, lo “pedagógico” se encuentra permanentemente interrogado, atravesado por los contextos y las circunstancias que hacen de ello “algo” y, por lo tanto, lo deforman y distorsionan todo el tiempo, en un campo de fuerzas donde se juega la conducción de la conducta, en relaciones de poder en las que se pretende obtener ciertos resultados, con criterios y justificaciones que, aunque en apariencia contradictorios, no solo lograron encajar en el despliegue de los sistemas educativos estatales, sino que le han dado su marca más indeleble.

Si acierta Peter Sloterdijk al nombrar a Comenio como el gran artífice de la modernidad, es porque logró percibirlo como el operador práctico de los ideales de control y producción de individuos. Es decir, consiguió articular los principios para el funcionamiento de una institución dedicada a la generación de individuos dóciles, obedientes, productivos y bondadosos, con un ideario de virtud, sabiduría, progreso, salvación e iluminación. Esto a través de un conjunto de ejercicios (antropotécnicas) que se acoplaron con el direccionamiento biopolítico en los Estados absolutistas y su posterior transición a Estados

nacionales, marcados por la configuración de una era abocada a erigir el trabajo como eje social por excelencia, en donde bajo el ideal de mejoramiento del mundo, se exigiría cambio y compromiso a partir de la disciplina, ya no en el monasterio, sino en la escuela. Para Sloterdijk, el ascenso de la pedagogía como disciplina central en la producción de individuos respondía a dos exigencias de esos tiempos: la sobrepoblación y la provisión de individuos útiles (Sloterdijk, 2012, pág. 433-434).

Por otro lado, retomando el tema del arte, si aceptamos que la vida puede ser abordada como una obra y que somos artista y obra al mismo tiempo, psicagogía y pedagogía podrían ser consideradas como uno de los medios y mecanismos, a la vez que formas específicas de relacionamiento, para hacer o no esto posible. Mientras la obra de arte es singular, única e irrepetible, la artesanía, al estar marcada por la repetición de la técnica que la produce (no pocas veces sofisticada), podrá obtener su estatus de auténtica, pero siempre en el marco de ciertos parámetros que la delimitan y, por lo tanto, la hacen comparable. Es decir que lo auténtico y lo singular son dos cosas diferentes (Chul Han, 2017, pág. 41). Mientras la artesanía tiene características propias pero identificables y diferenciables, tiene un marco de comparación con otras artesanías, con otros “productos”. La vida como obra, al tener elementos únicos e irrepetibles, es singular, no es comparable, ha hecho de sí algo de lo que solo ella puede dar cuenta.

Si se pudiera establecer una analogía y como hipótesis a desarrollar, la pedagogía produciría artesanías, sobre técnicas y métodos que pueden variar en lugares y tiempos, pero que mantienen sus rasgos identificables. La psicagogía le apunta a que se generen obras, donde la responsabilidad máxima e intransferible es del artista quien será el único encargado de canalizar su pulsión vital. Si yo ya se la obra que quiero que el otro haga de sí mismo, le niego la posibilidad de que construya la propia, con las dificultades y desafíos que eso supone. Digámoslo de la siguiente manera: mientras en la relación pedagógica el docente es impelido a ocuparse del otro, intentando transmitir un saber o técnica que presupone le hace falta, en la relación psicagógica el mediador/maestro se preocupa porque el otro se preocupe por sí mismo y haga algo con eso. Esa es una de las grandes diferencias entre las formas de constitución de la subjetividad antiguas y las modernas, y la principal razón por la que la pedagogía se encuentra encerrada en un círculo condenado a decirle a los otros qué hacer.

Así, a pesar de que la pedagogía está atravesada fuertemente por un componente técnico - metodológico, de mecanismos que buscan garantizar diversos tipos de aprendizajes, se ha encontrado revestida de una necesidad imperiosa de recubrirlos con líneas discursivas que la legitimen y le brinden la retórica necesaria para acomodarla como parte fundamental de un proyecto común. De ahí el afán incesante de elevarla de la mano de un ideal, de progreso, de sabiduría, de mejoramiento material, de emancipación, de emprendedurismo, de libertad. Como bien saben los políticos demócratas, en la retórica se puede prometer cualquier cosa, lo importante es hacer que se lo crean. La esperanza pedagógica, al igual que la esperanza capitalista que nos hace creer que no somos ricos porque no hemos dado lo suficiente, se afinca más en la ilusión que en las condiciones reales. Pero tanto en una como en otra, lo que sobresale siempre son excepciones. En el capitalista, aquel que hace lectura del mercado y logra explotar(se) la forma de empresa; y en la pedagogía, el que en diversas circunstancias y con la disciplina de observar el mundo, lo hace extraño y decide ocuparse de sí mismo, que no es lo mismo que ocuparse de su dimensión productiva.

La pedagogía, al estar enlazada de manera indeleble al proyecto moderno, se incrustó y solidificó en su edificio como propuesta y mecanismo para poder construirlo y llevar a los habitantes del mundo a su morada iluminada. Se instauró casi desde su inicio como promesa y no dejó de promover un optimismo sobre las posibilidades de obtener bienestar individual y social. Como un objeto común del paisaje nacionalista, capitalista y liberal, la escuela se naturalizó de tal manera que parece que siempre hubiera existido, siendo promovida incluso por gobiernos totalitarios para sus propios fines (la “revolución cultural” de China es un ejemplo). Los sistemas de escolarización nos vendieron promesas de mejoramiento y en ese sentido triunfaron. No porque seamos mejores o más prósperos, de hecho, la miseria material y el control de las conductas nunca había sido tan amplio y tan abarcador de las diversas dimensiones humanas. Ganaron porque nos convencieron de que ese lugar, la escuela, podía ser un escenario ideal para el cambio, para la reorientación de las vidas y las sociedades. Hasta las llamadas tendencias “críticas” piensan que en ese lugar pueden ser factibles sus propias promesas, sus ideales cargados de emancipación y libertad.

Arrancamos de esta manera porque nos mueve la desconfianza, la percepción de que la discusión sobre lo pedagógico está estancada y que lo que se nombra como alternativa no

es sino otro doblez de la inercia. Ningún idealismo es mejor que otro. Todos adormecen y atontan a quienes sucumben ante él. Por ello, proponemos la vigilia, la sospecha permanente. Incluso sobre aquello, o sobre todo aquello, que se nos es presentado como “un bello ideal”. Quede de una vez por todas dicho: la pedagogía, en su configuración ilustrada moderna, garantizó una filiación simbólica que se embotó en su propia premisa y renunció a cualquier autocrítica. Como Narciso: absorto mirando su reflejo en el agua. No es poco común que alguien que termine convertido en profesor piense que ejerce una labor noble y moralmente loable, aunque considere que ahora se le presentan más resistencias que antes. La cuestión de relevancia es entonces ¿por qué seguimos esperando algo de la escuela? ¿Qué es lo que alimenta los sueños y esperanzas de cambio de aquellos que la viven y la piensan? La sospecha que nos asalta es que la pedagogía, con su tono bondadoso y de aparente sentido crítico, funciona más como máscara que como otra cosa. Careta simbólica que le cuesta ser develada puesto que supone una comodidad para el que la usa, en tanto lo hace acreedor de un estatus de benefactor de los sin luz, los alienados, los ignorantes. Es reconfortarte poder irse a dormir pensando que se puede cambiar el mundo.

En este espectro de reflexiones, y dado que hemos enfatizado en que los objetivos para con la educación están más llenos de buenos deseos que de posibilidades concretas para generar excepciones, se tendrá que llevar hasta las últimas consecuencias el desenmascaramiento del raquitismo que atraviesa el abordaje de los asuntos pedagógicos. Aún persisten grupos y pensadores de la educación que confían en el entorno escolar como un espacio propicio para formar sujetos autónomos conscientes de su responsabilidad societaria. Sin embargo, su propia captura por los sistemas de gestión que los insertan en la dinámica de los créditos, producción investigativa y sistema de ascensos, así como su preocupación por ahondar en parcelas específicas (psicológicas, epistemológicas, didácticas), plantea un reto para que no se asuma lo pedagógico como algo dado, sino que exige, con los cambios acelerados planteados en el nuevo milenio, una mirada detenida no sólo de lo que la pedagogía ha venido significando en un mundo inédito en cuanto a la configuración de los vínculos (familiares, de pareja, escolares, institucionales) sino de nuestro rol como parte del sistema. Además, hay que insistir en promover la reflexión sobre las posibilidades “reales” de la escuela como un centro de cambio y mejoramiento, teniendo en cuenta la diversidad de personas e intereses que allí confluyen, así como las dinámicas

propias de esta institución que está inserta en una compleja trama de gobierno, de sí y de los otros, que ha logrado expandir las formas de dominación clásicas a novedosas maneras de auto control y auto explotación.

En este último sentido, la escuela se ha esforzado por hacer exactamente todo lo contrario a ser lúcida, garantizando el andamiaje —la todopoderosa “calidad”—, que sigue reproduciendo las justificaciones del capitalismo de corte neoliberal, y que en la práctica se encuentra consumida por los mecanismos de gestión y los discursos ya no tan novedosos, pero sí muy potentes, del emprendedurismo, las libertades democráticas, el derecho y la inclusión. Todo bajo una retórica que es tan empalagosa y difícil de descifrar que inmoviliza, no permite ver con claridad ni siquiera a la supuesta crítica, que sigue pensando en relaciones binarias de dominador/dominado dentro de la lógica de represión, y que a pesar de las toneladas de arengas, parece inmutable en su imperativo de que todo cuanto hacemos responda a los intereses del mercado. Esa es la escuela que tenemos, la única posible mientras quien la financie sea el Estado, que la utiliza para sus propios fines sociales y económicos. Y además la razón por la que aquella, la crítica, sea la primera en ser desenmascarada. Es posible que la pedagogía se haya paseado de manera campante en la pasarela del mundo moderno, siempre revestida de bondad y de intenciones nobles para transformar a los otros. Y tal vez esta sea la oportunidad para acorralarla y revelar su lado oscuro.

Un nuevo camino

Hace ya tiempo que nos vino a la cabeza la idea de la balanza, de la tensión entre el yo y el nosotros. De lo que digo que soy, como individuo y como sujeto, y de lo que digo que soy como colectivo, como parte de uno o varios grupos. Esa inquietud primaria estaba asociada a la noción de “impronta” que Norbert Elías presenta, de manera no muy desarrollada, en la tercera parte de su texto *La sociedad de los individuos*, llamada “Cambios en el equilibrio entre el yo y el nosotros”:

cada ser humano particular, distinto como es de todos los demás, lleva en sí mismo una impronta específica que comparte con otros miembros de su sociedad. Esta impronta, la actitud social del individuo, constituye, por así

decirlo, el terreno del que brotan los rasgos personales por los cuales un ser humano se diferencia de los otros miembros de su sociedad (Elías, 1990, pág. 209).

Allí la impronta está asociada a la identidad, a la marca del grupo social en los individuos y en el reconocimiento como parte de proyectos comunes, pero también con intereses y gustos particulares. Desde ese texto de Elías se nos ocurrió que la identidad, las identificaciones, la construcción del lazo social y demás configuraciones de vínculos se encuentran en una especie de balanza, donde en determinados contextos y situaciones se impone el nosotros, el colectivo, el proyecto común, en cambio de otras, como la liberal, capitalista y consumista de nuestras sociedades occidentales, donde se ha venido privilegiando los intereses individuales, asociando el nosotros a una carga de la que se hace necesario desprenderse, estimulando valores hedonistas y tendencias narcisistas que atienden más a los triunfos y exaltaciones individuales, dentro de direccionamientos a escala planetaria con una amplia generalización de lo que conocemos como neoliberalismo, que ha marcado la conducción de los países y, en su interior, la conducción de los mismos sujetos.

Así, esa figura de la balanza es la que nos ha permitido ir organizando las inquietudes sobre cuestiones políticas, sociales, económicas y educativas, dentro de un ejercicio de análisis que insiste en la interdependencia de dos ejes para dar cuenta de la complejidad de la conducción de los seres humanos: el yo y el nosotros, sin cuyos anclajes y articulaciones creemos es posible pensar de manera fructífera los asuntos educativos y pedagógicos. Las implicaciones de esta manera de concebir el asunto pueden estar más allá de lo que esta tesis pretende plantear, siendo su completa radicalización una apuesta para poner a raya la autocomplacencia con que la supuesta crítica ha venido insistiendo en las alternativas para la constitución de subjetividades y proyectos políticos, refugiándose en edificios ideológicos que, debido a su techo protector, terminan produciendo patologías agorafóbicas en las que se potencia el miedo a los espacios abiertos, limitando la posibilidad de ir más allá de los muros que los discursos han erigido. Frente a la entrada de cualquiera de estos edificios habría de estar colgado un letrero que aclarara: ¡PELIGRO! ¡Este lugar puede colapsar en cualquier momento! La desconfianza de estos refugios ideológicos es entonces patente en nuestra pesquisa, por lo que se privilegia la posición de sospecha.

A la religión acuden aquellos que prefieren el alivio de la respuesta que la incertidumbre de la pregunta. Es una edificación en la que muchos se acomodan, ocupando el lugar inerte del consuelo que brinda muchas explicaciones, pero evita al máximo las inquietudes, azarosas e incómodas por naturaleza. Nietzsche ya nos brindó una explicación psicológica de este hecho: “Lo que es desconocido produce peligro, inquietud, preocupación; un instinto primario se dirige a eliminar estos estados de ánimo penosos. Primer principio: cualquier explicación es mejor que ninguna” (1972, pág. 71). Se requiere entonces el abordaje de la palabra con un tono de precaución, tanto como si fuera una trampa, de una palabra que puede funcionar rápidamente como engaño, a nosotros mismos (creencias) y a los demás (retórica). Es muy interesante la interpretación que Sloterdijk hace de la figura de la vida tatuada, desde una referencia al inconsciente en la que se resalta un tipo particular de tatuaje, el anímico, en el que se encuentran grabadas y se manifiestan las marcas existenciales personales que, paradójicamente, no están disponibles a la vista del propio sujeto. El tatuaje se encuentra ubicado en la frente:

La frente es una de las partes del cuerpo que posibilita especialmente la entrada en el inconsciente, toda vez que lo que caracteriza a las frentes es que no pueden verse nunca a sí mismas: ellas son lo que siempre se vuelve a los otros, de ahí que sean un ejemplo paradigmático de esa extraña situación en la que nada puede ser más público que lo que es para mí invisible. Lo que yo no veo de mí mismo se expone a priori al otro (Sloterdijk, 2006, pág. 27).

De allí se extrae nuestra profunda desconfianza por la palabra que se enuncia, que se asume como propia, pero que lleva la carga de ser una justificación de “tener” que decir que soy algo, de esa obligación de ponerle sentido a la existencia, pero que está marcada por un Otro, oscuro e imperceptible, que lo atraviesa, le da (in)consistencia y se presenta de manera concreta en las formas de decir y hacer. Una razón más para no desligar la discusión del sujeto de las reflexiones sobre lo social y político, que se traducen en las consideraciones que hacemos del sí mismo y del nosotros. Sobre estas últimas, que han devenido en diversos sistemas ideológicos, se cimentan las aspiraciones de cambio y mundos posibles que son la base de la retórica, aquí y allá, antes y ahora, de un pensamiento que se considera a sí mismo como alternativo, cobijado bajo las rúbricas de crítico o emancipatorio y que, como cualquier colchón ideológico, se erige como Verdad, como ídolo que alimenta los sueños y

utopías, y sirve a la vez como marco protector a aquellos que en lugar de dinamitar la realidad exponiéndose ellos mismos, prefieren ponerle un filtro y disfrazar sus intereses personales bajo la nunca odiada expresión de “bienestar común”, que toma por banderas a la unidad o la acción revolucionaria.

Por ello, insistimos en sacudir los edificios, así nos toque andar sobre los ladrillos esparcidos por el suelo, marcando nuevas arquitecturas, donde no deje de fluir el aire del exterior y nos sintamos siempre en el borde, en la frontera. Si se quiere, preferimos reconstruir una senda que aspire a la lucidez y dé cuenta de los nuevos retos que impone las consecuencias extremas de la muerte de Dios, no asumida hasta ahora con la energía y creatividad que ella demanda, y en la que formas patéticas de sustitución continúan ancladas a la hipocresía y estupidez de nuevos altares, alimentados con discursos y afirmaciones marcados cada vez más por la banalidad, que va teniendo efectos en la imposibilidad de hacer una lectura honesta y confrontadora de las realidades a las que asistimos. El consuelo de los relatos salvadores sigue estando detrás de nuevas formas para asumir el imperativo de cambiar la vida, que prefieren las promesas de tiempos mejores encarnadas en líderes carismáticos y comprometidos, bicicletas optimizadoras y dietas antidepressivas, por no hablar de las energías del universo a las que se les reclama con el fin de que brinden algún espectro de sentido, en el mercado cada vez más abierto de las formas de existir.

Podría parecer obvio, pero en el camino nos fuimos percatando de que los núcleos de análisis con que se han abordado estos ejes problemáticos —la sociedad y el sujeto—, no siempre han tenido canales de diálogo fructíferos, en tanto fueron tomando cuerpos disciplinares que les definieron objetos y métodos de indagación singulares y diferenciados. Lo social, por un lado, el sujeto, por el otro, cada uno con su respectiva delimitación en tanto “disciplinas”. Sin embargo, el sustrato sobre el que se mueven sigue siendo más amplio, y es menester de este trabajo no perder de vista los respectivos aportes tanto de la filosofía como de la psique (nos reservamos el uso de la palabra “psicología” para evitar confusiones) para el análisis de los fenómenos humanos. En este espacio de discusión es donde esperamos poner los conceptos y prácticas tanto de la pedagogía como de la psicagogía, intentando descifrar sus contornos y las formas como han sido organizadas en tanto conceptos o discursos de verdad y asumidas como conjunto de

prácticas, con actores bien definidos, director/dirigido(s), e intenciones no tan claras, pero siempre marcadas por la expectativa de transformación, de la aspiración a convertirse en otra cosa.

Puntos de orientación

A pesar de que Michel Foucault ha insistido en situar los procedimientos y técnicas de gubernamentalidad del lado del gobierno de los otros, es decir de la normatividad de los comportamientos y las tecnologías de poder, también deja entrever que ésta no puede ser pensada de manera completa y en su complejidad sino en el análisis de la constitución de formas de subjetividad específica, de prácticas concretas del sujeto constituirse a sí mismo como algo, en un vaivén cuya característica central es la tensión, en la que se puede evidenciar la prevalencia de uno u otro, el gobierno de sí o el gobierno de los demás, que se vería reflejado en los niveles de libertad y autonomía, con todas las reservas que estas dos palabras puedan tener, en el movimiento de los individuos.

Hay un pasaje clave en el curso 1981-2, *La hermenéutica del sujeto* (2001), donde Foucault se refiere explícitamente a la relación de la gubernamentalidad con la cuestión ética de la constitución de sí mismo:

Si se toma la cuestión del poder, del poder político, y se la vuelve a situar en la cuestión más general de la gubernamentalidad —gubernamentalidad entendida como un campo estratégico de relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político—, por lo tanto, si se entiende por gubernamentalidad un campo estratégico de relaciones de poder, en lo que tienen de móviles, transformables, reversibles, creo que la reflexión sobre esta noción de gubernamentalidad no puede dejar de pasar, teórica y prácticamente, por el elemento de un sujeto que se definiría por la relación de sí consigo. [...] Me parece que el análisis de la gubernamentalidad debe referirse a una ética del sujeto definido por la relación consigo. [...] Tipo de análisis: relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, constituyen una cadena, una trama (2001, pág. 247).

Este pasaje es importante porque sitúa a la gubernamentalidad como “bisagra” de los mecanismos de conducta, los que podríamos llamar “externos” y “propios”, que a su vez tiene efectos inmediatos con la percepción de las formas de opresión y dominación que se presentan al interior de las sociedades, siendo ahora más difícil despacharnos de la decrepitud que nos habita, echando simplemente la culpa a otros que me reprimen y controlan, teniendo que sumarle a ello la cobardía y pereza para no servirme de mi propio entendimiento a fin de orientar mi vida (Kant, 2004, pág. 34) permitiendo, e inclusive solicitando, que ese otro se ocupe de mí.

De igual manera, se sitúa al poder en una economía de fuerzas, y no solo como poder que ejercen los gobernantes sobre los gobernados dentro de la arena política y de Estado. Podríamos hacer una síntesis de la siguiente manera: si los Otros que buscan conducirme ejercen técnicas de gobierno sobre mí, poniéndome a hacer cosas de las cuales a veces no logro tener siquiera la suficiente conciencia, termino dejándome operar de manera activa, es decir, con mi propio compromiso y participación. Este tipo de sujeto estaría sujetado, ligado por compromiso propio a ciertos discursos. Por contraposición encontramos al sujeto subjetivado, que realizó una serie de modificaciones sobre sí mismo para constituirse de tal manera que, en relación con un discurso de verdad y a través de ciertas prácticas reguladas y repetitivas (antropotécnicas en el lenguaje de Sloterdijk) reconfigura su *ethos*, su sustancia ética.

Según puede verse, hay dos variantes centrales mediante las cuales se concretan esas directrices de regulación de la conducta dentro de la relación sujeto/sujetado: ya sea asumiendo la forma de norma jurídica regulada en el marco de las leyes de una nación o Estado, o a través de prescripciones morales que al igual normatizan (sancionan aquello que se puede o no hacer) pero a nivel más social y cultural, definiendo parámetros de conductas considerados como “normales” en determinados contextos. En ocasiones estas dos pueden confluir (por ejemplo, la sanción social y jurídica a personas homosexuales en ciertos países) o estar ciertamente diferenciadas (por ejemplo, en la contratación pública se asume la corrupción como un delito, pero culturalmente es aceptada como parte de la

institucionalidad y el juego político)⁷. Ahora bien, es en este marco donde emerge la cuestión e inquietud que orientó este trabajo de indagación: ¿qué función tienen la pedagogía y la psicagogía en este vaivén del gobierno de sí y gobierno de los otros, que para nosotros representa una tensión?

Detrás de esa inquietud general se mueven dos preguntas fundantes, que orientan no solo este trabajo de tesis sino la vida misma. Es el espectro sobre el que se vuelve permanentemente y que al parecer por fin ha venido tomando forma: ¿por qué decimos lo que decimos y no decimos otra cosa? El orden del discurso se hace notar acá, pero también la inquietud por la función del lenguaje en la manera como nos percibimos y percibimos las cosas, no tanto desde una epistemología, aunque esa dimensión tenga que estar presente, sino en la práctica, en las acciones cotidianas, en las formas como respondemos a las situaciones específicas y en la trampa que supone su uso para justificar lo que se hace o se deja de hacer. Lo que la liga con la otra pregunta vital, que confronta no solo las intenciones de direccionar a los otros, sino con el direccionamiento propio. El interrogante es el siguiente: ¿por qué hacemos lo que hacemos y no hacemos otra cosa? Inquietud que pasa la indagación por la posición que ocupamos y podemos ocupar en esa tensión de gubernamentalidad. Aquí el “podemos” tiene una connotación afirmativa y supone que se pueden alterar las relaciones y la economía de fuerzas marcadas por determinadas formas normativas y culturales.

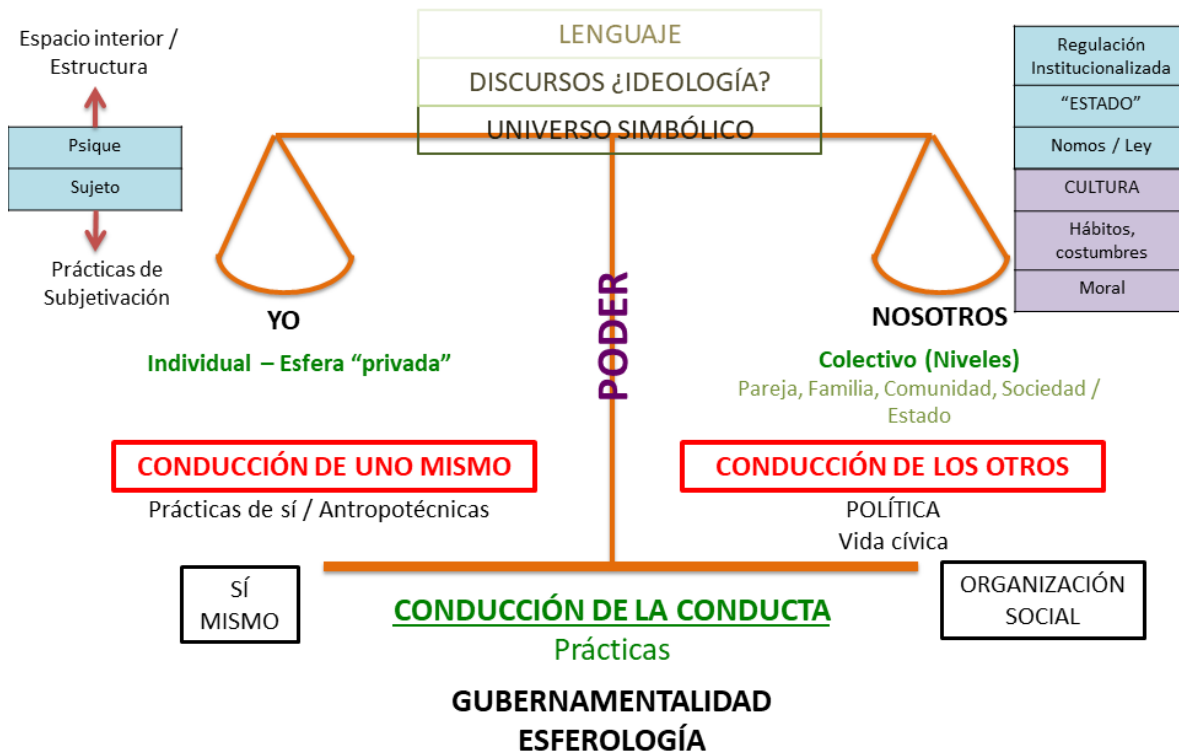
Eso que denominamos la tensión entre el yo y el nosotros vienen siendo las coordenadas de la búsqueda. Para nada es un punto de llegada, por el contrario, es un punto de partida. No nos mueven las respuestas. Nos interesa es afilar las preguntas, radicalizar las sospechas. A la escuela se le han endilgado demasiadas responsabilidades y se han puesto sobre ella tal vez demasiadas expectativas. En la escuela, creemos, confluye un afán que otrora estaba más del lado del pensamiento religioso: la creencia. El depositar en algún lugar los anhelos de cambio, de transformación. Pero la escuela está atravesada por la misma paquidermia que siempre la ha caracterizado. Sigue siendo el lugar de pruebas de

⁷ «Reduciré la corrupción a sus justas proporciones», prometió en su momento el entonces presidente Julio César Turbay A.

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_4243000/4243932.stm

todo lo que a los gobernantes de turno se les ocurre, y sigue concentrando, aunque ahora en menor medida, el lugar de los sueños de surgir, de salir adelante, de progresar, de entrenamiento para abrirse paso hacia un futuro. En la escuela moderna y modernizante se configuró la promesa del bienestar a partir de la razón, el trabajo y el sometimiento al bien general. Promesa que a pesar de su fracaso sigue teniendo ecos en como ésta se organiza y las tareas que se le encomiendan.

Estas dos preguntas fundantes, que han venido tomando forma y sobre las cuales opera el quehacer reflexivo personal que en parte se materializa en el presente trabajo, se ha plasmado de manera gráfica en el siguiente esquema, motor y eje de problematización sobre el cual queremos pensar los asuntos educativos, en el marco más amplio de una concepción de lo humano:



Esquema No. 1 – La tensión de lo humano. Fuente: Propia

La tarea de producir gente

Tal como lo muestra el esquema, se presentan inquietudes e interrogantes que por mucho van más allá de lo que se plantea en esta tesis. Sin embargo, son perceptibles las principales

preocupaciones que nos acechan y algunos de los lugares de indagación seleccionados para avanzar en el camino de ir armando una lectura atenta a los cambios drásticos que se vienen profundizando desde mediados de la década de los ochenta del siglo anterior. Es en esta tensión entre lo individual y lo colectivo donde queremos problematizar los asuntos alrededor de la educación, en tanto la consideramos una práctica social inherente a la condición humana (constitutiva de lo humano, en tanto acceso privilegiado al lenguaje), utilizada por los miembros de una sociedad para insertar a los individuos nuevos en ciertas costumbres, hábitos, rituales, discursos, formas de pensar, prácticas concretas. Desde esa perspectiva, toda educación sería política, o al menos entrañaría un deseo por conducir a

otros hacia lugares determinados, introducirlos en determinados marcos simbólicos, obtener ciertas conductas específicas y reguladas. Que esto tenga mayor o menor éxito, o que esas prácticas de inserción sean diferentes en diversos contextos, es una cosa que se da por entendida, pero en tanto humano, no puede no estar educado, no puede no tener lenguaje, no hay lugar para la “incultura”. Lo que hay son orientaciones e imperativos diferentes. Educar es incrustar en la cultura, con sus respectivas sumisiones y resistencias.

Así, es en contextos sociales y culturales definidos donde se comienza a organizar y planificar esta inserción cultural, privilegiando recortes de saber específicos y diseñando métodos y herramientas puntuales para garantizar los aprendizajes que se han seleccionado como importantes o indispensables, acorde con objetivos de gobierno, prosperidad económica y aspiraciones racionales promovidas por círculos ilustrados que van tejiendo el desarrollo humano alrededor de la idea del progreso y optimización de la mayoría. Y en este programa es que vemos la aparición, despliegue, consolidación y posterior naturalización de los sistemas educativos, es decir, la institucionalización del acceso a la cultura. Tomemos el ejemplo de una comunidad alejada de los principios de vida modernos y sus dinámicas culturales. Tendrá educación, pero no necesariamente sistema educativo.

Un breve repaso por el desarrollo capitalista (Boltansky y Chiapello, 2002) dan cuenta del funcionamiento escolar: sobre finales del siglo XIX, el capitalista es el burgués emprendedor, capitán de la industria y asociado a la figura de conquistador que se alza victorioso. Se asocia al empresario individual y la creencia en el progreso, el futuro de la

técnica, el utilitarismo y moralismo protestante, defensor de la familia y el patriarcado sobre sus empleados, desde unas disposiciones domésticas tradicionales. Aquí la escuela cree firmemente en el desarrollo del espíritu racional y el maestro como apóstol del conocimiento que llevará la luz a las pequeñas criaturas que tendrán que devenir en personas de bien.

En una segunda etapa, el capitalismo comienza a crecer y estandarizarse, configurándose la producción en masa de productos. Se presenta una organización racional del trabajo (menos paternalista que en la etapa anterior), extensión de los mercados y la producción/consumo de masas. Las empresas devienen pirámides burocráticas y se generaliza la planificación a largo plazo. Aquí la escuela también se tecnifica, organizando sus saberes más sistemáticamente alrededor del recién creado “currículo” (Tadeu Da Silva, 1999), privilegiando los conocimientos técnicos funcionales a las fábricas y sus correspondientes sujetos dóciles disciplinados en cuerpo y espíritu. El docente adquiere la figura de funcionario y se fortalece su rol dentro del engranaje para el desarrollo, de la mano de los beneficios de un Estado benefactor que ahora piensa en la lógica de derechos (muchas veces bajo la presión de sindicatos y la clase trabajadora), concibiendo el magisterio como una “carrera” de ascenso, tal cual observamos en el entorno industrial.

Por último, con el despliegue de los principios neoliberales de organización social, cultural y económica, son la gestión y sus mecanismos los que van a justificar el capitalismo, dentro de una lógica de investigación, innovación, atención al cliente, flexibilización laboral, mundo post industrial y ascenso del reino de los servicios, hasta la salud y educación, que otrora se habían considerado como derechos. Ahora asistimos a una escuela que promueve el emprendedurismo, el desarrollo del capital humano y cognitivo, las competencias de diferente tipo y la satisfacción del cliente. Sea como fuere, la escuela siempre se ha mostrado funcional a los intereses dominantes. No solamente hace parte del sistema, es la pieza fundamental que lo hace funcionar.

La escuela es una invención. Surgió en lugares y condiciones específicas. Ésta, a la par de la emergencia de los Estados nacionales y el desarrollo capitalista asociado a la burguesía, en el que las fábricas se fueron erigiendo como el centro de la reorganización económica y cultural de las sociedades occidentales, también se concentró en la producción, ya no de

artículos o productos de consumo, sino de seres humanos. No somos los primeros en decir esto, pero sí nos inquieta mucho esa insistencia en pedirle a la fábrica que no fabrique cosas. Que la institución productora de gente no produzca gente. Se sigue produciendo y ha mejorado notablemente su eficacia, así varíen los colores y modelos con encajes democráticos y arandelas de emprendimiento. Si en realidad se quisiera un cambio radical, auténticamente revolucionario, se llevaría la fábrica a las cenizas. Pero los que viven sus vidas de consumo a costa de ella, prefieren quejarse de su funcionamiento y ahogarse en sueños de transformaciones posibles.

Miseria y pedagogía

Se podría tomar la miseria como eje de problematización adicional a los ejes temáticos que hemos venido planteando, y que ven en el despliegue de los sistemas modernos de educación ilustrada un rotundo fracaso. Ese lugar de la miseria que, aunque central dentro de las preocupaciones que presentamos, no la hemos desarrollado aún de la manera que se requiere. Por el momento, es una intuición, que esperamos poder desplegar más adelante. Nos bastará con plantear, por ahora, que hace parte de lo humano, en dos líneas fundamentales: la producción de miseria económica y de miseria intelectual. Así, está asociada a la inequidad e injusticia en el acceso a formas de optimización material que permiten tener una vida digna, con las necesidades básicas de la población satisfechas. Su expresión característica es la pobreza y en ella confluyen de manera articulada las dimensiones económica y política de la organización de las comunidades. Con todo, si bien entendemos que es necesario trabajar en la superación de esas inequidades, insistimos en prestar atención a otro tipo de miseria: la intelectual, la de pensamiento, que alimenta la primera y de la cual en gran parte es culpable el propio sujeto. La máxima expresión de esta miseria es la estupidez, o aquello que con Séneca en la antigüedad grecolatina se reconocía bajo el nombre de *stultitia*, y de la cual Foucault hace un par de referencias en *La hermenéutica del sujeto*, diciendo que el *stultus* es aquel que está abierto a las representaciones del mundo externo pero las deja entrar sin analizarlas, es aquel que está disperso y deja pasar la vida cambiando de opinión de tanto en tanto, su voluntad no es libre, por tanto no es voluntad, no sabe qué quiere y, por lo tanto, quiere todo. Así, después

de una breve descripción de estos elementos, Foucault nos da una definición de este tipo de personaje:

El *stultus* es en esencia quien no quiere, quien no se quiere a sí mismo, quien no quiere el yo, cuya voluntad no está encauzada hacia ese único objeto que se puede querer libremente, absolutamente y siempre, y que es el sí mismo (2001, pág. 137).

Vale decir que, en marco de los análisis de Foucault de los textos de Séneca, la *stultitia* es el resultado de no haberse ocupado de sí mismo, colocando al filósofo como operador privilegiado, como la persona indicada para mediar en la dirección de los otros que quieren convertirse en *sapiens*, el extremo contrario del *stultus*. El individuo en condición de estupidez piensa que sabe lo que creía saber, y el tono dramático lo termina de dar el hecho de que no se da cuenta, u omite el hecho, de que no sabe lo que piensa que sabe o dice saber. Lo cual nos lleva a un interrogante: ¿podrá la pedagogía ocuparse de esta condición de estupidez cuando en no pocas ocasiones el mediador/profesor se convierte en vivo ejemplo de un *stultus*? La pedagogía podrá tener todas las buenas intenciones para con sus beneficiarios, pero fue y va a seguir siendo mediada por sujetos, personas que han hecho o no, algo de sí mismos.

La miseria es entendida como una situación. Es decir, hay unas condiciones específicas que se dan para que ésta sea manifiesta, reconocida por quienes están bajo su influjo, y es reversible, lo que indica que se puede trabajar por cambiar las condiciones que hacen que esta tenga posibilidad y esté presente. Que sea situación, implica que estas condiciones puedan ser modificadas y la miseria logre cambiar, de la pobreza a mayor prosperidad económica, y de la estupidez a un espíritu más lúcido, más sapiente y alerta. Aquello que llamamos educación, con sus respectivas elaboraciones y prácticas pedagógicas y didácticas, tendría que tener esto en cuenta. Como dijimos, queda planteada la oportunidad para desarrollar estas ideas en trabajos futuros. Por el momento, nos interesa pensar la posibilidad de la pedagogía y la institución escolar para abordar estas miserias, sobre todo la intelectual.

La sintonía de lo que hemos venido planteando no es por supuesto alegre, pero tampoco totalmente pesimista. Ataca y critica, pero al igual deja entrever un lado positivo. No plantea

los asuntos como blanco o negro, pero tampoco cae en tibios grises. Analiza teniendo como horizonte la complejidad misma de la vida, que se mueve entre la libertad y la opresión, la oscuridad y la lucidez, la positividad y la negatividad, lo personal y lo común. Tal vez una referencia que nos ayuda a ubicar su tono la encontremos en las palabras con que el director alemán Friedrich Wilhelm Murnau, abre su primera obra elaborada en los Estados Unidos, llamada *Sunrise* de 1926, después de haber emigrado desde Alemania durante la República de Weimar:

Esta canción del hombre y su esposa,
 es de ninguno y todos los lugares.
 Podrás oírla en cualquier lugar,
 en cualquier momento.
 Pues donde quiera que salga el sol,
 en la confusión de la gran ciudad,
 o bajo el cielo despejado de una granja,
 la vida es muy parecida:
 a veces amarga, a veces dulce.

Inquietud por la psicagogía / pedagogía

Como telón de fondo y punto de orientación de la problematización que queremos sacar adelante, tomamos las referencias que Michel Foucault da tanto de pedagogía como de psicagogía en la clase del 10 de marzo de 1982, en el curso titulado *La hermenéutica del sujeto*. Allí, Foucault plantea un conjunto de acciones para cada una de ellas, que les terminan dando su respectivo sentido en las relaciones que se establecen entre un direccionador y un(os) dirigido(s), que podrían ser de carácter pedagógico o psicagógico, teniendo como base la transmisión, o si se quiere, cierta forma de relación con un discurso de verdad.

Llamemos “pedagógica”, si quieren, la transmisión de una verdad que tiene la función de dotar a un sujeto cualquiera de aptitudes, capacidades, saberes, etcétera, que no poseía antes y que deberá poseer al término de esa relación pedagógica. Si llamamos “pedagógica”, por lo tanto, la relación consistente en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que se puede llamar “psicagógica” la transmisión de una verdad que

tiene por función la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos (Foucault, 2001, pág. 388).

Esta última forma de relación es a la que Foucault va a volcar los análisis presentados en este curso, bajo la línea general del cuidado de sí, que va a tener diferentes expresiones en tres periodos diferenciados: el “momento” platónico; la espiritualidad grecolatina, en especial los textos de escuelas filosóficas de los siglos I y II de nuestra era (epicureísmo, estoicismo y cinismo); y la espiritualidad cristiana, siendo la segunda la que va a ser profundizada bajo el contexto general de la relación entre sujeto y verdad. Aunque el interés de Foucault no es sobre lo pedagógico (su descripción puede parecer muy limitada y operativa), servirá como punto de referencia para avanzar en la discusión sobre la conducción de sí mismo y de los otros, en lo que esperamos sea un vaivén fructífero con la aparición y despliegue de la educación en la antigüedad.

A nuestro modo de ver, la pedagogía, hacer pedagogía, decir sobre pedagogía, se ha recubierto de un aura de transformación, de esperanzas sobre mundos posibles, sometiéndola a un idealismo que ha romantizado de tal manera lo escolar y la docencia como alternativas de cambio que, operando como narcótico, nublan las condiciones concretas de lo humano y su “operación” real en el mundo. Este trabajo busca problematizar esa esperanza que, desde los umbrales de la pedagogía moderna, han recubierto las inquietudes sobre enseñanza y aprendizaje. Poner en pregunta el optimismo que piensa a una escuela transformadora y no permite ver las limitaciones que su funcionamiento, variable y adaptable en unas cosas, tradicional y repetitivo en otras, sigue y va a seguir siendo funcional a las dinámicas de gobierno y retórica discursiva dominantes, a menos que se declare, y entendemos que jamás va a pasar, como enemigos a la estupidez y la hipocresía, que como todos sabemos, sustentan las sociedades capitalistas liberales democráticas occidentales. Vemos a una escuela en decadencia, en un mundo cada vez más superfluo y, por lo tanto, miserable, que celebra lo banal y critica el sacrificio, el empeño por alcanzar cimas más altas, a no ser que éstas sean confundidas con éxitos económicos y acumulación de cosas y experiencias.

En relación con la pedagogía, nos interesa indagar por su naturaleza, por lo que la recubre y que aparenta no ser visible a los que creemos que nos dedicamos a ella, por lo que la

fundamenta y le da su estatuto, su particularidad. Aun siendo el vocablo 'pedagogía' tan frecuentemente usado, tanto en espacios académicos como en el lenguaje cotidiano, sigue estando marcado por cierta oscuridad, ciertas características que hacen difícil aprehenderlo y ponerlo a jugar en situaciones específicas. Se confunde a veces con algunos colegas suyos como la 'educación' o la 'didáctica', y no se sabe con total certeza si se lo asocia a un método o conjunto de ellos, o a una intencionalidad, o a un objetivo de los procesos de conducción de personas. Tampoco se trata de elaborar una definición única y definitiva, pero sí de aclarar de cual viene siendo su asunto en concreto. Consideramos que demanda ciertas condiciones, ciertos requisitos que deberán ser adquiridos para poder ponerla en el escenario, y de esta manera, reintroducirla permanentemente con las reflexiones y ajustes que requieran los contextos específicos.

Es difícil la consideración de pedagogo sin haber sido introducido, conceptual y prácticamente, en la dimensión de la pedagogía. El hacerlo, el nombrarse o permitir que le nombren pedagogo(a) sin tener claridad de lo que ello conlleva y significa, pone al individuo en un inminente riesgo de estupidez. Nos dice Sloterdijk: "sólo se puede ser si se ha sido, sólo se puede hablar si ya se ha hablado, sólo puede exponerse uno si ya se ha expuesto. Incluso en Frankfurt uno no podría relajarse si no se hubiera exigido ya antes" (Sloterdijk, 1988, pág. 17). En directa sintonía con la sentencia de Nietzsche, incluida en *El ocaso de los ídolos*: "Nadie puede dar lo que no tiene: esto vale para las personas y también para los pueblos" (1972, pág. 91). ¿Cómo exigir o, al menos, tener expectativas de docentes como agentes de algún tipo de cambio, si ellos mismos son la expresión de la oscuridad pedagógica?

Nos resulta odioso este punto porque, a veces inclusive sin percatarnos, caemos en la lógica prescriptiva y terminamos haciendo lo mismo que hace todo el mundo con la pedagogía: decir que se debe hacer esto o lo otro, o que es mejor esto o lo otro, o que unos lo han estado haciendo mal y necesitan corrección. Nos cuidamos mucho de restringir ese tono médico curativo de problemas sociales, pero también entendemos que al lanzar una crítica a lo que hay, se dejan entrever unas líneas más afirmativas que pueden abrir campo para formas posibles de decir y hacer. Es aquí donde encontramos la oportunidad para indagar por la psicagogía y la pedagogía: en las dos se concretan intenciones por conducir a los otros, pero

con diferencias que repercuten en las respectivas consideraciones sobre su finalidad y sus métodos.

En la psicagogía, si bien es cierto hay un discurso de verdad al cual se debe acceder mediante prácticas específicas y ritualizadas, es el propio sujeto el que deberá, por sus propios medios y con distintos niveles de ejercitación y sacrificio, relacionarse con el discurso de verdad y transformar su vida, convertirla en otra cosa, obtener la salvación, términos éstos que variarán en las maneras de desarrollarse de lo platónico a lo helenístico, y de éste al cristianismo, con las reformulaciones posibles en el advenimiento de la modernidad. Aquí el intermediador, que funge como maestro o director de conciencia, se preocupa porque el otro, su discípulo, se preocupe por sí mismo, siendo éste el único responsable de su conversión.

En el direccionamiento psicagógico hay alguien al que se le ha vuelto extraño el mundo, y requiere del acompañamiento de otro para buscar algún asomo de respuestas, pero sobre todo de maneras diferentes de direccionar su vida, de actuar en diversas situaciones. Pero extrañar el mundo es generalmente una excepción. Ocuparse de sí mismo sigue siendo para unos pocos que tienen el suficiente atrevimiento para desafiar, al menos de manera parcial, el mundo al que fueron arrojados. El difícil establecer las circunstancias que hacen que ese extrañamiento sea posible, según Sloterdijk; es ese momento en el que el yo se topa consigo mismo, no sabe qué hacer con eso, pero se le impone la tarea de prestarle (se) atención a ese yo. Esto puede pasar en cualquier momento o nunca suceder:

Si el hombre fuera un ser que, por su naturaleza, se busca así mismo, el autohallazgo sería menos extraño. Pero el escándalo del hombre consiste en que puede hallarse sin haberse buscado. Tiene uno veintitrés años o treinta y uno, o más incluso, y descubre, cruzando la calle o al caerse un llavero, que uno, en realidad, existe. Contra eso no hay protección segura (Sloterdijk, 2008, pág. 30).

Desde la otra orilla, la intervención pedagógica se fue configurando en la transmisión adecuada de ciertos saberes considerados necesarios para determinados proyectos de humanidad. Para Comenio, la consumación de la pedagogía estaba asociada a la consolidación de un método que permitiera alcanzar su proyecto pansófico, de

conocimiento total de los asuntos del mundo, al alcance de todos y con aspiraciones universales.

En el fondo, nos mueve la idea de que a la institución escolar, con sus apropiaciones de las políticas estatales de turno, asociadas con una idea anclada hasta el cansancio de progreso y mejoramiento para lo laboral, con un cuerpo docente absorto en el consumo como cualquier parroquiano que prepondera la dimensión económica sobre cualquier otra, es insalvable. Va a seguir siendo lo que siempre ha sido: un lugar para controlar gente y que no esté por ahí procurando desorden. Sigue siendo centro de encierro y fuente de promesas, justificada desde múltiples orillas y objeto de retóricas que siempre la van a poner como necesaria, aunque los discursos de desescolarización vayan en aumento. Y, sin embargo, siempre está la posibilidad de que en ese lugar, que parece que no está en condiciones de brindar nada, se puedan generar excepciones tanto de maestros como de estudiantes que fijen su mirada hacia lo alto, hacia una ejercitación fecunda que abra paso a la lucidez y el pensar reflexivo.

Es posible que esa idea de que la gente se ocupe de sí misma, realizando lecturas más amplias de la realidad y potenciando su responsabilidad con los otros, tome algo de fuerza. Si uno en mil es capaz de hacerle una mueca a la vida, habrá valido el esfuerzo de un docente que dio la pelea para generar las condiciones en que esto fuera posible. Cerramos este capítulo citando de nuevo a Nietzsche: “Para no salir de mi estilo, que es afirmativo y que se ocupa sólo por obligación de contradecir y criticar, estableceré tres razones que abonan la necesidad de educadores. Se debe aprender a ver, a pensar, a hablar y a escribir: el resultado de estas tres cosas es una cultura selecta” (2005, pág. 94). Y nosotros decimos: ¿por qué deberíamos aspirar a menos?

CAPITULO II: EL AJUSTE

Tal vez no pasa a menudo, pero sucede que los hombres se detienen en medio del paisaje de las cosas y fijan su atención en su Yo.

Peter Sloterdijk. *El extrañamiento del mundo.*

Durante la antigüedad grecorromana, en el escenario del gobierno de sí y de los otros se juega todo un conjunto de formas discursivas, saberes, técnicas, métodos y maneras de constitución de vínculos, que expresan y materializan los sentidos e intenciones que, asociados a conformaciones culturales y sociales específicas, se van a expandir a través de una educación consiente y direccionada, con estrategias pedagógicas o psicagógicas. Por ejemplo, la misión de Sócrates es bastante definida en cuanto a incitar a sus conciudadanos para que se ocupen de sí mismos y den un viraje a la manera como se perciben a sí mismos. De igual manera, los sofistas desarrollarán un humanismo que propondrá diversos caminos para atender a la disciplina del espíritu. Pedagogía y psicagogía estarán sumergidas dentro de estas tensiones, tradicionalmente ubicadas en la discusión sobre el ejercicio de la educación y la pretensión de dar forma, ya fuera desde la exterioridad o de manera autónoma, a la vida. Forma que va a depender del tipo de intereses que impulsan esa acción educativa, y que estará por siempre ligada a la relación con un “otro”, que genera el quiebre, que impulsa adoptar tal o cual camino, que privilegia unas técnicas y formas de relación por sobre otras, para garantizar ese objetivo que el propio sujeto o el imperativo sociocultural ha trazado. Lo que nos lleva a un interrogante central: ¿Qué define esa inquietud de sí? ¿Qué hace que algunos decidan preocuparse por sí mismos y tomar las medidas necesarias para propiciar el cuidado requerido ante ese boquete que se abre en su existencia? Y, por otro lado, ¿qué hace que se opte por la obtención de saberes específicos y funcionales dentro de aquella formación técnica, que les permite sobresalir en las cuestiones de la ciudad y gobernar sus asuntos? Esas inquietudes están en el fondo de lo que a continuación presentamos.

Foucault centra su atención en la figura de Sócrates, para ahondar en esa problemática de las relaciones entre sujeto y verdad en la antigüedad, en un giro que comienza en la década de los 80 del siglo XX. Este personaje ateniense, agitador y pionero de la confrontación, que

Schopenhauer emparenta con Kant en su rechazo a todo dogmatismo, optando por el privilegio de la práctica por sobre lo teórico (1984, pág. 39), va a servir como figura por excelencia del giro de la filosofía hacia aspectos que indagan por la conducta humana y las posibilidades de llevar una “vida otra”, por lo tanto desmarcada de las prescripciones religiosas de su tiempo y las corrientes de la filosofía de la naturaleza jonia que, aunque no desconoce, deja en un plano secundario para centrar toda su atención en las “cosas humanas”.

Así, en la figura de Sócrates nos vamos a encontrar con toda una problemática acerca del carácter educativo de su encargo para con los ciudadanos de la *polis*, las posibles relaciones con una pedagogía que ya había iniciado su trasegar en las experiencias espartana y sofista, la deficiencia o repliegue de ésta en relación con la aparición de una práctica definidamente psicagógica, en la que surge el alma como foco de atención del individuo, en busca de una *areté* que va a estar incrustada en el interior del individuo y no tanto en un Ideal externo como hasta ese momento era común en el mundo griego. Psicagogía en la cual Foucault, tras detenerse en varios de los diálogos platónicos, va a ir desentrañando esa relación particular y novedosa que surge de un Sócrates fundador de la filosofía como búsqueda incansable de la verdad, que hace del alma el centro de la preocupación del individuo, y prepondera por el desarrollo de conductas racionales y reguladas que lo lleven al conocimiento (o su recuerdo, en la línea platónica) de esa verdad que configurará de ahora en más sus conductas, su *ethos*.

Leer los últimos cursos de Michel Foucault en la clave que hemos planteado representó varios retos no siempre fáciles de sortear, puesto que al interés general de sus investigaciones se le suman las múltiples reflexiones sobre temas recurrentes de toda su obra: la constitución y operatividad del saber, las relaciones de poder y el sujeto en el juego político, las prácticas mediante las cuales el sujeto hace algo de sí mismo. En primer lugar, el centro de nuestro análisis, la pedagogía y la psicagogía, se encuentran de manera dispersa a lo largo de las clases y siempre en función de cierta matriz explicativa que Foucault viene adelantando, por lo que se requiere tratar estas nociones dentro del contexto mismo en que son proferidas, a fin de poder hilarlas dentro del programa general propuesto y no hacer extrapolaciones tendenciosas o parcializadas. En segundo lugar, Foucault no describe, porque no es de su interés, el contexto educativo de la época que

analiza, lo cual si es clave para el propósito nuestro de triangular pedagogía y psicagogía en el marco de un proyecto educativo más amplio, que vamos a suscribir bajo la idea general, también griega, de *paideia*. Por esto, hemos realizado un esfuerzo por hacer dialogar las referencias foucaultianas sobre pedagogía y psicagogía en sus últimos cursos, con los análisis —más históricos y descriptivos— de Werner Jaeger y Henri-Irénée Marrou, buscando situar el lugar de cada una en ese desarrollo cultural griego, preponderantemente dentro del ámbito filosófico tal cual nos lo presenta Foucault, alrededor de la inquietud de sí y la *parrhesía* antiguas.

La noción de ajuste

Antes de concentrarnos en la indagación de los textos y lo que puedan contener de pedagogía y psicagogía dentro de la pesquisa general que Foucault da sobre la inquietud de sí y el decir veraz en sus últimos cursos, se nos impone definir el camino de entrada para entender estas nociones que, como dijimos en la introducción, se insertan en ese gran juego de hacer conciencia sobre la necesidad de educar a los otros, de insertarlos en la cultura a partir de cierto ideal construido sobre ella o, por el contrario, de apartarse y ubicar su yo como el centro total de atención. Insistimos, abordamos estos conceptos no con el ánimo de dar una definición última y definitiva, sino como parte de una delimitación que permita el abordaje de los textos. De hecho, se espera pueda abrir un camino más amplio de indagación sobre su consistencia y puesta a prueba en otros escenarios y contextos históricos de despliegue de proyectos educativos, inclusive en la actualidad neoliberal y consumista.

Es en el escenario griego en el que se consolida una conciencia de la educación, donde vemos emerger un proyecto más delineado de formación de los seres humanos y, con ello, también lo pedagógico, que tomará ese ideal como eje central de sus propios propósitos, definiendo aquellos saberes y disciplinas que se imponen como necesarios para la enseñanza, adoptando sus propias técnicas y herramientas que más adelante cristalizarán en la forma de método, estableciendo ciertas maneras de relación, de vínculo; todo este conjunto interviniendo para cumplir el deseo de formar, de moldear a los otros. Lo que separa la educación como mera praxis cultural, de aquella en la que se despliega un ajuste pedagógico, es el reconocimiento explícito de que el ser humano requiere organizar y

planificar ese acceso a la cultura, colocando a disposición los medios y estrategias para lograrlo.

La conjetura está planteada entonces en los siguientes términos: la pedagogía, como ajuste de varias dimensiones que le dan su estatuto, reclama ser vista más como relación que como un componente único y aislado. No puede considerarse de manera simple ni como intención, ni como método o técnicas, ni como forma de relación, así conlleve y articule todas éstas. De allí que sea problemático considerarla de manera independiente como saber, método, disciplina o mucho menos como ciencia. La pedagogía, concebida como ajuste o acomodamiento de varias dimensiones, sólo podría ser percibida como fenómeno, como acontecimiento. Siempre será situada, devendrá condicionada. No le bastará con plantearse propósitos u objetivos, ni con la definición de técnicas específicas para enseñar. Así mismo, su anclaje en intenciones de gobierno, de ideales de formación, de proyectos de cultura, la pondrán de manera lateral en la constitución de subjetividad, por cuanto en la generalidad no será por interés propio que los individuos quedarán insertos en dispositivos pedagógicos. El deseo de saber y de perfeccionamiento no le vendrá dado de manera automática. Siempre habrá otros que sean los interesados por ocuparse de la formación de sus semejantes, así ese Otro sea el propio ideal de formación, viabilizado a través de la cultura. De este modo, la noción de “ajuste pedagógico” es a la vez marco de lectura e hipótesis a poner a prueba.

Para este trabajo, cuando se hable de lo “pedagógico”, lo que se tiene en mente es ese complejo acople. Buscando, además, someter la práctica, saber y relación psicagógica a esta posibilidad de ajuste. Lo que acaso podrá indicar un camino de entrada para analizar, marcar límites y, en cierta manera, configurar todo ese fenómeno educativo que se da en la antigüedad y, por qué no, ensayar un marco de lectura que pueda servir para otros contextos y espacios. Una pedagogía, vista desde el modo señalado, tendrá que ir más allá de los propósitos que permanentemente se le adjudican, y de la supuesta deficiencia o efectividad de tal o cual técnica. Gran parte de lo que pueda pasar en esos encuentros está atravesado por el tipo y calidad de los vínculos que se establezcan: entre los que asumen que tienen un saber para transmitir, habiendo desarrollado una relación particular y única con ese saber, y los que se supone que aspiran, no solo a obtener ese saber, sino a establecer su propia y única relación con el saber mismo; todo lo anterior mediado por multitud de

intereses y deseos. En pocas palabras, en el vínculo se presentan las condiciones para que el deseo de saber sea posible. Y eso no se puede “enseñar”, es preciso “vivirlo”.

Inquietud de sí y autoconocimiento

Tal como lo presenta Foucault en el curso *La hermenéutica del sujeto*, la antigüedad grecorromana está atravesada y, por lo tanto, es susceptible de ser analizada, por la actitud filosófica recogida bajo la expresión de *epimeleia heatou*, traducida como inquietud de sí. Ésta va a irse instalando como un imperativo para que los individuos vuelquen su mirada del exterior hacia el interior y se ocupen de sí mismos, estableciendo una constante dentro de la práctica filosófica desde Sócrates hasta el primer cristianismo, afirmándose en estrecha relación con lo que va a definir como “espiritualidad”, entendida como una serie de transformaciones que el individuo debe hacer sobre sí mismo para poder acceder a la verdad. Así, dentro del marco general planteado para este curso, realizará un análisis que podríamos llamar “comparativo”, por cuanto va a someter a una exploración minuciosa nociones como salvación, conversión, *parrhesía* e inquietud de sí, además de diversas técnicas o prácticas asociadas a estas nociones, en tres momentos puntualmente marcados: a) El momento socrático/platónico; b) El momento helenístico correspondiente a los siglos I y II de nuestra era; y c) El momento cristiano. Haciendo especial énfasis y desarrollando con mayor detenimiento el segundo de estos momentos.

La psicagogía regularmente ha sido expuesta y encuadrada dentro de la primera forma socrática, por su traducción corriente como de “dirección de las almas”. Sin embargo, los esfuerzos van a estar puestos en intentar proponer que estas intenciones y técnicas psicagógicas podrían tener un alcance a otras formas de subjetivación desarrolladas en la antigüedad, e inclusive como una forma más general de concebir la práctica de la filosofía, del “modo de ser” filosófico. Es decir ¿sería posible que la “conducción del alma” pudiera ser traducida en la “conducción del yo”? Con lo cual podría ser extrapolable el término no sólo a las otras formas de subjetivación descritas (helenística y cristiana), sino en general a esa forma de intervención espiritual que le imponen al individuo ciertas tareas para regular y condicionar su acceso a la verdad, implicando a su vez una transformación completa de su ser.

Indiquemos entonces el contexto de emergencia de esta noción. En primer lugar, hay que señalar que la inquietud de sí presentada en el diálogo platónico del *Alcibíades* toma la forma fundamental de autoconocimiento, siguiendo la prescripción socrática recurrente del *gnothi seauton*, traducido como “conócete a ti mismo”. Precepto délfico que él asume como la principal tarea para con sus conciudadanos, a quienes inquiere de manera insistente para que dejen de prestar atención a los aspectos fútiles y banales del mundo y se presten atención permanente a sí mismos. Pero “conócete a ti mismo” no es un llamado general ni de atención para la mayoría. Tiene como finalidad el mejor gobierno de la ciudad, conocerme y ocuparme de mi alma para ejercer el poder de manera virtuosa y razonable. Esta forma de inquietud de sí va a estar dirigida principalmente a los jóvenes aristócratas de la *polis*, con capacidad social, económica y cultural para poder alejarse de la masa y de la cotidianidad diaria. Es una actividad para la élite, no para la mayoría, en eso converge con la práctica educativa de los sofistas.

Aquí podemos ver el núcleo de la inquietud de sí socrática en cuanto al autoconocimiento. El *seauton* se empareja con la *psykhé* (alma) como objetivo último de la *epimeleia*. Vale decir, ocuparme de mí mismo es ocuparme de mi alma, y me ocupo de ésta, la hago sujeto de mis acciones, porque es ella la que me permitirá, mediante acciones precisas que me ayudarán a orientar la mirada hacia lo divino (lo Ideal), descubrir la esencia y el principio de la sabiduría; y, de esta manera, estar en condiciones de ocuparme de los otros, de aplicar lo bueno y justo para la ciudad. Hay que mirarse en el elemento divino, para reconocerse a sí mismo. Tal es el movimiento de subjetivación que Foucault describe en relación con el platonismo. Y en cuanto lo que hay es un ejercicio de reminiscencia, habrá cierto lazo entre una purificación de sí, que busca hacer recordar las verdades a través de un acto de memoria, con el objetivo de volver a esa patria ontológica que es la de las esencias, a esa verdad del ser. Ahora bien, tal como lo expone Foucault, a pesar de que esa práctica de sí en su base es abierta para cualquiera, un principio que se dirige a todos, de hecho estará condicionada y será llevada a cabo de maneras exclusivas. Solo algunos tendrán acceso a esas prácticas y eso será cierto para toda la psicagogía antigua, desde Sócrates hasta el cristianismo.

En consecuencia, esta subjetivación será algo así como una especie de *retorno de sí*, a ese lugar en el que el sujeto alguna vez estuvo, pero que, perdiendo el contacto con éste al

momento de llegar al mundo, buscará mediante el intenso movimiento dialéctico y la intervención de un “otro” que le ayuda a direccionarlo, estar en posición de recordar y entrar de nuevo en contacto con eso que hay de divino en el alma. De allí que esta práctica se llame psicagógica, por cuanto hay una intervención para que el alma llegue, conecte, con ese elemento divino. Jaeger también insiste en ese lugar del cuidado del alma como columna vertebral de la práctica socrática, pero resalta de ella una doble función a la vez educativa y médica, es decir, formadora y curativa, teniendo como base las referencias que Platón expone en la *Apología*:

hemos dado con la médula de la propia conciencia que Sócrates tenía de su contenido y de su misión: es una misión educativa, que se interpreta a sí misma como "servicio de Dios". Este carácter religioso de su misión se basa en el hecho de que se trata precisamente de la "cura del alma", pues el alma es para él lo que hay de divino en el hombre (2001, pág. 416).

Sin embargo, tal como es presentada la inquietud de sí en el *Alcibíades* en Foucault, ésta tenía una funcionalidad expresamente instrumental con respecto a la conducción de los otros. Esto va a ser retomado y profundizado en el neoplatonismo de Proclo y Olimpiodoro, quienes ven en este diálogo el eje central de la filosofía platónica y en el cual a partir del principio “conócete a ti mismo”, van a derivar una línea política en la que se deberá introducir al ciudadano que quiere gobernar en una serie de reglas y principios, para que pueda hacerlo de la manera como corresponde, desarrollada en el diálogo *Gorgias*; y otra línea que puede ser llamada catártica, en tanto se refiere a la purificación del sujeto mediante una serie de operaciones para convertirlo a su naturaleza propia y, de esta manera, ser capaz de conectar con el elemento divino y reconocerse en él. Este elemento catártico va a desarrollar en el *Fedón*. Como podemos ver, el asunto de la *epimeleia* y la dirección psicagógica la encontramos dentro de esta segunda línea y, en ese sentido, en el neoplatonismo podríamos hallar cierta continuidad entre el *Alcibíades* y el *Fedón*, aunque las concepciones del alma expuestas en cada uno tengan sus diferencias. En el primer diálogo ésta es concebida como “sujeto de acciones” y en la segunda como “sustancia”, en concordancia con su carácter de inmortalidad. Sin embargo, esta percepción neoplatónica no puede hacernos confundir respecto a la finalidad de esta actividad socrática en relación

con la inquietud de sí expuesta en el *Alcibíades*, que es esencialmente práctica, aunque siempre matizada por la boca de Platón.

Ahora bien. Esta forma inicial de psicagogía platónico socrática, que condensa la inquietud de sí bajo la forma central del autoconocimiento, no es objeto de una valoración por parte de Foucault. Él se limita, como es costumbre suya, a describirla y compararla con otras formas de cuidado de sí posteriores, representadas en las escuelas helenístico romanas y el primer cristianismo. Sin embargo, Nietzsche sí había denunciado la actividad socrática racional-idealista, como materia prima de la decadencia griega y del posterior racionalismo moderno. En la figura de Sócrates se consagra la representación de lo apolíneo:

Cuando hay que hacer de la razón un tirano, como en el caso de Sócrates, no es pequeño el peligro de que cualquier otra cosa se vuelva también tiranía. Una vez que la racionalidad fue descrita como salvadora, ni Sócrates ni sus enfermos tuvieron más remedio que ser racionales (Nietzsche, 2005, pág. 43).

Un poco más adelante, señala de manera puntual el artificio socrático: “¿Se entendió a sí mismo, el más hábil de los engañadores de sí mismo?” (2005, pág. 45). Sin embargo, habría que delimitar el juicio nietzscheano, puesto que lo que ataca es ese intelectualismo moralizante que a su parecer echó por el suelo el carácter dionisiaco- irracional de la vida, quebrando ese espíritu representado en la tragedia antigua. Como lo indica Jaeger, el juicio que Nietzsche hace de Sócrates es muy temperamental y apasionado, sin embargo, remarca ese asunto abordado múltiples veces de hasta dónde va Sócrates y hasta donde Platón, en el desarrollo de los diálogos que nos han llegado hasta nuestros días. No es la discusión que nos ocupa acá, pero si resaltamos que en los análisis que Foucault hace de los textos clásicos, parecen confluír la vocación incitadora y trasgresora de Sócrates, manifiesta en la preocupación incesante porque sus conciudadanos se ocupen de sí mismos, con la intencionalidad platónica de conducir la inquietud del sujeto hacia la conexión con lo divino, el mundo de las Ideas. Ética y metafísica van a converger en el camino de subjetivación, atravesado por la búsqueda y la relación con la Verdad.

Contexto educativo griego

Hasta el siglo IV a.C. parece haber cierta homogeneidad en la cultura y educación griegas, predominando una formación militar para la mayoría de las ciudades, con una tendencia cívica-guerrera donde la comunidad bajo la *polis* va a ser el centro de atención de los esfuerzos personales, en un ideal patriótico que promovía inclusive la muerte por el bienestar de la ciudad, con un tono heroico heredado de la poesía homérica y su ideal de sacrificio. Así, a nivel educativo, va a ser Esparta la primera comunidad griega en organizar una dirección estructurada de sus habitantes, dentro de una estructura aristocrática que basó su dominio en la sumisión a una rigurosa autoridad, en la que no era posible ni aceptable forma alguna de individualismo que, en el pueblo jonio, va a ser indispensable para el despegue del pensamiento filosófico.

Esparta es un punto intermedio entre la referencia del mito y los dioses con un ideal colectivo de organización en el que se va a exigir una entrega total a la *polis*, representación máxima de la virtud a la que puede aspirar un hombre y eje total de la orientación de sus conductas, firmemente direccionadas a través de normas y leyes. Algo así podríamos encontrar en un Estado totalitario moderno del tipo nazi o comunista: la estructura del ideal espartano se basaba en la tradición, el Estado y la unidad, pilares de sus proyecciones educativas y pedagógicas, todo condensado bajo la forma de *agogé*. Según Jaeger, sólo Esparta va a presentar una influencia directa sobre la formación de su población joven, la cual era de carácter obligatoria, colectiva y organizada por el Estado, con lo cual se alcanza a dimensionar la importancia y alcance que tuvo para las demás esferas de la organización social y política, dentro de una forma de *paideia* que consistía en “la estructuración sistemática y por principios de la vida individual, de acuerdo con normas absolutas” (Jaeger, 2005, pág. 90).

Siguiendo a Marrou (1985), la educación espartana giraba sobre los siguientes componentes:

- *Militar y cívico*: eje central de la formación.
- *Deportivo*: juegos olímpicos, importancia de los entrenadores.
- *Musical* (articulado con la danza y la gimnasia, y el canto vinculado con la poesía).

Ya desde Esparta se puede ver un funcionamiento primario del ajuste pedagógico para producir un tipo de sujeto específico: acorde con el ideal militar y conservador propio de la cultura lacedemonia de ese momento, el soldado es formado desde edades muy tempranas para cumplir su misión central de vivir en función de las necesidades del Estado. Éste último se aprestaría para definir claramente la ruta de formación de los nuevos ciudadanos, aplicando medidas eugenésicas para descartar a los considerados imperfectos y débiles, que se creía no podrían soportar las estrictas reglas de austeridad, ascetismo y resistencia, formadoras del carácter que se buscaba para la comunidad nacional. Muy poco era tenido en cuenta el aspecto intelectual; por el contrario, se destacaban los deportes y el fortalecimiento de la fuerza física. Se contemplaban trece años de formación, que abarcaban tres ciclos, hasta la producción de un hombre "hecho":

Cumplidos los siete años, el joven espartano pasa directamente a manos del Estado: desde entonces hasta la muerte pertenece a éste por entero. La educación propiamente dicha se extiende de los siete a los veinte años; se halla confiada a la autoridad directa de un magistrado especial, el *παύονομός*, verdadero comisario de la educación nacional (Marrou, 1985, pág. 39).

A pesar de la aparente rigidez y verticalidad de la *paideia* espartana, el modelo implementado fue alabado por diversos círculos dentro de la Atenas democrática, sobre todo reaccionarios pertenecientes a la estirpe aristocrática, que nunca vieron con buenos ojos el asunto de la igualdad de derechos y preferían la instauración de un orden por parte de aquellos que, por su origen y capacidades, debían naturalmente gobernar la ciudad. El propio Foucault va a resaltar el valor de la educación espartana.

"claro está, de la educación, de la práctica educativa en Atenas, comparada, con gran desventaja para los atenienses, con la educación espartana, que tiene a su favor el rigor constante, la vigorosa inserción dentro de reglas colectivas" (2001, pág. 56).

La *areté*, el ideal formativo espartano, era la *polis*, lo que la engrandece o la perjudica es la medida de la virtud. Soy bueno en la medida que me someto a la ciudad y a sus leyes. En Atenas sobre el siglo V sigue habiendo un ideal de sometimiento a la *polis*, pero ahora en el

marco de la libertad y del traslado de la *areté* hacia el ideal de justicia, la *dikaioσύνη*, basada en el derecho. Es Atenas quien va a dar un paso adelante para marcar una educación plenamente civil, dejando la preparación militar en un segundo plano, para acomodarse a los retos que impone la nueva vida democrática, que va a requerir del desarrollo de habilidades especiales para el desenvolvimiento en los nuevos espacios de debate creados, aunque en la práctica la formación mantuviera su linaje con la tradición aristocrática y, por lo tanto, reservada para unos pocos. Nos dice Marrou:

Aún en pleno siglo V esta educación continúa orientada hacia la vida nobiliaria, la del gran terrateniente, rico y, por tanto, ocioso: en cambio, se dirige mucho menos hacia la vida real del Ateniense medio, que se gana humildemente la vida como campesino, artesano o pequeño comerciante (1985, pág. 61).

De igual manera, en su historia de la educación antigua, Marrou nos habla de la aparición de una “escuela” que se va a devenir como efecto de la progresiva democratización de la educación y la necesidad de una enseñanza colectiva para el nuevo escenario político y cultural. No obstante, a pesar de que este autor nos habla de “pedagogos” o “educación colectiva” para este periodo, y aunque insista en que “puede darse por cierta la existencia de una enseñanza primaria desde la época de las guerras médicas en adelante” (1984, pág. 67), no es claro si hubo alguna clase de institucionalización o lugar específico donde se impartieran las enseñanzas. Aunque remarca que los ejes de la formación eran la educación física, la música, la poesía y la literatura, todo ello con fines morales y de formación de un tipo de hombre culto, parece ser que lo que había era un conjunto de “profesores”, especialistas en cada una de estas disciplinas, a los cuales acudían aquellos que, todavía ligados a un espíritu nobiliario, atendían a la necesidad de formarse para participar activamente en la vida política y la intervención en los asuntos públicos.

Será en la segunda mitad de ese siglo V en donde se asistirá a una verdadera renovación de la práctica educativa y un nuevo ajuste pedagógico para el mundo griego, en pleno desarrollo del sistema democrático ateniense, a la par de la aparición y desarrollo de una concepción “humanista” que va a consolidar la *paideia* como la más alta expresión en la que se une un tipo ideal de hombre con el estado de derecho. Y liderando y promoviendo este nuevo encuadre del espíritu griego van a aparecer los sofistas, provenientes de diferentes

ciudades, pero que van a encontrar en Atenas las circunstancias propicias para poner a andar este nuevo modelo, fundado ya no en la disciplina militar, sino en la fuerza formadora del saber, definiendo todo un conjunto de recursos técnicos, anclados en la dialéctica y la retórica, direccionada casi que enteramente a la formación política:

la revolución pedagógica que la sofística representa parece más de inspiración técnica que política: apoyados en una cultura ya madura, estos educadores elaboran una técnica nueva, una enseñanza más completa, más ambiciosa y más eficaz que la existente hasta entonces (Marrou, 1985, pág. 72).

El ajuste pedagógico sofista estará dirigido hacia alcanzar una plena formación del espíritu, habida cuenta que cualquier hombre (sí, mujeres excluidas) está en capacidad de ser educado por el camino del bien y la justicia, donde la *polis* es la fuente del ordenamiento vital del ciudadano, que verá reflejada en sus leyes el más alto mandato para orientar sus conductas. Así, la educación sofística va a ser fundamentalmente política, dado que hombre y ciudadanía van a ser lo mismo, con lo cual podemos entender el programa formativo que éstos proponían y adelantaban, a cambio de honorarios que sólo algunos podían costear. Jaeger plantea que dentro de esta estructura pedagógica sofística, se seleccionaban ciertos saberes requeridos como parte de la instrucción de carácter intelectual, formal y ético-política que, a su vez, se iban traduciendo en los grados de avance de los jóvenes. Sus ejes eran: Lecto-escritura, gramática, poesía, música, danza, poesía lírica, gimnasia y retórica (Jaeger, 2001). Igualmente, insiste en que el dominio sofista es fundamentalmente técnico, ligado a la transmisión de un saber, que al mismo tiempo termina siendo un saber marcadamente técnico, como en el caso de la retórica. Este es un asunto clave que va a marcar la tarea tanto de la enseñanza como del profesor para la posteridad.

Todavía hoy es un problema sin resolver, si la pedagogía es una ciencia o un arte, y los sofistas no denominaron a su teoría y a su arte de la educación ciencia, sino *techné*. El sofista, cuando enseña la areté política, denomina a su profesión *techné* política. [...] los sofistas consideraban su arte como la corona de todas las artes (Jaeger, 2001, pág. 274).

Y es en este escenario convulsionado de la segunda mitad del siglo V y comienzos del IV a.C. que hace su entrada en escena el personaje de Sócrates, quien habrá de realizar un giro de la *paideia* hacia los confines de la búsqueda de la verdad por parte del sujeto, en un momento en que Atenas atraviesa por una crisis espiritual y política por su derrota en la guerra del Peloponeso, la reinstauración temporal de la tiranía, y la vuelta a una democracia que se va descubriendo en su faceta más demagógica, ya sin el liderazgo de figuras centrales como Solón o Pericles. Así, Sócrates llega con un enfoque educativo no sólo novedoso sino contrario a las tendencias sofísticas imperantes, puesto que su foco de atención no va a ser el aprestamiento oratorio para sobresalir en las asambleas o los juzgados, o la destreza intelectual para destacar en los negocios o espacios comunes. No, Sócrates precisamente va a “salvarlos” de esa falsa idea de vida y de virtud, exhortándolos de manera incisiva y permanente a que se ocupen de su alma, que para él será lo que hay de divino en el hombre, a través del cuidado mediante el conocimiento de la verdad y el valor, tarea que —según él— le ha sido encomendada por los dioses.

Estamos ahora en condiciones de matizar la afirmación que hace Foucault en relación con el déficit pedagógico que hay en Atenas. Recordemos entonces el contexto de la inquietud de sí socrática expuesta en el *Alcibíades*. En primer lugar, esa inquietud se da en el marco del ejercicio del poder político en Atenas, en el que a pesar de las apariencias democráticas, son los jóvenes de origen aristocrático, con pertenencia a buenas familias y prestancia económica, los que tendrán la capacidad e interés por gobernar la ciudad. En segundo lugar, esa inquietud de sí está movida por la ignorancia, revelada en la primera parte del diálogo en la que Sócrates, mediante una serie de inducciones, lleva a Alcibíades aceptar que él no sabe lo que es la justicia, y que además ignora que no sabe. Es decir, tiene una doble ignorancia: de las cosas que habría que saber e ignorancia de sí mismo. Por último, y aquí conectamos con el contexto de la educación ateniense, Foucault nos dice que la pedagogía que recibió Alcibíades fue insuficiente en un doble aspecto:

el maestro de Alcibíades no valía nada en absoluto, era un esclavo y, para colmo, un esclavo ignorante, mientras que la educación es una cosa demasiado seria para que sea adecuado poner a un joven aristócrata, destinado a una carrera política, en manos de un esclavo familiar [...]. Crítica también al *eros*, porque él fue perseguido por hombres que no querían otra

cosa que su cuerpo, y ni bien perdió la juventud deseable, lo abandonaron, para dejarlo hacer lo que quisiera (2001, Págs. 51 - 52).

La necesidad de ocuparse de sí mismo se instala en el marco de esa doble falta de la pedagogía (escolar y amorosa) que, sumada al imperativo político para gobernar a los otros y a la cuestión de la ignorancia de sí mismo y de las cosas, nos va a dar el encuadre en el que se va a instalar esa preocupación de sí a partir de la lectura del *Alcibíades*, y va a señalar el inicio de esta problemática del conjunto de prácticas que atenderán a esta inquietud, transformando el modo de ser del sujeto para tener acceso a la verdad.

La intervención del “otro”

En el marco de esa inquietud de sí y de sus prácticas asociadas, se va a plantear la cuestión central del “otro”, de aquel o aquellos que intervienen para dirigir esa inquietud y operar como “mediadores” de ese trabajo autónomo que tendrá como meta alcanzar el yo, definiéndose unas formas y técnicas precisas, alrededor de unos contenidos o campos de saber que tendrán una función principalmente espiritual. Y aquí de nuevo vamos a encontrar ciertas diferencias entre el momento socrático y el momento helenístico.

En primer lugar, recordemos que en el periodo al que corresponde el *Alcibíades* se van a presentar ciertos tipos de magisterio asociados a la relación formadora del joven con ese prójimo que es indispensable para encauzar la inquietud de sí y así poder alcanzar su objetivo:

1. *El ejemplo.* Modelo de comportamiento que puede ser transmitido a través de la tradición (héroes, ancianos, el enamoramiento).
2. *La competencia.* Conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas.
3. *El socrático.* Turbación y descubrimiento (rememoración) a partir del diálogo.

En este último se presenta ese vaivén ya descrito de hacer perceptible la ignorancia en juego con la memoria, en aras de avanzar hacia la sabiduría. “El papel de Sócrates consiste en mostrar que la ignorancia, de hecho, ignora que sabe, y por lo tanto el saber puede salir hasta cierto punto de la ignorancia misma” (2001, pág. 132). Aquí se establece una clara figura del vínculo maestro – discípulo, y una forma muy precisa en la que opera el saber, el

discurso verdadero, en una relación que tendrá como base la psicagogía, la conducción del alma. Se establece de esta manera la figura del filósofo como mediador que, a diferencia del profesor, no transmite un saber que el otro no tiene, sino que basa su vínculo, su relación, en la puesta en juego de una verdad que tiene por finalidad la de transformar el modo de ser de ese sujeto al cual se dirige. Foucault parece no dejar dudas al respecto:

A diferencia del profesor, (Sócrates) no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquel a quien guía, no procura enseñarle a hablar, no trata de enseñarle a imponerse a los demás, etc. El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo (2001, pág. 73).

Por su parte, en la inquietud de sí helenística de los siglos I y II, Séneca y Musonio presentan la figura del maestro como necesaria en tanto operador de la transformación del individuo y su acompañamiento dentro del proceso de subjetivación. Esto porque, a diferencia de la concepción socrática, el saber no surge de la ignorancia, sino que se requiere de otro que proponga y en ciertos aspectos corrija, esa manera de ser del individuo. Foucault lo reafirma puntualmente: “El prójimo, el otro, es indispensable en la práctica de sí, para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente y se llene efectivamente de su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de sí llegue a ese yo al que apunta, es indispensable el otro” (2001, pág. 131). Por lo tanto, a diferencia de la forma en que opera un profesor a partir de su enseñanza, o inclusive dentro del movimiento dialéctico de rememoración, en la autosubjetivación helenística no es el retorno de sí lo que se busca, supliendo la ignorancia, sino una intervención en cierta manera correctora, donde el maestro buscará que el individuo establezca cierta forma racional de comprender y direccionar su conducta.

El maestro ya no es el maestro de la memoria. Ya no es aquel que, al saber lo que el otro no sabe, se lo transmite. Ni siquiera es quien, al saber que el otro no sabe, sabe mostrarle que en realidad sabe lo que sabe (como en la práctica socrática). En lo sucesivo, el maestro es un operador en la reforma del individuo y su formación como sujeto. Es el mediador en la relación del individuo con su constitución de sujeto (2001, pág. 133).

Entonces, esa mediación del filósofo va a adquirir múltiples variantes que estarán asociadas a sus propias expresiones tanto en el helenismo como en el periodo romano, con instrumentos y mecanismos que van a mostrar diversos niveles de organización e institucionalización, que Foucault recoge bajo dos grandes formas, la escuela y el consejero privado, que intentamos resumir a continuación⁸:

Como escuela (Skhole)

- Escuela pitagórica (principal antecedente): cerrada y en forma de comunidad, con estrictas normas de conducta en la que coexistían los discípulos.
- Escuela epicúrea: organizada de manera jerárquica con Epicuro a la cabeza y sus estudiantes más avanzados a continuación. Su eje central era la práctica de dirección de conciencia y el establecimiento de una guía espiritual, basada en una relación afectiva marcada por la importancia de la amistad y el hablar franco: la *parrhesía*.
- Los estoicos: contaban con un lugar fijo para sus reuniones, apartados de la ciudad, donde se practicaba una dirección de conciencias variada, dependiendo del tipo de alumnos: a) Regulares. Asistían para completar su formación en una especie de pasantía previa para la vida, ocupación de cargos, etc.; b) Aspirantes a filósofos. Formación de filósofos profesionales con una vida muy ligada a la escuela y sus enseñanzas; y c) Gente de paso. Acudía para hacer cursos cortos o consultas a Epicteto, líder de la escuela.

Como consejero privado

- El filósofo se aloja y aconseja a la aristocracia para tomar las mejores decisiones. Hay una dependencia semi contractual con un intercambio disimétrico de servicios. Opera como consejero de la existencia que emite opiniones sobre circunstancias determinadas.
- Ese consejero inicia a su dirigido en una forma particular de existencia, porque no se puede ser filósofo en general. No se puede ser más que estoico, epicúreo, platónico o peripatético.

⁸ Foucault se refiere a esta mediación del "otro" filósofo en la clase del 27 de enero de 1982. Primera hora.

Por otro lado, dentro de esta compleja red de relaciones sociales que se van a instalar dentro del mundo romano, esas prácticas de sí también podían tomar la forma de pequeña comunidad que se organiza alrededor de cierto tipo de vida filosófica, como en el ejemplo de los terapeutas que describe Filón de Alejandría. En este caso, ese “otro” se configura dentro de una vida comunitaria, en la que, por demás, se dejará ver una dimensión religiosa más marcada y, tal como su nombre lo indica, una práctica de sí con la intención de curar las enfermedades derivadas de los deseos y las pasiones, claro antecedente de lo que aparecerá posteriormente en el cristianismo. Señala Foucault:

En esa pertenencia a una secta o a un grupo, se manifiesta y se afirma la inquietud de sí. Uno no puede preocuparse por sí mismo, por decirlo así, en el orden y la forma de lo universal [...]. La inquietud de sí sólo puede practicarse dentro del grupo en su carácter distintivo (2001, pág. 125).

Hasta acá, podemos ver entonces ciertos tipos de cercanía y de posicionamiento en la relación director – dirigido. A diferencia de la psicagogía Socrática, en la que éste manifiesta que no sabe nada, en la helenística romana el papel del director es crucial como portador y transmisor de un saber espiritual que tiene como fin concreto la serenidad y el dominio de sí mismo. En la línea de seguimiento, no tan explícita en la exposición de Foucault, podemos percibir, siempre con sus determinados matices y apropiaciones, que hay una psicagogía con cada forma de subjetivación.

En la antigüedad grecorromana, en la relación psicagógica, el peso esencial de la verdad, la necesidad del decir veraz, las reglas a la cuales debemos someternos al decir verazmente y para que la verdad pueda producir su efecto —a saber: efecto del modo de ser del sujeto—, todo esto recae en esencia en el maestro, el director, e incluso, el amigo o, en todo caso, en quien aconseja. (Y, en esa medida) la relación psicagógica está muy cerca o relativamente cerca de la relación de pedagogía. [...] La verdad y las obligaciones de verdad están del lado del maestro. Esto es cierto en cualquier pedagogía. Aún se experimenta como una *paideia* [...] (Foucault, 2001, pág. 388).

Este pasaje es muy importante porque nos ayuda a justificar el desplazamiento de la psicagogía por toda la antigüedad, más allá de Sócrates. Acá se puede detectar a la psicagogía como eje sustancial de la vida filosófica y, por lo tanto, extrapolable a otras condiciones y circunstancias. Lo que parece moverse es el objetivo, que ya no es simplemente el alma como un sujeto de acciones. De igual manera, se advierte un particular sentido de la relación pedagógica/psicagógica, que por lo menos durante el helenismo no va a descartar del todo sus técnicas y algo de su forma de vínculo. Si bien es cierto la relación filosófica entre maestro y discípulo está atravesada fundamentalmente por una psicagogía, no queda totalmente excluida la pedagogía, pero siempre teniendo como base que la orientación es la búsqueda, constitución y finalización del sujeto sobre sí mismo, objetivo psicagógico por excelencia.

Tenemos, entonces, lo siguiente: la psicagogía socrática surge como complemento o sustituto de una pedagogía que es insuficiente o inconveniente para los propósitos de ocuparse de sí mismo. Durante el periodo helenístico vamos a encontrar una cercanía entre las dos, dado el carácter direccionador del maestro para con sus discípulos, con cierta organización de “contenidos” y una enseñanza particularizada dependiendo del “otro” hacia el cual se dirige, esto muy presente sobre todo dentro de la forma estoica en Epicteto. Por último, en el cristianismo de nuevo se va a presentar una separación entre pedagogía y psicagogía puesto que

Va a exigir al alma sujeta al trabajo psicagógico, el alma que es conducida, que diga la verdad; verdad que sólo ella puede decir, que sólo ella posee y que no es el único sino uno de los elementos fundamentales de la operación por medio de la cual su modo de ser va a modificarse. Y en eso consistirá la confesión cristiana (2001, pág. 389).

Así, en algunos espacios filosóficos helenísticos, el filósofo va a compartir algunos rasgos con la pedagogía: intenta transmitir enseñanzas muy puntuales para que el sujeto se “aprovisione” del discurso de verdad que le permitirá orientarse en el mundo y, así, responder de manera racional a las situaciones que se le presenten. Pero, dentro del esquema de la ironía socrática, esto queda descartado por completo, en tanto se realiza una separación tajante entre la verdad del profesor, más cercana a la técnica, y el coraje del decir veraz del parresiasta que, encarnado en el filósofo, buscará realizar las operaciones

necesarias para hacer emerger la verdad dentro de un saber que sujeto no sabe que sabe, y de esta manera lograr que se ocupen de sí mismos, es decir, de su alma.

El sujeto que se hace a sí mismo

La noción de sujeto que atraviesa el curso de 1981-2, es la de un sujeto que se hace a sí mismo, que se modifica y transforma de tal manera que pasa de un estado a otro, de un “yo soy esto” a un “busco ser aquello”. Como tal, implica una conversión, una salvación. Lo que hace Foucault es indagar por las condiciones, objetivos y prácticas asociadas a esas conversiones, que tendrán sus propios ajustes durante la antigüedad grecorromana y de la cuales emergerán expresiones diferentes de subjetividad, acorde con los discursos de verdad y los planes de ejercitación que los acompañan. En ese sentido, convertirse va a implicar partir del hecho de que ya “se es” algo, y lo que nos va mostrando el desarrollo de los cursos es que mientras el ajuste pedagógico se encarga de producir ese yo inicial forjando niños y jóvenes para brindarles ciertas destrezas y habilidades que se supone se requieren para ejercer su plena ciudadanía o su papel social y político, la psicagogía va a desplegarse cuando el sujeto, que estuvo sujetado a esos intereses digamos “del mundo”, ya no le son suficientes y busca redirigir su mirada y sus esfuerzos para operar sobre su propia subjetivación .

Comprobamos que esto es cierto en personajes como Crates⁹ o San Agustín, quienes regalaron o vendieron todos sus bienes para irse a vivir acorde con principios muy estrictos —el primero en el cinismo y el otro en el cristianismo—, a fin de hacer de su propia vida una muestra de esa verdad con la que se comprometieron y la cual les exigía para su acceso ciertos sacrificios y prácticas reguladas. Estos son ejemplos radicales, pero es lo que está en el fondo de *La hermenéutica del sujeto*, aunque focalizado en los procesos de subjetivación helenística y romana, que compartirán en sus principales formas (estoicismo y epicureísmo) la búsqueda de la *ataraxia* (ausencia de trastornos, autodomínio que

⁹ Así nos refiere Diógenes Laercio el desprendimiento de Crates: “Hombre adinerado, al hacerse discípulo de Diógenes arrojó su dinero al mar y entregó sus fincas para pastos; según una versión más conservadora, sin embargo, Crates se deshizo de su dinero entregándolo a un banquero a fin de que lo administrase y, tras su muerte, lo entregase a sus hijos” (Laercio, 1986. Pág. 55).

permite eliminar la turbación) y la *autarkeia* (autosuficiencia que hace que no se necesite nada aparte de sí mismo).

A continuación, exponemos esquemáticamente tres formas de subjetivación asociadas a maneras específicas de conversión, acorde con los momentos abordados por Foucault en su curso¹⁰:

- 1- *La subjetivación platónica/socrática. Entendida como retorno de sí.* Está organizada alrededor de la *epistrophé*. Se basa en el apartarse de las apariencias y la constatación de la propia ignorancia, a fin de volver a la patria ontológica de las esencias. Este tipo de conversión se rige igualmente por la oposición entre este mundo y otro “divino”, el desprendimiento del alma del cuerpo y el privilegio de conocer, en el que conocer la verdad, es liberarse.
- 2- *La subjetivación helenística. Entendida como auto – subjetivación.* Caracterizada por: a) una ruptura con respecto al entorno, los demás, en términos de huida (*pheugein*) o retirada (*anakhoresis*); b) Un dirigir la mirada hacia el yo. Mirarse, observarse, tener el yo ante los ojos; y c) Un movimiento hacia el yo como único objetivo. Establece relaciones consigo en forma de actos (equipar el yo, proteger el yo), actitudes (respetamos y honramos el yo), y de estado (poseer el yo, ser dueño de sí).
- 3- *La subjetivación cristiana. Reconocida como trans - subjetivación.* Organizada bajo la noción de *metanoia*. Se caracteriza por: a) Una mutación súbita. La conversión parte de un acontecimiento único, que sacude y transforma el modo de ser del sujeto; b) Se trata de un pasaje, de un tipo de ser a otro, basado en una dualidad. Muerte/vida, mortalidad/inmortalidad, cielo/infierno, oscuridad/luz.; y c) Se da una ruptura en forma de renuncia a sí mismo. Morir para sí mismo y renacer en “Otro” (Dios), yo con una nueva forma. Cambio de modo de ser, hábitos, *ethos*.

Se puede entender entonces que la psicagogía es el ajuste de la intención (el tipo de conversión), las prácticas requeridas para ello, y el vínculo específico que se establece entre director/dirigido para acompañar la transformación deseada, cuyo nivel de éxito y responsabilidad recaerá más en uno que en otro dependiendo del tipo de subjetivación anhelada. Por otro lado, en ese contexto de la necesaria relación con el otro que planteamos

¹⁰ Explicadas de manera más amplia en la clase del 10 de febrero de 1982. Primera hora.

atrás, damos con un pasaje, clave por cuanto evidencia un problema muy complejo no sólo en la antigüedad sino también aplicable a la actualidad, y que tiene que ver con la condición de sujeto, con las connotaciones que permiten brindarle esa calidad al individuo. Foucault se centra en las formas de constitución de subjetividad en la antigüedad, de la mano del encuentro con un conjunto de saberes espirituales y de ascesis que los soportan, pero no es tan claro de la condición subjetiva de esos otros que están insertos en la vida cotidiana. Es mucho más claro en sus análisis de las relaciones de poder modernas, donde a partir de la descripción y análisis de estrategias de gobierno y técnicas muy puntuales de conducción de las conductas y las poblaciones, deja en evidencia los contornos de un sujeto-súbdito o un sujeto-disciplinar. Así que es muy interesante que, en la lectura que hace de Séneca, observe que en ningún momento de su vida, aun estando el individuo vinculado a los discursos y prácticas habituales, realmente sea sujeto, en tanto no ha generado la preocupación por sí mismo. Y llevándolo más allá, podríamos decir que el mero arrojarse a la cultura, su inserción en el río de la vida, no le garantiza su posición como sujeto. El pasaje es el siguiente:

El sujeto no debe tender hacia un saber que sustituya su ignorancia. El individuo debe tender hacia un estatus de sujeto que no conoció en ningún momento de su existencia. Tiene que sustituir el no-sujeto por el estatus de sujeto, definido por la plenitud de la relación de sí consigo. Tiene que constituirse como sujeto, y en ello debe intervenir el otro (2001, pág. 133).

Primero, el sujeto no es el que cambia ignorancia por saber. Segundo, Foucault propone una idea poderosa: el individuo puede andar por el mundo sin ser sujeto, en la condición de no-sujeto, modificada en el momento que decida ocuparse de sí. Tercero, ese paso del no-sujeto al sujeto, requiere de la intervención de un “otro”. Y en ese segundo aspecto es que podemos encontrar una línea directa entre Foucault y Sloterdijk, en tanto sujeto es sólo aquel que hace algo por sí mismo, aquel que entra en regímenes ascéticos, así éstos no sean explícitos.

En su tratado sobre la vida como ejercicio¹¹, Sloterdijk plantea que ser humano “significaría existir dentro de un espacio operativo curvado, donde las acciones repercuten en el propio agente, los trabajos en el trabajador, las comunicaciones en el que se comunica, los

¹¹ *Haz de cambiar tu vida* (2012). Abordado parcialmente en la introducción.

pensamientos en el pensante y los sentimientos en el sintiente”. (2012, pág. 148). Así, sienta las bases para su propia concepción de sujeto, considerado simple pero potentemente como aquel que se “confirma como portador de una serie de ejercicios” (pág. 205). Pero ese portador tiene su especificidad, que vendría a separar a unos pocos de la gran mayoría: con su ejercitación se convierte en un agente secesionista que, como se dijo en la introducción, se escinde del mundo para estar y, al mismo tiempo, hacer posible la *alta cultura*. Efectivamente, dentro del campo de fuerzas que operan entre las esferas propias y no-propias, entre mis fuerzas y las de los otros, opto por la sustracción de ese círculo inicial al que fui arrojado, para dirigir toda mi atención y energías hacia la dimensión propia. Sloterdijk es muy claro en ese sentido.

Aplico aquí, para designar el agente que se recorta a sí mismo como propio, la expresión de “sujeto”, empleando para el recorte en cuanto tal el término “subjetividad”. [...] Basta entender bajo este concepto de sujeto, como se explicó anteriormente, al portador de una serie de ejercicios. La ejercitación básica que constituye al sujeto, no es otra cosa que la retirada ejecutada de forma metódica, con respecto al complejo de situaciones comunes a lo que se llama “la vida” o “el mundo” (Sloterdijk, 2012, pág. 288-9).

Los individuos están en el mundo, los sujetos se apartan de él. Y eso es válido tanto para la interpretación foucaultiana de Séneca, como para el individuo secesionista que propone Sloterdijk. Ser sujeto sería llevar la humanidad hacia formas insospechadas de optimización, no simplemente haber nacido y haber sido introducido en de un conjunto de símbolos o prácticas.

Ahora bien, desde esta perspectiva de sujeto, y pensando en el mundo actual neoliberal e hiper consumista, ¿sería sujeto aquel que se ejercita diariamente teniendo en cuenta un fin específico, que el mismo considera haber elegido? Porque eso es lo que tenemos ahora: los gimnasios y centros de yoga andan abarrotados. Y la respuesta debería ser con un rotundo NO. Ya Chul Han generaba un manto de duda sobre estas prácticas de sí contemporáneas, en las que Foucault alcanzó a ver una línea de fuga para las técnicas de dominación biopolíticas. Según Han, en tanto que esas tecnologías del yo fueron pensadas dentro de una visión todavía predominantemente disciplinar del mundo, no alcanzan a captar las técnicas de poder del régimen neoliberal:

Foucault no ve ni que el régimen neoliberal de dominación acapara totalmente la tecnología del yo ni que la permanente optimización propia, en cuanto técnica del yo neoliberal, no es otra cosa que una eficiente forma de dominación y explotación. El sujeto del rendimiento neoliberal, ese “empresario de sí mismo”, se explota de forma voluntaria y apasionada (Chul Han, 2014, pág. 25).

Pero va a ser el propio Sloterdijk el que analice de manera muy lúcida el posible engaño que hay detrás del cuidado de sí en la actualidad, utilizando una elaboración conceptual que en apariencia es algo compleja. Partiendo del espacio operativo curvado de la existencia humana, lo va a poner en sintonía con una especie de pugna entre el *operarse a sí mismo* y el *dejarse operar*, el moldearme a mí mismo o aceptar el moldeo de los otros, lo que tendría lugar en el cuidado que el sujeto hace de sí mismo. Y que en las relaciones modernas va a ir generalizando el *padecer* en el hacer, es decir, en el convencimiento de que “quien permita a otros que hagan directamente algo en él hace algo para sí mismo”. Y a eso va a llamarle la “encorvadura autooperativa del sujeto moderno”.

Los individuos no solo no están en condiciones de tomar sobre sus hombros todo el trabajo de la transformación del mundo, sino que ni siquiera son capaces de producir por su cuenta todo lo necesario para su optimización personal. [...] Esa competencia, ampliada, de la pasividad de los modernos se manifestaría en su disposición a *dejarse operar*¹² por su propio interés (2012, pág. 477).

Dejarse operar que tiene múltiples formas, entre las que incluye dejarse informar, dejarse entretener, dejarse auto explotar, dejarse representar, dejarse aconsejar, etc. Con un punto nodal, el dejarse engañar, que le llena al individuo, al menos parcialmente, el vacío de significado que le hace “falta”. Y lo hace no de manera resistente ni a regañadientes, sino que integra de manera voluntaria eso que se hace con él, con lo que él hace consigo. Usted actúa sobre sí mismo al permitir que otros actúen sobre usted. La siguiente cita es muy clara al respecto y recoge toda esta idea del cuidado de sí en los tiempos actuales. El *dejarse hacer* se traduce entonces en una pasividad propia, expresada en un poder padecer:

¹² La cursiva es del autor.

“Lo cual no significa plegarse ante un acto de dominación, sino la participación en una competencia ajena a uno. Si la operación sufrida conduce al resultado deseado, el sujeto sufriente creará que al ceder el derecho de la acción al operador externo no ha hecho otra cosa que cuidarse a sí mismo. La frase “yo me cuido de mí mismo” es sustituida por esta otra, más compleja: me despreocupé por mí mismo para, una vez realizado el tratamiento procedente de afuera, volver a cuidarme de mí mismo” (Sloterdijk, 2012, pág. 480).

Conclusión parcial: tal como Foucault lo había señalado para la antigüedad romana, parece seguir imperando el no-sujeto sumergido en el mundo, o su versión afirmativa: individuos hiper-sujetados con el hilo del consumo, ejerciendo una encorvadura autooperativa. No todo el que se ejercita “conscientemente” es sujeto.

La psicagogía del Alcibíades y el Gorgias

Como planteamos atrás, la intervención socrática se genera alrededor de una inquietud del individuo por sí mismo; sí mismo que es su alma y que, bajo la forma de autoconocimiento (*gnothi seauton*), se da un retorno de sí que le permite conectar con lo que hay de divino en ésta; y, al haberse ocupado de sí y conocer lo que es bueno y justo, estar en las condiciones de poder conducir a los otros. Ese es el eje planteado para la psicagogía socrática en *La hermenéutica del sujeto*. En ese sentido, es importante recalcar que el alma referida por Foucault es más “socrática” que platónica, es decir, es un “alma sujeto” de acciones por parte del individuo y no una “esencia” inmortal como lo va a plantear el Platón más tardío. Jaeger establece muy bien esta diferenciación, en la que el alma tiene un tono plástico y, como tal, asequible a la forma y el orden:

ésta no es para él (Sócrates), como para Platón, una “sustancia”, puesto que no decide si es separable del cuerpo o no. Servir al alma es servir a Dios, porque el alma es espíritu pensante y razón moral, y éstos los bienes supremos del mundo (2001. Pág. 420).

Aquí se nos presenta la vieja y muy nutrida discusión de hasta dónde los diálogos socráticos tienen más de Sócrates que de Platón y viceversa, pero no es éste el lugar para abordarla.

Baste con señalar que aquí Jaeger se alinea con Foucault en el sentido de que el alma es susceptible de acciones específicas, corporales, instrumentales y lingüísticas, a fin de reconocerse a sí mismo a través del conocimiento. Según las descripciones realizadas por Jaeger en su extenso estudio sobre la *paideia* griega, parece ser más partidario de la figura de un Sócrates plenamente ejercitante en los asuntos morales y del alma, que del Sócrates idealista platónico, que sentará las bases para desarrollar la filosofía como sistema de pensamiento. En esta perspectiva, es posible considerar a Jaeger como un precedente directo de los trabajos de Hadot y Foucault, dentro de esa intención de recuperar la idea de la filosofía en la antigüedad como un fenómeno centralmente ético y práctico. No podemos dejar pasar esta cita en la que resalta el trabajo socrático más como forma de vida, que como edificio conceptual:

queda en pie la realidad de que en el principio fue la acción. El llamamiento de Sócrates al "cuidado del alma" fue lo que realmente hizo que el espíritu griego se abriese paso hacia la nueva forma de vida. Si el concepto de la vida, del *bíos*, que designa la existencia humana, no como un simple proceso temporal, sino como una unidad plástica y llena de sentido, como una forma consciente de vida. [...] Su vida fue un anticipo del nuevo *bíos*, basado por entero en el valor interior del hombre (Jaeger, 2001, pág. 423).

Este llamado a operar sobre la *bios* y el *ethos*, va a ser la base para el posterior desarrollo de sectas fundamentalmente prácticas como los cínicos y los estoicos. El autoconocimiento que se muestra en el *Alcibíades* como forma de la inquietud de sí socrática, se presenta casi enteramente como intención, como objetivo de esa preocupación por sí mismo. Sin embargo, allí no se avanza demasiado en el cómo, en la manera como el individuo puede ocuparse de su alma y así conectar con lo divino. Por decirlo de algún modo, con el abordaje del *Alcibíades* se analizaba la exhortación a ocuparse de sí mismo, mientras que en el análisis del *Gorgias* en el curso de 1983, se brindan algunas señales del camino para poder lograrlo, y a todo ese conjunto es a lo que finalmente Foucault va a ir llamando psicagogía.

Desplazamiento de la parrhesía

El contexto de este nuevo abordaje de la psicagogía se da en la elaboración que Foucault va a plantear en el curso *El gobierno de sí y de los otros*, alrededor de la *parrhesía*, de la práctica

del decir veraz. La primera parte de este curso Foucault la dedica al análisis del posicionamiento del decir veraz en el campo esencialmente político, tomando como base los textos de Tucídides sobre la figura de Pericles y de la tragedia griega con el Ion de Eurípides para su expresión democrática, y las cartas VII y VIII de Platón para la forma tiránica de la política. La idea, entonces, era analizar las circunstancias y prácticas específicas por las cuales un sujeto toma la palabra y se dirige con un hablar franco y directo, ya fuera a la asamblea o al príncipe, poniendo en peligro su integridad e inclusive su vida, demostrando un coraje que atendía a cierta relación individual con la verdad, que hacía que generara cierto compromiso para incidir en la mejor forma de gobernar en los asuntos del Estado. A este tipo de coraje, en relación con el decir veraz, Foucault lo va a llamar más adelante en el siguiente curso como la “osadía política”, en la cual se hace evidente la valentía ejercida mediante el decir veraz, tanto del demócrata como del cortesano, diciendo lo contrario a lo que expresan la asamblea o el príncipe. (2010, pág. 245). El decir veraz se expresa como coraje porque no adula, no se sirve de la retórica para ponerse de acuerdo con ese al que se dirige.

Y, en la segunda parte del curso, la parrhesía se desplaza de su ámbito netamente político, en la asamblea, los tribunales y la corte del príncipe, a uno más restringido, particularmente filosófico, aunque su relación con la política se siga planteando durante toda la antigüedad. Se asiste a una mutación de la consideración y uso de la parrhesía del “privilegio de la libre palabra para guiar a los otros (Pericles), a la *parrhesía* obligación, de quien ha cometido una falta, de decirlo todo acerca de sí mismo para salvarse” (2009, pág. 344). Salvación que en *La hermenéutica del sujeto* tenía la circularidad de: me ocupo de mí para salvar a la ciudad, y al salvar a la ciudad, me salvo a mí mismo. Es decir, alcanzamos a ver cierta transición de una parrhesía centrada en el gobierno de los otros, a una parrhesía centrada en el gobierno de sí mismo, que podemos entender como un punto de quiebre hacia el posterior individualismo helenista donde el objetivo de ocuparse de sí es el propio yo y no los otros, aunque éste pueda darse dentro de unas relaciones sociales más amplias.

La *parrhesía* política tuvo su punto álgido en el esplendor democrático, pero con la decadencia de sus instituciones pierde gran parte de su fuerza y capacidad de problematización y, poco a poco, sin adquirir el monopolio total, la filosofía va a “acaparar” las funciones de la parrhesía para con el decir veraz. Pero antes de esto, vemos que hay un

primer desplazamiento de la parrhesía en el escenario de la formación del alma del príncipe, a partir de la intervención del filósofo: "a la *parrhesía* política se agrega otra que puede calificarse de psicagógica, porque la cuestión será dirigir y guiar el alma de los individuos. Tenemos un desdoblamiento de la *parrhesía*" (Foucault, 2009, pág. 204). Así, lo que se presenta es una especie de psicagogía política, análogamente a lo que los sofistas podían hacer al formar a los jóvenes dentro de una pedagogía política, en tanto provisión de destrezas y habilidades para triunfar en los debates, sólo que acá el régimen es tiránico.

Entonces, aparece otro personaje parresiasta, que ya no es el político profesional que ejerce su ciudadanía en las asambleas, extrapolado de la tragedia o de la vida en la *polis*, y que hace valer sus derechos para decir la verdad e intentar conducir a los demás. También es ciudadano, pero con otro perfil, el del saber y la vida filosófica. De igual manera, aquí vemos una especie de "suspensión" de la *parrhesía* ligada al coraje del decir veraz, o sea de los peligros que entraña el decir la verdad, retomada en el siguiente curso cuando Foucault vuelva sobre el tema en la "ironía socrática"¹³, para centrarse más en esa constitución de este nuevo parresiasta, filósofo, que va a establecer una relación especial con lo político, con el discurso retórico y con cierta práctica de dirección individual de un "otro" en condición de discípulo.

<p>Político en democracia Imagen de Pericles / Ión</p> <p>Lectura de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Eurípides * Tucidides <p>Momento pericleano de la parrhesía Siglo V a.c. - Segunda mitad</p>	<p>Filósofo parresiasta Imagen de Sócrates</p> <p>Lectura de (Platón):</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cartas VII y VIII * Fedro, Gorgias. <p>Momento socrático / platónico de la parrhesía. Siglo IV a.c. - Primera mitad</p>
---	---

Cuadro No. 1 – De la parrhesía política a la filosófica. Estructura del curso de 1983

En consecuencia, es en este marco de la parrhesía filosófica donde emerge de nuevo la cuestión psicagógica. Y lo hace en el marco de un análisis sobre tres aspectos en los cuales

¹³ "[...] hacer decir a la gente y hacerle reconocer poco a poco que lo que dicen saber, lo que creen saber, en realidad, no lo saben. [...] para llevar a la gente a que se ocupe de sí misma, del alma y de su verdad. [...] Se trata de deslizar, dentro de un saber que ellos no saben que saben (De allí la reminiscencia, el retorno) cierta forma de verdad que conducirá a los hombres a ocuparse de sí mismos. (Decir la verdad)" (Foucault, 2010, pág. 245).

la filosofía antigua manifestó y ejerció las funciones parresiastas, haciendo una relectura de los textos de Platón. El esquema de análisis planteado fue el siguiente:

1. *Parrhesía filosófica con la política. Cartas VII y VIII de Platón.* Aquí el decir veraz se manifiesta como una exterioridad. Una correlación. Es una manera no política de hablar a quienes gobiernan. Gobernarse a sí mismos para gobernar a los otros. "Se manifiesta el coraje propio de la parrhesía y el hecho de que la parrhesía filosófica da pruebas de su propia realidad en esa relación con la política" (2009, pág. 356). Se le habla al político con la verdad, no se ejerce directamente la política.
2. *Oposición y exclusión con respecto a la retórica. Fedro.* "Donde hay filosofía debe haber sin duda relación con la política. Pero donde hay filosofía, no puede haber retórica" (pág. 357). Acá se plantea claramente la lejanía entre el filósofo y el rétor. Se da una relación de exclusión. "Al descalificar la retórica (se da) la afirmación de un vínculo constante del discurso filosófico con la verdad, bajo la doble forma de la dialéctica y la pedagogía. La filosofía solo puede existir a costa del sacrificio de la retórica" (pág. 357). Este pasaje es problemático, por cuanto plantea una cercanía de la pedagogía con la dialéctica, utilizada por los sofistas, pero también apropiada al quehacer filosófico, con lo cual tendríamos quizá uno de los pocos apartados en que ésta podría acoplarse un poco con la psicagogía en este momento socrático.
3. *La filosofía como psicagogía. Gorgias.* Acción sobre las almas, dirección y conducción del otro. "Filosofía como práctica que encuentra en la transformación del sujeto por sí mismo y del sujeto por el otro, su objeto de ejercicio. [...] la filosofía como ascesis, es decir como constitución del sujeto por sí mismo" (2009, pág. 357-8). Acá la psicagogía se liga claramente con la ascesis, es decir, con un conjunto de prácticas reguladas. Se va revelando el encuentro entre la inquietud de sí como autoconocimiento y el decir veraz.

Decir veraz dirigido a/ en confrontación con:

- a) El político
- b) El rétor
- c) El discípulo

Tipo de relación:

- a) Reacia con la política. Es un cara a cara. Exterioridad y correlación.
- b) De exclusión. Crítica.
- c) De inclusión, reciprocidad y acoplamiento.

Cuadro No. 2 – Síntesis de la filosofía parresiástica/Perfiles del filósofo como parresiasta

Aprovechando esos perfiles del filósofo parresiasta que Foucault presenta, vamos a detenernos en ese imperativo de decir la verdad puesto en los escenarios de las relaciones entre filosofía-retórica y filosofía-psicagogía, toda vez que aparte del psicagogo aparecen de manera tangencial las figuras tanto del profesor como de la pedagogía que, en la mayoría de las veces, se muestra alejada del trabajo filosófico, más bien como una *tekhné* al servicio de la transmisión de saberes definidos.

Entre filosofía y retórica

Tal como lo indica Pernot (2013) en su estudio sobre la retórica clásica, esta palabra proviene del griego *rhêtorikê*, que significa “arte de la palabra”. En la antigüedad griega está fundamentalmente enlazada al plano de la oratoria, en el sentido general de una *tekhné* que busca la persuasión, ya sea de un público en una asamblea o de una persona en lo privado, mediante el uso de la palabra. “En su sentido antiguo, no insiste tanto en lo que los modernos entienden por creación artística, sino en la idea de un método razonado, de un sistema de reglas destinadas al uso práctico, de una producción técnica y de un oficio” (Pernot, 2013, pág. 20). El estudio de la retórica se puede remontar hasta el mundo homérico, pero es en la Grecia de mediados del siglo V donde aparecen los primeros precursores de su reflexión y sistematización, en el marco del nuevo clima de poder ligado al establecimiento de la democracia, que va a exigir un juego diferente en lo político en el que la palabra va a ocupar un lugar determinante.

Así, es en Sicilia en donde aparecen los personajes de Córax, Empédocles y Tisias, pioneros en liderar el arte retórico, inicialmente en los estrados judiciales y, luego, en la redacción de los primeros tratados sobre este tema. Incluimos este pasaje de Sexto Empírico¹⁴ (citado por Pernot) que describe perfectamente la relación entre retórica, política y ámbito judicial, en este primer momento de aparición y despliegue del arte de la palabra:

Un joven, muy ansioso de aprender retórica, fue en busca de Córax, comprometiéndose a pagarle el salario que él fijara, a condición de ganar su primer juicio. Concluido el trato, luego que el muchacho mostró una aptitud suficiente, Córax reclamó su salario, mas aquél se rehusó. Habiéndose

¹⁴ *Contra los profesores*, II, 97-9.

presentado ambos ante el tribunal para dirimir el asunto, Córax empleó por primera vez, según se dice, una argumentación del género siguiente: afirmó que, ganara o no el pleito, él debía recibir su paga: si ganaba, porque había ganado, y si era vencido, también, por los términos del acuerdo, ya que la parte contraria había convenido entregarle el salario a condición de ganar su primer proceso, y al haberlo precisamente ganado, debía cumplir su promesa. Los jueces exclamaron que Córax tenía razón; pero el joven, tomó la palabra y utilizó el mismo argumento sin cambiar nada: “gane o pierda” dijo, “no debo pagar su salario a Córax: si gano, porque habré ganado; si pierdo, también, por los términos de nuestro acuerdo, puesto que prometí entregarle su salario con la condición de ganar mi primer proceso. Si soy vencido, no pagaré”. Entonces los jueces, ante la indecisión y el aprieto por la igualdad de fuerza en los dos discursos retóricos, echaron del tribunal a las partes en el juicio diciendo: “¡Para un mal cuervo, una mala cría!” [*Kórax*, en griego, quiere decir cuervo].

Como ya señalamos, en la segunda mitad del siglo V aparecen los sofistas, que van a desarrollar carrera sobre todo en Atenas, privilegiando el arte retórico en los contenidos de su enseñanza. Formaban a los futuros hombres de Estado, en el marco de los derechos constitucionales adquiridos de igualdad ante la ley (*isonomía*) e igualdad en el acceso y uso de la palabra (*isegoría*). La actividad retórica resulta indispensable para aquellos ciudadanos que aspiren a ejercer el gobierno de la ciudad, teniendo en la oratoria y en la organización e influencia de su discurso, el eje central de su vida política. Dice Jaeger: “En el estado democrático las asambleas públicas y la libertad de palabra, hicieron las dotes oratorias indispensables y aun se convirtieron en verdadero timón en las manos del hombre de estado. La edad clásica denomina al político puramente retórico, orador” (2001, pág. 45). Así, de la mano de los sofistas y la retórica, el triunfo en la arena política y la posibilidad de imponerse discursivamente sobre los demás, va a marcar el tono plenamente utilitarista de la formación ateniense de ese momento, sobre la base de que cualquiera bien conducido podría estar en condiciones de triunfar en los asuntos públicos, con efectos puntuales en la organización y toma de decisiones sobre toda la población. La retórica “no era sólo decorativa: la democracia antigua, que conoce únicamente el gobierno directo, dispone la preeminencia del hombre político capaz de imponer su punto de vista a la

asamblea de ciudadanos, o a los diversos Consejos, por medio de la palabra” (Marrou, 1985, pág. 77). Con esto, se puede advertir la importancia e influencia que tuvieron los sofistas en este periodo, siendo preceptores de los hijos de las más importantes familias de Atenas, y ocupando un lugar destacado en todo el movimiento educador de toda la Grecia clásica, con mucha influencia en el desarrollo del mundo occidental.

Sin embargo, con la irrupción de Sócrates, el espíritu filosófico toma un curso diferente a las reflexiones jonias sobre la naturaleza y le marca el pulso a la floreciente retórica, insistiendo en la búsqueda de una verdad divina e inmutable, orientadora de todas las acciones humanas de ahora en más, cuidándose de caer en los engaños y la adulación concomitantes a la práctica sofística. Aun así, retórica y filosofía van a convivir en ese espacio-tiempo ateniense y, en ocasiones, hasta van a confluir en la formación práctica de los ciudadanos, fortaleciendo toda una consideración de la *paideia* como un alto valor para el engrandecimiento del espíritu humano y que, a pesar de sus altibajos y contratiempos, atraviesa toda la antigüedad, con ecos hasta nuestros días. Jaeger ya indicaba la efervescencia educativa con la que se iba a llegar al siglo IV: “Así, la educación sofística encierra en su rica multiplicidad el germen de la lucha pedagógica de la siguiente centuria: la lucha entre la filosofía y la retórica” (2001, pág. 273).

Como vemos, es muy consistente que Foucault retomara la disputa alrededor de estos dos ejes, en los análisis sobre inquietud de sí y *parrhesía* de sus últimos cursos. Ya en *La hermenéutica del sujeto*, en un pasaje aparentemente aislado en el que viene hablando del lugar del filósofo en las prácticas de dirección de conciencia y la influencia de éste, no solo en la elección de las mejores formas de gobierno, sino en general del total de las elecciones de la vida, distingue entre retórica y filosofía, y el lugar de éstas en la tensión del gobierno de sí y de los otros:

El filósofo, en consecuencia, se presenta ruidosamente como el único capaz de gobernar a los hombres, gobernar a quienes gobiernan a los hombres y constituir así una práctica general del gobierno en todos los grados posibles: Gobierno de sí, gobierno de los otros. Él es quien gobierna a aquellos que quieren gobernarse a sí mismos, y quien gobierna a los que quieren gobernar a los otros. Allí tenemos, creo, el gran punto esencial de discrepancia entre la filosofía y la retórica, tal como estalla y se manifiesta en esa época. La retórica

es el inventario y el análisis de los medios por los cuales se puede actuar sobre los demás por conducto del discurso. La filosofía es el conjunto de principios y prácticas que uno puede tener a su disposición o poner a disposición de los otros, para cuidar como corresponde de uno mismo o de los demás (2001, pág. 140).

Y lo que va a estar en el medio de esta discusión, aunque todavía no se plantee con la suficiente fuerza puesto que el empeño está colocado en la inquietud de sí, es la verdad. El coraje del decir veraz que opera sobre el mismo sujeto y sobre los otros, en cuanto fin y condición de la relación maestro/discípulo. Elemento éste que estará ausente de la relación que se establece entre el profesor y el alumno, tal cual hemos visto que se presenta para la práctica sofística en la antigüedad. Allí, como bien señala Foucault, lo importante será contar con los medios requeridos y suficientes para ejercer influencia sobre los otros, para persuadirlos. Así, a la práctica retórica le interesará más la verosimilitud que la verdad, que podrá ser acomodada a las circunstancias e intereses del momento. “Se trata de vivir, y en la vida, en lo que se refiere a la política, poseer la Verdad no importa tanto como lograr que un público determinado admita, *hic et nunc*¹⁵ tal tesis como verosímil” (Marrou, 1985. pág. 76).

Posteriormente, en el curso de 1982-3, Foucault insiste en que esa discusión sobre la tensión entre filosofía y retórica va a ser una constante en el pensamiento antiguo, aunque ahora se enfoque en el giro hacia el lugar de la *parrhesía* en esa tensión. Así, como se planteó anteriormente, la relación del filósofo con la retórica que se presenta en el *Fedro* es de exclusión, y tiene que ver con el planteamiento y abordaje del interrogante: ¿quién es capaz de ser artífice de la parrhesía? En el diálogo se plantea una “disputa” sobre las cualidades del discurso y sus objetivos, con lo cual llegamos a lo que parece ser un problema: que la retórica también aspira a la conducción de las almas, con lo cual se colocaría muy cerca de las aspiraciones y funciones psicagógicas. Pero, entonces, ¿qué las diferencia? Su método específico y su forma de relación con el alma permite, tanto a quien habla como a quien escucha, tener una relación permanente con la verdad. El método dialéctico podrá utilizar las técnicas retóricas para cumplir con su función de persuasión, partiendo inclusive de un

¹⁵ Aquí y ahora.

discurso verdadero que espera ser transmitido. Pero cuando la dialéctica se une intrínsecamente, por esencia, a la psicagogía, la verdad vendrá a operar de manera permanente y continua a ese conocimiento del Ser y su efecto sobre el ser del alma, así al inicio no se cuenta con un discurso de verdad a transmitir, tal cual aparece con Sócrates cuando afirma que “nada sabe”.

Lo cual se resume de la siguiente manera: para la filosofía, tanto la psicagogía (que se ocupa del ser del alma), como el método dialéctico (que permite el conocimiento del Ser), son condiciones del establecimiento de un decir veraz necesario y permanente entre maestro y discípulo, a través de la figura del filósofo. Y la *techné* retórica, asociada con la *tekhné* dialéctica, echará mano de un “conjunto de recetas” para lograr su cometido: convencer al otro para que adhiera al discurso formulado, encarnado por supuesto en la figura del sofista. La dialéctica podrá ser usada por los retóricos, al igual que por la filosofía a través de Sócrates, pero sus finalidades y la manera como son utilizadas son totalmente diferentes. Acá se resume el tema de la filosofía y retórica en torno al decir veraz, y la nueva vuelta de tuerca que se le da a la psicagogía, ligándola ya no a un tipo de relación, sino a un efecto preciso asociado al método dialéctico:

dialéctica y psicagogía son dos caras de un único proceso, un único arte, una única *tekhné* que es la del *logos*. Como el *logos* filosófico, la *tekhné* filosófica del *logos* es una *tekhné* que permite a la vez el conocimiento de la verdad y la práctica de la ascesis del alma sobre sí misma. [...] El discurso retórico está marcado por la mera preocupación del efecto que se produciría en el alma de quien escucha. En cambio, el modo de ser del discurso filosófico se caracteriza por el hecho de que, por una parte, el conocimiento de la verdad no es en él simplemente necesario, no es simplemente un elemento previo, sino una función constante. Y esa función constante de la relación con la verdad en el discurso que es la dialéctica, no puede disociarse del efecto inmediato, del efecto directo que genera, no sólo en el alma de aquel a quien se dirige el discurso, sino en la de quien lo pronuncia. Y eso es la psicagogía (Foucault, 2009, pág. 340).

Y acá parece imponérsele a la psicagogía, el mismo problema que intentamos describir al inicio para la pedagogía, y es que le cuesta inscribirse en un solo marco de acción, en una

actividad específica. ¿Es la psicagogía una intención?, ¿conlleva una técnica o conjunto de ellas como nos acaba de decir Foucault?, ¿es un saber o campo de saberes específicos?, ¿es una forma de vínculo o de relación entre maestro y discípulo, tal cual nos la presenta Foucault en *La hermenéutica del sujeto*? La psicagogía contempla cada una de ellas, tiene que ver con ellas, pero no “es” una sola de ellas. No es intención, ni saber, ni técnica, ni vínculo, a pesar de que podamos contar con una intención psicagógica, un saber psicagógico, un método psicagógico y un vínculo psicagógico. De allí que podamos pensar en otro tipo de ajuste en la relación entre estas dimensiones o componentes de la psicagogía. Un “ajuste psicagógico”.

De esta manera, podríamos aventurar, al menos parcialmente, que el psicagogo será quien articula (ajusta) tres dimensiones: 1.- el discurso verdadero, por el cual busca fijar la mirada en el alma y transformar su vida, mediante 2.- ciertas técnicas/procedimientos anclados en la dialéctica y prácticas de sí específicas, 3.- a través de la configuración de un vínculo que busca la transformación del ser del sujeto y no la mera transmisión de un saber. *Parrhesía* y psicagogía como parte de la *epimeleia*, del cuidar de sí mismo, que se traducen como conocimiento de la verdad y práctica del alma. Así, la dimensión psicagógica en Sócrates, como conductor de almas, estará integrada a ese requerimiento, operativo y funcional, de decir la verdad.

Así mismo, como parte de esa relación de la psicagogía con el discurso de verdad, y que vendría a funcionar como complemento de ese movimiento dialéctico de conocimiento del ser del alma, se desplegarán unas prácticas y ejercicios específicos que, bajo la forma de *pragmata*, tal cual son definidas en la carta VII de Platón, van a convertirse en lo *real* de la filosofía, su expresión máxima y por excelencia. No será el filósofo quien haga ostentación de la verdad como discurso y la reparta al que lo quiera escuchar. “Filosofar” estará asociado a todo un conjunto de actividades que son la base de las prácticas filosóficas. Foucault deja muy claro esto en su análisis de la carta:

Lo real de la filosofía es su práctica. Lo real de la filosofía no es su práctica como práctica del *logos*. No será la práctica de la filosofía como discurso, y ¿a qué se refieren esos ejercicios/prácticas? Pues al sujeto mismo. Lo real de la filosofía se manifestará y atestiguará en la relación consigo, en el trabajo de

sí sobre sí, en ese modo de actividad de sí sobre sí. La filosofía encuentra su real en la práctica de la filosofía (2009, pág. 252).

¿Y en qué consisten esas prácticas? Son un camino por transitar, no algo que se adquiera en un momento específico. Se presenta la elección de un camino filosófico, en el cual es preciso el trabajo arduo en la relación de maestro/discípulo. Los filósofos manifiestan esas prácticas en cada una de sus acciones cotidianas. Se relacionan con tres capacidades, aptitudes: la *Eumathés*, con la que podemos aprender con facilidad; el *mnemon*, es decir, la buena memoria, en donde tenemos presente lo que hemos aprendido; y el *Logizesthai dinatós*, que nos indica que somos capaces de razonar (Foucault, 2009, pág. 250-1). De lo que se desprende una idea que puede ayudarnos a establecer las proyecciones de este ajuste psicagógico en otros escenarios, y es que el único capaz de dar esa dirección psicagógica es el filósofo, en tanto dialéctico y parresiasta, que sitúa a la filosofía como una exterioridad reacia a la política, ejerce la crítica para mantener la alerta sobre lo falso y engañoso, e incita y propone formas para que el sujeto se preocupe por sí mismo y pueda transformarse. Y todo esto lo observamos en el desarrollo que hace Foucault alrededor de la figura de Sócrates, en el que

La filosofía va a presentarse como poseedora del monopolio de la parrhesía, en cuanto se manifiesta como operación sobre las almas, como psicagogía. Y en vez de ser un poder de persuasión que convenza a las almas de todo un poco, se presenta como una operación que ha de permitirles distinguir como corresponde lo verdadero y lo falso y dar, por la *paideia* filosófica, instrumentos necesarios para efectuar esa distinción (2009, pág. 311).

Clara separación entre filosofía y retórica, tras lo cual veremos un desplazamiento en el análisis, pero sobre todo cierta complementariedad, en el movimiento de conversión de la mirada presentada en el *Alcibíades*, hacia una filosofía como camino, como *bios*, una manera estética de existir, desarrollada fundamentalmente en el *Laques* y en la que se va a fundamentar toda una *parrhesía* ética que va a resonar en las demás escuelas helenísticas de la antigüedad. De hecho, hay una línea muy clara de la ascendencia socrática tanto del cinismo como del estoicismo. Astíntenes, fundador de la escuela cínica, fue discípulo directo de Sócrates y a su vez “maestro” de Diógenes de Sinope, figura ejemplar de este movimiento

y que tenía entre sus seguidores a Crates de Tebas, posterior “maestro” de Zenón de Citio, fundador de la Stoa sobre el 300 a.C.

Articulación entre filosofía y psicagogía

Como se había planteado, es en el tratamiento del *Gorgias* donde se esboza la relación de la parrhesía que debe instalarse con el discípulo, a la manera de acoplamiento (‘ajuste’, como hemos venido insistiendo) que, a su vez, va a convertirse en el prototipo de la dirección filosófica posterior, la cual va a ser recurrente en escuelas como el epicureísmo y el estoicismo:

creo que damos con un primer uso de la palabra parrhesía en el contexto, dentro de una práctica que es ya la de la dirección de conciencia [...] la palabra ya se utiliza en el contexto de la práctica de conducción de almas, la conducción filosófica, la conducción individual de las almas, y es la primera vez (2009, pág. 371).

Se presenta así un nuevo perfil, campo de actividad, campo de ejercicio, además del político y de exclusión con la retórica, en el que el decir veraz va a enlazar y acoplarse con la filosofía para —no puede olvidársenos— atender a cierta inquietud de sí. Y esto es posible, a la vez que toma forma, en el marco del establecimiento de un tipo muy preciso de vínculo entre maestro/discípulo, al que podemos encuadrar dentro del “ajuste” psicagógico, y en el cual se presenta lo siguiente:

1. *Desmarque de la retórica. Básanos (prueba)*. "La relación entre las almas será de prueba, será esa relación de *básanos* (piedra de toque) en la que habrá afinidad de naturaleza, y por esa afinidad de naturaleza, demostración a la vez de la realidad y la verdad, es decir de lo que es el alma en lo que puede tener de *étimos* (auténtico)" (2009, pág. 375). El juego, por tanto, ya no es agonístico (de superioridad), tal como se pudiera presentar en el juego pedagógico, en el que las enseñanzas podrían ser impartidas por alguien que tiene un saber hacia un auditorio de varias personas, escenario recurrente de la retórica. Es un juego de prueba de a dos, por afinidad de naturaleza y manifestación de la autenticidad, de la realidad del alma.

2. *Homología*. La homología del discurso es un auténtico criterio de verdad. Contrario a la adulación, establece una identidad en el discurso. El hecho de que los dos interlocutores sostengan el mismo *logos* no será adulación con una condición: que ambos estén dotados de *episteme*, *éunoia* y *parrhesía*. A continuación, presentamos tal como las describe Foucault (2009, Págs. 376-7):

- *Episteme*: Nunca dicen lo que dicen si no saben efectivamente que es verdad.
- *Eunoia*: Que cada uno de los dos interlocutores tenga, por el otro, un sentimiento de benevolencia que suponga la amistad (*éunoia*).
- *Parrhesía*: Que nada —del orden del temor, la timidez o la vergüenza— limite la formulación de lo que se cree cierto. Aquí se nos refiere un coraje parresiástico. A despecho de reglas, leyes, buenas costumbres.

Se requerirá entonces ciertas circunstancias bajo las cuales la homología, la identidad de los dos, en uno y otro, podrá cumplir ese papel de *básanos* (prueba) del que se trata la relación psicagógica. La prueba del alma se da en la medida de que se habla con total franqueza, diciendo lo que realmente se piensa, sin adornos ni vergüenza. No se habla desde el interés de cada uno. Hay que hablar, poner el *logos*, desde esas tres condiciones, en tanto son operadores de la verdad, permitiendo eliminar la adulación y falsedad en esa relación que es particular, un cara a cara. En el juego dialéctico maestro–discípulo se da una prueba del alma, el *básanos*, a partir de una *homología* de quien pronuncia un discurso, el *logos*, y otro que permitirá o resistirá a esa psicagogía, en que el conocimiento y la conducción del alma sean posibles. Recordemos que, a pesar de todo lo dicho, Alcibíades no atendió a la exhortación socrática de ocuparse de sí mismo y va a aparecer pasados los años en *El Banquete* (216a.), totalmente borracho, elogiando las virtudes de Sócrates y reconociendo que no hizo nada de lo que éste le instó a hacer, “Incluso todavía ahora soy plenamente consciente de que si quisiera prestarle oído no resistiría, sino que me pasaría lo mismo, pues me obliga a reconocer que, a pesar de estar falto de muchas cosas, aún me descuido de mí mismo y me ocupo de los asuntos de los atenienses”. Terminó ocupándose de los otros sin primero ocuparse de sí mismo, de su alma.

Y eso nos indicaría varias cosas interesantes. En primer lugar, que la relación psicagógica no se da con cualquiera, o al menos se establecen relaciones particulares, específicas, entre

quien ha asumido el discurso y vida filosóficas, y aquel que en mayor o menor medida da un giro para ocuparse de sí mismo. No olvidemos el asunto de la conversión. Foucault nos dirá que es una especie de pacto que busca ligar las almas de maestro y discípulo. Además, se necesita un conjunto de condiciones y criterios para que el *logos* pueda operar y alcanzar su objetivo con el alma y con la verdad, lo que requiere un trabajo constante y esfuerzos por parte del discípulo, a fin de ir logrando esa *homología*, esa identidad del discurso. En segundo lugar, que con la noción de *básanos* se intenta capturar eso que a veces es inasible, imperceptible y hasta indecible. ¿De qué manera y hasta donde puede alguien “influir” en el otro? ¿“Tocarlo” de alguna manera? ¿Conectar su *logos* para que conduzca su yo de cierta manera? Es posible que la pedagogía, el ajuste pedagógico, pueda desplazar su mirada incesante sobre las intenciones y los métodos y la traslade hacia el vínculo, la relación, en la que de alguna manera es posible invitar al otro, incitarlo a iniciar su propio camino, cumplir en cierta medida esa función de “piedra de toque”. Foucault va a dejar muy clara la función de Sócrates como *básanos*, al cual el discípulo debe prestar atención para encontrar en su discurso y su modo de vida las propias pistas que le permitan discernir en lo que hace y como vive, lo que es bueno: “El *básanos* (la piedra de toque) es Sócrates, y por roce con él, mediante confrontación con él, uno va a poder distinguir lo que está bien de lo que no está bien en su vida” (2010, pág. 159).

En consecuencia, podemos entender mejor la calidad y tipo de vínculo psicagógico, diferente del vínculo que se establece entre una persona que ostenta un saber y otro que se apresta a adquirirlo, tal como podemos ver en el ajuste pedagógico,

En esta concepción de la piedra de toque, de la *homología* y su condición interna que culmina en la *parrhesía*, tenemos la **definición del vínculo**¹⁶ mediante el cual el *logos* de uno puede actuar sobre el alma del otro y conducirlo a la verdad. [...] La *parrhesía* va a ligar al maestro y al discípulo. Va a asomar a ambos a una unidad que ya no es la ciudad sino la del saber, de la Idea, la unidad misma del ser (2009, pág. 378).

Y a todo esto lo llamamos ajuste psicagógico porque, de manera análoga aunque con desplazamientos importantes en su contenido a lo que podríamos hallar en la pedagogía,

¹⁶ La negrita es nuestra.

vamos a encontrar ciertas intenciones (ocuparse del alma, modificar su vida), un conjunto de prácticas concretas (dialéctica/*pragmatas*); y determinado tipo de vínculo (mediante el *básanos* y la *homología*) que, insistimos, podrá en cierta manera ser llevado con sus propios contornos y apropiaciones a la subjetivación cristiana y helenística.

Retomando entonces la definición de relación psicagógica brindada por Foucault en *La hermenéutica del sujeto*¹⁷, que se entiende como “la transmisión de una verdad que tiene por función la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos”, podemos ver que no sólo se acopla con la noción de vínculo que plantea en su análisis del *Gorgias*, sino que éste último vendría a ser la concreción de lo que en ese lugar había sido propuesto y analizado como una exhortación, la de ocuparse de sí mismo. Aquí vemos de qué manera, ligado a la instauración de una *parrhesía* filosófica, esto puede ser posible.

Desplazamiento de la inquietud de sí socrática

En el curso de 1983-4, *El coraje de la verdad*, Foucault retoma, desplaza y complementa algunos de los ejes sobre los cuales había insistido en sus análisis sobre la relación entre sujeto y verdad: el cuidado de sí y el coraje de la verdad. Así, sobre la figura de Sócrates y sometiendo a una nueva dimensión de estudio a la *Apología* y el *Laques* platónicos, va a volver el tema del coraje asociado al decir veraz, a la acción de decir la verdad, pero ya no en el marco de la arena política, tal cual lo había presentado en la primera parte del curso anterior, sino dentro de una *parrhesía* filosófica, particularmente socrática, y que va a mover o, si se quiere, a “completar” la cuestión del cuidado de sí consistente en el ocuparse del alma, a la tarea estética de hacer de la propia vida una obra “bella”. En este escenario del análisis que Foucault hace en sus últimos cursos, que la dimensión educativa de Sócrates puede ser pensada, al igual que las relaciones y distanciamientos que tanto pedagogía como psicagogía pueden tener en este movimiento de la *paideia* anclada a un Ideal de ser humano a una exhortación a ocuparse por sí mismo, con sus acciones asociadas, en los vínculos particulares que se establecen entre los actores y los saberes que los atraviesan. La *paideia* socrática no es un Ideal, sino la expresión de una forma diferente de asumir la existencia, una revisión y compromiso total por las “cosas humanas”, traducidas

¹⁷ La cual fue abordada en el primer capítulo de este trabajo.

concretamente en el tipo de conductas que asumimos en la vida. La *paideia* socrática fue la propia vida de Sócrates, dando prueba de esa relación con la verdad, inclusive hasta en su muerte.

Su vida fue un anticipo del nuevo *bíos*, basado por entero en el valor interior del hombre. Y sus discípulos supieron comprender certeramente que era en esta renovación de la antigua idea del arquetipo —del filósofo como encarnación de un nuevo ideal de vida— donde residía la fuerza más importante de la *paideia* socrática (Jaeger, 2001, pág. 423).

El siguiente cuadro visualiza esas distintas formas que va a tomar el coraje de la verdad, y que van a ser uno de los ejes de análisis de ese curso:

Formas del coraje de la verdad ¹⁸	
Osadía política	Valentía política del decir veraz, presente tanto en el demócrata como en el cortesano, que van a decir lo contrario a lo que expresan, ya sea la asamblea o el príncipe.
Ironía socrática	Hacer reconocer y decir a la gente poco a poco que lo que dicen saber, lo que creen saber, en realidad no lo saben. Se busca deslizar, dentro de un saber que ellos no saben que saben, cierta forma de verdad que los conducirá a ocuparse de sí mismos.
Escándalo cínico	Condenar, rechazar, menospreciar, insultar la manifestación misma de lo que se admite en el plano de los principios. Se trata de “exponer” la vida, de “encarnar” la verdad. Se arriesga la vida por la misma manera como se vive.

Cuadro No. 3 – Formas del coraje de la verdad

Como se observa, es en la ironía socrática donde vemos emerger las cuestiones educativas y psicagógicas en las que encontramos cierta forma de relación con la verdad, objeto central de nuestro análisis. De igual manera, el tema de la *epimeleia*, el cuidado de sí, va a estar muy presente, pero ya no sólo como metafísica del alma que liga al sujeto con una verdad trascendente a través del conocimiento, sino como la decidida toma de actitud frente a la vida, dentro de una dimensión estética en la que habrá de manifestarse una existencia llevada acorde con el discurso y prácticas filosóficas, expresada en la manera de hablar, la forma de responder a las situaciones que se presentan, las relaciones que se establecen, y

¹⁸ Presentadas en el desarrollo de la clase del 14 de marzo de 1984.

hasta en la dieta y la vestimenta que se lleva en la cotidianidad. Es decir, conlleva toda una transformación del *ethos* y de la forma de conducirse en el mundo.

Alcibiades Objeto. Psikhé (Alma) Mediante. Autoconocimiento	Laques Objeto. Bios (Vida) Mediante. Auto instauración Ethos. Estética de la existencia
---	--

Coraje de decir veraz. Para descubrir el alma y también cuando se trata de dar forma y estilo de vida.

Cuadro No. 4 – Reorientación del ocuparse de sí mismo en el curso de 1983-4

Así, y a pesar de que la noción de psicagogía no va a aparecer en este curso tal como en los que le precedieron, sí va a presentarse la cuestión de la necesidad de ocuparse del alma, pero ahora dentro de un proyecto más amplio de configuración ética y estética de la existencia, atravesada, como dijimos, por una verdad que se manifiesta todo el tiempo en lo que se dice y como se vive. Foucault va a diferenciar entre la verdad que ostenta y encarna Sócrates, de otros discursos veraces como los del oráculo, el sabio y el profesor, y que va a ayudar a definir una forma de *parrhesía* que ya no es política, sino ética. De esta manera, el sí mismo del que hay que ocuparse, que en el curso de 1982-3 es el alma sujeto de acciones, se amplía a la relación de sí consigo, a esa relación del que hace vigilia sobre sí mismo. Foucault parece extender un puente entre Sócrates y todo el desarrollo de la filosofía helenística, que va a ser centralmente ético, uniendo lo que en *La hermenéutica del sujeto* parecía estar un poco alejado. En *El coraje de la verdad*, a la ocupación de la *psyché* como misión socrática, se le van a sumar la *aletheia* y la *phrónesis*, la verdad y la razón práctica, para tomar las mejores decisiones, fundando un *ethos* en el que estarán unidos el ser del alma y la configuración de una conducta racional.

¿Pero cuál es esa verdad socrático filosófica que se diferencia de la modalidad de veridicción del sabio o del profesor? Foucault pone el trabajo y saber del profesor del lado de la tradición, de aquello que por diversas condiciones y circunstancias deberá ser transmitido para establecer el lazo de un saber común. Éste deberá unir al sujeto con la cultura, con las producciones que lo vincularán a cierto espectro de amistad o de filiación. Profesor es el que profesa algo. Es un hombre técnico, que a su vez fue alumno de alguien que le enseñó lo que ahora se encuentra instado a transmitir. Pero la transmisión de ese

saber no conlleva ningún peligro, al menos de manera inicial. De ésta no se esperan castigos ni hostilidades, por el contrario, instaura un vínculo positivo entre el que lo pronuncia y el que lo recibe. Esta modalidad de veridicción va a ser esencialmente técnica. El profesor es portador de un saber de *tekhné*. Foucault delimita muy bien esta figura del profesor y la forma de verdad que lo caracteriza:

Estas personas poseen saber caracterizado por una *tekhné*, que implica conocimiento que se encarnan en una práctica y entrañan, para su aprendizaje, no solo un conocimiento teórico, sino todo un ejercicio. Poseen ese saber, lo profesan y son capaces de enseñarlo a los demás. [...] En ese decir veraz se establece una filiación en el orden del saber (2010, pág. 40).

Foucault plantea que sobre finales del siglo V y comienzos del IV, los modos de veridicción del profeta, del sabio, del profesor y del parresiasta, van a marcar formas específicas del tipo de sujeto que dice la verdad, y para nuestro interés en lo que hemos venido planteando, es clara la vinculación de la enseñanza de la técnica retórica a manos del profesor sofista, por contraposición al decir veraz de la *parrhesía* ética, ligada a la filosofía y ejemplificada en la imagen de Sócrates. Éste no es retórico, ni profesor. No ostenta una verdad que deba ser transmitida y, por lo tanto, el asunto no se trata de una enseñanza, de un ajuste pedagógico. Por el contrario, va a enfatizar en su ignorancia y la ignorancia de los otros que no han caído en cuenta que tampoco saben.

Cuando el profesor dice: yo sé, ustedes escúchenme, Sócrates dice: yo no sé nada, y si me ocupo de ustedes no es para transmitirles el saber que les falta, es para que al comprender que no saben nada, aprendan con ello a ocuparse de ustedes mismos (Foucault, 2010, pág. 105).

Por su parte, Jaeger constata el alejamiento de Sócrates de las prácticas pedagógicas de ese momento y de la actividad primordialmente técnica de los sofistas:

Sócrates encontraba esta palabra *paideia* tarada por la práctica y la teoría "pedagógicas" de su tiempo. Quería decir demasiado o decía demasiado poco. Por eso, ante la acusación de que corrompía a la juventud, replicaba que él jamás había afirmado la pretensión de "educar a los hombres". Al decir esto, alude a la actividad técnica de la enseñanza profesional de los sofistas.

Sócrates no es un "profesor", pero le vemos incesantemente afanado "en la búsqueda" del verdadero maestro, sin encontrarlo nunca (Jaeger, 2001, pág. 439).

Queda descartada cualquier relación que Sócrates pudiera tener con la retórica y la actividad de enseñanza adelantada por los sofistas, por una cuestión fundamental que va a ser la misma que va a configurar y, a la vez, alejar la constitución tanto del ajuste pedagógico como psicagógico: su forma de percibir y relacionarse con la verdad. La psicagogía, como "soporte" de la actividad filosófica, opera sobre, en y para la verdad. A través de un saber de carácter espiritual, puesto que está indefectiblemente enlazado con la conducta, el *ethos*, la transformación entera del individuo. La pedagogía, por su parte, opera con y sobre un saber puramente funcional a determinados fines prácticos, que es transmitido sin mayor riesgo y que genera unos beneficios tanto para el que lo imparte, como para el que lo recibe.

(Los sofistas) no eran, propiamente hablando, ni pensadores ni buscadores de la verdad. Eran pedagogos: "Educar a los hombres" tal es la definición que, según Platón, el propio Protágoras da de su arte. [...] inseguras y diversas, sus ideas son demasiado huidizas como para que se las pueda referir a una escuela en el sentido filosófico de la palabra; sólo tenían en común el oficio de profesores (Marrou, 1985, pág. 73).

Concuerda Marrou con Foucault en que, a los pedagogos de este periodo griego, artífices de la retórica y el saber técnico, no les interesa la verdad. O mejor aún, privilegian un régimen de veridicción que no pone a prueba la ética del sujeto ni requiere de un coraje especial para ser transmitido. En este ajuste pedagógico presentado en la antigüedad, el profesor es un repetidor, un transmisor de saberes con una funcionalidad práctica, a fin de tener dominio sobre campos específicos. Esta imagen parece no haber cambiado mucho en el ajuste pedagógico moderno, ligada más a un técnico con herramientas que a un intelectual trabajador de la cultura, si atendemos a Sloterdijk a este respecto:

Ya el mismo nombre de *profesor* indica que está llamado a repetir y a transmitir aquello que pedía el *stand* de su asignatura, y si el portador de un título así recibía los honorarios del Estado era en reconocimiento a la

enérgica falta de originalidad con la que sabía hacer una recopilación de su especialidad en cuanto totalidad (Sloterdijk, 2012. pág. 377).

En este contexto, queda claro que Sócrates no es profesor ni se ubica dentro de la pedagogía, pero ¿podemos considerarlo como educador? Sócrates es psicagogo, funge la misión no de profesor sino de maestro, en el sentido de aquel que se atraviesa en la vida de otro, se interpone en sus certidumbres y lo impele, hasta las últimas consecuencias, a que se ocupe de sí mismo. No transmite enseñanzas de carácter técnico, aunque su método contenga esta dimensión inevitable en cualquier práctica organizada donde el saber atraviesa la configuración de vínculos. Es maestro en el sentido psicagógico de incitador, de piedra de toque, y no de transmisor. Claro que hay una *paideia* socrática, pero ésta se aleja de la *paideia* sofista imperante en la segunda mitad del siglo V a.C.

La *paideia* de los sofistas era una mezcla abigarrada de materias de diverso origen. Su meta era la disciplina del espíritu, pero no existía unanimidad entre ellos en cuanto al saber más indicado para conseguir ese objeto, pues cada uno de ellos seguía estudios especiales y, naturalmente, consideraba su disciplina propia como la más conveniente de todas (Jaeger, 2001, pág. 424).

En consecuencia, lo que vamos a ver es un giro de la *paideia* expresada en la poesía, teatro y práctica docente de los sofistas con su armazón técnica y espiritual, a una en la que se posiciona la verdad y el sentido de la vida dentro de una reflexión y práctica filosóficas, arrancando con Sócrates y Platón. Dentro de esta rotación de la *paideia*, van a posicionarse virtudes que reclaman el control del sujeto por sí mismo, en contraposición a aquellos ideales generales de carácter humanista. La fuerza educadora de Sócrates se encuentra en su insistencia y capacidad para que, a partir de la confrontación de lo que da por hecho, se pueda descubrir un camino alterno en cuanto a la constitución moral de un sujeto basado en la atención al *logos*, que redunde en lo mejor y más justo para la ciudad.

De igual manera, retomando lo que veníamos planteando sobre la *epimeleia*, la mayor parte de la caracterización y análisis de la forma de veridicción socrática, que va a ser diferente de las otras que referenciamos (del sabio, profesor, profeta), se desprende de la particular lectura que Foucault hace del *Laques*, que elige por cuanto en el desarrollo del diálogo ve aparecer de manera clara las características de ese modo particular de veridicción asociado

a la *parrhesía*, el examen y la *epimeleia*; el juego político en que se desenvuelve la discusión sobre la formación por cuanto los interlocutores son prestantes hombres de Estado que ejercen altos cargos; y la cuestión del coraje, pues el tema del valor es el eje central del diálogo y Sócrates se encargará de irlo llevando al terreno de la verdad y la ética. Cuestiones éstas que ya habían sido abordadas y que vemos reaparecer tomando un giro en dirección hacia la instauración de una *parrhesía* ética, una verdad que se instaure y atraviese la totalidad de la vida, y que va a ser particularmente socrática.

En este sentido, es importante resaltar que la problemática de fondo planteada en el *Laques* y en el *Alcibíades* va a ser similar: ¿de qué manera, bajo cuáles condiciones, puedo dar cuenta de mí mismo? ¿Qué conlleva ese interrogante por la ocupación de sí mismo? con una cuestión adyacente alrededor la formación a los jóvenes. Por lo que la dimensión educativa estará muy presente, con las respectivas referencias, a las dinámicas pedagógicas o psicagógicas que, aunque no presentadas de manera explícita, podemos extraer siguiendo la línea de análisis que hemos propuesto. Sobre el final del diálogo, el asunto va a derivar en la imposibilidad de dar una definición acertada del coraje, por lo que habrá que solicitar el apoyo de un maestro, que no será un profesor o algo parecido, sino el mismo *logos*:

Sócrates rechaza el papel del maestro, en el sentido del maestro de la *tekhné* que es capaz de transmitir una enseñanza a sus alumnos. No quiere ponerse en la situación del maestro y, desde ese punto de vista, está exactamente en el mismo caso que los demás. Deberá ocuparse de sí mismo escuchando el lenguaje maestro del *logos* (Foucault, 2010, pág. 167).

Así, mientras que en el *Alcibíades* el rendirse cuentas a sí mismo, el ocuparse de sí mismo, conducía al reconocimiento de una realidad ontológicamente distinta, el alma, configurándose una metafísica, en el *Laques* será la propia vida a la que habrá que rendirle cuentas, al propio *bios*, a la forma de vivir. Retorna entonces el asunto del *gnothi seauton*, el conócete a ti mismo, pero ya no como descubrimiento del alma, sino como prueba, examen que se hace de la existencia (2010, Págs.171, 172). Psicagogía para el reconocimiento y conducción del alma, pero también para hacer de la vida una obra bella. Tal es lo que nos parece se puede extraer del análisis de la figura de Sócrates en el contexto filosófico y educativo en la antigua Grecia. El ajuste psicagógico podría verse como una forma de entender y practicar la filosofía.

CONCLUSIONES

Michel Foucault plantea algo que nos parece clave para el análisis de lo político, que de alguna manera podría permitir pensar la pedagogía y los asuntos educativos de una forma diferente: lo que le interesa no es la política como sistema, la teoría política, sino el sujeto abocado a ese juego de conducción de sí mismo y de los otros, que tendrá que pasar por ciertas formas de relación con la verdad, en las que pondrá o no a prueba su configuración ética y se traducirá en el tipo de papel y decisiones que adopta, ya sea en la esfera democrática o dentro de una tiranía. En términos de conducción de la ciudad, no es el sistema el que es mejor en sí mismo por sobre otro, sino el tipo y calidad de juego específico que se establece entre condiciones externas (constitución, restricción o no del uso de la palabra) y maneras específicas en que el sujeto se ha constituido a sí mismo. Si a través de la influencia filosófica aquellos encargados de gobernar han llegado al conocimiento de lo que es bueno y justo, el sistema que se adopte pasa a ser secundario. Partiendo de Platón, para Foucault va a ser bastante claro que una democracia guiada por personas que no se han ocupado de sí mismas y que, por lo tanto, no están en condiciones de entender la justicia y lo mejor para la ciudad, ésta va a convertirse en un escenario demagógico donde imperará la retórica y los intereses particulares.

De manera similar, una pedagogía que privilegia su atención en los fines y medios, preocupada por la elaboración de edificios sistemáticos que garanticen el alcance de ideales personales y sociales, tiende a dejar por fuera al sujeto, viéndolo como algo que puede y debe ser producido. En este sentido, el abordaje de los textos nos permitió indagar no por una teoría o modelo pedagógico aplicado en la antigüedad griega, sino por el encuadre de ciertos elementos en los cuales condiciones externas y otras subjetivas, confluyeron para que se produjeran acomodamientos singulares, en esa conciencia de la educación que llamamos *paideia*. De esta manera, al interrogante por una pedagogía alzada como ideal o conjunto de técnicas la denominamos como “sospecha”, y a la posibilidad de revisarla bajo la forma de acontecimiento y acople propusimos entenderla como “ajuste”, tomando como interlocutora para el diálogo a la noción de *psicagogía* abordada por Foucault en sus últimos cursos, en el marco de una discusión más amplia sobre la educación griega en la antigüedad. Tal fue la premisa principal de este trabajo y es lo que se pretendió formalizar.

Para lograr esto, o al menos intentar esbozar un encuadre conceptual y metodológico que nos permitiera realizar una lectura diferente del trabajo de Foucault, intentamos recurrir a la noción de *ajuste*, utilizada para perfilar tanto lo pedagógico como lo psicagógico, reconstruyendo el itinerario en que estas nociones fueron apareciendo en los tres últimos cursos dictados en el Collège de France, como parte de una preocupación más amplia por el imperativo de cuidar de sí mismo, al igual que formas determinadas de la relación entre sujeto y verdad, en las que el coraje de ese decir veraz va a cumplir una función estatutaria y diferenciadora. Así, vemos la configuración de prácticas específicas y formas de vínculo que sustentarán los correspondientes trabajos de profesores que se moverán, sobre todo, en el manejo de la técnica y la retórica, por contraparte de un tipo de maestro que irá encontrando su lugar alrededor del establecimiento de una relación espiritual con el saber, con una verdad que atravesará el total de su existencia y se manifestará a lo largo de su vida, buscando, a su vez, que otros puedan hacerlo por su propia cuenta. De allí su carácter más de incitador que de transmisor.

De esta manera, resaltamos la aparición de esa conciencia educativa que establece un impulso de carácter pedagógico, primero alrededor de la *areté* y luego en la *paideia*, en las que va a emerger un ideal de hombre y donde se abrirá el camino para la progresiva institucionalización de procesos formativos con campos de saber y técnicas específicas. Rudimentos de un ajuste pedagógico inicial en el que ya veremos presentes intención, método y vínculo, elementos claves e indispensables dentro de los que se va a mover esa intención de direccionamiento de los hombres, que podrá visibilizarse en la *agogé* espartana y en la *paideia* sofística. Así mismo, ya alrededor de la psicagogía, va a aparecer una intencionalidad en forma de exhortación a ocuparse de sí mismo, inicialmente bajo la premisa de reconocimiento de lo divino que hay en el alma (*psyché*) y, posteriormente, como requerimiento para la vida entera (*bíos*), dentro de una estética de la existencia que muestra su punto inaugural en Sócrates. Así, se sientan las bases para una práctica filosófica marcada por una condición de espiritualidad, en la que el sujeto tendrá que transformar su vida entera para acceder a la verdad, en un movimiento en el que la figura de un “otro” será indispensable, ya fuera bajo la forma “escuela” en el sentido antiguo, o de director de conciencia, que vemos de manera primaria en Sócrates y que será plenamente desarrollada en el periodo helenístico por los estoicos y epicúreos.

La psicagogía, según pudimos comprobar en la revisión de los pasajes que Foucault le dedica en sus últimos cursos, puede y debe ser entendida como algo más allá que la “conducción de las almas” en el sentido puramente socrático ligado a una trascendencia metafísica de conexión con lo divino. En este contexto, aparecieron e intentamos abordar los siguientes interrogantes: ¿es aplicable el ajuste o direccionamiento psicagógico a formas de cuidado de sí posteriores a Platón? Y, dado que la palabra “psicagogía” es tan precisa en términos de conducción de las almas, ¿puede ser trasladada a un marco de prácticas de constitución de sujeto que vaya más allá del retorno de sí, en el que el alma sujeto se reconoce en el elemento divino? La conclusión es que sí. Aunque de manera parcial y casi siempre aislada, Foucault se va a referir a un “saber psicagógico”, a “prácticas psicagógicas”, a “relación psicagógica”, con lo cual podemos inferir que si bien es cierto es una práctica surgida y caracterizada a través de la figura de Sócrates, podemos utilizarla para hacer lectura de posteriores formas de vida filosófica-espiritual, teniendo en cuenta sus respectivos ajustes con intenciones, prácticas y formas de vínculo específicas, atravesando toda la filosofía antigua desde Platón hasta el primer cristianismo.

De igual manera, dentro de este análisis de la dirección psicagógica se pudo precisar no sólo el llamado insistente a ocuparse de sí mismo, del alma y de la propia vida, sino también ese nutrido conjunto de prácticas intelectuales y ascéticas asociadas a su desarrollo, utilizadas como método (en el caso de Sócrates) o como *paraskeue* (equipamiento para las sectas helenísticas) a fin de encaminarse por la senda de subjetivación elegida. La dialéctica y los *pragmata* en la esfera socrática, al igual que los ejercicios espirituales de escucha, la meditación, el examen de conciencia, la reflexión sobre la muerte, la *parrhesía* en el discurso y otras tantas utilizadas por estoicos y epicúreos, son las correspondientes técnicas, la matriz práctica, de ese saber espiritual que liga al sujeto con la verdad y se manifiesta en una transformación de su vida entera. Modificación del mismo ser del sujeto que atiende a una forma específica de vínculo entre maestro y discípulo, que reconocemos como psicagógico, en la que el decir veraz será puesto en marcha y constatado a través de la operación del primero como *básanos*, piedra de toque que interpelará al alma del segundo para qué se ocupe de sí mismo, es decir de la verdad, la razón y el alma. Esto expulsando cualquier indicio de adulación o falsedad, propio de la retórica, para lo cual tendrá que presentarse una homología que establezca una identidad en el discurso y así

permitir que se conecten a través del *logos*. De cierta manera, sería la *parrhesía*, el decir veraz, la que aseguraría un doble vínculo, más allá de las intenciones y técnicas específicas: el vínculo con el saber que es de tipo espiritual, que no será otra cosa que la plataforma para la conversión ética; y el vínculo entre maestro y discípulo, a modo de pacto que asegurará una *erótica* en la que éstos dos quedarán unidos.

Ahora bien, en ciertos momentos y con circunstancias específicas, el trabajo psicagógico se acercó a técnicas de enseñanza y relaciones marcadamente pedagógicas, sobre todo bajo la forma adoptada en las escuelas filosóficas helenísticas. No obstante, y a pesar de esas posibilidades de encuentro, el marco de sus intenciones, sus prácticas específicas y el tipo de relación entre los involucrados, no perdió su horizonte en cuanto a su concreción en un giro radical de la existencia, y no sólo como la adopción de determinado discurso de verdad. Mientras que la psicagogía es esencial, atributo y componente clave del gobierno de sí, la pedagogía fue en la antigüedad, y casi con certeza durante la modernidad, servicial al gobierno de los otros, a los requerimientos e imposiciones de la cultura dada en momentos puntuales. La psicagogía sería el camino que se forja para los aspirantes a una cultura superior, separada de las trivialidades del mundo e inmersa en planes muy precisos y rigurosos de ejercitación. Si el ser de la pedagogía es la formación, el ser de la psicagogía sería la transformación.

Por último, si algo puede proyectarse de la psicagogía a la pedagogía, no serán sus intenciones ni sus técnicas, sino su forma de vínculo que, paradójicamente, no puede ser atrapado ni en objetivos ni en metodologías. Personas que, de alguna forma, han sido “tocadas” por el “otro”, en forma de maestro o de saber. Personas que propician las situaciones en las que el *logos* pueda operar como capacidad racional para hacer inteligible el mundo y organizar acorde a ello un *ethos* particular, en el que cada uno pueda hacerse responsable de su vida y de la convivencia con los demás. Insistencia en la conducción y dominio de sí mismo no para montar una escuela psicagógica a la manera de *coaching*, tal como perversamente hacen ahora los mediadores de las emociones con las nobles prácticas budistas. Sino, por el contrario, para continuar desenmascarando las formas de control, que además de ser vendidas como tecnologías de sí en tiempos de crisis, constriñen cada vez más las posibilidades de apartar la mirada de un mundo hiperconsumista que posicionó la

racionalidad económica como medida principal para el establecimiento de los vínculos humanos, con el consecuente efecto sobre las posibles resistencias o líneas de fuga.

No vamos a ser ingenuos alzando llamados para que la gente lleve una vida filosófica, cuando la filosofía inclusive ha perdido su valor como referente de pensamiento, desapareciendo progresivamente de los pensum académicos de colegios y universidades, por no contribuir a la productividad económica de nadie. Sin embargo, no podemos dejar de alertar sobre la posibilidad de que, en planes novedosos de ejercitación y disciplina, aparezcan excepciones que vuelquen su mirada sobre sí mismos y conciban poder ver la belleza en lugares inesperados. Los ajustes pedagógicos vienen después de los cambios políticos y económicos, no antes. No los provocan. Surgen y se materializan para adecuar formas específicas de discurso con intenciones de poder, de conducir a los otros. De allí que conducirse a sí mismo, a pesar de las dificultades expuestas, siga siendo la única tarea que no da espera. Es posible que la pedagogía tenga una oportunidad de aprender de esa vida ejercitante propia de los ascetas antiguos, pero casi con total garantía no va a ser en la proposición de ideales y calculados métodos en donde el quiebre haya de producirse. Encuentro con el saber para que “otro” quiera de alguna manera buscar y obtener algún tipo de relación propia con él, participando en su propia subjetivación. Tal es la principal conclusión que podemos extraer de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Boltanski, L. Chiapello, E. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal.
- Elías, Norbert (1990). "Cambios en el equilibrio entre el yo y el nosotros". En: La sociedad de los individuos. Barcelona: Península.
- Foucault, Michel (2001). La hermenéutica del sujeto: Curso del Collège de France (1981-2). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- _____ (2009). El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-3). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- _____ (2010). El coraje de la verdad: Curso del Collège de France (1983-4). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Goldenberg, Mario (2008). Tercer encuentro: Lazo social y violencia. En: Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Han, Byung-Chul (2014). Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder.
- _____ (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.
- Kant, Immanuel (2004). Filosofía de la historia: Qué es la ilustración. La Plata: Terramar.
- Laercio, Diógenes (1986). Los Cínicos: Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres. Madrid: Alhambra.
- Munch, Edvar (2015). El friso de la vida. Editor digital: Titivillus.
- Nietzsche, Friedrich (2005). El ocaso de los ídolos. Buenos Aires: Tusquets.
- _____ (2007). Ecce homo. Buenos Aires: Losada.
- _____ (2011). Obras completas: Volumen I escritos de juventud. Madrid: Tecnos.

Pernot, Laurent (2013). La retórica en Grecia y Roma. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Platón (1871). El primer Alcibíades. En Obras completas, Tomo I. Madrid: Patricio de Azcárate.

Platón (1988). Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro. 1ª reimpresión. Madrid: Gredos.

Sánchez, José (2016). Sobre el caligarismo y el cine expresionista alemán. En Aumente, Pilar. Chaves, Miguel (Eds.). Estudios de arte y cultura visual: Homenaje al profesor Carlos Pérez Reyes. Madrid: Ícono 14

Sloterdijk, Peter (2003). Crítica de la razón cínica. Madrid: Siruela.

_____ (2006). Venir al mundo, venir al lenguaje. Valencia: Pre-Textos.

_____ (2008). Extrañamiento del mundo. Valencia: Pre-Textos.

_____ (2012). Haz de cambiar tu vida. Valencia: Pre-Textos.

Tadeu, Tomaz. (1999). Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo. 2º Edición. Belo Horizonte: Autêntica.