

**LA FORMACIÓN HUMANA
DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA**



**INQUIETUD, CUIDADO DE SÍ Y DE LOS
OTROS, AUTOCONOCIMIENTO**

AndreaDíaz Genis

Dedicatoria: Para el Prof. Enrique Puchet, gran maestro de la filosofía de la educación en el Uruguay.

INDICE

Introducción

Parte I) La formación humana y la influencia socrática

La educación como conocimiento de sí

Una lectura de la *Apología* como ejercicio espiritual

Un complemento: ¿Por qué debo matar un gallo para Esculapio? A no descuidarse. O una forma de cuidado que termina con la muerte.

El Eros pedagógico. Las complejidades del amor, reflexiones sobre el vínculo entre maestro y discípulo a partir del *Banquete* de Platón.

La enseñanza socrática entre actos, amor a la sabiduría, cuidado del alma, cuidado de la vida.

Parte II) La formación humana en la modernidad y el cuidado de sí

¿Descartes, responsable del momento cartesiano? Apuntes sobre una acusación cuestionable

¡Atrévete a saber! La Ilustración en la modernidad, la universidad y su conexión con la tradición del cuidado de sí.

Más allá de la modernidad, aportes de Nietzsche a la filosofía de la educación a partir de la “inquietud de sí”

Parte III) La filosofía de la educación repensada

Filosofía terapéutica y educación. La filosofía de la educación como medicina.

La filosofía de la educación como ejercicio “espiritual” y psicagogía del género humano

La escritura de sí. Tradición, actualidad y su importancia para la formación humana.

La voluntad de saber piedra angular de la formación humana

¿Qué entendemos por filosofía de la educación

Introducción

Este libro está formado por tres partes con sus respectivos capítulos y es una compilación de nuestros propios trabajos durante un período de tiempo, en el contexto dado por nuestra investigación sobre la idea de formación humana desde un punto de vista filosófico (influida por la lectura del llamado “último” Foucault), teniendo en cuenta los conceptos centrales de cuidado de sí, de los otros, inquietud y autoconocimiento y su importancia para repensar la filosofía de la educación en la actualidad. Consta de una primera parte en donde se trata la formación humana desde un punto de vista filosófico desde la tradición socrático –platónica, a modo de hilo conductor de la tradición de la que partimos y de algunos textos (para nosotros fundamentales) de Platón. Una segunda parte, donde se tratan las diversas formas de entender los aportes de los modernos (sobre todo Descartes, Kant y Nietzsche), la modernidad y su relación con la formación humana desde la tradición de la que partimos. Y una tercera parte, donde accedemos a varias perspectivas de esta misma tradición que investigamos de la filosofía como educación del sí mismo, desde una perspectiva terapéutica y a partir de los llamados “ejercicios espirituales”. Destacamos la importancia de la voluntad de saber y hacemos un replanteo de la filosofía de la educación desde la perspectiva analizada en el libro. Cada artículo de cada parte del libro puede ser leído independientemente y tiene su bibliografía básica para facilitar al lector la búsqueda de información. Fueron realizados como un conjunto de artículos con un tema en común, a partir de la problemática de investigación realizada como profesora agregada con dedicación total del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE), Universidad de la República del Uruguay (UDELAR), en mi año sabático y como investigadora invitada por la Fundación de Amparo a la Pesquisa del Estado de San Pablo (FAPESP) en el Dpto. de Filosofía e Historia de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (UNICAMP), San Pablo, Brasil durante el año 2014. También forman parte de los avances del proyecto CAPES -UDELAR con la misma Universidad de Campinas, cuyos coordinadores son el Profesor Doctor Silvio Gallo de Brasil y yo misma. Este trabajo ha sido posible gracias a todos los apoyos para la investigación recibidos, por lo que dirijo mi reconocimiento y agradecimiento, muy especialmente, a todas las personas e instituciones involucradas en el mismo. Debo agradecer también en este mismo marco, a la Comisión Sectorial de Investigación (CSIC) de la Universidad de la República, por el apoyo para una estancia de

investigación realizada en la Biblioteca Nacional de Francia en Paris, y en los Archivos de M. Foucault del Instituto Memorias de la Edición Contemporánea (IMEC), con sede en Caen, Francia. Allí pudimos conocer algunos los inéditos de Michel Foucault sobre el tema, actualizarnos con toda la bibliografía referente al mismo, constatar la vigencia, y la importante influencia que ha tenido los planteos del último Foucault y Pierre Hadot sobre diferentes estudios realizados sobre la filosofía y algunos nuevas lecturas sobre pensadores que adquirieron un giro e importancia inesperada a partir de esta nueva interpretación de la historia de la filosofía (es el caso, claramente, de la importancia que adquirieron las investigaciones sobre Montaigne como filósofo a partir de esta concepción).

Nuestra línea de investigación se titula: “De la filosofía a la educación. Cuidado de sí, conocimiento de sí, inquietud de sí” . Parte de los elementos traídos por la última etapa del pensamiento de M. Foucault sobre el cuidado de sí y de los otros, y surelación con la tradición filosófica y la formación del género humano. Hemos intentado poner hincapié en el término formación y no en la educación (aunque a veces es inevitable usarlo como adjetivo para mostrar un perfil disciplinar o campo de estudio), pues estamoshablando de una escuela para la vida, para la conformación de una subjetividad, en concomitancia con un determinado modo de vida. No se trata de la sola instrucción o del desarrollo de determinadas competencias para determinado tipo de educación, sino de un “arte de existencia” . Esto se desarrollará en todo el libro. La base común de todas estas disquisiciones es determinada interpretación de Sócrates que apartir de P. Hadot y M. Foucault volvemos a traer, y a partir de su figura, de toda una tradición griega, helenístico- romana, moderna y contemporánea que dialogan con los conceptos de filosofía y formación del género humano, a partir de los conceptos centrales de inquietud, cuidado de sí y de los otros, y autoconocimiento.

Algunos conceptos y textos que reaparecen pueden parecer reiterativos. Así fueron construidos, para que cada artículo pueda ser leído independientemente (de hecho fueron escritos en diversos momentos). Sin embargo, todos juntos, forman una unidad de sentido, una constelación de elementos a tener en cuenta, coherentes entre sí . Escritos en una forma, que aspiramos, sea clara, original y entretenida de leer. Parten de una relectura de la historia de la filosofía a partir de su preocupación por la formación del género humano. Este no pretende ser un libro erudito, pero sí hemos tenido que reinterpretar grandes autores e importantestemáticas, y largos períodos de la historia del pensamiento, para dar una visión general que intenta ser sugerente y provocativa sobre

el tema en cuestión. En tiempos donde todo se mide, todo se compra y se vende, todo es instalado en un espacio mediático, e inmediato, virtual, ¡qué intempestivo parece ser el tema que traemos ahora! Sin embargo, como bien decía Nietzsche, muchas veces, para ser actual hay que ser inactual. Es perfectamente actual la necesidad de repensar los aportes de la filosofía para la formación humana, dado que, precisamente en tiempos “líquidos”, de prevalencia de nihilismo, de muerte de los absolutos, de relativismos, de descreencias, de falta de modelos o grandes metarrelatos, releer la filosofía antigua y sus repercusiones en la historia, hace que nos percatemos que hemos olvidado lo que quizás sea fundamental en este momento para todos. Y esto es algo que está concentrado en la idea de la filosofía como forma de vida, y a partir de un concepto de formación del género humano que tiene por central la idea de que **los humanos debemos aprender a cuidarnos a nosotros mismos. No hay nada más importante que pueda enseñarnos la filosofía y es esto: aprender a cuidar de nosotros mismos y en esta misma medida aprender a cuidar a los otros.** Y cuidar de nosotros mismos es cuidar la vida, aprender a reflexionarla, aprender a conocernos. Y esto no puede ocurrir si no tenemos inquietud, desasosiego, dudas, preguntas, etc. La filosofía es una forma de vida que encierra dentro de sí varias respuestas y propuestas acerca de la formación del género humano, de estoy no de otra cosa, trata este libro.

Debo agradecer entonces todos los apoyos obtenidos para la estancia de investigación, y en lo personal todos los valiosos aportes realizados por el Profesor Doctor **Silvio Gallo** de la Universidad de Campinas y su grupo de investigación. Asimismo, los aportes y avances teóricos realizados por el Profesor **Enrique Puchet** y por el grupo de investigación co-coordinado por él y por mí, del Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación, de la FHUCE, UDELAR. A todos ellos, muchas gracias.

Ahora hablaremos del proyecto de investigación en general, en cuyo marco se ha desarrollado este trayecto de la investigación como profesora con dedicación total y el proyecto CAPES-UDELAR con UNICAMP y que da una unidad a la propuesta que desarrolla este libro. Las universidades coordinadoras de dicho programa son: Universidad Estadual de Campinas y Universidad de la República. Las Instituciones asociadas en red de Brasil son: Universidad Estadual del Oeste de Paraná

(Unioeste), Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Universidad Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS).

Entreelconócetea timismoy la inquietud desi¹

Trabajar la relación entre el “conócete a ti mismo” (*gnothi seauton*) y la “inquietud de sí” (*epimeleia heautou*) es el desafío que nos propone Michel Foucault a través de su libro *La Hermenéutica del Sujeto*. Este es un texto de Foucault que transcribe uno de los últimos cursos que dio en 1981-82. Allí refleja las inquietudes de la etapa ética de su trayectoria, que en realidad sintetizan la preocupación central de toda su obra: el problema de la subjetividad en relación a la verdad, o más precisamente, la historia de la verdad en relación a la historia de la subjetividad, para nosotros entendida en relación a la educación y en una forma más general y radical, con lo que hemos dado en llamar la formación humana. Se trata de indagar cómo se construye el sujeto a través de la relación con la verdad por medio de la educación, o de una determinada relación educativa a partir de una propuesta filosófica, en virtud de una idea de la verdad que implica, o trae como consecuencia, determinadas prácticas formativas que se presentan también como “terapéuticas”. Para ello, tenemos que retomar necesariamente la idea de genealogía que toma M. Foucault de su maestro Nietzsche y que refleja de una manera “pos-ilustrada” al trabajar la historia de la verdad, desde la construcción del origen, o de su invención, desde la discontinuidad y ruptura. La etapa genealógica de Foucault llega a su punto de profundización en el Seminario antes mencionado, desde donde el filósofo deja de preocuparse por el tema del poder, por el problema de la sexualidad, o el deseo en relación a la verdad (temas característicos de la etapa genealógica de su pensamiento), para centrarse pura y exclusivamente en la relación del sujeto consigo mismo (y no otra cosa es la ética para M. Foucault). Este autor declara:

....qué es la filosofía hoy -quiero decir la actividad filosófica- si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo- ¿y si no consiste en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? (2003: 12).

En cuanto a la ética, dice algo que nos interesa sobremanera:

¹ Encontraremos una Bibliografía general del tema al final del libro.

Cierto que toda acción moral implica una relación con la realidad en donde se lleva a cabo y una relación con el código al que se refiere, pero también implica una determinada relación consigo mismo; ésta no es simplemente “conciencia de sí”, sino constitución de sí como “sujeto moral”, en la que el individuo circunscribe la parte de sí mismo que constituye de esta práctica moral, define su posición en relación al precepto que sigue, se fija en un determinado modo de ser que valdrá como cumplimiento moral de sí mismo, y para ello actúa sobre sí mismo, busca conocerse, se controla, se prueba, se perfecciona, se transforma. No hay acción moral que no se refiera a la unidad de una conducta; ni conducta moral que no reclame la constitución de sí misma como sujeto moral, que constitución del sujeto moral sin “modo de subjetivación” y sin una “ascética” o “práctica de sí” que nos apoyen (2003:29).

Es importante destacar estos dos aspectos de *Historia de la Sexualidad II, el uso de los placeres*, donde aparece su concepción sobre la filosofía y la ética. En *La Hermenéutica del Sujeto*, Foucault recorre un camino histórico, para repensar las relaciones entre verdad y sujeto en vinculación con esta idea de la moral que implica “una determinada relación consigo mismo”, “un modo de construirla subjetividad” o un modo de subjetivación elaborada a través de la educación. Todos estos elementos van a perfilar el tema en el que se va a centrar el libro del que partimos. En *La Hermenéutica del Sujeto*, la relación del sujeto consigo mismo en vinculación a una idea de verdad, se trabaja a través del par conceptual, inquietud de sí y conócete a ti mismo. Su hipótesis central gira en torno a la idea de que en un momento de la historia de la verdad estos dos aspectos centrales construyen una determinada manera de entender la moral, en donde estos dos elementos que están íntimamente relacionados se separan irrevocablemente, a través de lo que se da en llamar “el momento cartesiano”. Sin embargo, no se trata tanto de Descartes, sino quizás de una interpretación de Descartes, que mucho ha influido en una educación que sólo se reconoció en el “conócete a ti mismo” y que se vinculó sólo con el conocimiento racional y olvidó la relación que este tenía con la inquietud de sí (Foucault, 2006). Que puso su acento en el saber y se olvidó de la búsqueda de la sabiduría en un sentido más abarcador que incorporaba el trabajo del sujeto sobre sí mismo.

¿Se puede explicar el perfil característico o fundamental de la formación humana occidental a partir de la relación, contradicción, falta u olvido de la inquietud de sí en relación al triunfo de una determinada manera de entender el “conócete a ti mismo” a partir de la modernidad? ¿Cómo entender el problema filosófico de la educación desde la relación de contradicción o complementariedad entre la *epimeleia heautou y el gnothi seauton*? ¿O cómo entender el problema de la educación desde esta lectura filosófica? ¿Cómo elaborar teóricamente el aporte foucaultiano a la filosofía de la educación a partir de un análisis crítico de su obra final? ¿Es posible una relectura de la historia de la subjetividad en relación a la verdad, que nos permita repensar la educación desde una intención que siga siendo “emancipatoria”? ¿Qué relación podemos establecer entre la filosofía como “cura del alma”, la inquietud de sí y una formación del “género humano” (como dice Séneca)? Pues la filosofía fue en su centro mismo, a partir de la civilización antigua, una propuesta formativa del género humano. Con esto queremos decir también que la filosofía de la educación no es una vertiente menor de la filosofía, es su centro mismo mirada desde los albores de su “creación”. La filosofía emergió y logró visualizarse como práctica liberadora para proponer un modo de vida, un “arte de existencia” a través de una propuesta formativa a partir del diálogo (me refiero claro está, en este momento, al modelo socrático-platónico y su influencia en la historia).

El olvido del cuidado de sí

En esta interpretación, se entiende a la filosofía como “arte de existencia” (Ver, Hadot, 2006, Díaz, Puchet, 2010) y se plantea una filosofía de la educación a partir de la búsqueda de un cambio profundo en la vida humana. En este contexto, Foucault plantea una hipótesis sobre la que pretendemos volver en esta investigación que es la siguiente:

Pues bien, ahora, si damos un salto de varios siglos, podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento (2006:36).

A este momento en la “historia de la verdad” Foucault le llama “momento cartesiano” sin querer decir que solamente sea cartesiano, pero es a partir de

Descartes que podemos ver claramente esta tendencia en donde no se le pide al sujeto un cambio

en el modo de vida, “una conversión”, sino que el sujeto es capaz de reconocer por sí mismo que por sus meros actos de conocimiento puede acceder a la verdad. Las condiciones de acceso del sujeto al conocimiento se definen desde el mismo conocimiento, no implican al sujeto y a su vida, y se realizan, o conforman, a través de la educación. Hay condiciones, dice Foucault, “extrínsecas” para acceder a la verdad, no hay que ser loco (sobre este tema y la discusión de Foucault con Descartes, ver *Historia de la Locura*), condiciones culturales, es necesario educación, formación, estar dentro de un consenso científico, etc., morales, hay que hacer esfuerzos. Allí se dice, entonces, que estas condiciones pertenecen al sujeto concreto y no a la estructura del sujeto como tal. La idea es que tal como es, el sujeto es capaz de verdad (:37). A partir supuestamente de este momento, el conocimiento se abre a la “dimensión indefinida del progreso”, pero este progreso será una forma del olvido del cuidado de sí .

Más allá de lo complejo de esta hipótesis, habrá que ver qué quiere significar Foucault por modernidad y más precisamente por Ilustración o Iluminismo, dado que ésta es la forma más característica no sólo de definir la modernidad, sino de caracterizar el modo en que la modernidad habla de sí misma. Por otra parte no se puede entender la Ilustración si no se la entiende también a partir de su derivación en una propuesta educativa. Lo que ocurre es precisamente que la educación en el proyecto ilustrado tiene su centro en el conocimiento de saberes, y no necesariamente en el autoconocimiento y la inquietud de sí .

La Ilustración como ontología del presente

Para referirnos a la Ilustración en Foucault tenemos que partir de otro de sus últimos Seminarios: *El gobierno de sí y de los otros* (2009). Este es un seminario posterior a *La Hermenéutica del Sujeto*; en el mismo Foucault realiza un análisis del pensamiento moderno kantiano a partir del concepto de Ilustración. Allí se retoman temas que tienen que ver con la interpretación del *Alcíades I*, “el gobierno de sí y de los otros” . Pero sobre todo, para analizar el “evento” a partir del cual se hace la caracterización del pensamiento moderno como “ontología de la actualidad” . La filosofía moderna, que Foucault ubica en los últimos años del siglo XVIII y los primeros del siglo XIX, tiene como una de sus cuestiones fundamentales ocuparse de su propia actualidad. Esta filosofía moderna que se interroga sobre su propia actualidad continúa, según Foucault, a través de todo el siglo XIX, ligada a la pregunta de la Ilustración. En el texto antes referido, Foucault plantea un tema más que

importante, nos dice que la Filosofía a partir del texto kantiano de *¿Qué es la Ilustración?* hará un

“parte aguas” . Hay dos filosofías críticas en Kant: una filosofía que se convirtió en “analítica de la verdad” en general, o en filosofía acerca de las condiciones de posibilidad de la verdad, y otra, que se ha preocupado más bien por ser una “ontología de nosotros mismos”, una “ontología de la actualidad” . Estas son dos formas de entender la filosofía moderna que proceden de Kant. La analítica de la verdad, procede de las tres críticas: la *Crítica a la Razón Pura*, la *Crítica de la Razón Práctica* y la *Crítica del Juicio*, y sobre todo la primera de ellas. Esta plantea precisamente la cuestión de cómo es posible un conocimiento verdadero. Esta forma de preocupación ha proseguido en la línea de la analítica anglosajona. La otra es la que sale directamente del ensayo kantiano sobre la cuestión de la *Aufklärung* y la lleva muchísimo más allá . Esta forma de filosofía que va, según Foucault, desde Hegel a la Escuela de Frankfurt pasando por Nietzsche y Max Weber, es donde se coloca el mismo pensamiento foucaultiano. En este contexto también nos ubicamos nosotros para volver a preguntarnos por la Ilustración como evento o como acontecimiento en el pensamiento.

¿Forma parte de nuestra actualidad el tema de la Ilustración? ¿Cómo entender hoy día el problema de la Ilustración? ¿Es la Ilustración una nueva forma del olvido de sí, u otra manera de la inquietud de sí, que la complementa y la supone? Para eso, proponemos, posteriormente a una primera etapa de la investigación de este punto (que sintetizará el concepto de “inquietud de sí” trabajado en nuestra investigación sobre todo a partir de *La Hermenéutica del Sujeto* foucaultiana en el momento “socrático platónico”), trazar un segundo momento donde se estudiará esta temática a partir del “olvido del cuidado de sí” o complemento del cuidado de sí en la modernidad. Se trata de no identificar necesariamente educación y modernidad, si por ella se entiende que la Ilustración es educación por y para el conocimiento, y que en esta identificación se olvida el cuidado de sí y la conversión del sujeto como forma de acceso a la verdad y a la transformación de la vida. Digamos algo más acerca de la importancia del tema de la Ilustración desde una perspectiva educativa. Primero y antes que nada, la Ilustración se identifica con un proyecto educativo en Kant y en otros pensadores de la modernidad (Comenio, Rousseau, Condorcet). Más precisamente con una Facultad centrada en el conocimiento de la filosofía (*El Conflicto de las Facultades*) y con una Pedagogía (*Pedagogía*) que explica, en definitiva, cómo crear o generar un sujeto autónomo, esto es, un sujeto que obedezca a su propia razón, o a “lo universal” en lo particular. ¿Pero es acaso esta la única forma de entender la filosofía y la educación filosófica? Evidentemente, esta pregunta forma parte de nuestra indagación en tanto que la antigüedad entendió de una

forma más radical a la filosofía y a la educación que de esta derivaba. Más allá de la modernidad, o cuestionándola, fue importante también en nuestro estudio hacer un repaso de la filosofía de la educación nietzscheana, pensándola en el marco de nuestra investigación. Sobre todo en dos libros que son característicos del pensamiento educativo nietzscheano: *El porvenir de nuestras escuelas* y *Schopenhauer como educador*.

En nuestro libro, se pretende reflexionar acerca de la posibilidad de una idea de formación humana que no deje de lado la inquietud de sí en relación o en armonía con el conocerte a ti mismo. Esto es, replantear históricamente el fundamento filosófico de la importancia de formar a la persona en un sentido “integral”, corporal y afectivo, además de racional (el “somos cuerpo” nietzscheano, estaría integrando todos estos aspectos en una propuesta formativa). Una “formación humana” orientada a construir un sujeto que puede y debe ser educado éticamente en una determinada relación consigo mismo, repensada desde una unidad entre ética y política (la relación del sujeto consigo mismo afecta a la comunidad y viceversa). Todo cuidado de sí, implica el cuidado de los otros (nos advierte M. Foucault en su obra *El gobierno de sí y de los otros*). Un elemento importante a destacar es que históricamente desde el Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación de la FHCE, se ha construido el campo de elaboración teórica de la filosofía de la educación como análisis de lo que efectivamente se considera el aporte de los pensadores de la educación desde el campo de la filosofía y/o de las ideas acerca de la educación. En esta investigación, de alguna manera se pretende “ampliar” esta perspectiva para encontrar lo “nuevo” buscando, en una relectura de la historia de la filosofía de la educación, y de las ideas acerca de la educación, elementos innovadores que nos ayuden a pensar la historia de las ideas de la educación y de la misma filosofía y su enseñanza de una manera radicalmente diferente.

En definitiva, nuestra indagación trata de comprender la conexión entre la filosofía en su tradición y un concepto renovador y actual de la formación humana. A partir de esta concepción jugamos con la idea de conformar una nueva forma de entender la filosofía de la educación para nuestros días (elemento desarrollado en la tercera parte del libro). En el marco de nuestra línea de investigación inscripta en el Dpto. de Historia y Filosofía de la educación de la Universidad de la República desde el 2008, un conjunto de profesores hemos realizado una serie de escritos sobre la temática que incluyen: un libro colectivo titulado *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la educación I*, Montevideo, Editorial Magrú, 2010. Un

libro de la autoría del profesor Enrique Puchet, quien es co-coordinador de la línea de investigación, con prólogo y epílogo de mi autoría, titulado: *De Filosofía y educación. Cuidado de Sí y Conocimiento de Sí*. Ediciones La Fuga. Colección Humanitas, 2013. Y otra larga serie de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales sobre el mismo tema. Una serie de números dedicados al tema desde esta fecha publicados en la Revista Fermentario, revista arbitrada de nuestro Dpto. y del Dpto. de Filosofía e Historia de la Educación de la UNICAMP, Brasil (www.fermentario.fhuce.edu.uy) También presentación en Congresos nacionales e internacionales, coloquios, etc.

Dentro de los objetivos específicos que han sido trabajados en la investigación, destacamos lo siguiente:

-Estudiar la relación entre conocimiento de sí, *gnothi seauton* e inquietud de sí, *epimeleia heautou* en distintos momentos de lo que daremos en llamar con M. Foucault “la historia de la verdad” y la idea de formación humana que la sustenta, teniendo como marco teórico la última etapa de M. Foucault

-Estudiar en diferentes momentos de la Historia de la Filosofía, la idea de formación humana. Las posibles maneras de entender la relación entre inquietud de sí y conocimiento de sí, que lejos de haberse superado, como dice Foucault, adquieren nuevas formas de ser entendidas, y exigen la posibilidad de pensar su posible complementariedad.

-Replantearnos una filosofía de la educación a partir de su recorrido.

-Pensar la posibilidad de **un pensamiento emancipatorio** de formación humana a través del estudio de las diferentes formas de construir la subjetividad en relación a la verdad en la historia.

-Pensar una nueva relación entre ciencia, filosofía, “espiritualidad” en relación a la formación humana, sin que ninguna vaya en detrimento de la otra.

-Repensar la relación entre genealogía, ética y educación en relación al tema que nos ocupa.

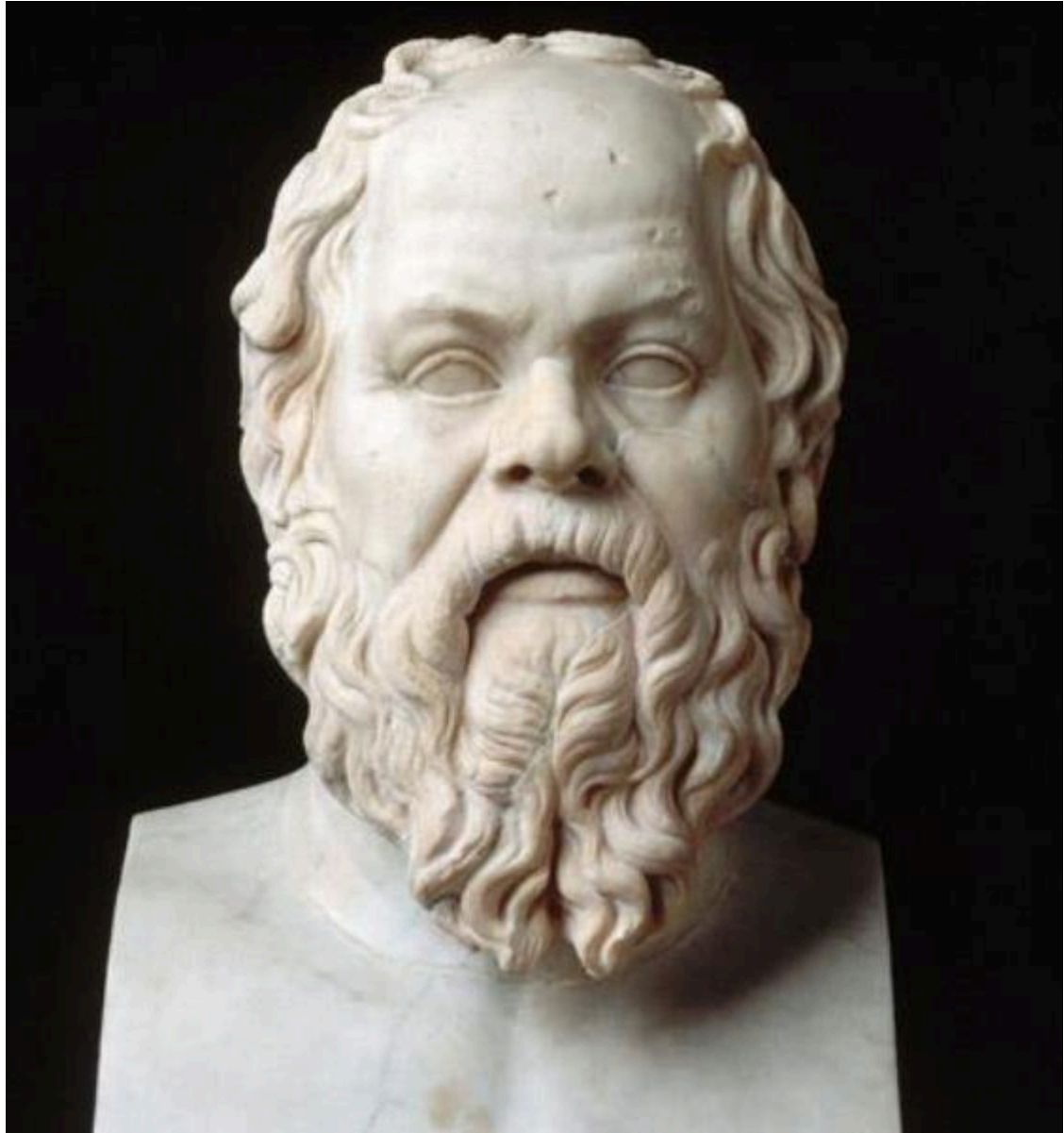
Preguntas que busca responder la investigación.

¿Se puede explicar el perfil característico o fundamental de la formación humana a partir de la relación, contradicción, falta u olvido de la inquietud de sí y cuidado de sí y de los otros, vinculado al triunfo de una determinada manera de entender el “conócete a ti mismo” a partir de la modernidad? ¿Cómo entender el problema filosófico de la formación humana desde la relación de contradicción o complementariedad entre el cuidado de sí (*epimeleia heautou*) y el autoconocimiento (*gnothi seauton*)? ¿O cómo

entender el problema de la formación humana desde esta lectura filosófica? ¿Cómo elaborarteóricamente el aporte foucaultiano a la filosofía de la educación a partir de un análisis crítico de su obra final? ¿Es posible una relectura de la historia de la subjetividad en relación a la verdad que nos permita repensar la formación humana desde una intención que siga siendo “emancipatoria”? ¿Qué relación podemos establecer entre la filosofía como “cura del alma”, la inquietud de sí y la formación del “género humano”?

Todos estos temas forman parte de un proyecto de investigación que va mucho más allá de este libro en concreto, pero que ordena y se muestra en el concierto general de los temas propuestos por el mismo. Es nuestro deseo que guste, interese, y que puedan ser discutidas a fondo sus propuestas tanto dentro como fuera de la academia.

I) LA FORMACIÓN HUMANA Y LA INFLUENCIA
SOCRÁTICA



Sócrates Museos Capitolinos, Roma, Italia

LA EDUCACIÓN COMO CONOCIMIENTO DE SÍ²

*“Pero el desconocerse a sí mismo uno y el presuponer cosas que no sabe y creerse conocerlas lo contaba entre lo más cercano de la locura” Jenofonte, **Recuerdos de Sócrates***



ORÁCULO DE DELFOS, GRECIA

El Oráculo de Delfos, lugar que los griegos antiguos consideraban el “centro del mundo”, recinto sagrado consagrado a Apolo. Allí asistían de todas partes para consultar al dios de Delfos y era la Pitonisa³; sacerdotisa intermediaria entre Apolo y los hombres, quien emitía los designios del dios sobre las cuestiones más simples hasta las más complejas omás inquietantes.

² Artículo aceptado para publicación como

“Autonocimientoyeducación” en *Cuadernos de Pesquisa*, ISSN es 19809700, Universidad Tuiuti do Paraná, Brasil.

“Conocimiento de si” en Miguel de la Torre Gamboa, Azucena Rodríguez Ousset, Ana María Salmerón Castro, Blanca Flor Trujillo Reyes (coord.), *Diccionario de Filosofía de la Educación*, UNAM, México (en prensa)

³ Sesabe que la Pitonisase sentabaen un trípode en el fondo del Templode Apolo Pitio, queera un lugar sagrado de acceso prohibido y desde allí emitía las respuestas hechas a sus consultantes previamente (al principio trasmitidas a un sacerdote enverso y posteriormente en prosa)

En la entrada del Oráculo había inscrita una frase por demás enigmática: γνῶθι σεαυτόν . *Gnothi seautón*, es decir, “conócete a ti mismo” . El hecho es que varios intérpretes consideran que antes que darle a esta inscripción un sentido profundo y filosófico, hay que recordar que era un precepto dirigido a los consultantes y que tenía la función de prevenir sobre cuestiones atener en cuenta antes de hacer preguntas⁴. El giro educativo en relación al conocimiento de sí, como tema o problema filosófico, tiene su momento fundamental en el significado que le da el mismo Sócrates al precepto del dios. Tratemos de adentrarnos en este momento central en la vida socrática y de la de Polis y, seguramente, en la misma interpretación del “dictum” délfico del “conócete a ti mismo” . Había sido Querefonte, amigo de Sócrates, quien se había presentado al Oráculo de Delfos y al pie del Parnaso en medio de las montañas de la Fócida a 700 metros del nivel del mar y muy cerca del Golfo de Corintio, había hecho la pregunta que desató la piedra fundamental de la misión educativa y filosófica socrática ¿quién es el más sabio de los hombres? Y la Pitia dijo “De los hombres todos el más sabio es Sócrates” (Diógenes Laercio, 2008: 107)⁵. Es este hombre “sabio”, por el reconocimiento de su ignorancia, es decir, “maestro ignorante” por excelencia, quien le va a dar un giro radical a la comprensión e importancia del autoconocimiento délfico. *Gnothi seauton*, “conócete a ti mismo”, le debemos a Sócrates y a toda la filosofía antigua, por lo menos desde Sócrates y a partir de él a todas las escuelas socráticas durante el período helenístico-romano (sobre todo, el epicureísmo, el estoicismo y el cinismo), la importancia central que tiene el autoconocimiento en la idea de formación humana. Este movimiento continúa en el cristianismo por sus propios cauces y en diversos momentos y filósofos fundamentales de la Historia de la Filosofía occidental. Lo cierto es que le debemos a M. Foucault en la época contemporánea, una importante profundización de esta temática, sobre todo a partir de *La Hermenéutica del Sujeto* (2006) donde se va a acentuar la clara relación que tiene el autoconocimiento (*gnothi seauton*), con la inquietud de sí y el cuidado de sí (la *epimeleia heautou* o *cura sui*).

⁴En este sentido nos recuerda Foucault a partir de diversos intérpretes que son tres los preceptos atener en consideración a la hora de consultar: a) *meden agan*, nada en exceso, esto es, cuando vengas a consultar no hagas demasiadas preguntas sino sólo las que son necesario hacer, b) *eggue*, cuando consultas a los dioses no hagas votos ni te comprometas con cosas que no puedes llegar a hacer, y c) *gnothi seauton*, como sólo puedes hacer algunas preguntas, presta atención en ti mismo sobre lo que necesitas saber. También es posible que el precepto del *gnothi seauton*, se refiera más bien a la idea de que uno tiene que saber que es mortal y no debe presumir demasiado sus fuerzas frente a la divinidad (2006: 18-19).

⁵Cuenta Diógenes que a partir de esto fue objeto de extrema envidia.

Para estudiar toda esta temática en M. Foucault debemos remitirnos a los seminarios que impartió en el Collège de France a partir de 1982, comenzando por el Seminario que mencionamos y los posteriores: *El gobierno de sí y de los otros II* (2009) y *el Coraje de la verdad* (2010).

Sabemos que, además de Aristófanes y Platón, una de las fuentes de Sócrates es el historiador Jenofonte, veamos cómo se entiende el *gnothi seauton* en uno de los episodios fundamentales en el que alude sobre la temática en *Recuerdos de Sócrates*:

“Dime Eutidemo, ¿has ido alguna vez a Delfos?”. “Sí, dos veces, ¡por Zeus!” “¿Viste entonces en algún lugar del templo la inscripción “Conócete a tí mismo”? “Sí.” “Y, luego, ¿note preocupaste nada de la inscripción, o acaso le prestaste atención e intentaste examinar quién eres?” “¡por Zeus!, claro que no, pues creía que lo sabía muy bien. Difícilmente podría saber otra cosa si no me conociera a mí mismo”(2009: 284)

A partir de allí, Sócrates discute con Eutidemo qué significa conocerse a sí mismo. Ocurre que el que se conoce a sí mismo, nos dice, no es simplemente el que sabe su nombre, sino el que conoce las cualidades que tiene para “su uso como ser humano”, de esta manera alcanza el conocimiento de sus capacidades, de las “adecuadas e inadecuadas”. Se trata de que uno mismo debe conocer sus talentos, sus cualidades, pero también sus limitaciones, etc. Pues el que desconoce sus capacidades no se conoce a sí mismo. Otra cosa le queda clara al Sócrates de Jenofonte, es de conocerse a sí mismo de donde más le vienen los bienes a los hombres y del estar equivocados de sí mismos la mayoría de sus males (: 285). El que se conoce sabe hasta dónde puede, qué puede hacer y quién es. Esto está del lado de los beneficios. Los que no saben quiénes son yerran en lo que hacen y caen en la desgracia. Entonces hasta aquí en Jenofonte los parabienes de conocerse a sí mismo, ahora la pregunta de Eutidemo se centra entonces en ¿cómo se puede uno conocer a sí mismo? La pregunta queda abierta a posibles respuestas. Ahora, siempre el conocimiento de sí mismo, tanto en Jenofonte, como en Platón, se vincula con el “autoexamen” de sí mismo. Mas el autoexamen de sí mismo es parte de la preocupación por sí, de la inquietud de sí que lleva al cuidado de sí y de los otros. Vayamos a la tradición socrático-platónica que vincula estos términos. Uno de los textos más importantes de esta

tradición es la *Apología* de Sócrates (2003). Allí también se cuenta el famoso episodio que marca su gran “misión filosófica” en la Polis ateniense que es la visita de Querefonte al Oráculo de Delfos ¿Qué hace con la respuesta del Oráculo el filósofo? No busca descifrar a través del análisis el sentido oculto de las palabras del dios (como ocurre generalmente con los oráculos), sino que buscar entender en la vida misma, en el diálogo con otros, qué es en definitiva tener sabiduría y lo hace bajo la forma de verificación o refutación con las afirmaciones de los otros y con la vida que llevan. Este enigma y su desciframiento en forma de verificación-refutación, a través del diálogo y examen de los otros, se convierte en su gran misión filosófica pero a su vez en su gran tarea pedagógica. Como Sócrates no se cree sabio, dado que parte de que no sabe nada, va en búsqueda de las personas que dicen ser sabios para constatar en qué sentido lo son. Comienza las preguntas por los políticos, le siguen los poetas y por último los artesanos (sabemos que esto lo hace como actividad “privada” en el escenario de la *Polis*, pero no a partir de ninguna función pública como ciudadano, a la que renuncia abnegadamente, precisamente para dedicarse a esta tarea). Sabemos que esta misión y sus consecuencias negativas por parte de sus interrogados, es parte justamente de la explicación del juicio al que fue sometido Sócrates, o la que parece como una de sus razones profundas. A partir de esta misión se enemista con ciertos personajes de la ciudad, debido a que precisamente al examinarlos se da cuenta o deja en evidencia la ignorancia de tales personajes. Constata, además que ha ganado enemigos, que él es más sabio en esto, no cree saber lo que no sabe, sabe que no sabe. Se pregunta, ¿será que este no saber constituye entonces la sabiduría socrática?

Dice Epicteto en sus *Pláticas*, en un texto central donde comenta esta misión socrática vinculada al Oráculo de Delfos:

¿Y por qué es Apolo? ¿Y por qué vaticina? ¿Y por qué en ese puesto se constituyó para ser vate y fuente de verdad y que a él acudiesen de toda la tierra habitada? ¿Y para qué está esculpido el Conócete a ti mismo, cuando nadie piensa en ello? ¿Sócrates, a todos los que se le acercaban persuadía a que se ocuparan de sí mismos? Ni aunamílesima parte. (Epicteto, *Pláticas* III, 1963, 1, 19-20).

Sigue diciendo Epicteto, cuando preguntan quién es Sócrates, “¿Tú, entonces, quién eres?” He aquí la gran respuesta que liga el *gnothi seauton* con la *epimeleia heautou* (cuidado e inquietud de sí): “Soy aquél que debe ocuparse de los hombres” (Epicteto, 1, 22). Él es el maestro que insta a que los otros se ocupen de sí mismos y esto está ligado a que pueden tener inquietud de sí, o que la generen a partir de una relación particular y amorosa con el maestro filósofo que procedan a partir de allí a un autoexamen que los ayude a conocerse a sí mismos. Pero vayamos a la *Apología*, donde se habla del *gnothi seauton* vinculado a la *epimeleia heautou*. Veamos algunos de estos pasajes:

Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás la mayores riquezas y la mayor fama y honores, y en cambio no te preocupas e interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible? (d)

El no preocuparse o interesarse, en el texto traducido del griego, hace referencia a “poner cuidado” (*epimelesthai*). También refiere al que no tiene en consideración la preocupación por la inteligencia, la verdad y su alma, que no se inquieta por ella ni la tiene en consideración (*epimele, phrontizeis*). Y prosigue diciendo en un segundo pasaje:

Y si alguno de vosotros discute y dice que se preocupa, no pienso dejarlo al momento y marcharme, sino que le voy a interrogar, a examinar y refutar, y si me parece que no ha adquirido la virtud y dice que sí, le reprocharé que tiene en menos lo digno de más y tiene en mucho lo que vale poco. Haré esto con el que me encuentre, joven o viejo, forastero o ciudadano, y más con los ciudadanos por cuanto más próximos estáis a mi origen. Pues, esto lo manda el dios, sabedlo también, y yo creo que todavía no ha surgido mayor bien en la ciudad que mi servicio al dios” (d-30a)

Esta y no otra es la orden que el oráculo de Delfos le da a Sócrates “ocúpense de ustedes mismos” (Foucault, 2006: 21). “Preocuparse por sí mismo”, tener “inquietud de sí”, “retirarse hacia sí mismo”, “ser amigo de sí mismo”, “cuidar de sí”, son, entre otros, los términos que se utilizan en toda la tradición que vincula el “*gnothi seauton*” a la “*epimeleia heautou*” (M. Foucault, 2006: 30). La *epimeleia* es una actitud frente a sí

mismo y los otros, es una determinada atención y una mirada (que implica convertir la mirada del exterior al interior) y designa además una serie de ejercicios o acciones que transforman o transfiguran la subjetividad en cierto sentido. A estos ejercicios, Foucault los llama a partir de Pierre Hadot “ejercicios espirituales” (P. Hadot, 2006). Se puede rastrear o incluso leer toda la historia de la filosofía desde esta perspectiva, pues la filosofía entendida como “terapéutica de las pasiones”, como “modo de vida”, a partir de una “conversión de la mirada”, etc, es una forma de entender la filosofía, en tanto formadora del género humano, que se repite una y otra vez en su larga historia (Foucault menciona desde Montaigne, a Rousseau, Spinoza, Nietzsche, el existencialismo, Heidegger, etc). Foucault hace una pregunta fundamental en su primer seminario de 1982, *La hermenéutica del sujeto* (2006): ¿Cómo es que en la historia occidental de la filosofía la *epimeleia heautou* se haya pasado de alto? ¿Y cómo se da la preeminencia del conócete a ti mismo sobre la inquietud de sí? (2006:). Una posible respuesta, por demás muy arriesgada y sin lugar a dudas incompleta, es la que tiene que ver con lo que se dará en llamar “el momento cartesiano” (2006:32). El precepto de inquietud de sí fue olvidado. De alguna manera se recalificó el conocimiento de sí en la formación del sujeto y se olvidó o se le restó importancia a la inquietud de sí . En las *Meditaciones* cartesianas, es la indubitabilidad de la propia existencia (entendida como evidencia), la que hace del conocimiento de sí mismo el acceso fundamental a la verdad. El sujeto no necesita ser distinto de sí mismo para acceder a la verdad, no hay una exigencia de transformación de la subjetividad, de cambio de vida, de “ejercicio espiritual” (todos elementos presentes en la *epimeleia*) para que el sujeto acceda a la verdad. En el acceso a la verdad cartesiana de la evidencia, no se pone en juego el sí mismo del sujeto, según Foucault (cuestión altamente discutible). A esto es precisamente a lo que Foucault llama espiritualidad con P Hadot; es decir al conjunto de condiciones para que al sujeto le sea posible su acceso a la verdad y lo transforme como sujeto en la vida. La edad moderna se define para Foucault precisamente como el momento en que el acceso a la verdad está garantizado pura y exclusivamente por el conocimiento (36). En definitiva, las condiciones son más de tipo educativo (y no de formación humana en un sentido más amplio), o de preparación para el acto de conocimiento pero no conciernen a la transformación del sujeto en su ser y en su vida. Es fundamental decidir en general, entonces, a la hora de evaluar la importancia del conocimiento de sí para la educación,

entre estas dos posturas que no tienen que ser antagónicas, pero lo cierto es que la visión que incorpora la *epimeleia alnothiseuaton*,

implica la cuestión de importancia del autoconocimiento superándolo, e integrándolo más ampliamente a un “arte de existencia” conformando así toda una “pedagogía del género humano”⁶

Bibliografía

Díaz Genis, Andrea, Enrique Puchet (coord.), *Inquietud desí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación*, Editorial Magrú, Montevideo, 2010.

Diogenes Laercio, *Vida de los Filósofos Ilustres*, Clásicos de Grecia y Roma, Alianza Editorial, Madrid, 2008.

Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates*, Alianza Editorial, Madrid, 2009.

Epicteto, *Pláticas*, Tomo III, Ediciones Alma Mater, Barcelona, 1963

Foucault M, *La hermenéutica del sujeto*, FCE, Argentina, 2006

El gobiernodesí y de los Otros, FCE, Argentina, 2009

El Coraje de la Verdad, FCE, Argentina, 2010.

Hadot, P., *Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua*, Siruela, Madrid, 2006.

Hadot, P, *¿Qué es la filosofía antigua?*, FCE, México, 2000.

Platón, *Apología*, en *Diálogos I*, Editorial Gredos, España, 1981.

Alcíades I en *Diálogos VIII*, Gredos, España, 1992.

Laques, en *Diálogos I*, Editorial Gredos, Español, 2003.

Puchet Enrique *De Filosofía y Educación. Cuidado de sí y Conocimiento de Sí*, Ediciones de la Fuga, Montevideo, 2013

⁶ Vera propósito de este tema *Revista Fermentario* no. 4(2010): “Hacia una pedagogía del género humano” en www.fermentario.fhuce.edu.uy

UNA RELECTURA DE LA APOLOGÍA como EJERCICIO ESPIRITUAL

“Yono he sido jamás maestro de nadie” Sócrates

De los textos de Platón, la *Apología* es uno de los textos que más nos han impactado desde nuestra juventud. En este breve escrito no pretendo poder transmitir ese impacto que es mucho más que intelectual o emocional, si no, más modestamente, leer este texto desde el contexto de nuestra investigación y para servicio de una preocupación filosófica que paranosotros es central, la educación.

Texto de juventud platónica, uno de los más cercanos a la muerte de Sócrates en el 399 AC y por lo tanto al personaje real. Es conmovedor desde muchos sentidos posibles, si uno ve allí, además del personaje literario, la persona de carne y hueso que hace defensa de una posición frente a la existencia, de un modo de vida que lleva hasta sus últimas consecuencias.

Hay dos conceptos claves de la tradición que el último Foucault pretende rescatar en su lectura de los antiguos, uno es la filosofía como forma de vida, el otro es la filosofía como ejercicio espiritual, y agregaríamos como *psicagogía* del género humano. ¿A qué le llamamos *psicagogía* a diferencia de la pedagogía? Vayamos a ver lo que dice Foucault al respecto:

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 aptitudes, definidas de antemano, creo que puede llamar “psicagógica” la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquier de aptitudes, etcétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos (...). En éste sentido y por esta razón la psicagogía antigua está muy próxima a la pedagogía. Aun se experimenta como una *paideia* (2006: 387-388).

En el contexto del maestro, que porta un decir veraz y lo demuestra con su práctica de vida al o a los discípulos, se presenta una relación pedagógica que si bien puede plantear saberes y enseñanza de aptitudes y o hábitos de parte del maestro, tiene

como finalidad “psicagógica” de transformar la subjetividad del otro, el alumno o discípulo, en el sentido de transformar un modo de vida o realizar un arte de existencia. “Esculpirse a sí mismo”, es transformar la vida en relación a un *ethos* a partir del amor a la sabiduría que marca la vida de los amantes o amigos de la filosofía. Pero vayamos a estudiar estos conceptos en la *Apología* de Platón, viendo ciertos puntos que nos gustaría destacar. Uno es el tema de la lectura de texto como ejercicio espiritual. Dice P. Hadot a este propósito (2006) que las obras de los filósofos son escritas en torno a una escuela en la cual un maestro educa a sus discípulos, intentando a través de ello inducirlos a una transformación. Si bien, las obras no son monólogos (aunque estuvieran escritas en forma de Diálogos) la dimensión virtual del interlocutor siempre está presente. Son estas en definitiva obras pedagógicas, destinadas a alumnos, son incluso, dice Hadot, “apuntes de curso”, no doctrinas sistematizadas. En cuanto a los diálogos platónicos, obedecen a temas particulares, tienen unidad interna pero no son equivalentes o se juntan necesariamente con temas propuestos por otro curso o clase. Implican una serie de “*logoi*”, verdades, enseñanzas que son respuestas a cuestiones planteadas en un momento determinado. Para Hadot, se trata nada menos que de cambiar el enfoque hermenéutico de la lectura. Es posible ver los mismos textos filosóficos como ejercicios espirituales. “La filosofía se nos aparece entonces originalmente no ya como una elaboración teórica, sino como un método de formación de una nueva manera de vivir y percibir el mundo, como un intento de transformación del hombre (Hadot, 2006: 56).

Este punto nos parece más que interesante. Se trata entonces, de intentar realizar una lectura de la filosofía como pedagogía y psicagogía del género humano, como una forma del ejercicio espiritual a través de sus textos. Experimentaremos esto a partir de un texto fundador y fundamental como es la *Apología*. Allí justamente estamos frente a un Sócrates humano, que ha sido atacado por calumniadores y por esto se encuentra frente a un “callejón sin salida” vital. Frente a las acusaciones falsas de sus detractores no puede proponer una pena alternativa. Si la acusación hecha por Anitoy Melito viene de lejos (hay nuevos acusadores como ellos, pero hay también anteriores, las acusaciones se llaman unas a otras y se acumulan en el tiempo), éstos últimos piden para Sócrates como castigo la pena de muerte. La historia ha sido millones de veces contada, repetida y no por ello pierde actualidad. Lo central de nuestro asunto es obtener un nuevo enfoque de lectura. ¿Cuál era la acusación? Crear nuevos dioses, corromper a los jóvenes. Frente a esta acusación infundada nuestro filósofo merecería la muerte.

Sócrates, según las costumbres de la antigua Grecia debía proponer otra pena. Él no es capaz de hacer esto. Pues esto implicaría desconocer toda su vida -obra como filósofo. Implicaría reconocerse culpable de algo cuando es inocente. Tampoco puede escaparse del castigo porque esto implicaría no reconocer las leyes de la ciudad, siendo que esto no sería coherente con su filosofía. Este callejón sin salida que es su “apología” consiste en este ejercicio fundamental, demostrar una filosofía de vida, una coherencia en el actuar, una “misión” que le concedió el dios Apolo y que está dispuesto a defender, incluso con la muerte. Sócrates deja ver claramente en este diálogo que temer a la muerte supone creerse saber lo que no se sabe. Hay algo que tiene más significado para su filosofía y forma de vida y es el *ethos* que ella persigue. **Es más importante no cometer injusticia o falta moral que morir injustamente.** La forma de vida que Sócrates eligió debe ser defendida a riesgo de muerte. Sócrates no está dispuesto a morir de la peor manera que se podría morir, esto es, morir espiritualmente a partir de la contradicción de su prédica. Esto es lo importante y no la muerte de su cuerpo, o de su vida en la *Polis*. Cuando llega el juicio Sócrates ya tiene setenta años. La *Apología* se convierte entonces en la demostración y la genealogía de una misión que marcará la historia de Occidente. Pero, para la lectura que hacemos nosotros, también nos mostrará una idea de la formación humana, que va mucho más allá de la que hemos heredado como simples profesores de filosofía.

Sócrates tiene una misión, esta misión es marcada por el Oráculo de Delfos. Este oráculo le dice a su amigo Querefonte quién es el más sabio de los hombres⁷. Y esta respuesta marca la historia de una vida filosófica preocupada por el examen, por la indagación de los demás, por la constatación de qué significa verdaderamente ser el más sabio de los hombres. Sócrates es sabio, en el sentido de que posee cierto tipo de sabiduría, porque sabe que no sabe. Y constata que los que dicen saber, no saben que no saben, ahí radica su ignorancia, o pretenden que por saber de alguna cosa en particular, saben de todo. Más allá de esto, esta actitud, refleja un problema más profundo, que es el que nos interesa aquí. No se conocen a sí mismos (*gnothi seauton*) no se han sabido cuidar a sí mismos. No se han ejercitado en ello. No han transformado

⁷ Había sido Querefonte, amigo de Sócrates, quien se había presentado al Oráculo de Delfos y al pie del Parnaso en medio de las montañas de la Fócida a 700 metros del nivel del mar y muy cerca del Golfo de Corintio, había hecho la pregunta que desató la piedra fundamental de la misión educativa y filosófica socrática ¿quiénes el más sabio de los hombres? Y la Pitia dijo “De los hombres todos el más sabio es Sócrates”(Diógenes Laercio, 2008: 107)

su vida en relación a esto. Esta es toda la enseñanza de la *epimeleia*. Sócrates se presenta no como aquel que tiene un contenido para educar, sino como un “cuidador” de hombres (en el *Laques* se presentará, como el “técnico del alma”). Hay una serie de competencias específicas para los “cuidadores de hombres” como lo es Sócrates. El cuidador de la humanidad se ocupa de educar lo fundamental, se ocupa de que los hombres se ocupen de sí mismos, por lo que para ello deben examinarse profundamente. Por ello, se ocupa de inquietarlos, molestarlos. El cuidador de la humanidad es un “tábano”, cuya tarea no es la “gran política” (debido a que si se hubiera dedicado a ello, hubiera muerto antes como aclara en la *Apología*) se ocupa de una forma de política que le llamaremos “pequeña política” o “política privada”, y no por serlo, es menos valiosa, esto es: del servicio a la ciudad cuestionando privadamente a los ciudadanos y planteando una formación política muy diferente a la planteada por los Sofistas.

Ocuparse de la “ciudad” no es ocuparse de las cosas de la ciudad sino de la ciudad misma, ocuparse del sujeto no es ocuparse de las “cosas del sujeto” sino del sujeto mismo. ¿Y cuál es el servicio a la ciudad, cuál es la enseñanza de Sócrates? Ningún contenido en particular, sino conversar, dialogar, y a través de esta conversación, refutar a otro (23^a). Finalmente, el “más sabio de los hombres” es Sócrates en tanto reconoce su ignorancia. Ahora, dicha cuestión podemos pensarla más a fondo. ¿Realmente Sócrates es ignorante, o simplemente estamos ante un método de enseñanza y una posición frente a la existencia? Esto es lo que nosotros creemos. Sócrates sabe muchas cosas, por lo pronto sabe de la importancia de inquietarse, preocuparse, cuidarse a sí mismo (*epimeleia heautou*) y también sabe de la importancia, ligado a este asunto, del autoconocimiento. Conoce un método de búsqueda de la verdad a través del diálogo que llamamos mayéutica (*μαιευτική*), sabe que su método puede ser comparado a la actividad de una partera, como era su madre, dado que permite que las personas den a luz las ideas por su propia participación y actividad en la búsqueda de las mismas.

En definitiva, el tema no es el saber, sino el que sabe. La preocupación es por la persona, su alma, su existencia. La filosofía es una forma de vida que transforma la subjetividad, es una psicagogía. Pero es mucho más que esto, pues se debe dar cuenta de un modo de vida filosófico. El diálogo está orientado a que las personas profundicen en su ser y su modo de estar en el mundo. Así se constituyó y se fundó, nada menos que la filosofía en Occidente. Pero también una manera de entender la educación. Desde los comienzos de esta tradición, el asunto de la formación humana, no tuvo que ver

solamente con la conformación de un saber sobre el mundo, sino con transformar la vida en relación a una búsqueda activa de ese saber y mucho más que saber, una sabiduría. Y uno de los aspectos de la sabiduría, es precisamente éste, ponerse en posición de ignorancia para establecer una relación activa y no pasiva con esta búsqueda. El Oráculo de Delfos marca el comienzo de una misión divina y un sentido nuevo para la hermenéutica del designio del dios. Ahora, la manera “original” que Sócrates encontró para designar el sentido alegórico u oculto de las palabras del dios Apolo es precisamente, entender de qué se trata su designio a partir del diálogo con los otros que dicen saber. Puesto que él no sabe nada. Podemos tener frente al saber varias actitudes: hemos de saber con otros, hemos de saber de los otros y hemos de ignorar juntos, para juntos buscar el sentido del Oráculo de Delfos, que dice que el hombre más sabio es Sócrates. A la aclaración de este “enigma”, como es demostrado en la *Apología*, Sócrates le destinó su vida. Decidió abandonar honores, búsqueda de riquezas, reconocimientos, beneficios personales. Dio, entregó su vida para una misión que es identificada ahora con su nombre, un nombre ilustre, que ha sido el receptáculo de un gran destino, la filosofía. No hizo un discurso, no demostró una serie de hipótesis teóricas, no. De esto no se trata la filosofía para el Sócrates platónico de juventud. Pero tampoco es teoría su pedagogía radical como maestro “ignorante”. Las acusaciones de Melito-Anito son calumnias, son mentiras, producto de otro tipo de ignorancia, la ignorancia del que no ha pensado bien, del que no ha pensado con profundidad o sea de aquellos que por ello, actúan por malevolencia y envidia. Mas esto no está en el centro de la cuestión. El centro es la misión socrática que no puede decaer ante ninguna acusación, que no puede ser negada por el arrepentimiento. ¿Quién se lleva la peor parte? ¿Él porque muere, o el que actúa injustamente acusándolo? La respuesta socrática es obvia.

No vale la pena la vida sino es examinada

La vida examinada es la vida socrática:

...corrí, entonces, el riesgo de morir, y en cambio ahora, al ordenarme el dios, según he creído y aceptado, que debo vivir filosofando y examinándome a mí mismo y a los demás, abandonara mi puesto portemor ala muerte o cualquier cosa (a)

“Su puesto”. Éstees su puesto en la vida para sí mismo y para los otros, para el bien de la ciudad, es “su forma” de hacer política. “Su puesto” en la vida es filosofar.

¿Para qué? Sino para hacer mejores a las personas, para formar y esto es transformar la vida de los sujetos. Dice Sócrates:

..no dejaré de filosofar, de exhortaros y de hacer manifestaciones al que de vosotros vaya encontrando, diciendo lo que acostumbro: Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y en cambio no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible (c)

Preocuparse (*epimeleia*) no del honor, dinero o fama (que ha sido y es la preocupación central de los seres humanos). Sino de la inteligencia (*phronesis*⁸), verdad (*aletheia*) y alma (*psijé*), para que sea lo mejor posible. No se pueden separar todas estas cuestiones, en la formación del género humano. La *epimeleia* implica un modo de vida, ejercicios espirituales, filosóficos o éticos, en búsqueda de juntar la inteligencia con la verdad y con el alma, como una manera de estar en el mundo que nos haga mejores, para un *ethos*.

El “tábano” –Sócrates- siempre estará en “su puesto”, por el que no recibe ningún dinero, para despertar, persuadir, reprochar (31^a) y no cesará de estar en esa función aquí o allá, en la vida, y si es que hay vida después de la muerte también lo seguirá haciendo. Por esto Sócrates ha de vivir, por esto ha de morir. ¿Y por qué lo quieren matar, puesto que él mismo, le da el más grande beneficio a la ciudad? No pretendo contestar esto ahora. Esta respuesta o las posibles respuestas serán encontradas en la *Apología* y en otros libros de Platón. Pero lo cierto es que esta misión socrática no se produce sin riesgo de muerte (una se llama a otra). Foucault analiza este punto sobre todo en *El Coraje de la Verdad* (2010), otro de los seminarios del último período. No se hace filosofía sin riesgo, es decir no se practica la “parrhesía”, el decir franco o verdadero sin riesgo, incluso riesgo de muerte. Esto lo testimonian muchas vidas de filósofos de la antigüedad y “maestros espirituales”. La verdad no gusta, incomoda, produce desasosiego. Es algo que no quieren escuchar los que buscan riquezas, honores y fama. Las personas parece que no gustan de que se les deje en evidencia de que no

⁸ El término que aparece no está asociado a *logos* sino *phronesis*, traducido como *prudencia* o *sabiduría práctica*.

saben, de que actúan mal, de que viven mal, de que pierden tiempo, no quieren avergonzarse por sus modos de vida, ni cambiarlos. Puede haber muchas razones, pero sin lugar a dudas ésta es una de ellas. No es el primer maestro espiritual de la humanidad ni el último que muere pretendiendo dar un mensaje de bien. Puede haber explicaciones políticas, complejos entramados sociales. Pero lo cierto, es que esta contradicción entre el que pretende hacer bien y por ello deja en evidencia un estado de cosas que no están bien, genera la actitud contraria, la calumnia, la envidia, el hostigamiento y finalmente el asesinato. Ya en la famosa “Alegoría de la Caverna” que aparece en libro VII de la *República* de Platón aparece la misma constatación. El filósofo que (supuestamente) ve el verdadero mundo, que asciende al mundo de las ideas, no se queda allí, se compromete con una misión, volver a enseñarle a los otros lo que ha visto, a los otros, que sólo ven sombras y no la verdadera realidad. ¿Estos qué hacen? Lo matan. No importa aquí si hoy nos parece ingenua esta visión en términos absolutos de la verdad, lo que es o sigue siendo incomprendible, es el ensañarse, perturbarse, maldecir y finalmente matar a aquel que pretende dar enseñanzas que transformen la vida de los sujetos. En la *República* Platón dice esto: “Después de eso-proseguí-comparando nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación con una experiencia como esta” (Platón, *República*, libro VII, 514a). Siempre está presente esto, una buena o mala educación. La filosofía es un proyecto intelectual, ético, psicagógico, político, pero siempre, además un proyecto formativo del género humano. No es una profesión, en el sentido de un profesor como podría ser el Sofista (origen o antecedente de esta profesión precisamente), que ofrece determinados saberes por dinero. No se trata de esto. Se está hablando de otro tipo de magisterio. Un magisterio que entrega la vida para poder mejorar la humanidad a riesgo de que esta le responda con la muerte. Este filósofo se acerca privadamente (no tratando de llamar la atención y sin mucho alarde) pero a través de un acercamiento amoroso, pues lo hace como un “padre” o un “hermano mayor” (31b). Para que la persona se preocupe (*epimeleia*) de la virtud⁹, por aquello que se relaciona con su alma y su forma de vida. Como Sócrates quiere vivir más, no se dedica a predicar sus enseñanzas en público, su

⁹ ¿Es que esto merece la condena a muerte?, esta es la gran pregunta-paradoja que atraviesa la **Apología** que produce la gran frustración y sufrimiento platónico. ¿Por qué tuvo que ser este el destino del más grande maestro que tuvo Atenas? cuestión que lleva incluso a que Platón deje la política por mucho tiempo tal y como cuenta en su carta VII.

enseñanza es personalizada y ocurre en la vida cotidiana, es espontánea pero exigente (32^a).

Yono he sido maestro de nadie

“Yo no he sido maestro de nadie”(33^a) dice Sócrates. No es enseñanza de contenido. Su forma de magisterio es ser “médium” de una relación con la verdad que sacudirá activa y vitalmente a la persona, a partir del reconocimiento de su propia ignorancia o de su no posesión del saber. Que insta, fundamentalmente a que los otros se preocupen de sí mismos y sean lo mejor posibles (36c). Esta es una “posición de ignorancia”, este maestro sabe mucho, sabe por ejemplo que “el mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre...”(38^a). El examen de sí mismo y del mundo, de las ideas y del sí mismo, del modo de vida que llevamos, etc. El examen en profundidad es “el” ejercicio filosófico socrático por excelencia. El que marca un antes y un después en la vida de los sujetos que a este examen se someten. Algo que una vez que surge, continúa toda la vida, como plateaba el Sócrates platónico del *Laques*. El examen de sí mismo da cuenta del modo de vida de las personas. No se trata sólo de ideas, se trata de algo que las incluye pero las supera, se trata de la vida del sujeto (39d). Una cosa nos queda en claro, no se muere el magisterio matando al maestro (:39d). Esta muerte que Sócrates aceptó con dignidad y coherencia y que lo transformó en mártir, fue el comienzo de un tipo de “enseñanza” que comenzó y no acabó, hace más de 2500 años.

Bibliografía

Foucault, *La Hermenéutica del Sujeto*, FCE, México, 2006

Hadot O: *Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua*, Ediciones Siruela, Madrid, 2006

Platón, *Apología*, Gredos, Madrid, 2006

Un complemento: ¿Por qué debo matar un Gallo a Esculapio?

A no des-cuidarse o una forma de cuidado que termina con la muerte

-Critón, debemos un gallo a Esculapio, no te olvides de pagarestadeuda. -Ynohabló más. Sócrates

Foucault, en *El Coraje de la verdad*, se plantea un asunto que parece menor, pero en realidad nos estaría develando el más profundo sentido o sin sentido de la vida y la muerte de Sócrates. Son tres los libros de Platón referidos a la muerte de Sócrates, la *Apología*, el *Critón* y el *Fedón*. Los tres textos, nos darían perspectivas complementarias de un mismo asunto, el misterio que rodea a la muerte socrática, pero también serían escritos dentro de la tradición del cuidado de sí. Cuestión que se plantea Foucault en las primeras clases del libro referido. La polémica que nos trae Foucault gira, precisamente, entorno a la última frase supuestamente dicha por Sócrates antes de su muerte, pidiéndole a Critón que le mate un gallo en honor a Esculapio. Sobre esto, Nietzsche encenderá una polémica. En su *Gaya Ciencia* aforismo 340. Cito algunas partes de este fragmento al que hace referencia Foucault:

Ya fuera la muerte o el veneno, la piedad o la malignidad, en ese momento algo le desató la lengua y lo hizo decir: “Oh, Critón, debo un gallo a Esculapio.” Estas ridículas y últimas palabras significan, para quien sabe escuchar: “Oh Critón, la vida es una enfermedad” . ¿Es posible? Un hombre como él, que había vivido alegremente y como un soldado a los ojos de todos ¿era un pesimista? (...) ¡Sócrates, Sócrates, por tanto, *sufrió la vida!* (Foucault cita a Nietzsche, 2010: 113)

Foucault, llega a la conclusión, basándose también en la interpretación de Dumézil¹⁰ que aunque si bien lo dicho por Nietzsche puede ser una

¹⁰ Georges Dumézil: *Le Moyne noir en gris dedans Varennes. Sotienostradamique, suivied'un Divertissement sur les dernières paroles de Socrate*, Gallimard, Paris, 1984.

mala interpretación, es una plausible interpretación. ¿Por qué? Porque era usual precisamente en esta época realizar alguna ofrenda a Asclepio o Esculapio (según la tradición griega o latina) que es el dios de la Medicina, si uno se había curado de alguna enfermedad. ¿Pero de qué enfermedad se ha curado Sócrates que tiene que poder agradecer con la ofrenda del Gallo una vez que está a punto de morir? ¿No es acaso la enfermedad que llamamos “vida” que curamos con la muerte? Evidentemente no es así, mas habrá que indagar más de cerca los dos textos que siguen a la *Apología* y que hablan precisamente de la reacción que Sócrates tiene ante su condena. Es decir, la condena por parte de los jueces a beber cicuta. ¿Por qué nos interesa este problema, ante la perspectiva del cuidado de sí y la formación humana que es el tema que nos ocupa? Pues no podemos decir que elegir la muerte sea un tema de cuidado de sí y de los otros. Vayamos al punto de lo que queremos comunicar.

Sócrates tenía otras salidas que la muerte. Por ejemplo aceptar el exilio, pagar una multa, o incluso escaparse de la cárcel. Estas son las últimas “tentaciones” en las que precisamente hubieran incursionado aquellos que querían o valoraban la vida sobre esta condena injusta. Para explicar por qué estas no son opciones para él, entre otras cosas, existen estos dos libros a los que hacemos referencia. Y también para explicar de qué nos hemos curado y por qué, y para descifrar cuál es la preocupación de Sócrates, y su mayor “ocupación” y por qué no pone en duda esta misión incluso al optar por cumplir con su condena. Es importante ir a estos textos, pues a partir de la *Apología* socrática quedan muchas preguntas abiertas acerca del cuidado de sí y de la forma de vida que ha elegido. Sabemos que Sócrates pudo liberarse de la condena. De alguna manera hay que replicar estas posibles “salidas” a la muerte que Sócrates evitó o rechazó y su posible relación con el cuidado y un nuevo concepto, que aquí aparece, que es el “descuido de sí”. Una es la perspectiva de los amigos. Si Sócrates no acepta la ayuda de los amigos, alguien podría pensar que sus amigos no se preocupan por él. Otra es la perspectiva familiar, es un padre que abandona a sus hijos, a su esposa, que los deja desamparados, que los “descuida” al aceptar morir, teniendo otras alternativas. Mas ¿de qué se curan entonces Critón y Sócrates? (pues la cura es plural). ¿De qué están enfermos, qué es lo que tienen que agradecer a Asclepio? *Critón* contiene varias posibles respuestas. Vayamos a *Critón*, texto cercano, por cierto, a la *Apología* socrática. El argumento primero tiene que ver con “el que dirán” los demás al ver que Sócrates murió sin que ningún amigo lo socorriese -cosa que no es cierto-. El argumento socrático es que no hay que preocuparse de la opinión de la mayoría sino de la verdad.

¿Acaso un hombre “bueno” puede decidir no salvar su vida y por ende dejar amigos, familia, etc. (este es uno de los temas discutidos en el *Crítón*)? Sócrates ha de hacer caso a los razonamientos para ver si esto es así. Lo que resulta de esta deliberación es que Sócrates no está dispuesto a responder injustamente a la injusticia. Antes que actuar injustamente, escapar, pagar para salir, etc., prefiere acatar las leyes. Las leyes lo han beneficiado, pues él, al vivir en la ciudad ha aceptado las leyes, si no ha podido persuadir a los hombres de que lo absolvieran, el mal está en los hombres, no en las leyes. No debo responder con injusticia, ni hacer mal a cualquier hombre aunque haya recibido mal de él. Nada debe estar por encima de lo justo, ni los amigos ni los hijos. Los injustos son los hombres, no las leyes, Sócrates no puede responder injustamente, no puede ir contra las leyes. A través del *Fedón* nos encontramos con un texto de madurez, más platónico que socrático. Por ejemplo, donde en vez de la dubitación acerca de la muerte, tenemos la convicción de la inmortalidad del alma (en la *Apología*, texto platónico de juventud cercano a la muerte de Sócrates, teníamos la dubitación). En el mismo, Sócrates no está afligido pues está seguro de la inmortalidad del alma. Un hombre que se ha dedicado toda la vida a la filosofía, dice Sócrates, ha de morir con mucho valor. Porque la filosofía ha de entenderse para Platón como una “preparación para la muerte”, pero esto no es otra cosa que la de ir dejando el cuerpo y las cuestiones del cuerpo, e ir concentrándose en el alma. “Los hombres ignoran que los grandes filósofos no trabajan durante su vida sino para prepararse para la muerte” dice el Platón del *Fedón*. Y los cuidados del filósofo son los cuidados del alma (en el contexto del platonismo). Debe desprender su alma del comercio del cuerpo, es por medio del razonamiento que el alma descubre la verdad. No es el cuerpo sino el alma la que nos conduce a la sabiduría. Incluso dice que gozamos de la sabiduría después de la muerte, pues el cuerpo en la vida nos lo impide. Por más convicción que Sócrates tenga acerca de la vida ultraterrena, lo cierto es que la vida, por más que sea una preparación para la muerte, es al menos imprescindible para que se realice esta preparación. Hay un fragmento que quizá pueda ser clave en esta disquisición.

...porque es preciso que sepas, mi querido Critón, le dije, que hablar impropriamente no es sólo cometer una falta ante lo que se dice, sino causar un mal a las almas. Es preciso tener más valor, decir que es mi cuerpo el que tú entierras; y entiérrale como te acomode, y de la manera que creas más conforme a las leyes (*Fedón*, 116a)

Luego al final del diálogo surge este famoso pedido de matar un gallo a Esculapio. Hay un mal al que ahora se refiere bien concretamente, es el mal que producen en el alma los malos razonamientos. Los estoicos dirán después que no es la realidad la que nos hace daño, sino los juicios erróneos que emitimos sobre ella. Hay que separar, como decían los estoicos, entonces lo que depende de nosotros de lo que no depende. ¿Qué depende de nosotros en este caso, razonar bien? Critón no está hablando apropiadamente, incluso no está sintiendo apropiadamente, porque interpreta mal la realidad al razonar mal. Lo cierto es que Sócrates con su muerte va a recibir un bien, no porque la vida sea algo malo que haya que expiarse con la muerte, sino concretamente porque la vida ha sido una preparación, un proceso de purificación continua, para llegar hasta este momento donde el alma se separa del ciclo de reencarnaciones si es que se ha purificado y comienza un proceso donde lo que pervive es el alma, a la que finalmente le depara un sitio espiritual para bienaventurados. Varios asuntos están presentes en el Diálogo del *Fedón*: el suicidio, no hay que suicidarse porque los dioses cuidan de nosotros y en cierto sentido nosotros somos propiedad de ellos. No podemos escapar a la solicitud y benevolencia de los dioses. El tema es separar primero el asunto del suicidio, la muerte de Sócrates no es un suicidio. Si bien es una “automuerte”, se produce por acatamiento a las leyes o a la autoridad. Ocuparse de uno mismo no es seguir la opinión de la mayoría, sino seguir lo que es justo, y esto está determinado por la verdad. Es siguiendo la verdad que se evitará el deterioro del alma. Según Foucault es el *logos* racional el que es capaz de impedir la corrupción del alma, o de devolver al alma el estado de salud. De lo que se libera Critón es entonces de la opinión de todos, sin distinción, para acogerse al saber que proviene de la búsqueda racional y que se vincula con la verdad, así sea la verdad de uno sólo frente a los más. Dice Foucault que estos dos textos¹¹, que se presentan en una situación posible previa a la muerte de Sócrates y el sacrificio final, muestran por una parte que una opinión falsa, mal establecida, mal examinada, es un mal del que hay que curarse; y por otra, que Sócrates, en su último momento, hace efectivamente eco a todo un debate de *Critón*, pero también con otros interlocutores del *Fedón* (2010:122). La idea que rescata Foucault es que en el *Fedón* efectivamente hay una cura, la cura de la opinión falsa. La opinión mal formada es un mal que afecta el alma. Critón está afectado por el mal de la opinión que le hace creer que es mejor que Sócrates viva a que muera. No está aquejado por el mal de la

¹¹ El *Critón* y el *Fedón*

vida, sobre el bien de la muerte. No es así. “Debemos” un gallo a Esculapio, debido al lazo de amistad y cariño que tiene a sus discípulos lo que le hace incluirse en la proposición (Foucault menciona el criterio de la homología). La operación “curativa” del *logos* es aceptado por todos en general. Hay un compromiso con la verdad de los compañeros o amigos que buscan la sabiduría. La actividad que permite la cura es la actividad del filosofar. Ocuparse de un enfermo esto es la *epimelesthai*. La curación socrática es parte de la actividad filosófica y su compromiso con el cuidado de la comunidad. Según Foucault, el ciclo de la muerte de Sócrates de la *Apología*, el *Critón*, el *Fedón* está atravesado por el tema de la *epimeleia*. Sócrates les enseña a los hombres que se ocupen de sí mismos. Y al final, en el *Fedón*, les pide a los hombres que se ocupen de sí mismos...que no se descuiden. En el *Fedón* Sócrates dice: “Haced lo que siempre digo (...) Cuidad de vosotros mismos (*Hymón autón epimeloumenoi*) esa es mi última voluntad. No se descuiden, no sean descuidados (*me ameléseste*) (Foucault cita a Platón, 2010: 1). Los dioses enviaron a Sócrates para que nos cuidáramos, mas esta misión finalmente conduce a Sócrates a la muerte, que le depara a él, una pos-vida bienaventurada. Entonces, para nosotros era importante repensar el tema de la muerte a la luz de los textos, sobre todo de los textos que específicamente refieren a la muerte de Sócrates. La misión de Sócrates es instar a que los hombres se cuiden. Los dioses cuidan de nosotros, no nos es permitido matarnos. Debemos obedecer las leyes, y no responder injustamente ante las injusticias de los hombres. Las leyes cuidan también de nosotros. Evitar la muerte para Sócrates hubiera implicado muchas cosas, primero no reconocer las leyes, cuando él había sido beneficiado por ellas, ahora que no es beneficiado entonces negarlas hubiera sido una contradicción, además de tener consecuencias nefastas para él y para sus amigos. El que había perseguido la virtud, ¿qué clase de vida tendría siendo perseguido por la ley?, viviendo fugitivo, o pagando ilícitamente a personas para que lo dejaran escapar, etc. Si hubiera vivido en el exilio, seguiría filosofando y tarde o temprano lo apresarían, etc. No hay salida digna que no sea la muerte, aunque sea injusto. Es un hombre, que por otra parte, se ha preparado toda la vida para muerte. El problema no es la muerte, sino el tipo de vida que sostuvo y que debió defender incluso a riesgo de muerte. Su tarea es la *epimeleia*, el cuidado de sí y de los otros. Su mensaje final también es la *epimeleia*. Se le rinde el culto al dios de la Medicina, quien cuida de nosotros. El último culto debe rendírsele también a un dios que se ocupa del cuidado. El último mensaje es porque alguien ha sido curado de una enfermedad, aunque sea una enfermedad del alma. En la tradición socrático- platónica

de la que partimos, el cuidado de la vida de los sujetos tiene que ver con la construcción de un sujeto ético ligado a la idea del Bien, la Verdad y la Belleza. Ideas que se daban conjuntamente en el pensamiento platónico, aunque liderada por la idea del Bien, que unifica a las tres. La vida “terrena” no es el último valor, puede ser mejor morir para defender un modo de vida, una coherencia con un *ethos*. No hay que dejarse llevar por la voz de la mayoría, hay que pensar bien, pensar de acuerdo con la razón o *logos*. Cuidarse o no descuidarse implica aprender a pensar bien, pensar rectamente y actuar en consecuencia con ello. El principio rector que rige una vida es el *logos*. El *logos* se hace “carne” en una vida, que es la vida del filósofo. Este tiene, en el caso de Sócrates, la más alta misión que es el cuidado de los otros, el cuidado de la ciudad misma y no de las cosas de la ciudad. El forjar a través no de contenidos, sino de un diálogo racional entre amigos respaldado por una forma de vida, un ser humano capaz de cuidarse, conocerse, pensar y actuar rectamente. La filosofía es el camino para la formación de este ser humano. La filosofía enseña a vivir, pero también enseña a morir. Morir no tiene por qué constituirse en algo malo. Es mucho peor cometer injusticia y defender la vida de una manera indigna. Construir una vida que valga la pena de ser vivida a riesgo de muerte. Pues la filosofía puso en riesgo de muerte la vida de Sócrates, pero Sócrates ve, como principio más alto, su misión propuesta por un dios. El que hizo el mayor bien para la ciudad es matado por los hombres de la ciudad, porque los hombres piensan mal, son influidos por la envidia, los malos pensamientos, las emociones mal fundadas. Sócrates debe ser coherente con la vida que ha elegido vivir, su gran vocación de ser maestro sin ser maestro de los hombres, debe llevarla hasta la muerte si es preciso, como realmente ocurrió .

Bibliografía

Platón, *Diálogos*, Madrid, Gredos, en 9 volúmenes, 2003

Foucault, *El Coraje de la Verdad*, Argentina, FCE, 2010

EL EROS PEDAGÓGICO

Las complejidades del amor, reflexiones sobre el vínculo entre maestro y discípulo a partir del Banquete de Platón.

¿Qué tienen de común la filosofía antigua, en particular la socrático- platónica, el amor y la formación humana, sobre todo a partir del *Banquete* de Platón? Mucho, pero su respuesta, que intentamos dar en este artículo, implicaría no una, sino varias tesis. Pero comencemos o intentemos contestarlas de alguna manera, buscando dónde está el centro que une todos estos asuntos. A su vez, esto nos dará la oportunidad de hablar, a partir de este contexto, de nuestra investigación sobre la inquietud y el cuidado de sí desde la filosofía de la educación. La primera respuesta, la más inmediata, pero a la vez la más certera, es que tanto la formación humana, el amor y la filosofía nos hacen mejores o deberían hacerlo, en este sentido también todas estas prácticas son “terapéuticas” o deberían serlo (ya sabemos que no siempre es así, el mismo Sócrates, por ejemplo, fracasó con Alcibíades). Esta es la propuesta de fondo que está presente en todos los discursos sobre el amor del *Banquete* de Platón. Por esto podemos afirmar, que de alguna manera y en un sentido fundamental, el *Banquete* nos habla de un “eros pedagógico”, que a su vez coincide con una forma de entender la filosofía como cuidado de sí y de los otros. La figura socrática del maestro se convierte así en la figura del “gran erótico”. Si bien hay diversos discursos sobre el amor en el *Banquete*, el de Agatón, Pausanias, Erixímaco, Aristófanes, Sócrates o Diotima en boca de Sócrates, Alcibíades, etc., todos presentan el sustrato pedagógico que tienen en común el amor y la filosofía. Si la filosofía nos ha de hacer mejores, es porque en el “entre” del yo y tú (Martín Buber *dixit*), del maestro y discípulo, o sea en el vínculo pedagógico, hay amor. Existen, ciertamente, diferentes formas de entender el amor según los discursos presentados en diálogo. Eros, desde su status simbólico, puede ser entendido como el dios más bello y joven (Agatón) o como un dios que enlaza lo discordante con lo acorde y de esta manera se vincula a la salud en un sentido heracliteano y hasta diríamos musical (Erixímaco), o como la búsqueda de la unidad perdida en la otra mitad complementaria (Aristófanes). En la pederastia en la antigua Grecia- entendida como amor a los jóvenes-, más allá de la riqueza y los matices de cada presentación del amor en el diálogo, cuando el maestro (*erastes*) se vincula con el discípulo (*erómeno*) a través del amor, los discípulos quieren ser mejores. Es decir, hay una dimensión ética fundamental en este amor pedagógico, que nos hace mejores. Por

amor al maestro, el alumno quiere ser mejor. Es por esto, que el tema del modelo y la rectitud en esta relación amorosa se torna fundamental. Foucault, en *Historia de la sexualidad II*, habla de reglas, de limitaciones, regulaciones, etc., de que el amor, o el *eros* entre maestro maduro y el alumno más joven (15 a 18) era un tema que preocupaba mucho a los antiguos griegos. Era precisamente la relación más valiosa y aunque incluía o podía incluir el acto sexual, era la más erótica (esto es, no era puramente sexual, incluía amistad-*philia*-), era la trasmisora de virtudes, imponía virtud, tanto al maestro que enseñaba como al discípulo que, por amor o admiración, aprendía. Era la más viril, por lo tanto la más valiosa en una sociedad donde imperaba lo masculino.

Recorte de la Escuela de Atenas de Rafael Sanzio. Aparece Platón sosteniendo el *Timeo* con la apariencia de Leonardo da Vinci y Aristóteles sosteniendo la *Ética*.



Se ha puesto toda la atención muchas veces en el tema de la homosexualidad, como si fuera así de fácil trasladar este asunto desde la visión contemporánea (que aunque hoy más amplia y tolerante, sigue siendo hetero-normativa) a la antigüedad.

Esta práctica no tiene, o no implica, el acento en la defensa de un tipo de preferencia sexual, aunque pudiera haberla, sino la afirmación de una erótica que no podía darse en personas de diferente sexo en ese momento. Esta erótica, si bien se daba entre hombres principalmente, formaba parte de una forma de entender las relaciones entre maestro y alumno, muy difícil de entender o contextualizar hoy en día. Había que diferenciar el amor de otro tipo de relación que tenía como fin fundamental, precisamente, no el amor, sino la reproducción de la especie, la herencia, etc., como podía ser la relación entre hombre y mujer. El asunto es que lo valorado es lo masculino y dentro de lo masculino, lo bello y dentro de lo bello, el joven. Hay un amor, el amor que ama bellamente y este es el amor virtuoso. El joven, entonces, era lo amable, lo deseable. Pero tampoco se trataba de una relación con cualquier joven, ni con cualquier maestro.

A medida que avanza el diálogo del *Banquete* y nos vamos acercando a la posición socrático- platónica, vemos que se ama más, mucho más el alma que el cuerpo. Lo incorruptible que lo corruptible, pues en definitiva, la vida filosófica debe transmitir el amor a la belleza en sí, aunque comience (y esto no se niega) por el amor a los cuerpos bellos. En *Alcibiades I*-por muchos considerado un texto apócrifo de Platón y uno de sus escritos de juventud-, y donde creemos con Michel Foucault, que se encuentra el centro de su pensamiento, se entiende precisamente la filosofía y la formación humana a partir del cuidado y la inquietud de sí. Allí se encuentra entonces Sócrates, con uno de los jóvenes más bellos y poderosos de la antigua Grecia, Alcibiades, cuyo tutor, o padre adoptivo, es el mismo Pericles. Este diálogo da cuenta de la “mala educación” de Alcibiades y de que de alguna manera no podía pretender gobernar la ciudad si no se gobernaba a sí mismo, que no podía hacer política sino tenía inquietud y autoconocimiento. Esto es muy extraño a nuestra época obviamente, pensar que para gobernar a otros, hay que comenzar por gobernarse y esto significa, entre otras cosas, tener inquietud y cuidado de sí. Sócrates le dice a Alcibiades que todavía está a tiempo de tener una buena educación y que está interesado por él porque ha notado que “tiene algo en la cabeza”. Es muy interesante este episodio que también podemos ver en el *Cármides*. Sócrates percibe las buenas formas del mismo a través de la luz y si bien las aprecia, dice que lo que le interesa es la cabeza de Cármides, es decir, su alma, su inteligencia, etc. Esto queremos resaltarlo pues nos va dando la complejidad del asunto. Si sólo nos detenemos en la escultura de la antigua Grecia, podemos notar el amor y el culto a la belleza que existía. El amor tiene que ver con los cuerpos, pero lo realmente platónico es el amor a partir de los cuerpos, el amor que no se queda allí, y esto puede verse en todo el *Banquete* de Platón, es el amor que produce belleza y se hace bellamente, es el amor más importante que es el amor del alma. Ocurre en el *Banquete*, que a partir de la participación socrática, hay una inversión del amante en amado y de lo pasivo en activo, que es también la inversión de lo feo en bello. La gran metáfora de esta inversión, es este acontecimiento producido en la antigua Grecia, que es la misma figura socrática. En el *Banquete* se compara a Sócrates con la figura de los Silenos. Los Silenos son una especie de sátiros, lo más parecido a la idea de lo feo en sí, sin embargo cuando se rompe la figura del Sileno la habita un dios. Sócrates, el más feo de los feos de Grecia, sin embargo es el más amado por los más hermosos de Grecia. En la Grecia que hacía culto al amor a los jóvenes por su belleza, Sócrates, el más feo, pasa a ser el más amado. Los bellos aman lo feo y se enamoran de una manera nunca vista antes, se

enamoran con total pasión y este amor les produce vergüenza por la vida que han llevado hasta ahora, porque no han aprendido a cuidarse a sí mismos y carecen de inquietud de sí.

Este Sátiro, Sileno, este Marsias, los ha encantado con su música, los entusiasma. La palabra en griego entusiasmo (*enthousiasmós*) proviene de la palabra *entheos*, que significa llevar un dios dentro (que era lo que le pasaba a la Pitonisa cuando se conectaba con el mensaje del Dios Apolo). Sócrates enciende... Sócrates, no es dios, pero como cuenta la mitología de Marsias, compite con un dios (competía con Apolo) y entusiasmo y partir de ello seduce con su filosofar, con sus discursos filosóficos. Pero seduce, también porque el otro puede ser seducido, pues al principio aparecen como simples discursos, cosas que no dicen nada, pero quien se adentra de ellos queda como en estado de hipnosis. Los enciende aún más pues no se entrega, se transforma de amante en amado y qué les pide, les pide que amen a partir de la carencia, que amen lo que verdaderamente hay que amar, que se entusiasmen unos a otros, por lo que, como dice M. Foucault, el verdadero amor es el amor a la filosofía. Amor a la filosofía que nos muestra el gran erótico, el que más sabe de amor, el que representa a Eros mismo. Él no tiene nada que ofrecer a cambio de la belleza de Alcibíades. Alcibíades propone intercambiar belleza real y Sócrates irónicamente le da a entender que es un mal negocio, es belleza verdadera por nada. El eros socrático no busca su otra mitad como planteaba Aristófanes. Diotima se reconoce con la maestra del amor socrático y éste amor es hijo de *Poros* y *Penía*. Esto es, Poros es la falta de recursos y la pobreza. Eros no es dios, ni es bello, sino que ama lo bello, es un semidios, y tiene recursos, pero a la vez, ama lo que no posee, es carente. Ama la belleza, pero él mismo no es bello. Eros, como el filósofo, como Sócrates, es el lugar, el medio que se ofrece para el entusiasmo, es médium, el pretexto para enamorar, o enamorarse de lo que verdaderamente hay que amar, esto no es solo el discurso filosófico, sino la vida filosófica, que es la vida virtuosa. El bien, que es la idea más bella en el mundo de las ideas. En definitiva, la vida filosófica es un proceso de ascensión, de alguna manera tal proceso no existe si no comienza con la inquietud de sí y el autoconocimiento, que nos lleva al filosofar sobre nosotros mismos y la vida. Lo cierto es que Sócrates termina siendo el amado, que nos convierte a todos en amantes, por transferencia dirían los psicoanalistas, en amantes de la sabiduría y no del saber simplemente y esto es la filosofía. Estamos de acuerdo con Foucault, cuando dice que en la historia de la

filosofía se producen acontecimientos. Por ejemplo el texto “¿Qué es la ilustración?” de Kant, es

uno de estos acontecimientos. Estos acontecimientos marcan un antes y un después no sólo en el pensamiento, sino en la vida toda. El *Banquete* de Platón también marca un antes y un después en lo que va a ser el amor a los jóvenes, la formación o la educación y la filosofía. Ahora, todo *Eros* tiene un *Anteros*. Así como existe transferencia, existe contra-transferencia. Alcibíades siente enojo también contra Sócrates, está celoso, lo quiere poseer. Piensa que poseyéndolo va a poseer su sabiduría, se hace esclavo de su presencia, lo busca, lo rodea, se enoja, a la vez lo quiere ver, pero no lo quiere ver, lo tiene adentro, lo ve por todos lados. Lo ama, pero a la vez, lo odia, pues no logra lo que quiere con él. Cuenta episodios que en realidad hoy pueden dar gracia. Quiere atraparlo, incluso llega acostarse con él y cuando se levanta dice que durmió con él, como un padre y un hermano pudieran dormir juntos. Sócrates le pone una limitación al sexo entre maestro y discípulo. No tiene nada que dar, él se pone como “tábano” para molestar, se pone como “piedra de toque”, para mostrarle a los otros, qué mala vida tienen, produce que las personas tengan pena, lástima de sí mismos. La filosofía socrática invita a la “conversión”, antes que el cristianismo llegara esta palabra existía en la antigüedad. Nadie puede llevar una vida filosófica si no se convierte y para que se convierta tiene que decir, “mea culpa”, estoy muy lejos de este modelo. Sócrates, como maestro, no está carente, no es sabio, pues es amante de la sabiduría, pero tampoco es ignorante o necio. Además puede enseñar a otros porque él mismo es un modelo de vida. Nadie puede enseñar la virtud si no la práctica, no puede mandar ni enseñar si no tiene autodominio. Su vida filosófica, no implica sólo filosofar y este filosofar forma parte de la inquietud de sí y el autoconocimiento. Es también un arte de existencia, es un trabajo con el cuerpo y con el alma, implica una serie de ejercicios espirituales (al decir de Foucault). El mismo Sócrates aparece en actitud de meditación o ensimismamiento antes de entrar al banquete. Alcibíades cuenta una cantidad de elementos que muestran que Sócrates es alguien muy especial, por su resistencia, por su generosidad, por su virtud, que demuestra en la práctica de su propia existencia. Sócrates no es el lugar de un supuesto saber que lo trasciende. Tiene un saber. Sabe que no sabe, sabe preguntar, tiene una vida, es un modelo de una existencia filosófica. Si es *Eros*, está carente, aunque tiene recursos. Los eróticos de la filosofía, los amantes de la filosofía, aprenden

y se encienden entre sí .



El rapto de Ganimides, Óleo de Eustache Le Sueur, 1650.

¿En qué se parecen la filosofía, el amor, y la formación humana? En que deben hacernos mejores. Si no lo hacen, al menos desde la perspectiva socrático- platónica, no son verdaderos. Si comparamos esta forma de educación con la que tenemos hoy día y con lo que somos hoy día, muchos, de nos sentiremos desesperanzados. La educación si no incorpora la vida, si no se vincula la con la vida para producir bien, entonces es mentirosa y lejos de producir bien, puede producir excelentes discursos, incluso excelentes profesionales que desarrollen un tipo de inteligencia, pero no personas buenas, rectas, éticas, en definitiva, no es otra cosa lo que nos muestra el Eros pedagógico en la antigüedad.

Bibliografía

Enrique Puchet y Andrea Díaz (comp.), *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la educación I*, Magró, Montevideo, 2010.

Platón, *Banquete*, Gredos, Madrid, 2008.

LA ENSEÑANZA SOCRÁTICA EN TRES ACTOS: AMOR A LA SABIDURÍA, CUIDADO DEL ALMA - CUIDADO DE LA VIDA¹².

En un libro titulado, *El amor Lacan*¹, Allouch hace una serie de afirmaciones que nos interesan para desarrollar el tema:

La primera: Lacan buscaba el amor, y no lo obtuvo.

La segunda: Lacan buscaba un cierto tipo de amor, el amor que no se obtiene (:12).

Lo mismo podemos decir de Alcibíades en relación con Sócrates o quizás tratándose del amor, no se esté hablando de Lacan sino de Alcibíades, del Alcibíades del *Banquete* de Platón. Hablemos entonces de la enseñanza socrático-platónica en tres “actos”, o escenas de la vida socrático-platónica, que son tres textos y a su vez tres “cualidades” de la enseñanza socrática.

Pretendemos con este artículo cerrar la primera parte de este libro que precisamente habla una visión acerca de la formación humana a partir del cuidado, la inquietud de sí y el autoconocimiento en el momento socrático-platónico. Todo esto en el marco de nuestro interés de investigación en la última etapa de la obra de M. Foucault. Esto supone una relectura de la Historia de la filosofía en clave “formativa”. Como si fuera una obra de teatro nuestra indagación se divide entre “actos”.

PRIMER “ACTO: ALCÍBIADES Y SÓCRATES, AMOR Y VERGÜENZA

En el *Banquete* de Platón, uno de los textos más hermosos y ricos que ha dado la cultura griega antigua a la humanidad, aparece la primera “cualidad” de la enseñanza socrática, la misma genera amor, interés, entusiasmo arrobamiento, fijémonos lo que dice Alcibíades en el *Banquete*

(a) Frente a Sócrates se siente amor (Alcibíades habla)

¹² Este texto fue publicado como Epílogo en el libro de Enrique Puchet titulado: *De Filosofía y educación. Cuidado de sí y Conocimiento de Sí*. Editorial La Fuga Ediciones de la Fuga, Colección Humanitas. Montevideo, Uruguay, 2013.

Por lo menos nosotros, cuando oímos a algún otro, aunque sea muy buen orador, pronunciar otras palabras, a ninguno nos importa, por así decirlo, nada. En cambio, cada vez que alguien te escucha a ti o a otro pronunciando palabras, aunque el que hable sea mediocre, ya te escuche una mujer, un hombre, un muchacho, quedamos estupefactos y posesos. Por lo menos yo, amigos, si no fuera a parecer que estoy completamente borracho, os diría bajo juramento qué emociones han provocado en mi persona sus palabras y me siguen provocando todavía hoy. Porque cuando lo escucho, mi corazón, mucho más que el de los agitados por el arrebató de los coribantes¹, salta, y se me derraman lágrimas por obra de las palabras de éste, y veo que también a otros muchos le causan la misma impresión. En cambio, al escuchar a Pericles y otros buenos oradores, yo estimaba que hablaban bien, pero no me provocan ninguna emoción semejante, ni mi alma se sentía alborotada ni se irritaba pensando que se hallaba en estado de esclavitud, mientras que por obra de Marsias muchas veces me he visto en un estado tal que me parecía que no podía seguir viviendo en las circunstancias en que estoy (216^a)



Tiziano, Desollamiento de Marsias. Marsias es el Sileno que desafió a Apolo en un concierto musical y termina siendo desollado vivo por él.

Y sigue diciendo algo que nos interesará después:

(b) Frente a Sócrates también se siente vergüenza

Incluso todavía hoy soy conciente de que, si quisiera prestarle oído, no lo resistiría, sino que ocurriría lo mismo, pues me obliga a reconocer que, a pesar de que estoy falto de muchas cosas, aun me despreocupo de mí mismo y en cambio atiendo los asuntos de los atenienses. Por la fuerza, me

voy huyendo con los oídos tapados, como si de las Sirenas se tratase, para no envejecer a su lado. Y él es el único de los hombres ante el que he experimentado lo que nadie creería que había en mí: el avergonzarme ante alguien. Yo me avergüenzo solamente ante él, porque soy consciente de que no puedo rebatirle que no se debe hacer lo que él ordena, pero, sin embargo cada vez que me aparto de su lado, me dejo vencer por los honores que me otorga la multitud.



El detalle de la cabeza de Sileno, es obra de arte romano del siglo II DC, inspirada en Praxiteles, Museo Louvre.

La escultura de la cabeza de un Sileno, especie de sátiro de la antigua Grecia, caracterizado por su fealdad, y Sócrates, que es el más feo pero más hermoso en su interior haya conquistado al más hermoso (Alcibíades) constituye todo una metáfora sobre el amor, o sobre lo que verdaderamente hay que amar. La verdad es que Alcibíades ha sido “mordido por los discursos filosóficos” y peor aún, ha sido mordido directamente por uno de los maestros más controvertidos de la antigua Grecia, un sabio que dice no saber nada y aprovechando su situación de amado (*erómeno*), pasivo, joven bello y en buena posición, busca “poseer” a este viejo, filósofo, amante (*erastés*). Siente amor y vergüenza. Este amor se vincula con la vergüenza. Se constata, a partir de este vínculo con el maestro, el estado de despreocupación y de ignorancia en el que está el discípulo. El maestro de la inquietud de sí, insta a que el discípulo tenga inquietud de sí, se preocupe por sí mismo, entre en un proceso de autoconocimiento que transforme su vida. El tema es que Sócrates, es en definitiva la voz de lo bueno, lo bello y lo verdadero, frente a la seducción de la multitud, que pone su acento en los honores, la riqueza, en definitiva todo lo que no es fundamental. Pero esto “bueno, bello, verdadero”, no es algo a lo que se llega porque lo dice Sócrates, sino porque a través del diálogo con el discípulo, en donde se pone en juego la propia vida, se constata su propia

insuficiencia. Se solicita, como ya veremos, la actividad del discípulo, para que esta vida sea transformada, no basta con constatar la propia insuficiencia, hay que preocuparse por sí mismo, cuidarse a sí mismo. Atravesado por la seducción socrática Alcibíades puede confundirse y pensar que al poseerlo sexualmente, puede penetrar en esta sabiduría que él cree ver reflejada en él. Pero no lo logra. Incluso Sócrates, al constatar esta mala “estrategia”, se burla de él y le plantea si no está haciendo un “mal negocio”, en tanto pretende intercambiar belleza verdadera (la de Alcibíades), por una sabiduría que no cree poseer, dado que Sócrates se presenta precisamente como el que no sabe nada, como el que no posee nada. Aquí estamos ante un momento fundamental en la pederastia griega, en tanto que a partir de la figura socrática, la relación pedagógica basada en el Eros, da lugar a la sublimación, como ya veremos. Aquí presentamos, el episodio en el que Alcibíades trata de acercarse a Sócrates más íntimamente, episodio que no carece de humor y donde se ve claramente que la relación de maestro y discípulo tiene, o pretende tener, de parte de Alcibíades una resolución erótica.

(c) ALCIBÍADES BUSCA EL AMOR Y NO LO OBTIENE

Entonces yo, después de escucharle y haber lanzado a modo de dardos las palabras que había dicho, creí que estaba herido. Me levanté, pues, sin permitirle decir nada más, lo envolví con mi propio manto (ya que era invierno), me metí debajo del viejo capote de ese hombre que está ahí, rodeé con mis brazos ese ser en verdad divino y admirable, y así estuve acostado la noche entera. Y tampoco en esto Sócrates, dirás que miento. Pues bien, pese a hacer yo eso, él hasta tal punto me aventajó, me despreció, se burló de mi belleza y me agravió (...) que me levanté después de haber dormido con Sócrates tal cual si me hubiera acostado con mi padre o con mi hermano mayor ...

Alcibíades fue rechazado en el amor, Alcibíades busca un amor que no puede ser saciado ¿Cuál es este amor que no se puede alcanzar? Sócrates, como dirá Diotima en el *Banquete*, es verdaderamente *el gran erótico*, el que sabe sobre el amor y en definitiva nos conecta con el recurso (POROS) y la falta (PENIA)¹, con aquello que verdaderamente hay que amar, que sorprendentemente no es ningún mortal, sino la propia filosofía. La filosofía es lo que hay que amar- desear, no a Sócrates. Sócrates es

el medium, el que pone su cuerpo-alma y mucho más su vida (BIOS), para **conectarnos** con lo que verdaderamente hay que amar-desear peronunca se va aposeer, la sabiduría. Para esto nos brinda recursos, la dialéctica, la posibilidad de preguntar, el infinito mar de preguntas que no acaban, peronos van permitiendo precisar, evitar el error, entrar en el camino de la verdad que no se alcanza y que nos insta siempre a ocuparnos de nosotros mismos, atener inquietud de sí, de los otros, del mundo. Nos da supropia vida, el ejemplo, la posibilidad de que a través del ejemplo y la pregunta, el diálogo que desarma, que nos pone frente a la insuficiencia y la falta, podamos ser mejores. Esta salida es sorprendente, y sin lugar a dudas el gran antecedente para el Psicoanálisis del llamado “amor de transferencia” . El amor entre maestro y discípulo, si se da, debe darse para ser trascendido. Aunque implique el carácter sexual, su motivo es otro. El gran motivo debe estar mediado por la sublimación de esta energía erótica hacia el mundo de lo verdaderamente divino, que es el mundo de las Ideas, que es la filosofía misma, como destino humano de lamás alta realización. ¿Y qué le pasa con la negación a ser poseído a Alcibíades?



Sócrates y Alcibiades, Jean Baptiste
Regnault Veamos más de cerca esto:

(d) EL RECHAZO AUMENTA EL AMOR, DE PASIVO A ACTIVO

Dice Alcibíades:

Me hallaba, pues desorientado, y andaba de un lado para otro esclavizado por este hombre como nadie lo había estado por ningún otro. (Platón, *Banquete*, 219e¹).

Como toda lógica de la falta en relación al deseo de poseer, ocurre que esto aumenta el amor-deseo de Alcibíades. Este es el presupuesto para que se de la gran transformación Alcibíades que pasa de ser amado pasivo, a amante activo. El viejo maestro que debe ser el amante (*erastes*), pasa a ser el amado (*erómenos*). Luego, las características de Sócrates que aparecen en el diálogo, son de un hombre que se destaca en cuanto valor, resistencia. Habla de su capacidad de meditación, el cuidado y protección de los otros, etc. A pesar de ello, Sócrates aparece como el engañador, que cree pasarse por amante y termina siendo amado. Esto se debe a que la filosofía nos exige actividad, búsqueda, esfuerzo. Conectarse con lo que verdaderamente hay que amar, nos recuerda que debe existir para ello inquietud de sí, cuidado de sí (*epimeleia heautou*). “Convertirse” a la filosofía es una cuestión radical, es altamente exigente para el sujeto que así lo quiere, pero uno se convierte o quiere convertirse a partir del enamoramiento. Algo se mueve en uno, un deseo irrefrenable a partir de un gran maestro seductor. En realidad el seductor despierta algo que ya existe en el discípulo, una chispa se enciende que preexistía en el alumno, el amor por la sabiduría. Vayamos entonces más atrás a textos de la juventud de Sócrates, al inicio donde Alcibíades se encuentra con Sócrates en *Alcibíades I*, y donde se nos habla de educación en relación al cuidado de sí.

SEGUNDO ACTO: Alcibíades y Sócrates

a) antes de gobernar “conócete a ti mismo”

Si bien, lo que nos interesa de Alcibíades, es el personaje imaginario, vinculado a los diálogos platónicos, antes de reparar en algunos elementos de este diálogo contemos brevemente quién es Alcibíades en la realidad qué sabemos de él. Sabemos que fue adoptado por Pericles, hijo de Clinias miembro de la familia aristocrática de los Alcmeónidas, del demócrito Escambónidas. Sabemos que tuvo un papel destacado en la segunda fase de la guerra del Peloponeso como consejero estratégico, comandante y

político y que durante su carrera militar y política cambió de lealtad muchas veces. Primero como ateniense apoyó y luchó con Atenas contra Esparta, luego se alió con Esparta para luchar contra Atenas y luego abandonó Esparta para unirse con Persia. De hecho, sería muy complejo hablar o desarrollar la biografía de este personaje real, figurapor demás controvertiday que da lugar a muchas lecturas de su vida. En cuanto a la fábula (seguramente con visos de realidad, que se generó en relación con Sócrates, precisamente como figura de una relación paradigmática), nos importa destacar desde la perspectiva de la relación entre maestro y discípulo, las consecuencias de la misma. Esto nos habla de una manera también de acercarnos a la filosofía desde el interés educativo que tiene como central el cuidado de sí . Vayamos a *Alcibiades I*, para muchos considerado un libro apócrifo, aunque para otros (Foucault, entre otros) representa lo central de la filosofía socrático-platónica, al menos entendida precisamente como la forma pedagógica del cuidado de sí . De cualquier manera este texto es esencial para pensar el tema que nos convoca. El diálogo comienza refiriéndose al tema erótico otra vez. De alguna manera cuando Alcibiades era joven y bello todo el mundo lo perseguía, ahora que ha dejado de serlo (al menos, desde los cánones y edades de belleza en la antigua Grecia), recién allí quiere estar con él. Pues en definitiva, no le importa su belleza, ni su fama, ni usarlo con fines egoístas, disfrutarlo solo por placer, sino que Sócrates se presenta como verdadero maestro de Alcibiades porque le interesa su alma, en un momento dice: “lo que tiene en la cabeza ...”. Expresa el maestro haber tenido un impedimento divino (¿su *daimon*?) que no le permitía acercarse a discípulo. Alcibiades tiene ciertas características de alma y cuerpo que Sócrates describe y que en definitiva lo hacen que esté muy orgulloso de sí mismo. Es bello y alto, no carece de nada, ni en el cuerpo ni en el alma. Es muy hermoso, pertenece a una familia poderosa, la más grande de Grecia. Pericles, su tutor, puede hacer lo que quiere, dice. Además pertenece a una de las familias más ricas de Atenas. Ahora, ¿por qué se mantiene Sócrates cuando los demás lo han abandonado? Comienza la participación socrática en la educación de Alcibiades, viendo el inconformismo en el propio Alcibiades, Sócrates le muestra que hay otros designios para él. Alcibiades está en el momento en que se prepara para hacer política, se prepara para gobernar. Y allí Sócrates pretende mostrarle lo imprescindible de su enseñanza, de hecho es categórico, “Sin mi ayuda es imposible que des cumplimiento a todos estos proyectos tuyos: tan grande es la influencia que creo tener sobre tus intereses y tu propia persona”(105d). Sócrates le hace pensar que él es imprescindible para la educación de Alcibiades, pero aún no dice en qué . Allí entre un

juego de preguntas y respuestas en las que Sócrates va a hacer que Alcibíades entre en su lógica y admita la insuficiencia y la necesidad de la enseñanza socrática. Estamos en el momento en el que Alcibíades se dispone a enseñar y a aconsejar a los atenienses, pero ¿qué ha aprendido? ¿está capacitado para conducir a otros? ¿Qué maestros ha tenido?, ¿han sido buenos sus maestros? La síntesis de una posible respuesta a estas preguntas es que no tiene una *buena educación*, está mal educado, no sabe nada con propiedad y lo peor no se conoce a sí mismo, por lo que no puede gobernarse a sí mismo, pues no sabe quién es él, entonces, no debe pretender gobernar a los otros. Salida sorprendente para una mente contemporánea, pues lo que está diciendo es que si no se conoce a sí mismo no puede gobernar a otros. Conclusión: no puede aconsejar, enseñar lo que no sabe y no ha procurado aprender, por ende, necesita un maestro, un verdadero maestro que le enseñe el verdadero contenido de una buena enseñanza. Si pretende legislar, opinar sobre lo justo y lo injusto, ¿acaso ha tenido un verdadero maestro de este tipo de enseñanza? De hecho la gente no pregunta sobre estas cuestiones, pues le parece evidente este conocimiento y lo peor no es que ignore, sino que ni siquiera sabe que ignora, va, en definitiva, hacia la política sin preparación ninguna. Llega el momento de “educación comparada” en este diálogo. Al repasar la educación de reyes espartanos y persas, se puede vislumbrar la impresionante carencia de la educación de Alcibíades, mucho más aún, el absoluto abandono en la que fue dejado por sus tutores y maestros. Mientras que a él, Pericles sólo le dio un esclavo inculto para que lo instruyese, éstos(los persas y los espartanos), que “descienden de los dioses en línea directa”, preparan muy bien a sus reyes y príncipes. Veamos por ejemplo lo que dice de los Persas. A un príncipe Persa, le enseñan cuatro maestros, el más sabio, el más justo, el más prudente, el más valeroso:

Cuando el niño tiene siete años, empieza a montar caballo, toma lecciones de equitación y comienza a ir de cacería. Cuando alcanza dos veces los siete años, se hacen cargo de ellos los llamados pedagogos reales, que son persas ya mayores seleccionados en número de cuatro entre los mejores: el más sabio, el más justo, el más prudente y el más valeroso. El primero de ellos le enseña la ciencia de los magos de Zoroastro, hijo de Horomasde, o sea el culto de los dioses; enseña también el arte de reinar. El más justo le enseña a decir la verdad durante toda la vida; el más prudente, a no dejarse dominar por ningún placer, para que se acostumbre a ser libre y comportarse

como un verdadero rey, sabiendo contener los instintos sin dejarse esclavizar por ellos. El más valeroso lo hace intrépido y audaz, haciéndole ver que el temor es esclavitud (: 122^a)

Sin embargo, al lado de tan esmerada y profunda educación tenemos la educación del pobre Alcibiades, verdaderamente a esta se le puede llamar pobre y mala educación:

A ti, en cambio, Pericles te puso como pedagogo a uno de sus criados, completamente inútil por su edad, Zópiro el tracio. Podría exponerte también en detalle el resto de la educación infantil de tus rivales, si no fuera demasiado largo y lo dicho fuera suficiente para explicar todo lo que le sigue. En cambio, de tu crianza y educación, como la de cualquier ateniense, no se preocupan nadie, por así decirlo, sino seralgún amante tuyo (122b)

Y sabemos, que ni siquiera un amante, a no ser Sócrates. Pues el verdadero amante es quien practica la filosofía, hace de ella su forma de vida a partir del autoconocimiento como forma del cuidado de sí. El oráculo de Delfos, con su “conócete a ti mismo”, también entra aquí. “Conócete a ti mismo” es también conocer las propias limitaciones y posibilidades. Se conoce a sí mismo también, quien conoce a sus rivales (para conocer también con ello tus limitaciones y posibilidades), pues sólo pueden ser superados por aplicación y saber, siempre y cuando, se reconozca o llegue a reconocerse en la ignorancia. Ahora vayamos al nudo de lo que a nosotros nos interesa. El preocuparse a sí mismo, es lo que genera inquietud y nos lleva a la necesidad de autoconocimiento. El famoso oráculo de Delfos, en honor al dios Apolo, al que asisten todos los griegos, marca de alguna manera de un modo especial y fundamental la posición socrática y las cualidades de su enseñanza. Hay que no sólo interpretar al oráculo, sino verificar en la vida de los otros y de sí mismo, si este dicen la verdad. Y esta es la misión socrática, tal como se refleja notablemente en la *Apología*. ¿Qué es el sí mismo del que ha uno de preocuparse?, el alma, pues el sujeto es su alma (*psykhé*). Allí, según Foucault, se da toda una línea de la filosofía que asocia el cuidado de sí al cuidado del alma (Foucault, 1982, 128). ¿Qué es preocuparse de sí mismo? Preocuparse de las cosas no es preocuparse por uno mismo, nos dice el Platón

en el *Alcibíades*. Si nos conocemos sabremos mejor la forma de cuidarnos a nosotros

mismos. Y esto lleva a mejorarnos a nosotros mismos. Conocerse a sí mismo es conocer el alma, pues somos alma, primera definición de lo humano dada en la historia de la filosofía occidental. Veamos este momento, donde aparece esta definición en el texto. Dice el Sócrates platónico:

Entonces, puesto que ni el cuerpo ni el conjunto son el hombre, sólo queda decir, en mi opinión, que o no son nada o, si efectivamente son algo, ocurre que el hombre no es otra cosa que el alma (:130c)

Aquí cuidarse es cuidar el alma. Foucault nos advierte en *El Coraje de la Verdad* (2010), un doble camino del Sócrates platónico que nos parece esencial. En el *Alcibiades I*, el cuidado de sí es cuidado del alma, en el *Laques* (otro de los textos platónicos de juventud) se trata del cuidado de sí como el cuidado de la vida (*bíos*). La filosofía implica a la vida toda y no sólo el cuidado del alma. Pero sigamos con Alcibiades. Allí quien quiere entonces cuidar de sí mismo, debe cuidar el alma. Si en definitiva, se enamoran del cuerpo no se enamoran de Alcibiades pues cuando este cuerpo se marchitalo dejan. Sócrates dice que lo ama a él, mientras que todos los demás aman sus cosas. Amarlo a él, significa, amar su alma. Y del alma, lo más divino que ella tiene, el saber y la razón. Conocerse a sí mismo, nos aclara Sócrates, es adquirir sabiduría moral, esta sabiduría es la que ama lo que no cambia en Alcibiades y en definitiva contribuye a educar y hacer mejor a Alcibiades.

Tercer acto y segundo camino del cuidado de sí y de los otros. El camino de la vida.

Si vamos al *Laques*, si bien recoge la temática sobre el coraje o el valor, vemos también que es un texto sobre la buena educación asociada al cuidado de sí. Allí aparecen dos padres preocupados por la educación de sus hijos, estos son Lisímaco y Melesias. Plantean un asunto, que bien podría ser un problema de cualquier padre contemporáneo. Ellos cuentan que sus padres se despreocuparon de ellos, tan ocupados estaban de su trabajo, de los asuntos de la ciudad. Ellos, que son ciudadanos honorables, hijos de personas ilustres en política. La pregunta sobre la buena educación va dirigida a Laques y Nicias, dos grandes personajes de la antigua Grecia, estrategas de renombre y

por último va dirigida a Sócrates. El filósofo es presentado precisamente como “técnico del cuidado del alma” (185e) y el que verdaderamente sabe sobre el coraje, porque no sólo filosofa sobre el coraje, sino porque también lo ha practicado. Sólo puede ser técnico del alma el que sea capaz de cuidar de ella y el que haya tenido buenos maestros en esto. Sócrates es el verdadero maestro capaz de incitar a que los discípulos se cuiden de sí mismos, aunque él lo haya aprendido solo o haya tenido solo por maestro al Dios de Delfos. Veamos lo que dice el texto:

Me parece que ignoras que, si uno se halla cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aún si empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta que lo sopesa bien y suficientemente todo. Yo estoy acostumbrado a éste; sé que hay que soportar estas cosas, como también que estoy a punto de sufrir tal experiencia personal.

Y termina diciendo algo muy importante referido a aquellos que se acercan a él.

.. está deseoso de aprender mientras viva y no cree que la vejez por sí sola aporte sentido común.

Para mí no resulta nada insólito ni desagradable exponerme a las pruebas de Sócrates, la charla no sería sobre los muchachos sino sobre nosotros mismos (188c)

El foco de la enseñanza socrática es la propia vida. Sócrates es él mismo, *básanos*, “piedra de toque”¹³, que al entrar en diálogo con el otro, insta a que el discípulo examine su vida. El tema o problema que hay que sopesar es la vida misma que lleva el discípulo. Se trata de examinarse a sí mismo, siempre se trata de esto. ¿Y qué opina Laques acerca de esto? Allí aparece la clave de por qué, en definitiva Sócrates es el “tamiz” a través del cual los discípulos tienen que pasar. El maestro tiene una cualidad que no todos poseen, es un “*musikos aner*”, posee una especie de “armonía ontológica”, es decir, ofrece una coherencia entre lo que dice y hace. Veamos este texto:

¹³ La piedra que se usaba para comprobar si algo era o no de oro.

Cuando oigo dialogar acerca de la virtud o sobre algún tipo de sabiduría a un hombre que es verdaderamente un hombre y digno de las palabras que dice, me complazco extraordinariamente al contemplar al que habla y lo que habla en recíproca conveniencia y armonía. Y me parece, en definitiva, que el hombre de tal clase es un músico que ha conseguido la más bella armonía, no en la lira ni en los instrumentos de juego, sino en armonizar en la vida real su propio vivir con sus palabras y hechos...(188d)

Ésta es la clave del magisterio socrático, hable lo que vive, vive lo que habla. La filosofía es una forma de existencia. No debe ser jamás sólo una teoría no acompañada por una forma de vida. El *bios* es el foco de la enseñanza socrática y Sócrates vive lo que enseña y enseña lo que vive. Veamos finalmente lo que dice Foucault en *El Coraje de la Verdad*, uno de sus últimos seminarios acerca de esta doble vía del cuidado de sí, a partir de la enseñanza socrática.

Vale decir que la rendición de cuentas de sí mismo, que en el *Alcibiades* nos conducía a una realidad ontológicamente distinta que es la *psykhé*, en el *Laques* nos conduce a muy otra cosa. Nos conduce al *bíos*, ya no como alma sino como vida y modo de vida, es correlativa de un modo de conocimiento de sí, que desde luego, de cierta manera y en lo fundamental, supone sin duda el principio del “conócete a ti mismo”, justamente mencionado tantas veces en el *Alcibiades* (2010: 172, las cursivas no son nuestras).

El conócete a ti mismo, en uno de los textos, el *Alcibiades I*, estaba ligado al conocimiento del alma y en el otro, el *Laques*, a la coherencia en la vida práctica, al examen constante de sí mismo a partir de la vida que se llevaba, al “ejercicio en la forma de conducirse”. Según Foucault, esto da lugar a dos escuelas en relación a la filosofía y al cuidado de sí. Cuidar de sí es cuidar del alma (reflejo, en definitiva en su perfección, de la realidad divina expresada en el mundo de las Ideas), o es tener un modo de vida, sopesarlo todo, examinarse a partir de una búsqueda de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Foucault expresa que esto ha dado lugar a dos modos de

relacionarse con la filosofía en su propia historia. Uno, nos lleva a una filosofía metafísica, el otro, a un discurso que da lugar a una estética de la existencia. ¿Por qué estética de la existencia? Porque la existencia es algo a lo que se le va dando forma, que se va “esculpiendo” de alguna manera, a partir de razones éticas. El discurso veraz o la *parrhesia*, da cuenta de las imperfecciones de una vida que debe ponerse a prueba y superarse constantemente en un estilo de existencia que manifieste este perfeccionamiento. En esta dualidad del ser del alma en el *Alcibiades* y en la estética de la existencia del *Laques*, se juega un tema fundamental para la filosofía occidental. Foucault dice, hay que hacer, por un lado, la historia de la metafísica del alma y por otro, la de una estética de la vida o de la existencia. Aunque las dos historias están conectadas, dado que toda ontología del alma supone una forma de existencia y toda forma de existencia supone una ontología del alma. El cristianismo, para el último Foucault, supone, por ejemplo, una metafísica del alma bastante constante, con muchos tipos de estilos de existencia. Sin embargo, podemos encontrar al estoicismo por ejemplo, con un tipo de existencia bastante constante en sus diferentes períodos (período helenístico-romano hasta bien entrado el siglo XVII europeo) con diferentes tipos de concepciones del alma (2010: 177)

Concluyendo

El amor a la sabiduría como amor a la filosofía, entendido como deseo de lo que no se posee, conocimiento del alma y cuidado de la vida, son diferentes aspectos de la enseñanza socrática, que solicita cuidado de sí y de los otros a través de una relación educativa exigente, a partir del conocimiento de sí mismo y la inquietud de sí. Son diferentes momentos de la educación socrática, obras de juventud, como el *Alcibiades* y *Laques* y obras de madurez como el *Banquete* de Platón. Lo interesante es algo que se nos presenta con bastante evidencia y que incumbe a nuestra manera de leer la historia de la filosofía en relación a la filosofía de la educación y a partir de los textos desarrollado. Esto es: hay una centralidad del cuidado de sí en la relación pedagógica establecida entre maestro y discípulo en el contexto socrático-platónico. El deseo nos lleva a buscar lo que verdaderamente hay que amar y lo que hay que amar, que es la sabiduría, se desarrolla desde una visión del humano que entiende no sólo que el ser humano es un ser espiritual que posee alma (y no puede desarrollar aquí pero esto no significa negación del cuerpo sino preeminencia del alma, hay que educar al cuerpo pero en función del alma), sino, un ser que sopesa la vida y se investiga a sí mismo. Es decir, teniendo como núcleo central del cuestionamiento a la propia vida a partir del

autoconocimiento. En este sentido, este maestro *básanos, musikos aner*, nos exige, porque se auto-exige. Es aquello que predica. Su vida ha sido una vida de indagación e indaga, de amor a la sabiduría que promueve el amor a la sabiduría, una vida de coraje , que filosofa sobre el coraje, un estilo de existencia, que parte de una ética de existencia y un concepto de lo humano. Por esto, la cualidad superior de la enseñanza socrática es ni más ni menos, no sólo una cualidad teórica (que también está presente) sino una forma de existencia que se juega por la verdad, por una verdad que la pone en riesgo en base a una misión constituida a través de un magisterio. Pero esto sólo es posible a partir de una relación personalizada y/o pedagógica con la figura socrática, al permitirse generar este desasosiego que genera inquietud y a partir de la inquietud, la búsqueda de autoconocimiento y cuidado de sí . Esto nos permite leer a la filosofía no sólo como una actividad conceptual o teórica, sino como una forma de vida que a través de una relación pedagógica con el maestro, busca transformar la existencia de las personas a partir del autoconocimiento y el cuidado de sí . No podemos desarrollar esto aquí, pero nos parece que tanto el estoicismo, el epicureísmo y el cinismo, son las escuelas que mejor representan éste *bios* captado por la existencia filosófica socrática, nos referimos principalmente a los aspectos éticos de las mismas. Estas escuelas comprendieron que la mayor apuesta de la filosofía es transformar la vida. Son filosofías de la existencia y presentan al filósofo, en sus diferentes matices, como el gran pedagogo de la humanidad. El amor a la sabiduría, el cuidado del alma y el cuidado de la vida, como cualidades de la enseñanza socrática se complementan, pero la más abarcativa e integradora de todas es para nosotros el cuidado de la vida (esto supone, incluye las otras cualidades). No puede haber cuidado del alma, enseñanza de la sabiduría, sin incorporar a ella la vida toda. La filosofía es una apuesta radical de transformación de lo humano, su pedagogía incluye a la existencia. No hay teoría sin una práctica que la apoye. Esto es, para nosotros, lo que mejor representa la cualidad profunda de la enseñanza socrática entendida como filosofía de la vida. El *bios* integra a la *philia* y a la *psykhè*, superándolos. La vida es el mayor objetivo y preocupación del filósofo como pedagogo de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Genis Andrea, Enrique Puchet, *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la educación*. Editorial Magrú; Montevideo, 2010.

Foucault M., *El coraje de la verdad*, FCE, México, 2010

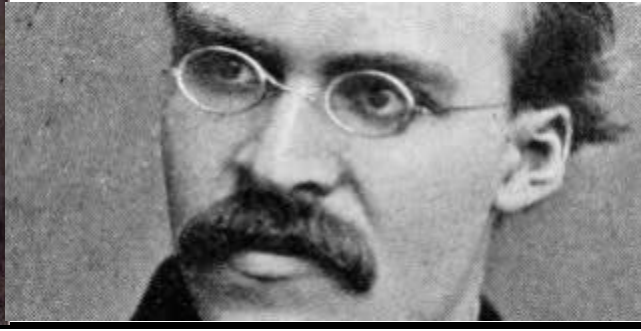
Platón, *Banquete*, Gredos, Madrid, 2008.

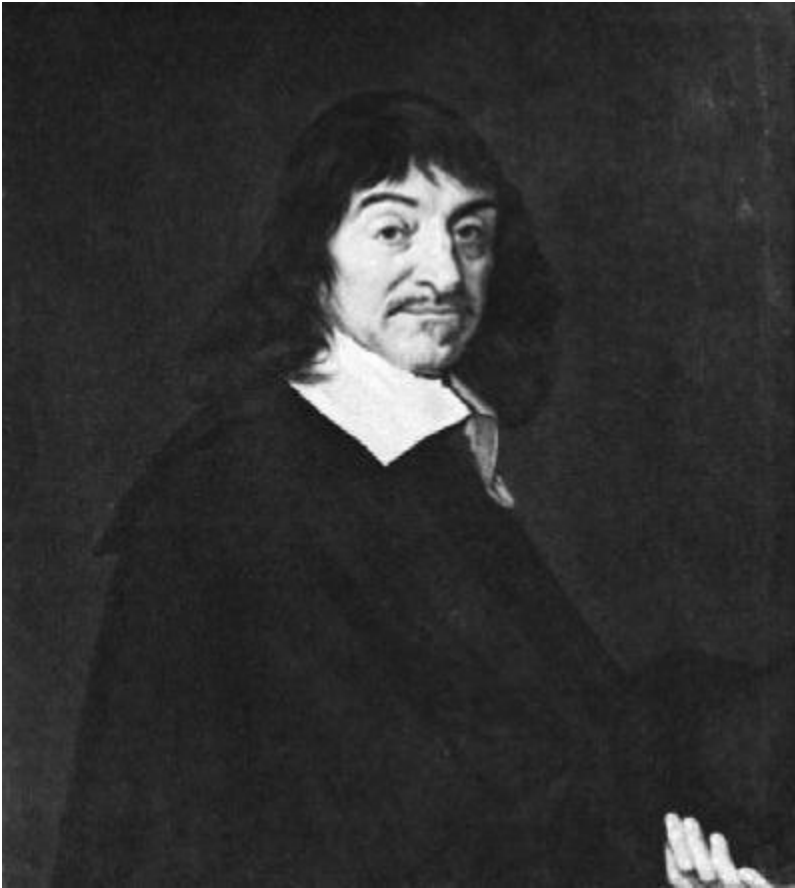
_____ *Apología*, Gredos, Madrid, 2003.

_____ *Laques*, Gredos, Madrid, 2003.

_____ *Alcíades I*, Gredos, Madrid, 1992.

**La FORMACIÓN HUMANA EN LA MODERNIDAD Y EL
CUIDADO DE SÍ**





¿DESCARTES, RESPONSABLE DEL MOMENTO CARTESIANO?

Apuntes sobre una acusación cuestionable

«He soñado el inconcebible dolor.

He soñado mi espada.

He soñado a Elisabeth de Bohemia. He soñado la duda y la certidumbre. He soñado el día de ayer.

Quizá notuve ayer, quizá no he nacido.

Acaso sueño haber soñado.

Siento un poco de frío, un poco de miedo. Sobre el Danubio está la noche.

Seguiré soñando a Descartes ya la fe de sus padres.»

Jorge Luis Borges, *La cifra* (1981)

Foucault y el momento cartesiano

En esta tradición que estudiamos del cuidado de sí y la formación humana a partir del último Foucault, aparece una “acusación” bastante importante que hace un “parte aguas” en la filosofía que merece la pena analizar y problematizar. Lo cierto es que no somos especialistas en Descartes, mas no por esto podemos hacer caso omiso a este punto sin hacer por lo menos algunas puntualizaciones para retomar y profundizar en posteriores estudios. Veamos entonces, lo que dice Foucault en *La Hermenéutica del Sujeto* (2006) a propósito de esto:

Pues bien, ahora, si damos un salto de varios siglos, podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en el período moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento. Me parece que ése es el punto en el que asume su lugar y su sentido lo que llamé “el momento cartesiano”, sin querer decir en absoluto que se trata

de Descartes, que él fue precisamente su inventor y el primero en hacer esto. Creo que la edad moderna de la historia

de la verdad comienza a partir del momento en que lo que permitetener acceso a loverdadero es el conocimientomismo, y sólo el conocimiento. Vale decir, a partir del momento en que, sin que se le pida ninguna otra cosa, sin que por esto su ser de sujeto se haya modificado o alterado, el filósofo(o el sabio, o simplemente quien busca la verdad) es capaz de reconocer, en sí mismo y por sus meros actos de conocimiento, la verdad y puede tener acceso a ella. Lo cual no quiere decir, claro está, que laverdad se obtenga sin condiciones”(: 36).

La presentación de esta cuestión supone mínimamente la introducción de esta cita. Aquí aparece el problema planteado, que da lugar a dos concepciones de la formación humana. La “antigua”, que sabemos es griega, helenístico- romana, medieval-cristiana e incluso renacentista y que implica entender la filosofía como forma de vida y ejercicio espiritual y la otra, la “moderna”, que es una visión universal de acceso al conocimiento, que sólo exige condiciones externas de estudio o de salud mental y condiciones internas puramente cognitivas para tener acceso al conocimiento. Hasta ahí lo que dice Foucault. Claro que es muy difícil considerar en una frase, cuestiones de época. Si lo que Foucault quiere decir es que hubo un cambio de concepción acerca de la relación del sujeto con la verdad en cierto momento de la historia, y que se transformó absolutamente a partir de allí la concepción de la educación o el sentido de formación en general y específicamente la educación o formación filosófica, puede estar en lo cierto. Pero el asunto es, ¿por qué llamarle “cartesiano” a este momento? ¿qué tan responsable es Descartes de este asunto? Pues si bien nos dice que no se trata de Descartes, lo cierto es que alguna relación con Descartes ha de tener, al llamarle “cartesiano” . Avancemos entonces en este asunto, tan grande, que implicaría, sin contar con esto, de mucha profundización y erudición, sin embargo podemos avanzar, más modestamente, desde un sitiomás constreñido, pero no por esto inútil, que es la lectura de parte de una obra de Descartes como es el *Discurso del Método* (1995). Esto nos daría una dirección y un esbozo desde donde iniciar esta discusión o controversia.

La primera tradición de formación humana, que es la de los ejercicios espirituales y su abandono, de hecho tiene su propio antecedente antes del “momento cartesiano” en la misma antigüedad. Se podría sustentar -no lo profundizaremos aquí-, que ya los Sofistas suponen estaposibilidad al transformarse en los primeros profesores

en la historia, que, a través de un pago, enseñan conocimientos útiles y habilidades cognitivas para la ciudad y la democracia, no pidiendo, aparentemente, al menos según la versión probablemente prejuiciosa de Platón, una transformación de la vida en un sentido radical. Platón le había llamado a esto, en la *Carta VII*, “barniz filosófico”, distinguiéndolo de la verdadera filosofía, la que supone un trabajo arduo y un compromiso radical con la transformación. Foucault habla de condiciones para el acceso a la verdad en la modernidad, esto es, condiciones externas (culturales, de salud mental, de formación, de estudio, morales como hacer esfuerzos, etc.). Y condiciones intrínsecas, es decir reglas que se tienen que respetar para tener acceso a la verdad (método, reglas, estructura del objeto a conocer) etc. ¿Qué se supone que sucedió en la modernidad entonces? Una primera cosa que podemos decir, por un lado, es algo muy positivo que Foucault ni menciona y por otro algo muy negativo (aparentemente) que Foucault sí menciona. Lo positivo: se sientan las bases filosóficas, para considerar una posterior democratización del acceso al conocimiento, al menos potencialmente. Y si partimos de Descartes, podemos decir que la razón natural, o “el sentido común” es la cosa mejor repartida del mundo¹⁴. Entantoque está presente en todo humano en cuanto humano, basta darle el método, las reglas, y las condiciones externas, para que un individuo pueda, al menos en potencia, alcanzar la “verdad” por sí mismo. En el “momento cartesiano”, el descubrimiento de una subjetividad que sienta las bases de la posibilidad de acceso a la verdad a través de la razón es un acto a la vez individual y universal. Dije, “se sientan las bases”, pero algo impide que ellas se realicen. ¿Será sólo el tema de la falta de preparación, la falta de las condiciones internas y externas que comentaba Foucault, que Descartes pretende superar a través de un método y de una serie de reglas o ejercicios? Hay mucho más. En su libro *Principios de la Filosofía* (1995), Descartes nos menciona la fuerza que tienen los prejuicios en el alma humana. Nos dice que los prejuicios de nuestra infancia son la “causa primera” que nos lleva al error. La segunda es que nos olvidamos de estos prejuicios. La tercera es la fatiga (que nos recuerda a la “pereza” que nos hablaba Kant en “¿Qué es la ilustración?”, para referirse a las causas que a los humanos le impiden “atreverse a saber”). La cuarta y última, es que ligamos nuestros pensamientos a palabras que no expresan con exactitud. Es decir, una falta de claridad en el pensamiento y precisión lingüística. Para llegar a la

¹⁴ Obsérvese que esta es una idea que ya había sido pensada por los mismos estoicos que influyen mucho sobre Descartes. Dice Marco Aurelio en sus *Meditaciones*: “Si la inteligencia nos es común, también la razón, según la cual somos racionales nos es común”(2008: 93)

verdad es preciso dudar. Y por el libre albedrío podemos rechazar lo que es susceptible de duda y por ende no es verdadero. Finalmente debemos preferir nuestros razonamientos a la autoridad divina (1998: 151). Es decir, hay muchas cuestiones que tienen que ver con la voluntad, la falta de libre albedrío, las condicionantes de los prejuicios aprendidos en la cultura, etc. ¿Será que esto sólo está incluido en estas condicionantes externas e internas de las que hablaba Foucault? ¿o hay mucho más para preparar a la voluntad en la búsqueda de la verdad? ¿Y no será que este “mucho más” tiene parecido de familia, o responde a la tradición de la filosofía como ejercicio espiritual? Veamos más acerca esta cuestión. En cuanto a la otra postura de la filosofía y de la formación humana que estudia Hadot y Foucault, digamos en principio que implica una “aristocracia espiritual” (grosso modo, dado que hay muchas vertientes y variantes), pero en principio, no todos son capaces de ser filósofos, o de tener una vida filosófica, pues es una postura ante la existencia altamente exigente que implica una transformación radical de la vida. Entonces, frente al fundamento de una posible formación a la que en potencia es posible que accedan todos, tenemos la otra, que implica una formación humana altamente exigente a la que sólo podrán acceder unos pocos (en principio, aquí no estamos pensando en las condiciones de clase o género, que también estaban presentes en la antigüedad, pero también en la modernidad, sino en cuestiones “espirituales”).

El otro aspecto a destacar y quizás es el que marca Foucault, y que podría ser el más negativo en principio, o el que nos da una sensación de pérdida histórica irremediable, es la idea de que el sujeto pierde su posibilidad de “salvación” en un sentido filosófico. Utilizo el término salvación a propósito, pues es el mismo término que el propio Foucault usa. Nos dice:

Tal como es en lo sucesivo, la verdad no es capaz de salvar al sujeto. Si se define la espiritualidad como la forma de prácticas que postulan que, tal como es, el sujeto no es capaz de verdad pero que ésta, tal como es, es capaz de transfigurarle y salvarlo, diremos que la edad moderna de las relaciones entre sujeto y verdad comienza en el día en que postulamos que tal como es, el sujeto es capaz de verdad pero que ésta, tal como es, no es capaz de salvarlo (2000: 38).

Hay entonces, sensación de que algo demasiado valioso se perdió en el camino de esta interpretación de la historia. Su justificación va a estar dada en toda *La Hermenéutica del Sujeto* (2006) y otras obras de esta última etapa de la obra foucaultiana, sobre todo en los *Seminarios* dictados en el Collège de Francia. Vayamos, en la medida que esto pueda desarrollarse en un breve artículo, a constatar y/o reflexionar hasta qué punto a Descartes se le puede o no inculpar del momento cartesiano. A veces, digamos para empezar, la culpa no la tienen los “progenitores” de una idea, sino las interpretaciones que de estos padres hacen sus hijos. Esto puede ser una primera respuesta a este asunto. Qué hicieron los “modernos” con Descartes, éste puede ser un primer problema, no susceptible de ser encarado ahora, pero puede ser una posible respuesta al llamado “momento cartesiano”. Otra es Descartes mismo. Voy a tratar de analizar esto, algo que no es fácil de demostrar en tan breve espacio, pero si al menos señalar. Descartes no sólo no es ajeno a la idea de la filosofía como forma de vida y ejercicio espiritual, sino que responde a esta tradición, dándole un giro o un desenlace inédito. Al leer incluso, el texto cartesiano desde el último Foucault, se nos iluminan o emergen cantidad de asuntos de esta lectura, que no hubieran surgido de no poder leer la filosofía en el sentido que plantean Hadot y Foucault como forma de vida y ejercicio espiritual. Para explicar este asunto me voy a referir a varias “puntas”, o accesos posibles para pensarlo, en alguna de sus obras, quizás por ser este espacio breve, me voy a centrar en el *Discurso del Método*, aunque posiblemente haciendo referencia a algunas otras obras y a algún aspecto de su vida.

René Descartes y la Filosofía como forma de vida

“El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo”

René Descartes fue como sabemos filósofo, físico y matemático, nacido en 1596 y muerto en 1650. Para no partir de biografías, que las hay millones, vamos a seguir algunos aspectos de su vida intelectual en el mismo *Discurso del Método* escrito en Leiden, Holanda en 1637. Lo primero que nos dice Descartes allí es una frase que ha sido tantas veces citada es que “el buen sentido es la cosa más repartida del mundo” (1971: 9)¹⁵. Con esto Descartes nos quiere decir que la razón natural está en todas las

Parece que esta citada es tomada por Descartes directamente de los *Ensayos* de Michel de Montaigne. Ver, Léon Brunschvicg, *Descartes y Pascal, lecteurs de Montaigne* (1945), New York, Paris, Ed. Dela Baconnière, Neuchâtel.

personas, en todos los seres humanos en cuanto humanos. La filosofía precisamente se define como actividad racional y por ende actividad propiamente humana. Ahora, si este sentido común o razón está repartido, ¿por qué el hombre no alcanza la verdad (verdad única claro está) a través de su uso? Ya algo adelantamos sobre este punto al referirnos al “prejuicio” y a la “fatiga”, la falta de voluntad, etc., pero ahora nos vamos a centrar en la falta de Método. Parece que el primer problema con el que se encuentra Descartes es precisamente el Método. Su sentido etimológico viene de la palabra camino (οδός *odos*, significa "camino o vía). En realidad la verdad necesita preparación, necesita de un camino que diseñemos para ella. Y Descartes va a diseñar uno posible, que dice no pretende que sea universal sino que lo diseñó para él mismo. Hay una primera cuestión que podemos comentar acerca de esto. Que la verdad sea una cuestión del sujeto y no de la realidad o el Cosmos, marca precisamente el cambio de época, la verdad subjetiva es la verdad en un sentido moderno. La “obsesión” por el método para alcanzar esta verdad, también es una cuestión propia del Siglo XVII, que encontramos tanto en la filosofía (Descartes) como en la pedagogía o en la didáctica (Comenio), por ejemplo. Hasta ahí, no hemos refutado la hipótesis foucaultiana acerca de Descartes. Más bien decimos que si hay un acceso universal al conocimiento, y todo consiste en encontrar el método de acceso a través de la razón natural, parece que la hipótesis se confirma. Pero vayamos más allá. Muchas veces se presentan los argumentos de los filósofos de una manera abstracta sin conectarlos con la persona que allí busca y se apasiona con la verdad y convierte y prepara su vida para el encuentro con la verdad. Obviamos el hecho de que esta explicación puede verse como anecdótica, pero ocurre que si leemos atentamente el *Discurso del Método* cartesiano aparecen indicios de este “drama cognitivo”¹⁶ (como hemos acordado en llamar a la búsqueda cartesiana del Método), donde se muestra que hay desasosiego, inquietud, experimentación no sólo con el pensamiento sino también con la vida, preocupación por la verdad. En definitiva, hay una concepción de la filosofía como forma de vida, que trae consigo una preparación del sujeto para alcanzar la verdad a través de la razón, hay un *ethos* (aunque sea provisional, conjunto de reglas y formas de relacionarse consigo mismo y la vida, conjunto de acciones a ser aplicadas a partir de una forma de entender la razón) al que el

¹⁶ Así le llama Olavo de Carvalho en sus *Visões de Descartes* (2013), acordamos con este término

sujeto debe ajustarse para prepararse en la búsqueda de la verdad, hay una serie de meditaciones que preparan al sujeto para transformar su subjetividad en la búsqueda de la verdad, hay una serie de ejercicios (llamados reglas, que se definen como reglas intelectuales) a los que ajustarse para buscar la verdad. En este sentido es que decimos que Descartes, sigue de alguna manera la tradición de la filosofía como forma de vida y que está muy influido de cierta manera por algunas filosofías en particular de la antigüedad (el escepticismo¹⁷, el estoicismo, etc.). En cuanto a la moral, por ejemplo, menciona específicamente seguir al estoicismo de Séneca, incluso aconseja en una carta a la Princesa Elizabeth (del que es tutor) que siga esta filosofía moral en relación a los infortunios y le pide que lea y analice *La vida Beata* de Séneca. Por otra parte, como vamos a citar más adelante, son obvios los orígenes estoicos de la ética cartesiana. Descartes sigue en términos de moral la máxima estoica de separar “lo que depende de nosotros de lo que no depende”¹⁸. El libre albedrío dicta, que lo que depende de nosotros, es nuestro interior y el actuar en consecuencia con el juicio de la razón. Incluso en una carta del 15 de setiembre habla de una aceptación al *logos* universal, en tanto que el hombre no es totalmente libre, por esto la independencia frente a las circunstancias, tiene que ver más con una elección de aceptar una voluntad divina que excede a la razón individual. Y todo esto conforma parte del cuidado de sí como veremos, a partir de una condición terapéutica de la filosofía. En la tercera parte del *Discurso del Método*, donde funda una moral provisional que le socorra en subúsqueda de la verdad, nos dice algo que condice totalmente con lo que queremos argumentar:

Confieso que son necesarios largos ejercicios y una
meditación constante, para habituarse a ver las cosas desde
este punto de vista. En esto, creo yo, que consiste el

¹⁷Mucho se ha hablado incluso de la influencia del escepticismo de Montaigne sobre Descartes. En Descartes la duda es sólo el comienzo para llegar a la certeza (es decir no se entiende la duda, sino como comienzo de la búsqueda de la certeza). En este sentido su escepticismo es un medio para llegar a un fin muy diferente que el del escéptico. Por lo contrario me parece que en Montaigne el principio de incertidumbre vital sigue su rumbo en los ensayos, y no es para él tan importante la seguridad de la certeza como la actividad de la duda y del preguntar. El lema de Montaigne es ¿qué sé yo? Que finalmente no es contestado por Montaigne. La duda cartesiana alcanza un sitio seguro y respuestas concretas y válidas (dentro de su mentalidad claro está). Precisamente es el *lyo*, el lugar no de la ignorancia en Descartes, sino de la indubitabilidad. No es nuestra intención en este artículo ver este tema, tan sólo mencionarlo. Ver Jesus Navarro Reyes(2009)

¹⁸

De hecho en *Las pasiones del alma* (2012) sigue claramente este “dictum” estoico. Precisamente el error que cometemos en relación a los deseos es no distinguir lo que depende de nosotros de lo que no depende.

secreto de los filósofos que supieron sustraerse al imperio de la fortuna y que, a pesar de pobreza y dolores, llegaron a ser completamente felices. Considerando constantemente la limitación impuesta a nuestra débil naturaleza, se persuadieron de que únicamente nuestros pensamientos estaban dentro del poder de nuestras mezquinas facultades, y, por consiguiente, que ninguna afección debía inspirarnos las cosas, puesto que nada era nuestro, fuera de los pensamientos. Se creían más ricos y poderosos, más libres y felices, que los demás hombres, porque son muy favorecidos (1995: 19).

Nada más claro que esto. Ejercicios, meditación, y la separación de lo que depende de nosotros de lo que no depende. Depende, lo interior, no dejarse afectar por lo que no depende de nosotros. Nada debe haber fuera de nuestros pensamientos. Descartes es además un hombre que refleja una pasión y compromiso con la filosofía y la búsqueda de la verdad. Su itinerario filosófico lo describe muy bien al comienzo del *Discurso del Método*. Hay varias fuentes de su búsqueda, una educación muy exigente, lectura de libros hasta descartar esta educación y este mundo de los libros para lanzarse al viaje. Luego el viaje para conocer el mundo de los hombres, sus costumbres y relativizar la cultura propia (lo hizo durante ocho años). Se trata de rescatar el aprendizaje de la realidad, desde la vida y costumbre de los hombres de diferentes pueblos. A la vez, su conocimiento de las matemáticas le permitió acceder a la idea de evidencia asociada a la claridad y distinción. Finalmente, el objeto de estudio, como lo había sido en Montaigne, pasa a ser él mismo¹⁹. Así lo menciona el mismo Descartes: “Por estas razones en cuanto me liberté de la tutela intelectual de mis preceptores, abandoné el estudio de los libros y decidí a no buscar más ciencia que en la que en mí mismo...” (:12). Más adelante dice:

Me impulsaba un imperioso deseo de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso para juzgar con claridad mis acciones y caminar rectamente por el camino de la vida (:12).

¹⁹ También en Michel de Montaigne hay una apertura al viaje y a la alteridad de las otras culturas como fuente imprescindible de la formación humana.

En la búsqueda de Descartes hay un compromiso personal, la filosofía es su modo de vida. Estabúsqueda es vivida como un drama personal cognitivo y vital. Todas estas búsquedas, que conforman el preámbulo del Discurso, no son el preámbulo de las primeras evidencias, sino que son su preparación; la meditación, la elección de una forma de vida, la conquista de determinada concentración y meditación para prepararse en ese camino de la filosofía. Esta preparación cartesiana no comienza con la duda, ya había comenzado con la formación, con el viaje, con la comprensión de las cosas de los hombres. Hasta descubrir que finalmente, debido a la razón natural repartida en todos los hombres, era el momento de reconcentrarse en sí mismo para buscar esta verdad. Para esto sabemos que fue a los Países Bajos donde se podía pensar con más libertad. Dejó la vida de un ciudadano común de su clase, vendió sus propiedades, busco un hogar alejado de todos, sin preocupaciones, procuró seguir una serie de máximas que incluían el control de sus propias pasiones para dedicarse a esta única tarea de encontrar la verdad en sí mismo. La duda como método le lleva a descartar todos los conocimientos adquiridos, todas las ideas enseñadas por los Padres de la *Flèche*, Colegio Jesuita al que asistió Descartes (1607-1615), uno de los más renombrados de la época. Luego, la idea era sustituirlas por aquellas que su propia razón habilitase como verdaderas y evidentes, esto es claras y distintas. Valerse de su propio pensamiento, sin tutelas, era en definitiva aquello que definirá la Ilustración según Kant: “atrévete a pensar por tí mismo”, ¡sapere aude!²⁰ Para llegar a esta evidencia, Descartes se propuso seguir cuatro reglas, que son en definitiva reglas de pensamiento para conducir bien la razón. Estas reglas o preceptos eran los siguientes: a) no recibir por verdadero lo que no se apareciese al espíritu como tal de una manera clara y distinta y que no le cupiera duda, b) dividir cada una de las dificultades en cuantas partes como fuera necesario para resolverla, c) ordenar los conocimientos yendo de los más sencillos a los más complejos y d) hacer enumeraciones tan completas que estuviera seguro de no omitir nada. Estos eran tipos de ejercicios sacados de la geometría y de la matemática, eran las formas de encarar las verdades desde dicho modelo de la investigación científica. Esta “novedad” en una concepción de la verdad del campo de la matemática, aplicada a la búsqueda de la filosofía y sus verdades indubitables, no desconocía el hecho de una serie de reglas y ejercicios aplicables a esta búsqueda de la verdad. También, en definitiva, los antiguos establecían una serie de ejercicios en esta búsqueda de la verdad y la conversión del

²⁰ Tema que desarrollaremos en el próximo capítulo.

sujeto que suponía acatamiento de una verdad de tipo racional (aunque la concepción de la verdad era diferente). Ahora, estos ejercicios aparecen como ejercicios cognitivos, racionales, pero que pretenden ser guía para la búsqueda de una verdad que ha de transformar la vida. Aquí, en Descartes, no hay un maestro que lo inste en una relación dialógica (como era el caso Sócrates con sus discípulos), hacia una inquietud de sí que le lleve al autoconocimiento. Sino el ejercicio de una razón monológica, mas nadie puede decir que no sea la inquietud de sí la que le lleva al proceso de autoconocimiento racional. Y, sobre todo, a partir de toda una tradición a la que pertenece y de la cual no logra desprenderse. Él responde a la tradición de la filosofía como forma de vida y está influido por la idea de que es en el autoconocimiento que encontrará su primera verdad. Esta no es su autopercepción, pero en esta lectura que hacemos desde el último Foucault, esto nos queda claro. Incluso podemos decir que la influencia de Montaigne y a través del mismo, del escepticismo (como camino de duda) y del estoicismo como moral, nos dan elementos para comprender el significado de la evidencia, pues la misma se encuentra nada menos, que en el plano de “lo que depende de nosotros”, es decir, de la interioridad. El “ego cogito ergo sum” es una primera evidencia sobre aquello que precisamente depende de nosotros, es decir, el interior, el pensamiento que duda y no puede a través de la duda negar su propia existencia, como esto, como cosa que piensa (*res cogitans*). Comenzar la filosofía desde “cero”, desde el propio pensamiento, sin nada fuera del pensamiento, es si se quiere la afirmación más radical de la ética estoica y de la filosofía socrática-platónica que venimos analizando en este libro. Pero obviamente, que con esto, demostramos que nunca se puede empezar desde cero, pues lo que desconocía, en este acto Descartes, es que siempre se piensa desde una cultura, desde una tradición, de la que no puedo hacer caso omiso. Sabemos, que si se hubiera quedado en esta primera evidencia estaríamos ante un “solipsismo” desligado o aislado de intercambios sociales, culturales, etc. Esto nos hace recordar otro texto de la época contemporánea, que dialoga con el *Discurso del Método* de Descartes y sus *Meditaciones*, que es “Un cerebro en una Cubeta” de Hilary Putnam. En el mismo el filósofo se pregunta, si es posible que un cerebro que cumple con sus funciones de cerebro al ser conectado a una computadora, sigue siendo un ser humano²¹. Un replanteo en clave contemporánea del solipsismo de la primera evidencia cartesiana, aun sin mundo y sin evidencia de Dios. Sabemos que esto sólo es un momento de la

²¹ Putnam, Hilary: *Razón, verdad e historia*, Editorial Tecnos, España, 1988.

evidencia, que luego lleva hacia la verdadera evidencia que completa el sistema y lo sustenta, que es la existencia de Dios, que está influida', en una primera parte, por el argumento del filósofo medieval San Anselmo. Esta prueba contribuirá a su vez a probar la existencia del mundo. De cualquier manera pensamos y no lo vamos a demostrar aquí, que es la existencia de Dios la que da la garantía de todas las evidencias y el mismo concepto de evidencia, que de otra forma debería ser cuestionado también. Según Jesús Navarro (2009), el escepticismo absoluto de la duda cartesiana es la contracara de la certeza apodíctica (: 250). Dos caras de una misma moneda. La duda montaigniana queda como un antecedente en la historia, resuelta por la certeza cartesiana. Pero si es Montaigne realmente la influencia más directa que presenta el escepticismo y el estoicismo a Descartes, ¿cabe alguna duda de que el mismo Montaigne pertenece a la tradición de la filosofía como forma de vida y ejercicio espiritual? Una inquietud de sí, la cartesiana, que tiene como herramienta y camino la clase de la verdad aprendida en las matemáticas. En Descartes, hay método, hay reglas, hay ejercicios. Descartes se ejercitaba en los mismos constantemente. Estos ejercicios y esta concepción de la verdad, es lo que lleva a Descartes a las primeras evidencias que nos las encuentra en otra parte que en sí mismo, en este proceso de autoconocimiento a partir de una inquietud de sí que es racional. Hay ejercicios, hay meditación racional, hay preparación del sujeto para la búsqueda de la verdad, hay conversión del sujeto a un modo de vida que se ajusta a esta verdad. Nos preguntamos si realmente podemos negar que Descartes, como hijo de su época y padre de la modernidad filosófica, no responde también a la filosofía como forma de vida y ejercicio espiritual. A nosotros nos parece que responde, aunque responde en forma de acontecimiento, desde la emergencia y la concepción de otra época que se venía preparando. Responde centrando la verdad en la propia substancia subjetiva; subjetividad creada y remarcada, construida, desconstruida, y vuelta a construir y descendiente de la filosofía entendida como cuidado de sí y autoconocimiento. Finalmente también hay una garantía de esta verdad subjetiva que no es un *logos* objetivo, sino que es la misma idea de Dios. Nos dice:

En primer término, al regla general que afirma la verdad de las cosas que concebimos muy clara y distintamente, se funda en que Dios existe, en que es un Ser perfecto y en que todo lo que hay en nosotros procede de Él (1995:23)

Concluyendo

Con este artículo no pensamos en ser conclusivos, estamos lejos de serlo, no alcanzarían estos afanes para realizar esta empresa. Pero sí queremos señalar varias puntas desde donde pensar el tema. Es difícil pensar que Descartes, como gran filósofo que es, no esté continuando, a la vez que superando, una tradición, la tradición de la filosofía como forma de vida y ejercicio espiritual. Su concepción racionalista (no habla de la emoción ni del dato de los sentidos, ni de la imaginación), no implica para nada que no haya una pasión por una verdad, una elección de un modo de vida, una serie de ejercicios que lo habilitan, una transformación de la subjetividad en el sentido de esta búsqueda, que continúa una tradición que lo prepara para ser Descartes.

El no aconseja que todos hagan su camino: “La resolución de deshacerse de las ideas recibidas, para sustituirla por otras depuradas en el tamiz del propio juicio y de la propia razón, no es ejemplo que todos deben imitar (1995: 14). Mas como la razón está bien repartida en todos, se sientan las bases para una democratización del conocimiento, dado que es un camino que todos podrían estar en condiciones de seguir, independiente de su clase social y género. Esto es revolucionario, y anticipa

precisamente la posibilidad de una educación o formación humana para todos. Ahora, ¿qué necesitan las personas para acceder a este conocimiento? ¿acaso no debe meditar, ejercitar, transformar la vida, controlar las pasiones, seguir determinadas máximas? ¿Se trata sólo de un ejercicio escolar, académico que no supone un modo de vida determinado? No lo creemos, al menos esto no es Descartes. Y en esto diferimos con Foucault. Aunque el momento cartesiano, aunque no se llame cartesiano igual existe. Es decir, el acceso al conocimiento a partir de las condiciones externas e internas de las cuales habla Foucault, ocurre y de hecho es una perspectiva que predomina en nuestras escuelas y universidades (en el mejor de los casos, además). Es decir, el camino que permite el acceso al conocimiento y al desarrollo de capacidades cognitivas, que no exigen competencias y transformaciones de tipo intelectuales (de por sí es cuestionable que esto pueda verse también como una transformación espiritual y de modo de vida en muchos casos). Pero, esto ya no es Descartes, como creo que hemos intentado sugerir en este artículo. O en todo caso, Descartes no es del todo culpable del “cartesianismo” .

Bibliografía

Aurelio Marco: *Meditaciones*, Editorial Gredos, Madrid, 2008.

Descartes René: *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas. Reglas para la dirección del Espíritu. Principios de la Filosofía*, Editorial Porrúa, México, 1995.

Descartes René: *Correspondencia con Isabel de Bohemia y otras cartas*, Alba Editorial, Madrid, 1999.

Descartes René: *As Paixões da Alma*, Editorial Lafonte, Brasil, 2012.

Foucault Michel, *La hermenéutica del Sujeto*, FCE, México, 2006

Reyes, Jesús Navarro (s/f), “De las dudas de Montaigne a la certeza de

Descartes: una hipótesis sobre la función del estoicismo en el origen del internalismo epistémico

moderno”. http://personal.us.es/jnr/publicaciones/NavarroReyes_2010_DeLasDudasDeMontaigne.pdf (consulta: 3 de abril de 2015)

¡Atrévete a saber! La Ilustración en la modernidad, la universidad y su conexión con la tradición del cuidado desí²².

La libertad de cátedra consagrada en la Ley Orgánica de 1958 de la Universidad de la República y ratificada en la Nueva Ley Orgánica, en supropuesta de Anteproyecto con alternativas del 13 de marzo de 2010, dice en su artículo 3:

La libertad de cátedra es un derecho inherente a los miembros del personal docente de la Universidad. Se reconoce asimismo a los órdenes universitarios, y personalmente a cada uno de sus integrantes, el derecho a la más amplia libertad de opinión y crítica en todos los temas, incluso en aquellos que hayan sido objeto de pronunciamiento expreso de las autoridades universitarias

Libertad de opinión y de expresión de la libertad de opinión para docentes, estudiantes, y egresados, libertad de crítica, incluso, y aquí es importante la puntualización que se realiza en el artículo, independientemente de lo que el poder político de la universidad de turno haya expresado. Para llegar a este punto, a este artículo tres que consagra esta libertad, mucho ha tenido que ocurrir y mucho sigue ocurriendo. Para nosotros, esta idea se acerca a lo que Kant hacía referencia cuando hablaba de “idea regulativa”, es decir, una idea que direcciona u orienta las concreciones prácticas pero a la que no corresponde, *strictu sensu*, nada empírico. Este direccionamiento ayuda, o nos sirve para medir lo tan lejos o lo tan cerca que estamos en nuestras prácticas de alcanzar dicho “ideal”. A más de cincuenta años de la Ley Orgánica, creemos que estamos en el punto, pos-ilustración mediante, crisis de la modernidad, etc., donde las cuestiones, al hablar de libertad de opinión y de pensamiento, son mucho más complejas de lo que se presentaban, desde nuestro estado de conciencia y posibilidades actuales. I. Kant en el siglo XVIII es el primer filósofo que entiende la exigencia de que la crítica ha de ser total (“no se le debe escaparnada”), en tanto que crítica y se vale para ello de la razón, pero ese es su límite. Más allá de la

²² Artículo publicado con modificaciones, Andrea Díaz Genis, “Pensando la universidad actual desde la tradición ilustrada. La fuerza de la razón y la razón de la fuerza” en *Revista Fermentario*, FHUCE, UdelaR, n. 5, Montevideo, 2011.

modernidad o más bien complementándola (este punto no lo podemos desarrollar aquí, véase Díaz Genis, 2008), un filósofo como Nietzsche en el siglo XIX entiende que el criterio fundamental de la crítica está en develar las fuentes mismas de ese valor de lo racional que en el marco de la Ilustración permanece incuestionado. Se trata de ver, como luego retoma en el siglo XX el filósofo francés M. Foucault, que detrás de la voluntad de saber que tanto marcó Occidente, está la voluntad de poder, o detrás de todo “saber”, el “poder”, o el “saber-poder” (M. Foucault, 2002). El tema es mucho más complejo que el simple ejercicio de una racionalidad “pura” o “práctica”, que se ejerce a través de la crítica, pues también tiene que ver con el entender el complejo entramado de las relaciones humanas en el espacio del saber o de los saberes. Esto supone desplegar todo el debate sobre la modernidad y posmodernidad, la crisis de la razón, etc., tema en el que no nos vamos a detener aquí. El asunto es, que hoy día, por mucho que puede distar este artículo tercero de la Carta Orgánica de la Universidad de lo que ocurre en la realidad, a más de medio siglo de la existencia de la ley, nos es evidente que las cosas son mucho más complejas de lo que parecen al hablar de crítica, libertad de opinión, ejercicio de la libertad de expresión, etc. Sin embargo, es necesario, hoy más que nunca también, sin lugar a dudas, levantar el estandarte de estos principios imprescindibles, ya que son conquistas de la humanidad, de las que no podemos abdicar sin perder algo fundamental que nos constituye como humanos y que por otra parte construyen esta idea de universidad que hoy tenemos, heredera de la ilustración en tiempos posilustrados (Díaz Genis, 2008). No surgen directamente de la Revolución Francesa, o de la llamada “Ilustración” en el siglo XVIII, dado que la misma Revolución Francesa, o la Ilustración son fenómenos resultados de un largo proceso en el que el ser humano se dio la posibilidad de pensar “sin condición”, de pensar arriesgando incluso la propia vida, con tal de decir la “verdad” (a esto Michel Foucault le llama “*parrhesía*”). En su libro *El gobierno de sí y de los otros*²³, dice que este “coraje” de decir la verdad, tiene una tradición en Occidente que nos remonta a la antigüedad griega. Un jugarse por la palabra, un poner en riesgo incluso la propia vida (como puede ser por ejemplo el caso paradigmático de Sócrates). El tema es que en algún momento la humanidad tuvo el “coraje” de decir una verdad, relacionó esta necesidad de decir la verdad con cierto ejercicio que es el de la filosofía, hemos de afirmar entonces, en este escrito, que la filosofía es mucho más que una disciplina, en

²³ Otro de los textos trabajados en el último período de los Seminarios del Collège de France.

ella, está inscripto un derecho humano fundamental, que es el derecho de todo humano a pensar por sí mismo (la filosofía en este sentido, se identifica históricamente, en su devenir, con la Ilustración, pero como veremos, al ligarnos a la tradición de la inquietud de sí, es mucho más que ella). Esta filosofía de la que partimos, se entendía en la antigüedad como un compromiso con la verdad que ponía en riesgo incluso la propia vida, frente aun poder político que controlaba la verdad o la limitaba. Pero, he aquí, que para decir la propia verdad, hay que tener una “verdad” (no importa si estamos hablando de un concepto fuerte o débil de la verdad) y hay que considerarla valiosa, además, expresarla. Precisamente, ese decir y decirse la verdad tiene que ver con la *parrhesía*, y con este procedimiento, que venimos estudiando desde hace un tiempo del cuidado de sí, ligado al autoconocimiento (Andrea Díaz Genis y Enrique Puchet, 2010). Es decir, forma parte del cuidado o la inquietud de sí, de la “cura” por la palabra, que consiste en decir la verdad, o tener el coraje de decirse y decir la verdad. Según Foucault, la Ilustración, como el fenómeno definitorio de la modernidad, consiste en “tener el coraje de decir la verdad” y este coraje genealógicamente procede de la antigüedad, es a esto que le llamamos *parrhesía*. Una vez dicho esto, queremos centrarnos en el texto kantiano que hace alusión a la Ilustración, por creer que ésta es una de las fuentes principales, precisamente de esta posibilidad que nos habilita una tradición cultural, expresada en el artículo 3 de la Ley Orgánica de nuestra Universidad. Veamos lo que dice Kant en su texto de 1784 que sigue siendo actual hasta hoy día:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad.

La incapacidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse de su propia inteligencia sin la tutela del otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu *propia* razón! (Kant: 1999, 25, las cursivas no son nuestras)

Leída la primera parte del ensayo kantiano sobre la Ilustración, sigámosla punto por punto. La Ilustración precisamente nos habla del valerse de la propia razón, del servirse de la propia inteligencia, del pensar por sí mismo, del abandonar la tutela del otro. En latín, *aude*, atrevete a “*sapere*”, a saber y se traduce como “ten el valor de servirte de la propia razón”. Para ello, hace falta decisión y valor. Libertad de opinión para estudiantes y profesores, pero hace falta tener el valor de opinar, aunque claro, no es lo mismo tener el valor de opinar simplemente, que el decir acerca de un pensamiento

propio, esto es, el opinar que en este contexto nos importa. ¿Y por qué no nos atrevemos? Kant nos habla por un lado de comodidad, y por otro lado de valor. Comodidad, por ellado de ahorro de energías, valor, pues esto cuesta, moviliza, pone en riesgo. Pereza y cobardía, para superar el estado de pupilo de diversos tutores. Nos habla de la comodidad de no estar emancipado. De “delegar” en otro nuestro pensamiento; en el maestro, en el libro, en el sacerdote, en el médico (este último, y esto es interesante, como precisamente uno de los lugares donde hay más resistencia a la Ilustración). También nos habla de que “si puedo pagar no necesito pensar” . Esto nos dice también que no basta tener el derecho de opinar, pues puedo no ejercer este derecho. Puedo seguir la opinión del autor como investigador, como alumno, puedo seguir el punto de vista del maestro o profesor, como profesor puedo seguir el criterio del director, o del decano, o de las autoridades de turno universitarias, etc. También nos cuenta de los tutores que abusan, estos tratan de que el paso a la emancipación sea considerado costoso, o peligroso. Hoy agregaríamos a esta larga lista de tutorías, una lista menos explícita de tutelas: tradiciones que obligan, corrientes que se siguen y son dominantes, paradigmas que se imponen, etc. consciente o inconscientemente, dado que “pertener” a un paradigma (Kuhn mediante) es haber asumido cierta forma de ver el mundo, que al darme un modo de interpretación donde se asimilan implícita y explícitamente ciertas prácticas, se internaliza un “modo de ver” que no se pone en cuestión, o que no se pone en cuestión tan fácilmente. Miramos, en principio, con cierta pesadumbre, que habiendo pasado siglos de este “evento filosófico” (como texto, y época que se designa o define a sí misma) aún, como dice Kant, estamos en “proceso de ilustración” y aun no somos ilustrados. También en un libro actual como es el *Homo Academicus* de P. Bourdieu, se habla del *Conflicto de las Facultades*, parafraseando otro título de Kant, posterior a la Ilustración, donde se reivindica también la posibilidad de pensamiento libre en la educación universitaria. En este texto Kant habla de dos tipos de Facultades, las superiores (Derecho, Medicina, Teología) y la Facultad inferior. Precisamente la Facultad inferior, que son todas las humanidades y las ciencias (que en realidad, para Kant, son las superiores, pues estas se arrogan el derecho de ser Ilustradas, y en ese sentido permiten el avance del conocimiento), es el lugar donde se debe habilitar esta libertad y expresión del pensamiento. Es decir, desde allí se puede cuestionar, criticar, ejercer, lo que hoy diríamos, “la libertad de cátedra” . Sin embargo, en esa arquitectura universitaria del siglo XVIII que presenta Kant, las Facultades de Derecho, Medicina y Teología deben seguir los dictámenes del gobierno de turno. Esto

tiene un paralelo con lo que anteriormente había escrito en su ensayo sobre la Ilustración, es decir, hay un ejercicio público y privado de la razón, el ejercicio privado de la razón es el ejercicio que compete al funcionario, cuya cuestión fundamental consiste en obedecer, precisamente para que toda “la maquinaria funcione” . Es decir, es el que cede su libertad para el funcionamiento en sociedad y si es por ejemplo, un cura católico, dice lo que la iglesia piensa, si es militar, lo que la milicia ordene y si es profesor universitario, lo que la universidad dictamine. Pero, como doctor, como persona pensante, es decir, desde un punto de vista “público”, puede pensar y criticar incluso aquello mismo que antes había obedecido, a la iglesia, a la milicia, a la universidad. Bourdieu, en el libro antes mencionado, complejiza aún más el asunto, en tanto que en la universidad, hay “fuerzas”, que no son las de la razón necesariamente y que tienen que ver con relaciones de poder, con alianzas, etc., que van “torciendo” la opinión, que se van imponiendo y no en base a reglas explícitas, sino a supuestos implícitos que terminan haciendo prevalecer ciertas ideas sobre las otras. El *homo academicus*, está lejos de ser ese doctor que se dirige a un mundo de lectores, en tanto ejercicio público de la razón ejerciendo de esa manera la libertad de cátedra. La Facultad de Filosofía en el pensamiento kantiano, es, en definitiva, es la posibilidad del ejercicio filosófico y la consecuencia de toda una tradición “parrhesiástica” que se asocia a esta disciplina como una forma de existencia. Un compromiso con la verdad que se expresa, y al hacerlo se pone en riesgo. Ahora, esto se involucra con la razón. Ya otros autores, más allá de Kant, como Nietzsche en el siglo XIX, pero en general todos los pensadores de sospecha (Nietzsche, Freud, y Marx) habían cuestionado precisamente, de qué se habla cuando se habla razón, qué hay detrás de una supuesta razón que se impone, aunque solo aparezca como la punta del iceberg. O es la voluntad de poder en el caso de Nietzsche, o la ideología en el caso de Marx o la superestructura que obedece a una infraestructura económica o a relaciones de clases, o es el inconsciente en el caso de Freud. El tema es, entonces, la razón y sus principios, que siguen allí como idea regulativa, y nos es necesario defender el hecho de que existan, pues si no todo se torna inconsciente, ideología, relaciones de fuerza o de poder y si es así, debemos perder toda esperanza (como decía la Puerta del Infierno de Dante: "Lasciate ogni speranza, voi ch' entrate"). Sin desconocer estas complejidades, allí está la diosa razón, que trata de convencer y no de imponer. Ante la violencia de la fuerza, o ante la sinrazón

de la fuerza, dice la razón con Unamuno, “ *Venceréis porque tenéis sobrada fuerza
bruta. Pero no convenceréis. Para convencer hay que persuadir. Y para*

persuadir necesitaréis algo que os falta: razón y derecho en la lucha. ...” Hay un derecho de la razón, y hay otra cosa, una sinrazón de la fuerza, de la posición, que se impone a los demás a partir de relaciones de fuerza o de poder. ¿Pero no es acaso la razón una forma de poder?, sí, pero no cualquier forma de poder, es una forma de poder que debe convencer, pero este convencer, ¿sólo responde a la razón? ¿qué hay detrás de la razón que pretende convencer? ¿relaciones de fuerza o de poder?, sí cierto, la Ciencia es o puede ser (según lo muestra el fino análisis de Habermas en su escrito: *La ciencia y la tecnología como ideología*), la fuente misma desde donde “ideológicamente” y esto es, enmascaradamente, se reproduce el sistema vigente, en tanto que la diosa razón, ha dejado de cuestionar los fines a los que sirve, o que sustenta, transformándose en “razón instrumental”. Pero aquí, hasta ahora, no hablamos de la razón como instrumento de fines que ella no determina, hablamos de principios sustentados racionalmente, contruidos históricamente, que son un legado de la humanidad, un patrimonio universal, que construye la idea de universidad moderna tal y como la conocemos, en tanto que idea regulativa. Estos principios son los parámetros desde los cuales denunciamos la insuficiencia, sin estos principios, no hay posibilidad de crítica, y por lo tanto de “progreso”. Pero esto no significa desconocer las complejidades de las que hablamos, que también forman parte de la condición humana, tal y como se expresa en su devenir (no existe *apriori* de ese devenir, es ese mismo devenir). Nos vamos a referir a varios ejemplos de cuestiones que no dejamos de ver y oír en la universidad realmente existente y que deberían ser cuestiones a pensar cuando se propone una determinada formación docente a partir de lo sostenido en el Artículo 3 de la Ley Orgánica. Pero recordemos, ¿cuáles son las tutelas entonces según Kant? El libro, el pensamiento del autor, o del profesor, o del director, todos aquellos que se toman a cargo la fastidiosa tarea de pensar por nosotros. ¿Cómo sería entonces una educación universitaria que promoviera el desarrollo de un pensamiento propio o de la autonomía del alumno? ¿Y se puede seguir hablando de un pensamiento “propio”, cuando todos sabemos, “hermenéutica” mediante, que estamos atravesados por tradiciones que imponen una autoridad? Pero siempre hay un momento crítico, de repensar la tradición, en que uno la cuestiona, incluso la recrea, o la supera, y eso se hace desde otras tradiciones. G. Gadamer habla de un pre-juicio de la Ilustración a todo prejuicio, pero si entendemos que el pre-juicio es la condición socio-cultural esto es algo que no podemos superar. Siempre se piensa desde un horizonte cultural heredado, que nunca podemos poner en cuestión en su totalidad, pues esta idea cartesiana de dudar de todo, llevada a su extremo

es paralizante y nos impide pensar. Uno siempre piensa desde un horizonte cultural que es posibilitante a la vez que limitante. Es decir, uno puede pensar porque tiene un horizonte que lo habilita, pero a la vez, este horizonte limita, restringe la mirada. Pero el “horizonte”, nos advierte el gran filósofo hermenéutico del siglo XX, G. Gadamer, se mueve con uno, siempre hay una lectura, hay una “algo” que pone el intérprete de sí, al tratar desde la tradición, a la propia tradición, generando algo inédito. Interpretar, comprender siempre es un “encuentro horizontal”, entre el lector, y el texto, el intérprete y lo interpretado. Siempre hay una lectura clara está, que repite, que no pretende expresar lo propio en lo ajeno, que solo busca replicar aquello que se espera sea dicho, el pensamiento del tutor, del profesor, del autor. ¿Pero acaso esto de pensar por sí mismo supone un sujeto que piensa, un individuo, un nombre propio? Y ese es otro problema, hasta qué punto, sin llegar al extremo de la desaparición del sujeto o del autor que propugnan algunos autores en la época contemporánea, podemos hablar de pensamiento propio, “auténtico” u “original”, sin contaminación del otro o de lo otro. Desde la perspectiva hermenéutica que hemos enunciado y compartimos, esto es imposible. Teniendo en cuenta todos estos matices, entonces ¿qué nos impide “pensar por sí mismos”, aunque ese pensar, no sea absoluto, o incondicionado? ¿Cómo hacer propio, o dar una marca individual al partir de una “materia” y hasta una forma, que siempre es herencia?

Una segunda naturaleza: la incapacidad

La lectura que podemos hacer hoy de esta incapacidad anunciada, por Kant, de pensar por sí mismo se complejiza. Entrelazados en redes de poder o de fuerza, el *homo academicus* tampoco es tan libre de pensar libremente, sin embargo, este debe ser, más que ningún otro espacio, el lugar de la crítica a partir del ejercicio de la razón. En el momento o en el tiempo de Kant, este hablaba de sujeciones entendidas como “principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso o más bien abuso, racional de sus dotes naturales, hacen a veces de ligaduras que le sujetan a ese estado”, hoy podemos hablar de reglas, reglamentos, leyes y en vez de aparatos mecánicos, de medios electrónicos como internet, o medios masivos de comunicación como la televisión, diarios, la radio, etc. Pero sobre todo del *habitus* académico, formas de evaluaciones dominantes, valores imperantes, paradigmas triunfantes, etc. Entre ellos y el pensador “libre”, hay un muro o una valla que le impide pensar por sí mismo, mediando la opinión, sujetándonos a su punto de vista, explícita o implícitamente o subliminalmente. En definitiva, mecanismos de poder, alianzas de todo tipo, poderes de

afuera y de adentro de la universidad, pues también están los condicionamientos económicos, de clase, de poder político, macro y micro, las tradiciones. ¿Dónde entonces queda el pensamiento propio?

Dice Derrida acerca de la universidad moderna en su texto *Universidad sin condición*:

Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad. Por enigmática que permanezca, la referencia a la verdad parece ser lo bastante fundamental como para encontrarse, junto con la luz (Lux), en las insignias simbólicas demás de una universidad (Derrida, 1998)

La crítica llevada a un extremo es la crítica a la crítica, la crítica que también se sabe condicionada, constreñida a una época, a usos, a dominios, a espacios de poder, sin embargo pide y exige ilustración, libertad de cuestionamiento, un saber y un pensamiento de verdad. Conocemos el orden de los discursos, conocimientos que entran por una puerta delantera, y otros, por una puerta trasera...o no entran (como tan elocuentemente analiza M. Foucault en *El Orden del discurso*). El problema es que el tema de la crítica, el tema de la verdad, y de cómo educar para el desarrollo del pensamiento “autónomo”(apesar de reconocer las heteronomías inevitables), tiene lugar precisamente en el espacio de la universidad, y dentro de él, en el espacio de las Humanidades ...

Sigue Derrida:

He aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llamar la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo. Esta referencia al espacio público seguirá siendo el vínculo de filiación de las nuevas Humanidades con la época de las Luces (Derrida, 1998)

Esta filiación es la que hemos perseguido en este artículo. Entonces, supongamos, hagamos ficción, experimentemos sobre esta universidad que puede y debe cuestionarlo todo ... , éste como si ... , hagamos filosofía experimental del pensamiento libre y condicionado en la universidad ...

Kant nos advierte que la incapacidad se convierte en segunda naturaleza. No sólo siente ya afición a la dependencia del otro o de lo otro, sino que se le ha convertido en segunda naturaleza. Demos algunos ejemplos, sacados de la educación, que pueblan nuestros entornos (cualquier parecido es sólo coincidencia): estudiantes que repiten lo que el profesor dice para obtener con ello una mejor calificación, profesores que dan mejor calificación a los que piensan como ellos. Responsables de investigación que piden que los profesores o colaboradores de una investigación sigan a los autores que prefiere el director de la investigación. Investigadores que exigen a sus ayudantes que los citen a ellos, o a los de la línea de investigación al hacer un artículo. Profesores que “prohíben” el uso de ciertos autores por parte de los estudiantes, implícita o explícitamente. Profesores catedráticos que estimulan a presentarse a los concursos, a aquellos que le rinden pleitesía y desestimulan a aquellos que piensan diferente. Profesores o investigadores que callan y dejan hacer a los que manejan los hilos del poder, cuando todas estas conductas que fueron descritas anteriormente suceden. Esta es una cuestión que vivimos a diario en la universidad lamentablemente. Muchos dicen “la cosa es así” y van ocupando lugares los amigos de fulano o mengano. Redes de poder, de supervivencia y de prevalencia, que nada tiene que ver con las reglas de la razón, de la argumentación, ni del mérito académico. Ahora, el tema es ¿qué nos impide decir que no? ¿Se trata de no quedar fuera, no quedar marginado? Claro que hay espacio para hacer las cosas diferentes, para la disidencia, la resistencia, de estos mecanismos que no pueden ser aceptados si partimos del ideal ilustrado ratificado por Derrida en su *Universidad sin condición* y al que nosotros nos adherimos totalmente. ¿Qué hacer, cómo salir de esta corruptela anti universitaria, de este parasitismo de unos que hacen mal y otros que se dejan? Kant nos recuerda, el hombre prefiere la tutela, crea una segunda naturaleza de dependencia. He visto con estupor cómo ciertos profesores llaman “crítica”, el hecho de salvaguardarse en un autor aceptado por el *statu quo* teórico imperante del momento, y desde allí criticar a otro autor. ¿Es acaso esto una verdadera crítica, en tanto que los supuestos desde los que se critica, no han sido analizados, ni cuestionados y peor aún, esta persona se adscribe a ellos desde el más elemental servilismo al “tutor” que impone el paradigma desde el que se debe pensar?

¿No es acaso parte del “cuidado de sí” de una institución el pedir y dar razones o argumentos pero a partir de las propias convicciones? El problema es que a los seres humanos, nos cuesta la emancipación, pues esta supone un costo, un riesgo. Ya lo sabían los griegos, el “hablar franco”, la búsqueda de la verdad, el hablar con la propia verdad, duele, no existe *parrhesía* sin riesgo. En los extremos de esta conducta, tenemos la tradición antigua, a los grandes mártires de la *parrhesía*, como Sócrates, Jesús, Séneca, etc. El tema es asumir el riesgo. Es necesario también en este sentido, generar una formación docente que tenga como principal objetivo, no sólo en la letra, aprender a pensar por sí mismo. Kant, en su *Pedagogía* hace un largo recorrido, en donde la persona al principio debe aprender a obedecer, para poder aprender a mandarse a sí mismo, a escuchar la voz de la razón en él. Una razón que sabemos es formal y funciona a través del imperativo categórico en el contexto ético. Este imperativo categórico, en sus dos aserciones, la primera en la que se toma a la humanidad, nunca solo como medio, sino como fin, y la segunda, donde se insta a elevar la máxima subjetiva a principio universal, como regla práctica para evaluar si dicha conducta es o no ética. Más allá de esta pedagogía y ética kantiana, sabemos que los elementos que hemos mencionado que generan tutela, servilismo, mecanismos de presión de poder, existen en la universidad, y son universitarios los que los aplican. Si se quiere enseñar a pensar, tiene que practicarse el pensamiento crítico en el aula. Y el profesor no puede incitar a pensar si el mismo no piensa por sí mismo (más allá de todas las tutelas imposibles de superar, esto es de sus condicionamientos socio- culturales, que a la vez le posibilitan pensar). Debe crearse también un clima institucional, “saludable”, en donde se estimule a las personas a pensar por sí mismas, contribuyendo a un clima de respeto en la diferencia, es más, un experimento siempre interesante es estimular la controversia, como un modo de aprender a sostener el propio punto de vista, aprendiendo a su vez a respetar el punto de vista del otro no coincidente. Esta práctica de pensar por sí mismo es algo que debe comenzar en la primaria, y no en la universidad, pues no es que después sea demasiado tarde, pero la persona ya puede haber adquirido a esa altura un *habitus* muy fuerte de tutela, incluso, dicha tutela, puede ser vista y considerada desde el individuo, y ratificada implícitamente por el sistema, como una razón fuerte para su éxito académico(esta es la gran contradicción de un sistema educativo “antilustrado”, pues ser sumiso tiene sus recompensas). Para evitar estos abusos, tiene que ser política educativa el ideal ilustrado, tiene que estar en toda la

lógica institucional, la importancia y el valor de que las personas piensen por sí mismas.
Pues si un profesor en su clase

tiende a incentivar el pensamiento crítico, pero fuera de su clase, frente a las autoridades se le pide que calle y obedezca, allí comienzan las contradicciones que terminan volviendo cínicas (y no en el sentido filosófico de la palabra, sino vulgar) nuestras tendencias pedagógicas críticas.

Ahora bien, por último quisiera desarrollar brevemente este tema en relación al cuidado o a la inquietud de sí. Para la antigüedad, la filosofía estaba ligada a la inquietud de sí. El maestro en relación con su discípulo estimulaba que el discípulo tuviera una inquietud de sí, esto es que se preguntara por sí mismo, por la coherencia entre lo que decía y su vida, lo estimulaba al autoconocimiento. Todos estos aspectos estudiados por M. Foucault en la *La Hermenéutica del Sujeto* a partir de la figura de Sócrates, y de la filosofía helenístico-romana principalmente. En este libro, Foucault habla de que hay un olvido del cuidado de sí en la modernidad, y de que de alguna manera el centro de la preocupación a partir de Descartes, pasa a ser el sujeto de conocimiento, y el conocimiento en sí. La educación, precisamente, será el medio para construir este sujeto y transmitir este conocimiento. El tema es que nosotros pensamos que este atrevete a pensar por sí mismo kantiano, está en el centro del cuidado de sí de un sujeto y de su comunidad. Del gobierno de sí y de los otros, como luego va a decir Foucault, en el seminario que le sigue a la *Hermenéutica* ... Es decir, forma parte de la inquietud de sí, de la preocupación de sí, de un individuo y una comunidad, que un sujeto pueda y se atreva a pensar por sí mismo. Es más, en la relación que establecen maestro y discípulo, tomemos por ejemplo el momento socrático, a través de la figura de Alcibíades (*Diálogo Alcibíades I*), el maestro indaga a Alcibíades, lo obliga a pensar por sí mismo, en qué medida él se ha cuidado a sí mismo, y se conoce a sí mismo. Este es el tema del pensamiento propio en este caso, pasa fundamentalmente por tener un pensamiento propio acerca de sí mismo, pensarse a sí mismo, como objetivo central de su pensamiento. Uno como persona (pero también puede ser en vez de la persona, la propia institución), se cuida a sí mismo si tiene inquietud de sí. En este contexto, si piensa, como lo estamos haciendo hasta ahora, sus propias contradicciones. ¿No es este acaso el punto de partida de un pensamiento que pretende ser auténtico (aun a sabiendas, como ya habíamos dicho, de que uno piensa desde una tradición, etc.)? Alcibíades pretende dedicarse a la política, gobernar a los otros, pero aún no es posible que haga esto, no puede gobernarse a sí mismo, para eso tiene que partir de una inquietud y un conocimiento de sí del que carece. No estamos de acuerdo

con la hipótesis de Rancière que atraviesa su obra *El maestro ignorante*, donde perfila a un

Sócrates que en el fondo obliga a decir a su discípulo lo que él piensa (elemento que no podemos desarrollar aquí). El Sócrates de la inquietud de sí del que partimos, entra en un diálogo, donde se pone a sí mismo como “tábano”, propulsor, promotor, de la inquietud de sí. Es el maestro de la inquietud que el sujeto tiene de sí mismo. Es fundamental que tanto en un individuo, como en una comunidad, comience, o se dé por lo menos un espacio fundamental, en este atreverse a pensar por sí mismos sobre sí mismos. ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos sentimos, qué pensamos acerca de lo que somos y de nuestra vida? ¿Qué transmitimos en nuestra actividad académica, como alumnos docentes, directores? ¿Cuál es el signo de nuestra inquietud de sí, por dónde pasa el cuidado de sí en una propuesta de formación docente que tenga como momento fundamental el valor de pensar por sí misma sobre sí misma? Atrévete a pensar en ti mismo, quién eres o quiénes somos, cómo pasas tus días, cómo te sientes en lo que haces, cuáles son tus condiciones y posibilidades, cómo puedes aportar para una mejor realización de tu tarea, etc. En la medida en que uno se atreve a pensarse a sí mismo, es imposible que no piense o teorice. La teorización está ligada en esta tradición de la que partimos a la búsqueda y al cuidado de sí. Es decir, allí estarán presente las preguntas: qué significa pensar, qué significa enseñar, qué sería una ética de la enseñanza, y una ética del pensar, etc. También queríamos aludir a un fragmento de Adorno que sintetiza un poco lo que queremos decir ahora con respecto a la Ilustración: “...no cabe esperar demasiado de lustración puramente intelectual, aunque debería comenzarse, de todos modos, con ella; siempre es preferible una ilustración insuficiente y sólo parcialmente eficaz que ninguna” (1998). La formación cultural y el pensamiento crítico ayudan a prevenir la barbarie, pero parece que no sólo. Hay que ir más allá, hay que educar una vida, y esto incluye, sentimientos, emociones, actitudes, el inconsciente. Quizás y es interesante, Adorno explique mejor esta formación contra la barbarie en su texto: “Educación después de Auschwitz”, allí dice:

La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego (1998: 83).

Pero ocurre, que para ser autónomo basta con educar a la razón, la Ilustración de la Ilustración debe involucrar la vida toda. Buscábamos, nada menos, una coherencia entre *bios* y *logos*, en el horizonte de la utopía. Pero este *logos*, no es sólo razón. O es

una razón (¿inteligencia?), que involucra lo complementario a la razón, o las otras “razones” no racionales; la emoción, el inconsciente (lo que antes era lo otro de la razón, yahora entendemos es su complementario). Launidad en la tensión con ese otro, que es tambiénun tú, que no es humano, llámesele naturaleza, etc.

Bibliografía

Abraham Thomas, *El último Foucault, Coraje y Verdad*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2006.

Adorno Theodor, *Educación para la Emancipación, Tabúes sobre laprofesión de enseñar*, Ediciones Morata, Madrid, 1998.

Bordieu, Pierre, *Homo Academicus*, Editorial Siglo XXI, Argentina, 2008.

Derrida, Jaques: *La Universidad sin condición*. Disponible en <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>, 1998 (consulta: marzo 2008)

Díaz Genis, Andrea, “Nietzsche versus Kant” en *Revista Actio*, Facultad de Humanidadesy Ciencias de la Educación, Montevideo, 2004.

Díaz Genis, Andrea, “La modernidad como valor en la educación universitaria” en *Revista Fermentario*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Montevideo, 2008. Montevideo. Disponible en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/1>.

Díaz Genis, Andrea, El eternoretorno de lo mismo o el terror a la historia, Ideas, Montevideo, 2008.

Díaz Genis Andrea, Puchet, Enrique (org.), *Inquietud de Sí y Educación*. Hacia un replanteo de la filosofía dela educación I, Magró, FHCE, Udelar, Montevideo, 2010.

Foucaul, Michel, *El orden del discurso*, Editorial Tusquets, Buenos Aires, 1992.

Foucault, Michel, *Vigilary Castigar, nacimiento de la prisión*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

Foucault Michel, *El gobierno de sí y de los otros*, Editorial FHCE, Argentina, 2009.

Foucault Michel : *La hermenéutica del sujeto*, FCE, Argentina, 2006.

Gadamer, G : *Verdad y MétodoI*, España, Editorial Sígueme, España, 1997.

Habermas, J: *La ciencia y la tecnología como ideología*, Editorial Técnos, Madrid, 2009.

Kant, I: *Filosofía de la Historia*, FCE, Buenos Aires, 1999.

Kant, I.: *El Conflictode las Facultades*, Losada, Buenos Aires, 2004.

Pedagogía, Akal, Buenos Aires, 2003.

Platón, *AlcibíadesI*, Editorial Gredos, Madrid, 1992.

Ranciere, *El Maestro Ignorante*, Ed. Alerete, Barcelona, 2002.

Más allá de la modernidad, aportes de Nietzsche a la Filosofía de la educación a partir de la inquietud del desierto²⁴

El pensamiento educativo de F. Nietzsche que vamos a analizar, se ubica en su obra de juventud y principalmente en su período llamado “intempestivo”. Pertenecen a este período la serie de conferencias que imparte en la Universidad de Basilea en los comienzos de 1872 y que luego se publican bajo el título: *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (2011), y su obra titulada *Consideraciones intempestivas III. Schopenhauer como educador* (2011). Es sobre todo basado en esta última obra que vamos a realizar nuestra reflexión. Nietzsche no ha sido destacado como un filósofo de la educación. Sin embargo, nos parece que en su obra está presente la preocupación por lo educativo de una forma muy persistente, profunda y actual como lo mostraremos brevemente en este artículo (sin poder profundizar dado la extensión posible de este tipo de trabajo). Nuestro filósofo ha escrito estas dos obras importantes sobre el tema educativo, realizadas precisamente durante el período en que era profesor en Basilea. Nietzsche había sido educado en uno de los mejores y exigentes colegios de la época, el Colegio **Pforta**, donde había aprendido a leer a los clásicos en perfecto griego y latín. Esta característica se hace evidente a la hora de exigir rigor en la formación de los estudiantes del bachillerato. El profesor de la Universidad de Basilea se nota preocupado por el destino de la educación de su época, cuestión que refleja de un modo más circunstancial e institucional si se quiere, en *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* y de forma más abstracta y cultural en *Schopenhauer como educador*, donde encontramos toda una caracterización del genio que es a lo que debe propender toda educación en sus niveles más altos. Nos vamos a detener especialmente en el segundo de estos textos en relación al concepto del genio y de lo genuino que hay en nosotros, tal como lo hemos denominado en el título de este trabajo.

Nietzsche lucha contra la educación de masas y sobre todo contra el Estado en su rol de educador. Le interesa el *unicum*, la singularidad. La diferencia del que sobresale, pero también la diferencia cultivada hacia el interior. La cultura transmitida a través de la educación debe dar las condiciones, por lo tanto, para que surja este *unicum*

Publicado en Andrea Díaz Genis, “ **El genio y lo genuino que hay en nosotros. Vigencia del Pensamiento educativo nietzscheano** ” en *Revista Educar* de la Universidad de Campinas, Dossier sobre Nietzsche y educación. <http://www.fae.unicamp.br/revista/>, Brasil, 2012.

dentro y fuera de nosotros. Nos parece, que no deja de ser importante e interesante resaltar, que si bien la educación nietzscheana se construye a partir de la idea de un aristocracia espiritual en que sólo unos pocos pueden ser los representantes (de los cuales en Alemania, Goethe y el mismo Schopenhauer son los ejemplares más altos), también se puede hacer una lectura “pre-existencialista” de su propuesta educativa, extensible a todos, en tanto que desde de una perspectiva educativa también se promueve la “autenticidad”, y lo que nosotros hemos dado en denominar “lo genuino” que hay en nosotros. Ya al comenzar el texto de *Schopenhauer como educador* Nietzsche nos dice que el dictado de la propia conciencia afirma: “sé tú mismo” (:749). Puesto que: “Tú no eres nada de lo que ahora haces, nada de lo que ahora opinas, nada de lo que ahora deseas” (:750). El ser humano está llamado a ser él mismo, sin embargo, por miedo y pereza el sujeto se va construyendo a partir de disposiciones externas, acomodamientos, va forjándose desde una “corteza sin núcleo”, tibia y sin desarrollo profundo. Esta tendencia a conformar una cultura desde la convención, la moda, el acomodamiento, es algo que ya había criticado en su otra intempestiva titulada *De la utilidad la conveniencia de la Historia para la vida* (2011). El hombre de la cultura histórica (básicamente el hombre del siglo XIX, del historicismo aplastante de su época) entiende por cultura la acumulación de conocimientos históricos, la memoria de hechos que le anteceden sin los cuales parecería que no puede funcionar ni vivir. Lo cierto es que la verdadera cultura, entendida como creación, necesita del olvido o de cierta cuota del olvido, para obtener acopio de energía, y permitirse decir lo nuevo y no dejarse aplastar por lo ya dicho o la fuerza de la tradición. El tema de la delicada dosis necesaria entre memoria y olvido, entre cultura venida de la tradición y creación, es una de las temáticas de este extraordinario ensayo, pero también atraviesa la temática de su propuesta educativa. En *Schopenhauer como educador*, retorna a esta preocupación, la cultura entendida como acumulación, la exigencia aplastante de adaptación sobre la fuerza de la originalidad o autenticidad. ¿Cuál es el núcleo de una persona, su “centro”, cuando no le ha sido posible forjarse de acuerdo a sus propios sentidos, búsquedas, o necesidades? (entendiendo que no hay un centro único, que el sentido se mueve con uno, etc.). Cuando no le ha sido posible forjar tan siquiera un núcleo ni sabe qué es y todo el o ella es superficie adaptada a los usos, costumbres y modas de una sociedad. La verdadera cultura tiene que ver con este autoconocimiento al que propendían los antiguos (*gnothiseauton*) ligada a la inquietud de sí como forma del cuidado (*epimeleia heautou*). Sobre esto no me voy a detener, pero es obvio que en esto también Nietzsche

sigue la gran tradición antigua de la filosofía como forma de existencia. El filósofo entendido como modelo de la humanidad es lo contrario al académico (este es ejemplo de lo antifilosófico, del gesto aplastante y sin vida del conocimiento libresco que no nace de una necesidad interna o de una pasión). Se trata de que una vida filosófica no puede ser posible sin labúsqueda genuina de lo propio que hayen nosotros. Para esto el filósofo/a debe conectarse con sus preguntas a partir de generar inquietud de sí y desasosiego, que nos lleva a la necesidad de autoconocimiento. Esto se genera a partir de una relación erótica o de enamoramiento con un maestro, en este caso simbolizado por la figura idealizada del filósofo Schopenhauer. Sabemos que Schopenhauer es uno de los grandes maestros de juventud de Nietzsche (que luego va abandonar, como lo hace a lo largo de su vida con muchos, propinándole duras críticas y considerándolo un filósofo representante del pesimismo metafísico). Lo conoció a través de sus libros, sabemos que encontró en un comercio de libros antiguos *El mundo como voluntad y representación* y una vez que comenzó a leer el libro no pudo dejar de hacerlo, se enamoró de su filosofía. Tanto es así, que veremos en esta etapa que el modelo superior de humano es para Nietzsche, Schopenhauer, y los pasos que hay que seguir para producir el genio filosófico como modelo de la humanidad están dados por la educación recibida por el mismo Schopenhauer. Acá estamos hablando de un genio solitario, que se construye a sí mismo a espaldas de las masas siguiendo el modelo del romanticismo alemán que tiene en esta etapa de juventud mucha influencia sobre Nietzsche. Schopenhauer es el ejemplo de una formación centrada en sí mismo y libre de toda razón utilitaria. Este genio de la humanidad, a la que debe tender la educación como su fin más alto, se transformará a lo largo de su obra, en la figura del “ultrahombre”, como modelo- meta de superación del hombre en el estado actual de cosas. Por esto, creemos que en cierto sentido este genio de la humanidad, o ultrahombre, será educado por todas las ideas centrales de la filosofía nietzscheana; *la voluntad de poder, el amor fati, el nihilismo, la muerte de Dios*, pero sobre todo por la idea del *eterno retorno de lo mismo*²⁵. Esta es la idea más alta para ser enseñada y como dice en sus *Fragmentos Póstumos*. Porque es la idea que nos coloca en otra relación con nuestro tiempo y circunstancia y nos ayuda a afirmar la vida (*amor fati*) en el instante, con todo lo que

²⁵ A propósito de la idea del eterno retorno como la idea máxima que debe ser enseñada, hemos realizado un trabajo, ver: Diaz Genis, Andrea, Calabria Robert: “Filosofar-vivir a partir de la máscara y eterno retorno. Educando a un nuevo tipo de ser humano” en *Actualidad del pensamiento de Nietzsche*, Montevideo, Comisión Sectorial de Divulgación científica, FHCE, UdelAR, 2014.

este tiene (sobre la idea del eterno retorno ver mi libro: *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*, 2008). Todo esto nos recuerda palabras de Séneca. La vida no debe estar en función de la escuela, sino la escuela en función de la vida. Lo que hay que educar en definitiva no es un genio musical o filosófico en un sentido académico esto es para Nietzsche, un gran cerebro, una gran oreja. El especialista no debe ser el modelo de ser humano, pues es una visión mutilada de humanidad. El modelo de la humanidad es íntegro y se cría (término usado por Nietzsche en sus *Fragmentos Póstumos*) a sí mismo en la soledad con la ayuda de grandes genios, de grandes maestros que son los faros de la humanidad y que nos presentan en acto el estado al que debemos llegar. Se trata de maestros de la vida, como decíamos en otras circunstancias de “pedagogos de la humanidad”²⁶. Formar la base para la cría de humanidad, de excelencia, es en lo que se centra la filosofía de la educación nietzscheana. Para esto debe derrotar a los grandes ídolos de la cultura y la educación de su época. Uno de ellos es el Estado. El Estado convertido en educador es un contrasentido, un absurdo. El Estado no piensa en lo mejor para la humanidad, sino en lo mejor para sí mismo, trabaja en función de la utilidad y lo que pretende generar son empleados de estado, burócratas, y no humanos plenos. La medida de la educación posible, permitida en este contexto, es aquella que esté acorde con esta utilidad que se traduce en dinero. No puede pensar una educación en la que haya una desproporción entre el tiempo que le lleva a la persona educarse y el dinero. El sujeto sólo debe educarse en forma acorde y proporcional a la ganancia o a la “utilidad”. La inversión en educación debe ser proporcional a esta ecuación también. ¿De qué sirven estos sujetos que viven preparándose y no obtienen con ello ninguna utilidad en términos de réditos económicos? “Ser alguien” (y todavía hoy resuenan estas palabras), significa ocupar un lugar en la sociedad, ganar dinero. Esto es lo que le debe proporcionar el Estado al sujeto a través de la educación. Nietzsche, claro está, piensa en otra cosa, está pensando en educar y habilitar el máximo despliegue del posible desarrollo espiritual de la humanidad y esto solo es posible, no para los más, sino para unos pocos. Unos pocos tocados por la varita mágica de la genialidad. Sin embargo esto no significa que no

²⁶ Ver Díaz Genis, Andrea: “La filosofía como cura del alma y la educación para la sabiduría” en Montevideo, *Revista Fermentario* nro. 4, FHCE, Udelar, 2010

tengamos que seguir intentando y posibilitando el desarrollo, en cada uno, de esto genuino que hay en nosotros. Para esto, la relación con la propia época o circunstancia es fundamental. Tanto en este texto como en *De la utilidad y la conveniencia de a historia para la vida*, Nietzsche nos hace un llamado a ser *intempestivos*, fuera del tiempo. A no casarse con los valores de nuestro tiempo. En este momento los ídolos son el Estado, el dinero o la utilidad (expresada a través de la filosofía utilitarista), la burguesía como clase social, la historia, etc. Construirse a sí mismo fuera de tiempo es construirse a partir del oído fino de la interioridad. Es decir, frente a la exterioridad que exige adaptación, hay que bucear en el sí mismo, la voz de lo de lo propio e irrepetible, la voz que en definitiva nos conecta con la vocación, entendida como llamado y presentada como pasión. Hay que vivir “con nuestra propia medida y nuestra propia ley” (:750). “Debemos mostrar por qué hemos nacido precisamente ahora” (: 751). Debemos buscar nuestro “unicum” . Esto que nos abre al horizonte que nos nombra y que a la vez nosotros nombramos o conquistamos con nuestra búsqueda y a partir de nuestros propios convencimientos. Esto, como ya dijimos, supone hundirse en el *conócete a ti mismo* delfico, que constituyó el centro de la vocación socrática, no del todo bien reconocida por Nietzsche (sabemos de su relación conflictiva con la figura socrática). Escuchemos las hermosas palabras del poeta- filósofo que nos hace un llamado a la absoluta fidelidad al sí mismo y al desconocimiento de todo aquello que no nos nombra o desconoce en *Schopenhauer como educador*:

Tú misma no eres nada de eso, se dice el alma. Nadie puede construirte el puente sobre el cuál tú precisamente tienes que caminar sobre el río de la vida, nadie lo puede hacer, excepto tú y sólo tú (: 751)

Nos advierte Nietzsche, con inusitada hermosura y belleza expresiva, los innumerables caminos que nos pueden atraer y llevar a perdernos, pero hay un solo camino que está hecho para nosotros mismos y nosotros debemos descubrir. Nos parece entonces, que si bien existe la idea del genio, no cabe duda de que hay algo que cada uno puede hacer en sí mismo, para encontrar este camino propio, es la vocación de todo ser, a la que estamos llamados entanto humanos. El camino del ser y de la vocación que se le asocia, nos recuerda a nuestro pensador Don José Enrique Rodó que también

promueve el desarrollo de una búsqueda personal singular a través de una educación que nos convierta al llamado de la vocación. Este autor hace, al final de *Motivos de*

Proteo, una distinción interesante entre convicción y conversión que viene al caso. La convicción sigue siendo una adhesión externa a la idea. La conversión, término que había sido usado en los orígenes de la filosofía antigua y fue traducido como *metanoia* entendido como un cambio de posición y de relación con el mundo producto de una transformación radical. Creo que a este tema se refiere Nietzsche, se trata no solo de cambio de postura del sujeto frente al mundo, sino conversión radical a un llamado que viene del interior. Mas toda verdadera conversión debe alcanzar la vida y no quedar solo en la mente. Toda conversión interior supone una conquista exterior que responde al llamado de la autenticidad. No lo vamos a hacer aquí, pero nos parecería interesante realizar en algún momento un paralelo entre la obra rodoniana y la nietzscheana. En este sentido, como lo fue *Ariel* (el genio alado de *la Tempestad* de Shakespeare), el símbolo de la realidad más espiritual y auténtica, y maestro a su vez de la humanidad más joven (ver el libro *Ariel* de J. Enrique Rodó), los verdaderos maestros nietzscheanos, son también maestros de vida.

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 es también difícilmente accesible, y que está atado y paralizado: los únicos que pueden ser tus educadores son tus liberadores (:751-752)

Esta es una de las frases más felices e interesantes de este texto. ¡Cuánta sustancia! El educador, en definitiva, es un *medium* para el propio descubrimiento ¿Acaso esta no fue la función por excelencia de Sócrates en los albores de la filosofía? M. Foucault decía, refiriéndose a la enseñanza Socrática en su *Hermenéutica del Sujeto* (2006), algo que parecía un círculo vicioso en apariencia, pero da cuenta de lo central de la actividad educativa socrática:

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. Al amar de manera desinteresada el joven, se erige, por lo tanto, en el principio y el modelo de la inquietud que éste debe tener por sí mismo en cuanto sujeto (: 73)

Ahora, esta materia fundamental de nuestro ser, este ser del que debemos preocuparnos a partir de tener inquietud de sí, es ineducable ¿qué significa esto? Este es el *resto* que nos permite considerar que el sí mismo no es sinonimia del yo, que el sí mismo, esto que somos, se despliega de una manera siempre misteriosa y no del todo autoconsciente. Dentro de nosotros, habita el misterio de nosotros mismos, un sí mismo que no puede ser sometido nunca del todo a la cultura ni a la razón. Esto nos recuerda a las *tres tareas, imposibles* según S Freud: *gobernar, psicoanalizar y educar*. Siempre hay un resto ineducable, y este “resto” es lo que nos permite ser sujetos no del todo sujetables o sujetados. El resto, lo no idéntico, lo alter y otro, lo no susceptible de ser captado, analizado, lo que “no dice yo, sino que hace yo” (el *cuerpo* para Nietzsche, es el que se identifica con el sí mismo). Lo cierto, es que si hablamos de “verdadera educación”, esta **debe liberar no moldear**. La educación que no moldea es precisamente la que permite que la persona se examine a sí misma, pero tiene como centro de este examen no la razón (*logos*), sino la vida misma (*bios*). El foco de la enseñanza socrática, como ya vimos y seguiremos viendo en este mismo libro, es la propia vida. El tema o problema que hay que sopesar es la vida misma que lleva el discípulo. Se trata de examinarse a sí mismo, siempre se trata de esto. Esta es la clave del magisterio socrático, habla de lo que vive, vive lo que habla. La filosofía es una forma de existencia. No debe ser jamás solo una teoría acompañada por una forma de vida. El centro de la educación del filósofo como pedagogo de la humanidad es también en Nietzsche la propia vida. Nietzsche no hubiese admitido este extraño paralelismo con un maestro de la humanidad que ha sido tan criticado por él mismo como lo es Sócrates. Veamos más de cerca lo que nos dice sobre el aporte educativo de la filosofía, de cómo se educa lo genuino que hay en todos nosotros y cómo se cría al genio en la cultura. Pero antes de terminar con esta parte, no me queda más que citar esta tarea socrática de formación que nos recuerda Nietzsche para el bien de la humanidad:

Y éste es el secreto de toda formación: la formación no presta miembros artificiales, narices de cera, ojos con lentes correctores, al contrario, lo que estos dones pueden ofrecer no es más que la imagen degradada de la educación. Porque la educación es liberación, limpieza de todas las malas hierbas, de los escombros, de los gusanos

que quieren atacar los gérmenes de las plantas, es irradiación de luz y de calor (:752)

Aportes de la Filosofía a la educación

El principal aporte del filósofo educador, cuyo modelo es Schopenhauer, es en definitiva criar al humano para que sea humano. Para tener una verdadera educación hay que pensar en función de la producción de la humanidad, no teniendo como fin a la ciencia, el conocimiento, o la utilidad. Estas deben estar en función de la producción de la humanidad y no viceversa. El filósofo de Nietzsche alcanza la vida, no se trata del erudito insano que acumula conocimiento, o del académico que persigue honores, ni del burócrata que trabaja por un sueldo. No hay sinonimia entre la verdadera filosofía y el profesor de filosofía como empleado del estado. La verdadera filosofía debe ser capaz de elevarse y superar a la insuficiencia de la época, debe ser *inactual* ya-institucional y por ello mismo estar en condiciones de aportar a la humanidad. Solo es filósofo el que está en condiciones de dar ejemplo. Siguiendo la tradición antigua, la filosofía en Nietzsche constituye un modo de vida y un estilo de existencia. El filósofo dice quien es no solo en cuanto piensa, sino en cuanto actúa como piensa y todo lo que hace dice quién es él, desde su vestimenta, su comida, hasta su modo de caminar. Como Schopenhauer, este filósofo sólo puede surgir fuera de la Universidad en la escuela de la vida. Pues la Universidad está sometida a los designios del Estado y la filosofía no surge, muere, cuando está sometida a los designios de un estado de cosas o de un gobierno en particular. Se debe diferenciar la verdadera filosofía de la filosofía de profesores. La filosofía fue en la antigüedad una forma de existencia y el filósofo un pedagogo de la humanidad, dejó sus altos designios, para convertirse en teoría sin vinculación con la práctica, en escuela, sin exigirle ninguna transformación espiritual en su modo de vida al sujeto. Filosofía de doctrinas, historia de la filosofía, filosofía de profesores servil a los poderes existentes. Schopenhauer puede ser maestro, pues él es un filósofo fuera de la academia, no es filósofo a sueldo, puede desplegar su ser íntimo en relación con una necesidad nacida de su propio espíritu que no debe ni tiene por qué obedecer a las razones de estado. Para poder ejercer el *dictum* kantiano del *sapere aude* (atrévete a saber) que es, por otra parte, lo que define a la humanidad en su estado de Ilustración, el filósofo no debe ser funcionario a sueldo del Estado (en esto en Nietzsche se distancia radicalmente de Kant, quien distingue un ejercicio privado y público de la razón). La filosofía “ofrece al ser humano un asilo en el que ninguna tiranía puede

penetrar, la caverna de la interioridad, el laberinto del pecho; y esto fastidia a los tiranos”(: 760).

Nada desgasta más que realizar algo por deber, por un *imperativo categórico* abstracto (ver “Nietzsche versus Kant”, 2004). En el filósofo ideal, que imagina Nietzsche, prima la voluntad de poder, que es poder de la voluntad, sobre el deber abstracto y universal kantiano. Prima lo personal, sobre la ley colectiva que expresa la voluntad de rebaño que somete al diferente y a las diferencias. No puedo desarrollar aquí una comparación entre Kant y Nietzsche (cuestión que he hecho en otra oportunidad). Algo, sin embargo, iguala a ambos filósofos. No se es libre en el ámbito de la cultura, sin trabajo, sin sometimiento. Hay un período de sometimiento necesario a los grandes maestros y creadores de la Humanidad que establece el nivel y exigencia requeridos para llegar a niveles de excelencia. Antes de erigirse en supuesto creador, el sujeto debe someterse a la gran cultura y a los grandes maestros. El encontrar lo propio y lo genuino, el conquistar cierta libertad, no se da sin un periodo de sometimiento a las grandes creaciones y a los grandes creadores (este punto es más desarrollado en *Sobre el futuro de nuestras instituciones* por Nietzsche y desplegado en la *Pedagogía kantiana*). De cualquier manera, a nosotros nos parece que en puntos fundamentales la pedagogía kantiana y la nietzscheana pueden ser complementarias. En definitiva, ambas tratan de la libertad y del alcance de la “mayoría de edad” (autonomía) por parte del sujeto, aunque por caminos y concepciones diferentes (donde Kant habla de razón, Nietzsche habla de cuerpo). Kant, al menos desde la perspectiva de Nietzsche, no dejó de ser un empleado del estado. Nietzsche eligió el camino de la libertad y de la soledad. A los 35 años (1879) se jubila por problemas de salud de la Universidad de Basilea. Se transforma de hecho, en lo que siempre quiso ser un filósofo libre y por su cuenta. No filosofa por pedido, ni por obligaciones, no filosofa por compromiso, filosofa porque tiene algo que decir. Filosofa porque se ha encontrado con la esfinge en su camino (como el Edipo Rey de la Tragedia de Sófocles) y ha resuelto el mayor de los enigmas. Esto lo precipita a su destino, el de ser el filósofo loco más lúcido que nos ha dado la historia, por esto puede ser en el siglo XIX, filósofo del siglo XXI, y como profeta anunciar lo que está por venir, la muerte de Dios, la muerte de los grandes ídolos de la modernidad, el anuncio del ultrahombre, aquel que no solo quiere lo acontecido, sino que quiere que se repita, el maestro del eterno retorno de lo mismo. Bien, ¿cómo se cría al ultrahombre, representado en esta etapa por el genio de Schopenhauer?

Es importante ver esto, entanto que el genio de Schopenhauer, no hace recordar al genio que todos nosotros tenemos adentro.

Cada cual lleva en sí, como el núcleo de su ser, una singularidad productiva; y cada uno se hace conciente de esa singularidad, aparece a su alrededor un extraño resplandor, el resplandor de lo extraordinario... (: 764)

La pereza nos corroe la posibilidad de que emerja lo singular o genuino que hay en cada uno de nosotros. Los grandes pensadores, son aquellos que soportan la soledad y las grandes fatigas de la genialidad. Por esto pueden legislar y en definitiva “cambiar el valor de la moneda” (algo que el Oráculo de Delfos vaticinó que haría Diógenes de Sinope, el cínico). Es decir, tienen la voluntad de poder de instaurar una interpretación del mundo, de inaugurar y crear incluso “un mundo” . El genio, la última y suprema humanización, o incluso más allá, el *ultrahombre*, aquello que debe superar el estado de comprensión de lo humano en la actualidad. ¿Qué verdadera formación (*Bildung*) cría al genio? Nietzsche enumera ciertas características:

...libre virilidad del carácter, temprano conocimiento de los seres humanos, completa ausencia de educación docta, de limitación patriótica, de necesidad de ganarse el pan, de toda relación con el Estado, en una palabra, libertad y nada más que libertad: el mismo elemento maravilloso y peligroso en el que los filósofos griegos tuvieron el derecho decrecer (: 797)

Al filósofo Schopenhauer se le dieron todos los elementos para crecer desde sí mismo sin someterse al orden, al Estado, a la Patria. Se le dieron las posibilidades de viajar, de experimentar y aprender por sí mismo antes que en los libros. Se le permitió antes que ser un docto, ser un verdadero ser humano (nos dice Nietzsche, pues ¿cuándo un docto se ha convertido en verdadero ser humano?)

Nietzsche reemplazará a Schopenhauer. Será el maestro de la humanidad venidera. Anunciará ideas capaces de ser comprendidas por lo menos doscientos años después. La crisis de la modernidad, o la llamada posmodernidad, se hace patente a

partir de Nietzsche. La posmodernidad, como dice Octavi Fullat, nace en 1900, época de la fecha de su muerte. La filosofía debe ser inactual para ser verdadera. La educación lo mismo. ¿Acaso no estamos hoy bajo el imperio de los criterios del Estado o de la empresa, que tienen como estandarte medir la educación bajo los parámetros que dicta la lógica del mercado? Así la educación se mide bajo la vara de la eficacia. Ser más eficaz, más productivo, ayudar a que el sujeto sea un sujeto moldeable y adaptable al mercado, no es por supuesto aquello que los grandes pensadores imaginaron para la educación de la humanidad. Educar la humanidad es el desafío más complejo y quizás una tarea imposible, aunque siempre necesaria. La filosofía pretendió ser su educadora. Los verdaderos educadores son precisamente los grandes genios, que nos muestran hasta donde puede ir el despliegue de lo humano e incluso más allá de lo humano. Los ultrahombres, faros que nos permiten estar en tensión con nuestras insuficiencias para ser mejores. El rigor intelectual, la exigencia de disciplina no están reñidas con la libertad, siendo que ésta las reclama para sí. El tema aquí no es disciplina o libertad, pues no hay libertad sin rigor y sin disciplina. El problema fundamental y filosófico es para qué hay que educar. Hay que educar para hacernos mejores, para sacar lo mejor de nosotros mismos y para ello, no hay mejor que los mejores para enseñarnos. Este es el legado y la enseñanza de la filosofía de la educación nietzscheana.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Genis Andrea, “Nietzsche versus Kant” Montevideo, Actio 5, octubre de 2004. <http://www.fhuce.edu.uy/actio/Textos/5/AndreaDiaz.pdf>.

Díaz Genis Andrea, *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*. Editorial Ideas, Montevideo, 2008.

Díaz Genis, A Puchet E, *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la educación I*, Magrò, Montevideo, 2010.

Foucault, Michel, *La Hermenéutica del Sujeto*, FCE, Argentina, 2006.

Nietzsche, Friedrich, *Consideraciones intempestivas III, Schopenhauer como educador en Obras Completas*, Volumen I. Escritos de Juventud, Editorial Técnos, Madrid, 2011.

Nietzsche, Friedrich, *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas en Obras Completas*, Volumen I. Escritos de Juventud, Editorial Técnos, Madrid, 2011.

Nietzsche, Friedrich, *De la utilidad y la conveniencia de la Historia para la vida en Obras Completas*, Volumen I. Escritos de Juventud, Editorial Técnos, Madrid, 2011.

Platón, *Laques en Diálogos* Tomo I. Madrid, Gredos, 1981.

III) LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN REPENSADA



La Primavera de Sandro Botticelli

FILOSOFÍA, TERAPÉUTICA, EDUCACIÓN

LA FILOSOFÍA de la EDUCACIÓN COMO MEDICINA²⁷

Nos vamos a remitir a uno de los aspectos de lo que supone toda una relectura de la tradición filosófica en clave educativa: a la relación que creemos que existe entre filosofía, formación del género humano y cura, o la filosofía desde un punto de vista terapéutico. En nuestra investigación hemos partido críticamente de la relectura que M. Foucault hace de la tradición griega helenística y romana del cuidado de sí (esto abarca por lo menos del siglo V AC, al siglo V DC) en su *Hermenéutica del Sujeto*. El primero que usa el término *therapeuein* es Epicuro. Con esta palabra quería decir 3 cosas, según nos cuenta M Foucault en su *Hermenéutica ...* (2006:25): **Cuidarse, ser el servidor de sí mismo y rendirse culto**. El objetivo del acto médico es curar, sanar, pero también ser una actividad del que obedece órdenes y rinde un culto. Se trata entonces de cuidarse, ser el servidor de sí mismo, y rendirse culto. Es el maestro filósofo, como lo dice claramente Platón en el *Laques* el que posee la *techné* del alma. Pues solo el filósofo puede ser médico de la misma. No nos puede sorprender esta alusión a la medicina, toda la antigüedad filosófica hace el intento de realizar un paralelo entre la medicina del cuerpo que practican los médicos y la medicina del alma que practican los filósofos.

Dice Cicerón en este mismo sentido:

Hay, te lo aseguro, un arte médico para el alma. Es la filosofía, cuyo auxilio no hace falta buscar, como en las enfermedades corporales, fuera de nosotros mismos. Hemos de empeñarnos con todos nuestros recursos y toda nuestra energía en llegar a ser capaces de hacer de médicos de nosotros mismos (Nussbaum cita a Cicerón, 2003: 34)

Toda la filosofía helenístico- romana nunca deja de tener como motivación fundamental aliviar el sufrimiento humano y lograr la *eudemonía*. Nussbaum (2003) traduce este término como florecimiento humano, plenitud y felicidad, no sólo entendido como sentimiento, sino también como actividad. Estamos de acuerdo en que

²⁷

Artículo de próxima publicación bajo el mismo título en Andrea Díaz, Gerardo Garay (comp): *Filosofía de la educación: tradición y actualidad*, Editoria Appris, Brasil, 2015, pp.29-40

la finalidad fundamental de la actividad filosófica como actividad racional es generar un tipo de vida, arrojarnos a una práctica que nos asegura la *eudemonía*, o una vida floreciente (este temalo podemos ver claramente en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles por ejemplo).

Otra cosa interesante es que la tradición médica de la filosofía griega helenístico- romana, combina inmersión en el sufrimiento humano con distanciamiento crítico. Siempre “cura”, a la vez que educa, procediendo al examen riguroso de las creencias y deseos del paciente y en último término siempre responde a la gente de carne y hueso (Nussbaum, 2003: 51). Esta medicina del alma que es la filosofía, procede de tres formas para curar-educar al género humano (2003):

a-Diagnóstico provisional de la enfermedad, de los factores, especialmente de las creencias socialmente inducidas, quemás contribuyen a impedir la buena vida de la gente.

b-Una norma provisional de salud: una concepción (habitualmente general y en cierto modo abierta) de lo que es una vida floreciente y completa.

c-Una concepción del método y los procedimientos filosóficos adecuados: todo lo que supere el tipo de examen descrito en esta concepción. (Nussbaum, 2003:52).

A todo este último aspecto le llamaré Hadot “ejercicios espirituales”, nosotros preferimos el nombre de “ejercicios filosóficos-educativos” que tienen por finalidad la “cura de alma”²⁸. Si el único sentido de la investigación médica es la cura, el único sentido de la filosofía es el “florecimiento humano” De ahí que la relación entre filosofía y acción sea tan estrecha y nosotros agregamos, entre filosofía y educación del género humano. **La filosofía es un gran proyecto ético- político de educación del género humano, en la misma medida que es un gran proyecto terapéutico** (esta es nuestra afirmación más fuerte). Las enfermedades que saca a luz la filosofía son las de la creencia y el juicio. La cura sólo puede estar ligada a la relación pedagógico terapéutica que se establece entre el médico- filósofo y el paciente-
alumno (ejemplo de

²⁸

Para evitar cualquier confusión con fenómenos más de tipo religioso, que si bien lo espiritual no tiene por qué identificarse con lo religioso, lo cierto es que estos ejercicios surgen como ejercicios desde un contexto filosófico.

esto es la relación entre Alcibíades y Sócrates o entre Séneca y Sereno). El reconocimiento del error del paciente está ligado a la aprehensión de la verdad, según Nussbaum. El reconocimiento del error es sumamente importante para la superación del mismo. “Una filosofía moral médica está comprometida con la argumentación filosófica” (2003:58). Los filósofos helenísticos se sumergen en el mundo y se hacen parte de él. ¿Acaso la filosofía pierde su carácter crítico al intervenir activamente en el mundo y estar muy cercana a los procesos de las personas de carne y hueso? Todo lo contrario, la filosofía no debería concebirse de otra manera, ni en la antigüedad ni ahora (por supuesto que las nociones de felicidad varían con el tiempo). Esta “filosofía médica” se ocupa de las creencias, pero también de las emociones y las pasiones de las personas. La filosofía ya no sólo se ocupa de razonamientos, argumentos, inferencias válidas, sino también de las emociones, miedos irracionales, etc. (Nussbaum, 2003: 62). Pero lo hace, y esto es importante, desde su capacidad argumentativa y racional con la intención ético- práctica, políticayeducativa de transformar la realidad humana.

Sócrates, ese gran médico del alma

Una vez dicho esto, vayamos al personaje Sócrates de los escritos de juventud platónica, médico del alma que como tal sabe y por lo tanto puede hablar con propiedad de “la educación de los hijos” . Dice Platón en el *Laques*:

...hay que buscar a aquel de entre nosotros que sea un técnico del alma, que, asimismo, sea capaz de cuidar bien de ella y que haya tenido buenos maestros de eso (*Laques*, 185e)

De alguna manera éste médico del alma que posee tal *techne*, es el único capacitado para hablar de la educación de nuestros hijos (186e). Solo el que posee tal capacidad terapéutica es el que es capaz de dar en la tecla con lo que es central para el ser humano. Pues el ser humano es su *psijé* tal como dice en el *Alcibíades I* (en la primera definición de lo humano que aparece en la antigüedad) .

.....el hombre no es otra cosa que su alma (Platón, *Alcibíades I*, 130c).

Entonces el que sabe cuidar de *lapsijé*, es el que sabe cuidar lo que es esencial para el ser humano. El acto educativo puede verse desde esta lectura como acto

terapéutico, esto es, un acto que tiene que ver con el cuidado de sí y de los otros. Y se cuida el que es capaz de investigarse a sí mismo. *Didonai Logoi* dice Sócrates. El filósofo tiene este papel de ser el mediador que habilita a que el sujeto se piense y se examine mientras viva, ¿para qué? Para que viva mejor, para que sea mejor, esto es la virtud en este contexto. Da explicación de ti mismo, de cómo pasas los días y las noches. Sobre tu modo actual de vida y cómo la has llevado en el pasado (*Laques*, 188^{abc}).

Esta clase de medicina del alma, que tiene como fin la cura, se establece através de un maestro de vida muy exigente, que se presenta como *básanos* o “piedra de toque”. La cura radical de la existencia pasa por un autoexamen propuesto por una relación pedagógica entre maestro y discípulo, donde el maestro se coloca en la “posición de ignorancia”²⁹. El que tiene que buscar el saber, el que tiene que desarmar lo sabido para volver a ignorar y ponerse en el movimiento de la búsqueda que es la filosofía, es el discípulo y su propia vida. Este maestro, es maestro, pues es un *musikos aner* (188d), es decir, una persona consagrada a las musas, que posee una clase de “armonía ontológica”; que es la armonía de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Esta armonía es “dórica”, tiene un sentido moral³⁰, expresa valentía a las vez que autocontrol, cuestiones, por cierto, que se han demostrado de hecho, en la vida y el campo de batalla. No se puede ser maestro, terapeuta del alma, si no se puede “armonizar” la vida con el logos. Sócrates es un músico que ha conseguido la más bella armonía, “no en la lira ni instrumentos de juego, sino al armonizar en la vida real su propio vivir con sus palabras y hechos...” (188d). Este maestro terapeuta del alma ejerce la *parrhesia*, el hablar franco, solo el hablar franco forma parte del proceso de cura por la palabra que antes que el Psicoanálisis, lo habían propuesto los griegos. El que intenta curar está poseído por las Musas. Dejarse examinar por este filósofo, maestro- terapeuta, implica entrar en un proceso de indagación, autoconocimiento, inquietud de sí y de los otros, que se incorporará a la persona, pues el que se deja llevar

²⁹ Sobre este puntover nuestro artículo Andrea Díaz Genis (FHCE, UDELAR), Silvio Gallo (UNICAMP, BRASIL): “Filosofia da Educação, exercícios espirituais e arte de existência” para Revista Educação em Foco, publicada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Más informaciones en la página de la revista: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco>, Brasil.

³⁰ Dice Aristóteles en el Libro VII de la *Política* a propósito de este tipo de armonía “En cuanto a la armonía dórica, todos convienen en que tiene más gravedad que todas las demás, y que su tono es más varonily más moral” (*Política*, libro VII). Aristóteles supone como Platón que la música influye sobre el carácter, y que esta armonía inspira rectitud y moderación.

por el maestro socrático estará “...deseoso de aprender mientras viva”. Estar en el plano de la búsqueda será estar en el plano de la falta, para quien se compenetra con la sabiduría, es decir con el proceso infinito del deseo de lo que no se posee (Díaz Genis, Andrea en Puchet, Enrique, 2013). El examen de sí mismo está ligado al cuidado de sí, al decir la verdad sobre sí mismo (*parrhesía*), pero también a la inquietud de sí (*epimeleia heautou*) El técnico del alma es el maestro de la inquietud de sí. Como bien dice Foucault, el maestro de la inquietud de sí es el maestro que pone como centro de su práctica lograr que el discípulo se inquiete por sí mismo, se preocupe. Cuidar de sí, entrar en un proceso terapéutico de preocupación de sí, implica estar compenetrado con esa búsqueda a partir del autoconocimiento (*gnothi seauton*). En el caso del maestro compenetrado en esta tarea, es una preocupación por los otros, porque los otros se preocupen y cuiden de sí mismos.

La tradición terapéutica del magisterio filosófico

Mucho más adelante en el tiempo, en el siglo I AC, es Filón de Alejandría que nos habla los filósofos como “terapeutas”. Llama precisamente “los terapeutas” a un conjunto de los filósofos que se retiraron en Alejandría y constituyeron una comunidad de acuerdo a una particular forma de vida (ver Filón de Alejandría, 2005). Su práctica es la *therapeutiké*, es decir medicina del alma, así como los médicos de la *iatriké* son los médicos de cuerpo. Estos terapeutas, cuidan el Ser y el Alma. Dice Filón en su libro *los Terapeutas*:

La opción de estos filósofos está manifiesta ya en su nombre. Pues estos hombres y mujeres se llaman justamente “terapeutas”. Bien, en cuanto que profesan una terapia médica superior a la practicada en las ciudades, ya que esta cura sólo a los cuerpos, mientras que aquella cura también a las almas oprimidas de enfermedades graves y difíciles de sanar, desencadenadas por los placeres, las apetencias, dolores, miedos, ambiciones, demencias, injusticias y la multitud interminable del resto de pasiones y vicios (2005:47). Filosofía, cura, formación humana, se encuentran en un vínculo o relación difícilmente distinguible. Lo vemos cuando Epicuro afirma en la *Carta a Meneceo* que:

Ni por ser joven demore uno en interesarse por la verdad ni por empezar a envejecer deje de interesarse por la verdad. Pues no hay nadie que no haya alcanzado ni a quien se le haya pasado el momento para la salud del alma. Y

quien asegura que o que todavía no le ha llegado o que ya se le ha pasado el momento de interesarse por la verdad es igual que quien asegura o que todavía no le ha llegado o que ya se le ha pasado el momento de la felicidad. De modo que debe interesarse por la verdad tanto el joven como el viejo. (Epicuro, 2009:87).

Allí vemos claramente la relación entre filosofía y la cura del alma, búsqueda de la verdad y felicidad. Todas las edades son tiempo para la filosofía pues nunca es demasiado temprano ni demasiado tarde para curar el alma. Una extensión de la filosofía como cuidado es lo que también pedía Montaigne en el siglo XVI para los niños (otro filósofo del cuidado de sí). Fijémonos brevemente qué dice Montaigne sobre la filosofía y su carácter sanativo:

El alma que alberga la filosofía debe, por su propia salud, hacer sano al cuerpo. La filosofía ha de demostrar hasta exteriormente reposo y bienestar, debe formar a semejanza suya el porte externo y procurarle, por consiguiente una graciosa altivez, un aspecto activo y alegre y un semblante contento y plácido (2010:38)

Es interesante este paralelismo, si la filosofía cura el alma, esto debe servirse en el cuerpo. No puede haber una separación entre cuerpo y alma, si somos alma; todo lo que cura el alma, debe verse reflejado en el cuerpo. Esta filosofía, debe ser para todas las edades y ser accesible a los niños. Una filosofía que se enseña naturalmente a los niños, que da regocijo no por ejercicios imaginarios, sino por y a través del razonamiento. Que enseñe a examinarla vida y a sí mismo.

La filosofía, cuya misión es serenar las tempestades del alma; enseñar a resistir las fiebres y el hambre con sonrisas, no por ejercicios imaginarios, sino por razones naturales y palpables (Montaigne, 2010:39).

La filosofía como cura supone el ejercicio

Enumeremos algunos de estos ejercicios filosóficos, que supone esta terapéutica de la existencia humana, relatados por Pierre Hadot en su libro: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (2006), donde habla y analiza el valor de los ejercicios practicados por las escuelas helenísticas, como la estoica:

la atención

(prosoche)³¹

la meditación

la rememoración de cuanto es
beneficioso Otros ejercicios más de
tipo intelectual

la lectura

la

escucha (akorasis)

el estudio (zetesis)

el examen en profundidad

Y ejercicios de naturaleza más activa:

el dominio de uno mismo (enkrateia)

el cumplimiento de los deberes

la indiferencia ante las cosas indiferentes (diferencia entre lo que corresponde a la naturaleza y lo que corresponde a la libertad).

O la epicúrea, que además de la meditación y el estudio propone:

la relajación

el placer intelectual por la contemplación de la naturaleza

la rememoración de placeres pasados y futuros

la amistad

Subraya también la importancia dada por los filósofos antiguos a cuatro aprendizajes:

aprender a vivir

aprender a dialogar (el diálogo socrático como ejercicio común que invita al examen de la propia consciencia)

aprender a amar

aprender a leer

El ejercicio espiritual y más que espiritual como decimos nosotros, ejercicio existencial o filosófico para prevenir los males de la existencia, era una práctica común en toda la filosofía que hemos dado en llamar terapéutica. La retomó el cristianismo, está presente en los ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola y siguió su rumbo en otras prácticas del cristianismo (por ejemplo, el sacramento de la confesión que emula el

Hadot dice que la atención es uno de los ejercicios más fundamentales del estoico. Supone una continua vigilancia y presencia de ánimo, una conciencia de uno mismo siempre alerta, y una constante tensión espiritual (Hadot, 2003: 27)

examen de conciencia de los antiguos). La filosofía es formativa en tanto que es terapéutica de las pasiones humanas. La filosofía debe tener el máximo deber de curar el alma a los hombres sin desconocer, como dice Nietzsche, que somos cuerpo y es el alma una manifestación del cuerpo, como Spinoza enseñó (este tema no lo puedo desarrollar aquí). Ya que hablamos de Nietzsche, podríamos pensar su idea del eterno retorno como un ejercicio filosófico, el ejercicio más doloroso, más desafiante que puede imaginarse un ser humano. También nos advierte, el más educativo. Sólo aquel que afirma la vida en todas sus circunstancias lo puede decir (la idea de la repetición de todas las cosas es la idea más terrible) . Pues la filosofía ha de forjar, formar seres humanos, los más altos que puedan ser formados. La filosofía es el gran proyecto educativo de la humanidad. Es la humanidad pensándose a sí misma, desde un proyecto educativo, pero que es a la vez terapéutico. Esto supone ejercicios, ejercicios espirituales, una serie de actividades, donde se usa la imaginación (las famosas meditatio: la *premeditatio malorum*, o la *meleté thanatou*) o ejercicios prácticos, como el examen de conciencia. El ejercicio fundamental de los estoicos es el que trabaja sobre los juicios y las representaciones donde se debe separar lo que no depende de mí, de lo que depende (esto es, nada menos, lo que tiene como consecuencia que pueda ser diferenciada la naturaleza y la libertad). Se trata de prepararse para una vida filosófica que incluía además del cuidado de las representaciones, una dietética, que intentaba preparar al ser humano para las cuestiones más difíciles de la existencia. Continuado con Nietzsche: ¿es acaso el eterno retorno un ejercicio espiritual? Sí lo es, y el más terrible que puede ser pensado. Cuenta el biógrafo que Nietzsche se sintió abrumado cuando pensó en la posibilidad de que todo se iba a repetir, el sujeto y su conjunto, ¡da capo!³² No lo hizo simplemente por imitar aquello que había estudiado en los antiguos y

³² Ver en este sentido el aforismo 341 de la *Ciencia Jovial*. Cito: "¿Qué ocurriría si, un día o una noche un demonio se deslizara furtivamente en la más solitaria de tus soledades y te dijese: "Esta vida, como tú ahora la vives y la has vivido, deberás vivirla aún otra vez e innumerables veces, y no habrá en ella nunca nada nuevo, sino que cada dolor y cada placer, y cada pensamiento y cada suspiro, y cada cosa indeciblemente pequeña y grande de tu vida deberá retornar a ti, y todas en la misma secuencia y sucesión -y así también esta araña y esta luz de luna entre las ramas y así también este instante y yo mismo. ¡La eterna clepsidra de la existencia se invierte siempre de nuevo y tú con ella, granito del polvo!"? ¿No te arrojarías al suelo, rechinando los dientes y maldiciendo al demonio que te ha hablado de esta forma? ¿O quizás has vivido una vez un instante infinito, en que tu respuesta habría sido la siguiente: "Tu eres un dios y jamás oí nada más divino"? Si ese pensamiento se apoderase de ti, te haría experimentar, tal como eres ahora, una transformación y tal vez te trituraría; ¡la pregunta sobre cualquier cosa: "Quieres esto otra vez e innumerables veces más?" pesaría sobre tu obrar como el peso más grande! O también, ¿cuánto deberías amarte a ti mismo y a la vida para no *desear* ya otra cosa que esta última, eterna sanción, este sello?" *La ciencia jovial*. Trad. José Jara para Monte Ávila, Caracas, 1989.

repetirlo como si fuera creación suya, como Borges había imaginado quizás sin conocer mucho a F. Nietzsche³³. Sino que lo hizo porque pensó que allí estaba la síntesis de todo lo que había elaborado hasta el momento. El eterno retorno de lo mismo supone un verdadero “ultrahumano”, para poder ser aceptado, supone el *amor fati*, un nihilismo activo, una transvaloración de todos los valores, etc. Pero supone sobre todo un proyecto educativo de la humanidad que transforme los aspectos resentidos de nuestra existencia transmitidos a través de la cultura, en aspectos afirmadores de la misma³⁴. El filósofo como psicólogo de la humanidad (Nietzsche hablaba de sí mismo como un gran psicólogo) es el médico que intenta curar, ya no las almas, sino el cuerpo de la humanidad, dado que “somos cuerpo” (dirá Nietzsche en un gesto explícitamente antiplatónico). Curar el cuerpo de la humanidad es curar el todo. La filosofía es una terapéutica, tiene que ver centralmente con el cuidado, el cuidado nos lleva al autoconocimiento. El maestro de la inquietud de sí es el filósofo que insta, promueve, desencaja, inquieta, desasosiega, desespera, si es necesario, para que el sujeto se pregunte. El filósofo está allí como el testigo más lúcido del proceso de autoconocimiento que la humanidad tiene y debe tener de sí misma. Y si se quiere, el más descarnado, el más parrhesiástico. Debe, en este sentido, descubrir, develar, interpretar sin temor, los “bajos fondos” de la humanidad, todo aquello doloroso, cruel, vengativo y resentido que no queremos ver en nosotros mismos (llamado por Nietzsche como “mala conciencia”). Nietzsche, el filósofo enfermo, el “loco”, es el que piensa también en la filosofía como una terapéutica y está en posición de pensar la terapéutica, pues la necesitamos más que nadie. Desde el dolor, está “abierto a la existencia” (como nos dice Deleuze), precisamente porque se enfrenta a los derrotados de la muerte y la enfermedad en toda su radicalidad y es capaz de pensar por ello, en su forma más

Hacemos apenas referencia a la idea del “eterno retorno de lo mismo” desarrollada en nuestro libro *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*, Editorial Ideas, Montevideo, 2008. En este libro se trabaja la idea del eterno retorno de lo mismo desde el punto de vista ético, existencial y educativo.

³³ Ver mi artículo titulado “Borges contra Nietzsche”.
<http://www.henciclopedia.org/autores/AGenis/BorgesNietzsche.htm>

³⁴ Ver nuestro artículo: “Filosofar y vivir a partir del amáscar y el eterno retorno. Educando un nuevo tipo de ser humano” en *Actualidad de F. Nietzsche. A propósito de los Fragmentos Póstumos*. CSIC, FHCE, UdelAR, 2013.

honda, en la afirmación de la vida. Tiene todo para negarla, su situación vital es insoportable ya así puede pensar el eternoretorno de lo mismo sin que salga de sí un ápice de negación de la existencia, ni presente, ni pasada. Todo lo que es y está allí es perfecto y está “ligado y enamorado” . La vida es un medio para el conocimiento. Y nada en esta vida debe ser rechazado. Todo forma parte de esta experiencia del conocimiento. ¿Qué es lo que debe ser forjado, formado? El ultrahombre que es el ser humano es sus más altas posibilidades. Grandes exponentes de esta Filosofía con mayúsculas, del proyecto educativo terapéutico de la humanidad, son: Sócrates, Epicteto, Séneca, Epicuro, Marco Aurelio, Montaigne, Spinoza, Nietzsche, etc. Esta comunidad de terapeutas, concibieron que lo que debía ser aprendido, tenía que ver con aprender a vivir mejor. Lo concibieron de distinta manera. Pero el hecho es que la filosofía para ellos era una forma de vida, que debía construir una vida más buena. Todos ellos concibieron al filósofo como médico del alma/o cuerpo.

Cuando, en *De la tranquilidad del espíritu*, Sereno se acerca a Séneca lo nombra como médico. El filósofo cree percibir su mal, su daño y el deseo profundo de lo que busca. Su estado no es de enfermedad mental, sino de desconcierto espiritual, se encuentra según él mismo describe “ni enfermo, ni sano” . Le dice lo que le sucede y lo conmina a que defina su enfermedad. Siente “hastío” y ha tomado como solución de este hastío, el estar siempre cambiando de cosas. El estado que describe Sereno está lleno de luces y de sombras, pero revela inquietud, una falta de contento consigo mismo, una fluctuación entre una cosa y la otra. Cuando habla el maestro, le aclara que lo que busca en definitiva su discípulo es lo más alto que se puede buscar, la tranquilidad del espíritu, esto es para los antiguos la felicidad. Habla de las personas que se sirven de los cambios como remedios. Busca que la filosofía le dé un *pharmakon*, un remedio para su problema que calificaríamos no de mental, sino existencial³⁵. La filosofía, como vemos otra vez, es medicina y busca remedios para el alma.

Posibilidades de la filosofía como terapéutica educativa

¿En qué sentido podemos recuperar hoy día el carácter educativo y terapéutico de la filosofía? La filosofía de la educación no puede ser solamente historia de las ideas

³⁵ Ver un desarrollo de este tema en Díaz Genis Andrea: “La filosofía antigua como terapéutica del alma. ¿Antecedente del psicoanálisis? En *Inquietud del alma y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la educación*, Editorial Magró . Montevideo, 2010.

de la educación, podemos entender a la filosofía como un proyecto de transformación y formación de lo humano a partir de los conceptos de cuidado de sí, inquietud de sí, autoconocimiento, entendiendo a la filosofía como una forma de ser y estar en el mundo, como una manera o arte de existencia (es una posibilidad, no la única). La filosofía plantea, o podrá plantear, ejercicios espirituales o existenciales que tiendan o posibiliten una mejor vida de los sujetos (deberá en este sentido inventar, crear nuevas posibilidades). Estos ejercicios habilitarán espacios de reflexión personal o comunitaria de autoexamen, que tengan como objetivo lograr una mejor vida personal o comunitaria. El filósofo como maestro existencial, será también consejero, en el sentido de que podrá orientar, hacer pensar, generar desasosiego, inquietud. Para que se instale un espacio de *parrhesía* o un espacio de hablar franco donde el sujeto y la comunidad puedan pensarse a sí mismos. Este sería un espacio de desconstrucción, construcción de sí mismo, pero no sería un espacio sólo de pensamiento, sino de pensamiento para la acción, para el agenciamiento en el conjunto como dice Deleuze en su *Abecedario*. Se debe, a partir de este pensamiento, conformar otro modo de vida posible que haga intervenir la voluntad de potencia (Nietzsche) y que arroje como síntoma la felicidad. Que promueva las pasiones alegres y no las pasiones tristes como dice Spinoza. La filosofía nació como proyecto educativo de la humanidad, en busca de generar el máximo desarrollo del potencial humano. Esto implica educar para la escuela, pero implica también educar para la vida, enseñar a pensar y a valorar, promover que las mismas personas puedan elaborar juicios sobre sí mismos y los acontecimientos. Que en definitiva, puedan ser médicos de sí mismos (como dice Cicerón, debemos llegar a ser capaces de serlo). Esta actividad no sólo es educativa, sino que es educativa en la medida en que al mismo tiempo es terapéutica, es decir, genera un tipo de cura que es sinónimo del cuidado de sí y de los otros. El beneficio de la filosofía debe verse en los cuerpos. La filosofía debe permitir una vida buena y una vida buena es una vida que afirma la vida que vale la pena de ser vivida³⁶. Que permita desarrollar la capacidad crítica, creativa y transformadora de la propia vida y la humanidad. Que genere un sujeto activo de su propia transformación, que no sólo se da en un afuera, sino que el

³⁶ La filosofía suma al concierto de las actividades humanoterapéuticas (ofrecidas por las medicinas, las psicologías, las diferentes educaciones y terapéuticas de tipo físico y/o espiritual), no teniendo ninguna exclusividad pero sí su especificidad. Trabaja sobre los problemas de la existencia, con el instrumental de la tradición filosófica y la razón y argumentación, no desconociendo en subyugada que su instrumental es el pensamiento que busca transformar la vida.

afuera refleja siempre un cambio interior, un pensamiento profundo sobre cuestiones fundamentales de la existencia. Estas son: el sentido de la vida, nuestra forma de entender la muerte o de vernos con ella, la relación que tenemos con el tiempo, que es novedad, desgastey muerte. El tiempo que esoportunidad (*kairos*) enelaquí yahora³⁷. Enumeremos “grosso modo” algunasposibilidades:

-La función educativa de la filosofía es terapéutica en la medida que establece una relación entre el filósofo y el discípulo, o alumno, que se relaciona a su vez con la búsqueda de laverdad del sujetoy de la vida.

-La función educativa de la filosofía es terapéutica en tanto establece un sentido crítico y creativo al servicio de una finalidad liberadora.

-La función educativo-terapéutica de la filosofía busca una vida buena para el sujeto que la vive.

-La función educativa terapéutica, toma como tema principal para la filosofía la relación del sujeto con el tiempo, que es larelación del sujeto con la vida.

-La función educativa terapéutica busca la afirmación de la vida, al mismo tiempo que condena toda forma de resentimiento o “mala conciencia” que anule la voluntad de vivir.

-La voluntad de afirmación de la vida, promueve el agenciamiento del sujeto como manera de expresar el deseo en un conjunto (como nos dice Deleuze en su *Abecedario*).

-Promueve el desarrollo de una voluntad de poder, que es poder de la voluntad.

-Si la filosofía no es sólo amor al saber sino amor a la sabiduría, esto implica que no puede contentarse con ser sólo trabajo teórico o historia de la filosofía. Debe ser un instrumento de emancipacióny liberación del ser humano. Esta liberación está ligada no solo al cambio de estructuras sociales, económicas y políticas (también lo está), sino que debe partir de una transformación radical del sujeto como sujeto. Esto es posible no solo incentivando su capacidad crítico, creativa y de agenciamiento, sino permitiéndole involucrarse con el pensamiento acerca de su propia vida y circunstancia, permitiéndole poder decir “algunaverdad sobre sí mismo” .

Finalmente terminamos con lo que Epicuro dice acerca de la medicina del alma: Vacío es el argumento de aquel filósofopor quien no es curada ninguna afección del ser

³⁷

Todos estostemas han sido desarrollados en mi libro: *Eleterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*, Editorial Ideas, Montevideo, 2008

humano. Pues justamente como no asiste a la medicina ninguna utilidad si no busca eliminar enfermedades de los cuerpos, igualmente tampoco de la filosofía si no busca expulsar la afección del alma (Epicuro, 2009: 117).

BIBLIOGRAFIA

Deleuze, Gilles(s/f), *Abecedario*.

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/videodeleuze.html>

Díaz Genis Andrea, Enrique Puchet, *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la educación I*, Editorial Magró, Montevideo, 2010.

Díaz Genis Andrea: “La enseñanza socrática en tres actos: amor a la sabiduría, cuidado del alma, cuidado de la vida” en Enrique Puchet: *De la Filosofía y la educación. Autoconocimiento, conocimiento, cuidado de sí. Estudios y advertencias*, Ediciones La Fuga, Montevideo, 2013.

Epicuro, *Carta a Meneceo* en *Obras Completas*, Cátedra Madrid, 2009.

Foucault Michel, *La Hermenéutica del Sujeto*, FCE, 2006

Filón de Alejandría, *Los Terapeutas*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 2005.

Hadot Pierre, *Ejercicios espirituales y Filosofía antigua*, Ediciones Siruela, Madrid, 2006.

Foucault, Michel, *La Hermenéutica del Sujeto*, FCE, Argentina, 2006.

Montaigne M. , *Los ensayos*, Ed. Acantilado, Madrid, 2007.

Montaigne M., *La educación de los Hijos*, Veintisiete Letras, Madrid, 2010.

Montaigne, *El Cuidado desí*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2011.

Nussbaum Martha, *La Terapia del Deseo*, Paidós, Buenos Aires, 2003.

Platón, *Laques* en *Diálogos I*, Editorial Gredos, Madrid, 2003.

Platón, *Alcibiades I* en *Diálogos VII*, Editorial Gredos, Madrid, 1992.

Séneca, *Sobre la Tranquilidad del espíritu* en *Diálogos*, Gredos, Madrid, 2001.

La Filosofía de la educación como ejercicio espiritual y “psicagogia” del género humano a partir de la relectura de la filosofía antigua del último Foucault

El ejercicio espiritual tal y como lo entienden P. Hadot y M. Foucault en la última etapa de su obra, a partir de *La Hermenéutica del Sujeto* (2006), tiene como fin una especie de “*Paideia*” del sí mismo que implica a la vida que el sujeto lleva. Modernidad mediante, cartesianismo mediante, supuestamente hemos dejado de lado de todo un círculo de asuntos que requerían formación de la persona y que son fundamentales para la vida del sujeto y de la formación del ciudadano. La educación del género humano queda aparentemente reducida a la educación racional o intelectual (“académica”), en relación a todo aquello que sólo tiene que ver con el conocimiento o la información o habilidades cognitivas o desempeños instrumentales para un campo de trabajo, reduciendo o debilitando enormemente, aspectos que han sido fundamentales para la formación del género humano en la antigüedad. Desarrollar algunos aspectos de este punto nos llevará todo este texto. ¿A qué le llama propiamente Foucault “espiritualidad”? Foucault nos dice en su *Hermenéutica del Sujeto*, que la “espiritualidad” postula que el sujeto en cuanto tal no tiene derecho o no posee la posibilidad de tener acceso a la verdad (2006: 33). Por lo que entonces, el tema de la espiritualidad tiene que ver con la transformación radical del sujeto y agregaría, como veremos en relación a varios textos que analizaremos de la antigüedad, la transformación de la vida del sujeto en relación a su búsqueda de la “verdad” y el conocimiento. Entonces, el sujeto por ser quien es no accede de por sí a la verdad o a ser un buscador de la sabiduría. Pues ocurre que, en el mismo acto de búsqueda va transformando su vida en relación a ese “amor a lo que no se posee” que es la sabiduría (tal como la define Platón en el *Banquete*). El “olvido del cuidado de sí” o del momento “espiritual” de la filosofía, se relaciona según el Foucault de la *Hermenéutica...*, con el llamado “momento cartesiano” que ya he analizado en un artículo precedente. A partir de este momento el sujeto no es más que sujeto de conocimiento y nos encontramos con que la posibilidad de acceso al conocimiento es en potencia universal. Basta con tener competencias intelectuales, condiciones y disposición al estudio, hábito,

condiciones materiales, etc.. Se abren a partir de allí, entonces, dos concepciones de la formación humana, que de hecho estaban presentes en la antigüedad (el momento socrático-platónico, helenístico-romana versus la sofística). En una, a la que le llamaremos “formación del género humano”, se trata de formar al humano en cuanto tal, formarlo para la vida, con relación a las posibles vicisitudes de la existencia, formarlo para un *ethos* (que Foucault entiende como una determinada relación consigo mismo a través de un estilo de vida que la persona adopta) que le permite por ello, tener o pretender una “vida buena”. A esta finalidad se le puede llamar “tranquilidad del alma” (estoicos), o la “simple alegría de vivir” (epicúreos), o la vida teórica o contemplativa (Aristóteles) o la concreción de la idea del Bien (Platón), o la vida examinada (Sócrates). En la otra versión, llamada por Foucault como “cartesiana”, se trata de acceder al conocimiento, o a la herencia cultural de acceso universal del humano en cuanto humano, en tanto que esto es permitido por una preparación de tipo intelectual. Acceso aristocrático el primero (para unos pocos), acceso aparentemente “democrático”, el segundo. El primer acceso tiene que ver con una educación espiritual y con el magisterio de un maestro de vida espiritual que es el filósofo. El segundo, hace referencia a otra concepción educativa y de la filosofía, a partir de un acceso a una educación intelectual que antes que cartesiana fue propuesta sofística (no podremos desarrollar este punto aquí, pero si la definición de “momento cartesiano” es esta, seguro que tiene como antecedente en el propio mundo griego a la educación sofística). La primera, supone precisamente un acompañamiento “natural”, o espontáneo en la vida (en la vida cotidiana, en la plaza pública, conviviendo con otros placenteramente, etc.), en un encuentro fortuito o no con un maestro “espiritual”, etc.. Mas la segunda supone un acceso “artificial” a la enseñanza, por medio de una retribución económica (en el caso de la Sofística o de cualquier maestro “profesional” de la enseñanza a partir de ellos) a partir de la enseñanza y aprendizaje de una serie de competencias, habilidades y conocimientos. Sigamos con el hilo conductor en el que veníamos. Ahora, si la persona quiere ponerse en posición de saber algo profundamente (en la primera escuela la que vamos a problematizar), si quiere ponerse en camino de acceso o búsqueda de la sabiduría, si quiere ser él mismo filósofo, debe cambiar su vida, debe poner en juego “su ser mismo como sujeto” (2006: 33). No es que se descarte en esta primera formación la verdad o el conocimiento, pero este acceso supone una conversión del sujeto y de su vida.

Para ilustrar muchas de las cuestiones de lo que aquí queremos decir, vamos a poner como ejemplo los mismos escritos antiguos, comenzando, en esta oportunidad, a modo de ejemplificación, por el socrático- platónico y nos basaremos para ello, no sólo en la lectura de Foucault de los *Seminarios*, sino en la lectura directa de los textos antiguos. Sobre este punto en particular, podríamos dar varios ejemplos, pero me voy a centrar en la *Carta VII*. Con respecto a la última, que es un hermoso testimonio autobiográfico que nos legó Platón (analizado también por Foucault) nos encontramos con varias advertencias de Platón a aquellos que sólo quieren poseer el “barniz” de las opiniones filosóficas y no una verdadera vida filosófica. Platón advierte a Dionisios el Tirano de Siracusa de las ideas filosóficas “mal entendidas” (338d). Pues estar “realmente inflamado como fuego por la filosofía” es otra cosa. Habría que realizar una “prueba” (de estas que ya hacía Sócrates con sus discípulos) muy adecuada para aplicar a los tiranos o a todas las personas que creen ser filósofos pero no lo son. A estas personas precisamente, nos dice Platón, hay que explicares en toda su extensión lo que implica una obra filosófica (340 c-e). La vida filosófica, deberíamos decir, es un modo de vida que abarca desde el mundo de las ideas, los conceptos, hasta la transformación en relación a las cosas más de tipo cotidiano. Todo se refleja en un sujeto que ha buscado y trabajado para ser un filósofo y no en una persona común. Y esto requiere mucha autodisciplina, esfuerzo, elecciones y un “sistema de vida cotidiano”. Ocurre que los tiranos (y los filósofos “no verdaderos”) cuando ven que hay tanto para aprender, tanto esfuerzo para hacer, tanta moderación que se exige para la vida cotidiana, entonces rechazan esta clase de vida y se autoconvencen de que ya han aprendido demasiado y que no necesitan más esfuerzos.

La filosofía implica y es ejercicio espiritual. No se accede a la filosofía sólo por tener una actividad intelectual, aunque también implica esto. La filosofía supone ciertas prácticas que los tiranos y otros, no son capaces de llevar a cabo para entrar en su camino que es una forma de vida, una manera de ser y estar en el mundo. La filosofía como ejercicio espiritual es a prueba de tiranos y de falsos filósofos o es donde no penetra el barniz filosófico de ellos.

Dice Platón en su carta VII:

Ésta es una prueba evidente e infalible cuando se trata de personas dadas a los placeres e incapaces de hacer esfuerzos, de modo que no pueden acusar al maestro, sino a sí mismos, cuando no son capaces de seguir todas las prácticas necesarias para la actividad filosófica (341e).

El tipo de enseñanza y aprendizaje filosófico no es susceptible de ser enseñado como otras ciencias. Ya lo decía Sócrates en relación a Alcibiades, no se trata de desparramar el contenido del saber en un recipiente vacío (se parece al concepto de educación bancaria de Freire). En este momento de la carta VII aparece un texto maravilloso donde se da el encuentro del sujeto con la comprensión de tipo filosófico a partir de una vida filosófica:

Desde luego no hay ni habrá una obra mía que trate de estos temas; no se pueden, en efecto precisar como se hace en otras ciencias, sino que después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente (341d)

Esto podría dar cuenta precisamente de una idea que hemos tratado de pensar también a partir de P. Hadot. Los diálogos platónicos son ejercicios espirituales. No intentan mostrar un sistema de ideas, ni conclusiones cerradas sobre un asunto, o contenidos de algún tipo que debemos aprender (aunque también pueda dárseles ese uso). Sino que muestran una manera de estar y de ser en el mundo, problematizan al sujeto y a su modo de vida, antes que plantear un sistema de ideas que debe ser aprendido como modo conclusivo de presentar o de cerrar cierto asunto teórico. Estos textos eran leídos en voz alta, se leían en comunidad y estaban escritos y pensados para alumnos concretos, incluso sus personajes literarios suelen ser personajes conocidos por todos, grandes estadistas, políticos, sofistas, etc. Por supuesto que en la antigüedad coincide la escuela como el lugar físico a la vez doctrinal, fundado por un maestro, pero es este que da origen precisamente a un modo de vida. De tal modo que elegir una escuela, es elegir un modo de vida (Hadot, P, 2000:113). Según Hadot, la finalidad de la lectura filosófica de los textos fundadores es la de producir un efecto en el alma del oyente o el lector, que lleve a una transformación de su modo de vida (tienen por esto un valor *psicagógico*). Desde las filosofías donde la teoría ocupa un lugar más central como podía ser la filosofía platónica o aristotélica a las filosofías que son pura y simplemente un modo de vida como la filosofía de los cínicos, por ejemplo de Diógenes de Sínope, hay un largo trecho, pero en todas, absolutamente todas, la filosofía es una elección de un modo de vida (Hadot, P. 2000).

En las escuelas, entonces la lectura de los textos tiene una finalidad pedagógica y psicagógica, pretenden ser un “ejercicio espiritual” para pensar a fondo no sólo los problemas, sino para preparar a los sujetos en la búsqueda de sabiduría. El saber no es una especie de vasija llena (el saber del profesor, del filósofo que se presenta en su manuscrito y que se vierte en el recipiente vacío que es el alma del alumno), sino que implica una presencia en una comunidad de aquellos que participan en la búsqueda de la verdad³⁸. La búsqueda de la sabiduría, requiere una presencia activa y comunitaria, no podemos entonces explicar cómo se accede a esta “intuición” fundamental, “chispazo” (producto del trabajo y el tiempo) que nos permite acceder a una verdad, pero lo cierto es que el diálogo filosófico entre compañeros es un ejercicio espiritual que constituye una preparación para tal acceso. Entonces si de lo que se trata es de preparar al sujeto, conformar una pedagogía y una metodología con efectos “psicagógicos” que transformen a su vez una mirada, una vida. Como ya hemos visto, el maestro del cuidado de sí, es precisamente aquel que ayuda al sujeto a generar esa inquietud sobre sí mismo, los otros y el mundo, que le lleva a cambiar la mirada, prepararse en el autoconocimiento, para profundizar y convertir su manera de ser y estar en el mundo. Aparece en el *Alcibiades I*, una metáfora muy interesante acerca de la mirada del otro. En una parte del diálogo le dice Sócrates a Alcibiades “Mírate a ti mismo” (132 e). Mas como sabemos nadie puede mirarse a sí mismo sino a través de algo que le refleje su sí mismo, nuestros ojos no pueden vernos a nosotros mismos, si no a través del espejo o un reflejo en los ojos del otro. Si el hombre es su alma, como dice Platón, mirar lo que uno es, es mirar la propia alma. Y no es posible ver la propia alma, sino a través de otra alma.

¿Te has dado cuenta de que el rostro del que mira a un ojo se refleja en la mirada del que está enfrente, como en un espejo, en lo que llamamos pupila, como una imagen del que mira?”(133^a).

Así como a través de la visión el ser humano puede verse reflejado en la mirada del otro (más precisamente en el iris del otro), el sujeto sólo se ve a sí mismo en el alma del otro. Si el hombre es su alma, mirar lo que uno es, es mirarla propia alma en el alma del otro. Esta es la finalidad del diálogo filosófico, la convivencia en una escuela filosófica con los compañeros amantes de la sabiduría. Y no se trata de

³⁸

De ahí que el género elegido e inventado por Platón sea el *Diálogo*, y que apesar de toda la sospecha que tuviera Platón por el saber escrito-expresado por ejemplo en el *Fedro*-, es éste el género que más se parece a la búsqueda activa del conocimiento que pretendía en su escuela

cualquier parte del alma del otro, sino en la mejor parte del otro que es la que refleja la sabiduría. Y qué mejor manera demirarse, cuestionarse a sí mismo, conocerse, que en la relación con un maestro que ha sabido a su vez cuidarse, inquietarse, mirar profundamente a sí mismo y al mundo, como es el maestro socrático de la inquietud de sí. La parte que mejor refleja el sí mismo, es el pensamiento, la parte del alma donde residen la razón y el saber. Esta es la parte más divina y luminosa del alma. La función pedagógica y psicagógica del maestro espiritual es ayudarnos a vernos y a conocernos en la parte más divina que somos, es decir, en la que reside la sabiduría. Y esto supone trabajo, *ascesis*, pero también una relación erótica, *eros*, amor. Sobre esto no me voy a detener aquí, pero Foucault dice en su *Hermenéutica* que *eros* y *askesis* son las dos maneras en las que la espiritualidad en Occidente pensó que el sujeto debe ser transformado para acceder a la verdad (1982: 18). La relación con el maestro es una relación de amor (aspecto que hemos profundizado en nuestro estudio sobre el *Banquete* de Platón), pero a la vez exige trabajo sobre sí, trabajo con los otros, ejercitación.

Hacia otra definición de la filosofía como ejercicio espiritual. Papel de la filosofía de la educación

La misma filosofía puede ser para Foucault, “analítica de la verdad” o ejercicio espiritual. Es decir, puede ocuparse de las cuestiones epistemológicas o gnoseológicas, ontológicas, etc. que hacen que un conocimiento sea verdadero o falso, o puede ocuparse de las condiciones de vida y las transformaciones que requiere la subjetividad, el conjunto de prácticas que requiere un sujeto para tener un acceso a la verdad. En este sentido, Foucault define a la Filosofía como:

Llamemos de “filosofía”, si quieren, a esta forma de pensamiento que se interroga, no desde luego sobre lo que es verdadero o lo que es falso, sino sobre lo que hace que haya y pueda haber verdad o falsedad y puede o no puede distinguirse una de la otra. Llamemos “filosofía” la forma de pensamiento que se interroga sobre lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Pues bien, si llamamos “filosofía” a eso, podemos

entonces llamar “espiritualidad” la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Se denomina “espiritualidad”, entonces, el conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que puede ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcetera, que constituyen, no para el conocimiento, pero sí para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad (2006:33).

La filosofía trata de las condiciones de transformación del sujeto y su vida. E incorpora dentro de sí una serie de prácticas que transforman a este sujeto a las que Foucault y Pierre Hadot llaman “ejercicios espirituales”. ¿Qué papel juega la filosofía de la educación si incorporamos como nuestra esta definición? La filosofía de la educación ha de dar cuenta del aporte de la filosofía, nada menos, a la formación del género humano en el sentido que venimos hablando en este libro. Ha de constatar su participación y aporte a una concepción de *Paidea* que implica siempre una propuesta de la transformación de la subjetividad y el modo de vida de los seres humanos. Esta filosofía, nos replantea la centralidad para la educación de la *epimeleia heautou* ligada al *gnothi seauton*. Como dice M. Foucault en la *Hermenéutica...*, ocuparse de sí es una forma de vida, que requiere que el sujeto realice una indagación profunda sobre sí mismo y el mundo a partir de una relación con los otros compañeros en la búsqueda de la verdad o sabiduría y en relación con los otros amantes de la sabiduría o con el maestro o maestros del cuidado de sí. “Uno debe ser para sí, y a lo largo de toda la existencia, supropio objeto” (2006: 470). Esto implica dar cuenta de los defectos de una Pedagogía que se centra sólo en las habilidades cognitivas o discursivas o en los conocimientos supuestamente útiles para los ciudadanos/as o para determinada competencia u oficio o necesidad del mundo del trabajo. En esta tradición se trata nada menos que de la formación del humano en cuanto humano. De una educación de la subjetividad o educación del sí mismo o transformación de un sí mismo que tiene como finalidad una vida buena (sea en los diversos sentidos que pueda entenderse por esto). Para ello, no se trata sólo de aprender, sino de “desaprender” (hábitos, malas costumbres, formas de estar en el mundo etc.) que es uno de los

aspectos a aprender. También esta formación implica una lucha, pues el que quiere cuidarse-conocerse debe

luchar continuamente para perder y ganar una posición en esta búsqueda que nunca se acaba. También debe tener coraje y las armas necesarias para ocuparse y preocuparse a lo largo de toda su vida. Además, debe saber que esta función formativa, está ligada a una función terapéutica (modelo médico y pedagógico del cuidado de sí). Si la filosofía consiste, como dice Epicuro, en curar “los males del alma”, la filosofía entonces es un modo de preparación del sujeto para la vida, que implica una educación del sí mismo (una educación para la transformación de la subjetividad y la vida) que es terapéutica. Para ello, la filosofía debe “tener a mano” una serie de prácticas o ejercicios que habiliten esta educación del sí mismo en vinculación con los otros (pues esto está siempre presente, la mirada del otro, la corrección del “alma” en relación con el otro, la mejora del ser humano y su vida a partir del examen de la misma con los otros, etc.). Estas prácticas, a partir de una relación amorosa con los otros y con el maestro, suponen un trabajo, una *ascesis* (que no es la ascesis cristiana). Entre estas prácticas espirituales de la antigüedad nos encontramos la práctica de la escucha, de la escritura personal, los “retornos a sí mismo”, la memorización de determinados aprendizajes. Hay ejercicios imaginarios y otros que ocurren en la realidad. Entre los imaginarios, uno de los más celebres es la “meditación de los males futuros”, practicados por los estoicos (*premeditatio malorum*)³⁹ o la rememoración de cuanto es beneficioso (epicúreos) y la meditación. En la “cima de estos ejercicios” nos encontramos con la meditación sobre la muerte (*meleté thanatou*). Este ejercicio, practicado en la antigüedad, tiene por finalidad que tengamos una conciencia de la finitud y de la vida presente. La idea de que “vivamos cada día como si fuera el último” nos permitiría tener otra relación con los acontecimientos. A partir de este ejercicio, precisamente las personas pueden centrarse en lo importante de la vida dejando de lado lo accesorio. Como dice Séneca es que la vida sea corta, sino que la acortamos al perder mucho tiempo. Por ello, la conciencia de la finitud nos permitiría mejorar nuestra relación con el tiempo⁴⁰. También tiene por finalidad la disolución del influjo negativo de la idea de la muerte sobre nuestra vida. No son las cosas las que atormentan a los hombres, sino las opiniones y las representaciones que los seres humanos se forjan sobre las cosas. La muerte no es terrible (“cuando ella es, yo no soy” decía Epicuro) sino el terror que

³⁹ Sobre este ejercicio ver Foucault (2006: 476).

⁴⁰ Este tema ha sido profundizado en nuestro libro *Eternos retornos de lo mismo o el terror a la historia*. Montevideo, Ideas, 2008

sentimos por la opinión que de ella nos hemos forjado (un tratamiento de este asunto, es realizado por Sócrates en su *Apología* que ya fue analizado por nosotros en este libro). Alguien, perfectamente instruido por los ejercicios, ya no le echa ni a sí mismo ni a los demás la responsabilidad sobre sus perturbaciones. Ejercitarse en el control de las representaciones, que nos llevan a estar perturbados e impedidos, forma parte de estos ejercicios. Otros ejercicios más bien intelectuales son: el diálogo con uno mismo, la escritura, la terapéutica de la palabra, la lectura de sentencia de poetas y apotegmas, la lectura colectiva de textos propiamente filosóficos. El estudio y la lectura en profundidad fue en la antigüedad un ejercicio espiritual. También nos encontramos con ejercicios destinados a producir un hábito, ejercicios que tienen como finalidad que el sujeto pueda vivir conciente y libremente. Conciente por ejemplo, de una realidad cósmica que supera al individuo. Otros, que suponen el ejercicio de discernir aquello que depende de nosotros de lo que no depende (ver en este sentido la primera formulación del *Manual* de Epicteto). La práctica de la atención, *prosoche*, supone una continua vigilancia y presencia de ánimo, esto es, una conciencia de uno mismo siempre alerta y en una constante atención espiritual. Hay otros ejercicios que se efectúan en la realidad, como aquellos que tienen que ver con prácticas de abstinencia o resistencia física. Que suponen o tienen como finalidad formar en el individuo una independencia con respecto a los aconteceres del mundo. Todos los ejercicios, según Hadot (2006) nos colocan en una formación que no sólo implica conocimientos sino transformación del yo, una especie de educación para la transformación de sí mismo y de la vida que llevamos, pretenden hacernos mejores. Implican una “conversión” (*epistrophe*, o *metanoia*) y afectan la totalidad de nuestra existencia.

Nos preguntamos, cuánto de esta lectura de los antiguos nos puede ser útil para nuestra vida hoy. Pensar, o repensar la importancia que tiene la educación para la transformación del sí mismo, su preparación para la vida, su autoconocimiento en búsqueda de una mejor existencia etc. Hemos legado a las religiones, o a las diferentes propuestas sobre la espiritualidad en la era contemporánea (que van desde un movimiento *new age* a diferentes propuestas terapéuticas o de ayuda espiritual de diversos tipos, entidad y calidad), la posibilidad y la importancia que tiene para la formación del ser humano la educación del sí mismo a partir de la filosofía. De cualquier manera afirmar que todas las tareas de tipo cognitivo o de generación de

competencias o hábitos de tipo intelectual no son ejercicios espirituales que transforman la vida toda, no es algo que nos parezca podamos hacer sin más. Por otra parte, suponer

que las transformaciones intelectuales no inciden en nuestra voluntad, sentimientos, emociones, que no transforman nuestra vida, es suponer una idea de lo “intelectual” muy reduccionista. Encontramos y seguiremos muchas personas que hacen de su profesión un modo de vida. Hay muchos ejemplos de existencia, que a partir de una fuerte pasión, vocación literaria, filosófica, artística, científica, etc. han transformado su vida en cierto sentido. Más allá de esto, prestar más atención a la educación de sí mismo, o pensar más profundamente las implicancias que toda educación produce en la subjetividad y en la vida de los sujetos, es una cuestión más que importante. Debemos considerar también la relevancia que tiene introducir la educación en la vida y la vida en la educación. Es una cuestión más que importante para hacernos conscientes, la necesidad de generar hábitos, disposiciones subjetivas, formas de mirar el mundo y mirarnos a nosotros mismos que tengan como finalidad un *ethos*. Si se forman seres humanos, tenemos que pensar para qué los formamos y no los formamos sólo para un mercado de trabajo, sino para ser humanos en un cosmos, en una comunidad, para ser seres humanos consigo mismos y con los otros. Si decimos que queremos sujetos libres, autónomos, felices, entonces debemos pensar seriamente para qué tipo de subjetividades y formas de estar en el mundo educamos, para qué relación de los sujetos consigo mismos y con los otros.

¿Qué tipo de subjetividad promovemos?, pues siempre promovemos algún tipo de subjetividad, cuando formamos por ejemplo, para la competencia y no para colaboración o solidaridad. ¿Qué valor le damos al error sobre el acierto?, cuando formamos para la autocorrección y evaluación continua, y no para descartar sujetos exitosos que acierten y se distingan de sujetos que supuestamente fallan o se equivocan o simplemente no saben. Ya sea como *curriculum* oculto o como tema transversal pero invisibilizado, en todo estilo de educación se forman sujetos y se forjan parámetros que transforman modos de vida. Pensar para qué sujetos y para qué forma de vida educamos, implica también repensar nuestra filosofía educativa para un *ethos* determinado. No se trata de replicar las formas antiguas, sino de repensar más profundamente la formación humana. Pensar cómo transformamos la subjetividad a través de la educación, cómo toda educación implica una formación de sí mismo a través de ejercicios y prácticas que nunca son sólo intelectuales o que afectan sólo la esfera cognitiva, aunque sean propuestos como tales. Ejercicios espirituales, ejercicios intelectuales, ejercicios físicos corporales, ejercicios éticos, etc. Todos ellos “formatean” las subjetividades, las posibilidades de ser y estar en el mundo.

Hagámonos concientes para qué tipo de subjetividades queremos formary para qué tipo de vida.

Bibliografía citada

Hadot P., *Ejercicios espirituales y Filosofía antigua*, Madrid, Ediciones Siruela, 2006.

Foucault M., *La hermenéutica del sujeto*, México, FCE, 2006.

Platón, *Carta VII*, Madrid, Gredos, 1992.

_____, *Alcíades I*, Madrid, Gredos, 1992

La escritura de sí. Tradición, actualidad su importancia para la formación humana

La escritura de sí o sobre sí ha sido planteada como un ejercicio espiritual desde P. Hadot. Dicha “práctica” de la antigüedad, tiene sus reediciones (a veces en similares o diferentes formatos) tanto en la Edad Media, en el Renacimiento y en la Modernidad como la época contemporánea. ¿A qué le llamamos escritura de sí y cuáles son los principios a partir de los que se constituye esta práctica? Hablamos de que la escritura de sí incluye, en un sentido amplio, a toda una serie de prácticas entendidas como “ejercicios espirituales” (P.Hadot) pero también podríamos nombrarlas como ejercicios éticos, existenciales o filosóficos (si no queremos llevar a la confusión con la palabra “espiritual”). Es aquella práctica o ejercicio que pretende transformar al sujeto en cierto sentido ya partir de una cierta forma de comprender el mundo o de cierta concepción de la filosofía. Se trata de que para acceder a determinada verdad no basta con comprenderla racionalmente sino que hay que preparar al sujeto que busca esta verdad. Hay que transformar o convertir su mirada y su vida filosóficamente. Esta práctica o también “tecnología del yo” (como dice Foucault), que llamamos “escritura de sí”, tiene sus bases en los tres conceptos que definen la filosofía antigua, helenístico-romana tal como la muestra P. Hadot y nos trae el último Foucault a partir de sus seminarios del Collège de France. Estos tres conceptos y diría principios de constitución de sí como sujetos éticos a partir de una vida filosófica son: la inquietud de sí, el autoconocimiento y el cuidado de sí que implica el cuidado de los otros. Es decir, la persona realiza una “escritura sobre sí mismo” como forma del cuidado y del autoconocimiento a partir de una inquietud de sí. Por usar ejemplos históricos, llamamos escritura de sí, en un sentido amplio, tanto el “examen de conciencia”, ejercicio espiritual practicado en la filosofía helenística romana, a las *Meditaciones* de Marco Aurelio, a las *Confesiones* de San Agustín, a *Los Ensayos* de Montaigne, a los *Pensamientos* de Pascal, a muchos de los *Aforismos* de Nietzsche, que son formas de autoconocimiento a través de la escritura, a las *Meditaciones* de Descartes⁴¹, etc. La escritura de sí es una forma de autoconocimiento que pretende buscar una “vida buena” a través de una práctica o ejercicio de pensarse a sí mismo a través de la escritura (en muy diversos formatos y posibilidades). Por esto también podemos hablar de ejercicio ético o filosófico. En el

41

Nosotros, al contrario de lo que manifiesta Foucault, cuando habla del “Momento cartesiano”, pensamos que Descartes pertenece y responde a la tradición de la filosofía como ejercicio espiritual. En el artículo sobre Descartes en este mismo libro tenemos una elaboración sobre el tema.

mismo se presenta una especie de lucha del sujeto consigo mismo, que intenta a través de su propia inquietud, en solitario o en relación con un maestro, conocerse a sí mismo. Vayamos primeramente al ejercicio de “examen de conciencia” y otros que menciona el mismo Foucault, en su libro *Las Tecnologías del Yo* (2000), como uno de estos ejercicios fundamentales para la transformación de la subjetividad, o lo que en un momento va a llamar “psicagogía”. Foucault llama precisamente “tecnologías del yo” a aquellas que “...permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre el cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (2000: 48). En este libro se habla de varias técnicas estoicas del yo que implican esta “escritura de sí”: carta y revelación a los amigos y el examen de sí y de conciencia, que incluye la reflexión sobre lo que se ha hecho, lo que se debería haber hecho y una comparación entre los dos. La tercera de estas técnicas, o *askesis*, no es tanto una revelación del secreto del yo sino un recordar. Tanto para Platón como para los estoicos la verdad no está dentro de sí, sino fuera de sí, representada por un *logos* y recordada por una serie de “*logoi*” que debo aprender, recordar y aplicar en mi vida. A través de estas tecnologías se produce nada menos que un proceso de “subjetivación” de la verdad, según Foucault. El examen de conciencia precisamente no me descubre, sino que recoge las diferencias, a partir de los “*logoi*” aprendidos, a partir de la comparación entre lo hecho y lo que se debería haber hecho. Entonces *askesis* no es renuncia a sí mismo, como podría ser luego en el cristianismo, sino un proceso de autodomínio, a partir, si se quiere, de una lucha consigo mismo y un aprendizaje arduo de conversión o transformación que supone ejercicios. La palabra griega, *paraskeuazo*, significa “estar preparado”. Se trata de una serie de prácticas, técnicas y ejercicios que permiten transformar la verdad en regla de acción. Foucault habla de un proceso de mayor grado de subjetividad o diríamos también subjetivación. En cuanto a los llamados ejercicios espirituales, los hay imaginarios o intelectuales que les llamamos *melete* o *meditatio* (*meditación*) y los hay de aquellos que se aplican en la realidad, que llamamos *gymnasia* (el entrenarse a sí mismo) y una serie de posibilidades intermedias entre estos. Es objetivo de los ejercicios de autoconocimiento tratar de vigilar las representaciones continuamente y conformar en definitiva un modo de vida y un modo de subjetividad acorde con una filosofía (*ethos*). Hay dos metáforas que expresan este tipo de cuidado, la del vigía y la del cambista. Se trata de que el vigía no acepte a nadie que no sea de la ciudad, esto es

en términos de esta filosofía, vigilar las representaciones. Y la del cambista que es el que se fija o controla la autenticidad de la moneda. La idea es que debemos ser cambistas de nuestros pensamientos, prestándoles atención, verificándolos, percibiendo su valor, etc. Vamos brevemente a alguna caracterización del llamado “examen de conciencia” en el período helenístico-romano. Séneca para describirlo usa un lenguaje jurídico en donde uno mismo se desdobra en juez y acusado. Pero si uno lo ve más de cerca, nos dice Foucault (2000) tiene más que ver con el lenguaje de la administración, como cuando un arquitecto controla sus obras, o un contador sus cuentas. El examen de sí es la adquisición de un bien, en este sentido las faltas son simplemente buenas intenciones que no se han cumplido. No se trata de la “confesión” de un pecado, o la búsqueda de lo malo que hay en mí. Séneca es un “administrador de bienes” que se preocupa de que todo haya seguido la regla. No se trata de descubrir una verdad, sino de recordarla y de ver si esta ha sido llevada a la práctica.

Veamos brevemente el caso de Marco Aurelio y sus *Meditaciones*.

En su libro *La ciudadela interior* (2013) Pierre Hadot nos advierte que las *Meditaciones* de Marco Aurelio han sido muchas veces mal interpretadas. Ellas deben ser entendidas en el contexto de una filosofía comprendida como ejercicio espiritual. En este escrito Marco Aurelio, nos dice Hadot, escribe para sí mismo en el día y en la noche. Sus repeticiones, por ejemplo, no deben entenderse como la exposición de una doctrina, o de una verdad de su pensamiento; sino como una especie de “inductores” que deben reactivar una serie de prácticas que no es necesario que detalle, pues está escribiendo efectivamente para sí mismo. Si lo importante para la vida estoica es controlar los juicios y las representaciones para alcanzar la bien ponderada “tranquilidad del alma”, toda la vida del individuo, su propia felicidad va a depender de este trabajo sobre sí que implican o demuestran las *Meditaciones* de Marco Aurelio. Así como las lecciones de los filósofos antiguos, según Hadot, deben ser entendidas desde el punto de vista formativo, a partir de la intención de modificar el discurso interior de los interlocutores, debemos ver que hay toda una “terapéutica de la palabra” en Marco Aurelio, dirigida a sí mismo que tiene esta misma intención. Corremos el riesgo de adormecernos y apagarlos, si no repetimos una y otra vez las enseñanzas aprendidas que nos ayudan a vivir mejor. La acción de escribir es una forma de ejercicio que tenemos “a mano” para no olvidar las verdades aprendidas, pero también para hacerlas carne, para reactualizarlas, para ponerlas en tensión y superación continua, en movimiento. La escritura de sí mismo es sólo un ejercicio solitario, es la presencia de

mí mismo/a ante mí mismo/a, pero también ante otros. Frente a los acontecimientos de la vida, el azar, o lo que no puede ser de otro modo, el que debe cambiar es el sujeto que mira y representa. Uno debe obligarse a sí mismo a cambiar de punto de vista, o debe “luchar consigo mismo” continuamente. Hay un yo, nos dice Hadot, que está determinado por el destino, pero hay otro que es elevado por encima del destino, dado que puede ser el principio director que accede al cambio de mirada, a la subjetivación de un proceso convertido en *ethos*. El verdadero yo de Marco Aurelio es la posibilidad de ajustar o acordar su propio yo mínimo, sujeto a las vicisitudes del destino, al Logos o a la Naturaleza universal. Tenemos ante nosotros, a través de esta obra, a Marco Aurelio, gran emperador, pero a la vez un filósofo, tal como se entendía en la antigüedad, capaz de criticarse a sí mismo y retomar incesantemente la tarea de exhortarse, persuadirse, buscar caminos para encontrar una vida que lo haga feliz y le permita vivir bien. La escritura de sí mismo, en este sentido es un instrumento que le permite vivir con lucidez, con conciencia, que le permite, a partir de su propia inquietud, conocerse y cuidarse.

Vayamos ahora brevemente a otro gran ejemplo de la escritura de sí en el Renacimiento que es Montaigne. Montaigne, si bien es un filósofo literato del siglo XVI, a partir de toda esta tradición retomada por P. Hadot y el último Foucault, podríamos decir que se ha convertido en un filósofo de la actualidad. Hay un libro que ha ayudado también en este destino, que es un gran ensayo sobre Montaigne titulado:

Cómo Vivir o Una vida con Montaigne, en una preguntay veinte intentos de respuestas de Sara Bakewell (2011). Más allá de este libro y otros que han vuelto actual el pensamiento de Montaigne, nos encontramos hoy día con un boom de reediciones de sus *Ensayos*, en Francia y en otros países. Y de escritos sobre el autor que lo recuperan finalmente para la filosofía y no sólo para la literatura. ¿Qué sucedió? Precisamente lo que sucedió es que nos encontramos frente al fenómeno de volver a entender, muy probablemente a partir del impulso de P Hadot y de M. Foucault, que la Filosofía puede ser comprendida y valorada también como forma de vida y ejercicio espiritual. En este sentido, *Los Ensayos* de Montaigne entran perfectamente en la tradición que toma a la filosofía en este sentido, como conversión del sujeto para obtener a través de ello una mejor vida.

En cierto momento de su acontecer, Montaigne, siendo aún muy joven (38 años) se retiró a su Castillo para poder sentirse libre para reflexionar escribir y estudiar. Allí pensó y modeló durante años sus *Ensayos* que le darán un renombre universal a la vez

que “inventaba” un género literario que es una parte esencial de nuestro patrimonio cultural. ¿Pero cuál es la materia de estos *Essays*? Nosotros sabemos que la definición de Ensayo precisamente remite a una serie de argumentos en los que, a través de una prosa libre, un autor habla sobre diferentes temas. Algunos incluso hablan del ensayo como la forma en que desde el no saber, o desde un saber de ignorancia o incompleto, podemos sentirnos libres para probar distintas respuestas sobre un asunto determinado. Pero no se trata sólo de esto. En Montaigne el ensayo es una forma de inquietud, cuidado y autoconocimiento. Es el resultado de una herencia de siglos, donde la escritura de sí mismo es un medio fundamental para el autoconocimiento. Cualquiera hubiera dicho, viendo en retrospectiva, que iba de suyo que esta tradición de escritura de sí como ejercicio espiritual terminaría en la invención del ensayo. Ahora, en Montaigne, de acuerdo con esta tradición a la que responde, el punto de comienzo y término del ensayo, el medio y el fin, su materia y su forma están envueltos en una decisión existencial, la de conocerse y cuidarse a sí mismo, a partir de un material principal de búsqueda que es su ser mismo.

Nos dice Montaigne con extraordinaria franqueza: “No busco otro fin que descubrirme a mí mismo” . Dentro de la tradición de la inquietud, el conocimiento de sí y el cuidado, el amante y lector de Séneca y Plutarco sigue sus consejos a través de una escritura de sí mismo que es también una forma de terapéutica. Sigue los consejos de la tradición del cuidado de la filosofía, sin intenciones librescas y eruditas (a pesar de su inmejorable educación en estos temas). No se trata de citar por citar, no se trata de memorizar, sino de vivir, de usar los preceptos de los sabios, para tener una mejor vida. De ejercitarse en la filosofía, para tener una vida buena. A la vez que este designio se realiza, tenemos un filósofo, un pensador y un exquisito escritor que medita sobre las costumbres e ideales de una época. Un pensador sabio, en donde toda materia que es humana no le es ajena y aparece discutida y profundizada. Un escéptico que había puesto una serie de inscripciones, frases sabias para recordar los “*logoi*”, en su lugar de retiro, teniendo como la principal aquella pregunta que dice “*Que sais je?* “ ¿Qué sé yo?” . Desde esta clave escéptica, en la que no creo ni pretendo saber nada, lo ensayo todo y voy dando respuesta no conclusiva a la complejidad humana. Castillo de Montaigne, Saint Michel de Montaigne, Burdeos, Francia.

Imaginemos un momento, a Montaigne en un lugar cálido (frente a una estufa probablemente), pero a la vez austero, con una gran Biblioteca, en una especie de retiro espiritual en su propia casa, habiendo conquistado para sí un “cuarto propio” , como

dice Virginia Woolf, en la soledad, con sus libros, sus pensamientos y lo más importante, la materia principal de su investigación, él mismo. Es una imagen poética, íntima, que tiene algo de disfrute, de libertad, de espacio para la creatividad, pero también es una imagen de compromiso con el ideal de forjarse a sí mismo, mejorarse a partir de la escritura que tiene como fin el autoconocimiento. Hay un universo más que insondable en el sí mismo que pretendo conocer. Conociéndome, conozco al mundo, a los otros, pues nada de lo humano me es ajeno. El universo de un sujeto representa al mundo (cuando en el Siglo XVII René Descartes se pone a meditar, dice que es un método para sí, pero en realidad sabe que la razón está repartida, y lo que él hace no es sólo para sí, sino que es un método universal).



Escritorio de Montaigne tal como se conserva hoy día.

Conociéndome conozco una época, sus costumbres, un enfoque, un ángulo desde el cual se mira el mundo. Pero también conozco la continuidad de una tradición terapéutica de la filosofía entendida como ejercicio espiritual y forma de vida que se reactualiza en Montaigne y en el Renacimiento. Mirarse a sí mismo es

también mirar un universo que nos es común, pero también al mirarlo desde una perspectiva particular, un ángulo único e irrepetible donde los acontecimientos se viven de una manera personal. Es descubrir el universo de una interioridad y de un tiempo. Dar cuenta entonces, de esta manera personal pero a la vez epocal de cómo un proceso de autoconocimiento, inquietud y cuidado, forma la trama desde la cual se tejen estos ensayos. Montaigne decide realizar este acto de escribirse a sí mismo en una soledad llena de otros, desde donde puede ser él mismo y a partir de las sentencias que dan forma a la idea de que la filosofía ayuda a vivir (sobre todo las de Séneca y Plutarco). Si bien partía de un escepticismo, que todo lo pone en duda, no por ello deja de ser a la vez también estoico y epicúreo. En cierto sentido, un ecléctico, un pragmático, pues para cada situación de su vida, Montaigne reactualizaba y reinventaba una filosofía que le fuera acorde y

conveniente al momento que estaba viviendo y le ayudar a vivir sin desasosiego y con felicidad. Esta es una manera de verlo, otros hablan de que comenzó siendo estoico, luego se convirtió (sobre todo a partir del segundo libro) en escéptico y terminó sus días como epicúreo⁴².

Es evidente que en un breve escrito como es éste no puedo dar cuenta del tipo de escritura de sí mismo que es la de Montaigne ni lo pretendo. Pero, dado que estamos pensando estos temas desde un interés en la formación humana, nos gustaría destacar algunos aspectos de la defensa que Montaigne hace de la filosofía entendida como forma de vida a partir de la importancia que precisamente le da a la educación. Me voy a referir brevemente a alguna de sus ideas del libro I de *Los Ensayos*, capítulo XXV, titulado: “La educación de los hijos” .

Ocurre que para Montaigne no hay tema más importante y más serio que la educación de los hijos. En el texto “sobre la educación de los hijos”, Montaigne además de destacar la importancia de la educación socrática y de no repetir los conocimientos , sino apropiarse de las cosas en su sentido más central, destaca la importancia de la educación filosófica para los niños. No se trata de tener un cúmulo de conocimientos, saber de memoria, saberes aplastantes, sino de saberes para la vida. No quiere seguir una autoridad sino educar el juicio. Contra la educación memorística, repetitiva , sin creatividad, de lo que debe apropiarse el individuo o debería apropiarse es del espíritu de los filósofos. También educar la mente tanto como el cuerpo. Llegado a este punto , es interesante la idea de la filosofía, de la cual participa, que responde a la tradición de la que veníamos hablando. Sobre la educación de nuestros hijos dice: “que los primeros discursos que debe infiltrarse en nuestro entendimiento (...) los que enseñan a conocerse, a bien vivir y a bien morir” . En cuanto a la Filosofía dice que debe verse en el rostro y en el cuerpo: “La filosofía no pregona sino la fiesta y tiempo apacible” (2010:38). “La filosofía, cuya misión es serenar las tempestades del alma; enseñar a resistir las fiebres y el hambre con sonrisas, no por ejercicios imaginarios, sino por razones naturales y palpables” (:39). En definitiva el saber está en función de la mejora de la vida, de la construcción de una vida feliz, de ahí la importancia de la filosofía desde la niñez. Como dice Séneca, que también cita Montaigne , no se nos instruye para la escuela sino para la vida. Pensar y obrar rectamente, enseñar los elementos para una

⁴² Véase un libro actualizado sobre Montaigne como epicúreo: Rafael Krazek, *Montaigne et la philosophie du plaisir. Pour une lecture épicurienne des Essais*. Paris Classiques Garnier, 2011

vida buena. En este sentido la escritura de sí mismo ocupa un lugar central. Es el ejercicio por excelencia de la búsqueda de sí mismo a través de la inquietud de sí. Se trata de un ejercicio de la filosofía que tiene como objetivo central la vida buena, que pasa por este autoconocimiento, por la idea del buen vivir, por la importancia de buscar la sabiduría.

Concluyendo

Podemos seguir enumerando casos de escritura de sí que vinculan el autoconocimiento a la inquietud y al cuidado de sí, a partir de una concepción de la filosofía como formación del género humano. Pensarse a sí mismo, apropiarse de los conocimientos, crear o aumentar el ser, implica el valor de pensarse a sí mismo, criticarse, cuestionarse, superarse. Generar un proceso de subjetivación, donde los conocimientos y las experiencias son medios para el autoconocimiento y el crecimiento como personas. Nietzsche hablabadeestemismotema⁴³ cuando decía “Tú no eres nada de lo que ahora haces, nada de lo que ahora opinas, nada de lo que ahora deseas” (2011:750). Se trata no de descubrir una subjetividad, sino de crearla, de construirla y reconstruirla y deconstruirla, de aumentarla y reducirla, de “ficcionalizarla” generando este hilo conductor, donde el sujeto se apropia significativamente de su vida. La misma transcurre, pero la hago mía, marca de personalidad y de una manera particular de estar en el mundo. Siguiendo los conceptos de la hermenéutica gadameriana, en el proceso de subjetivación que implica la escritura de sí, me apropio de mi mundo, lo creo y recreo, construyo este “horizonte”, este ángulo de mira y de vivencia desde donde me abro al mundo, apropiándolo y recreando con ello tradiciones, y superándolas. Lo mismo ocurre con los conocimientos. La escritura de sí mismo es el puente que une la vida y el conocimiento como apropiación subjetiva. Forma parte de la formación del género humano vivir una vida pensada y examinada como decía Sócrates. Pensarse a sí mismo, conocerse a sí mismo para mejorar. Una manera de filosofar íntima y a la vez pública, que implica una radical transformación de sí mismo en la misma medida que ocurre la apropiación del sujeto de su propio destino. Escribo sobre mí mismo porque quiero ser mejor, no sólo porque me gusta pensarme (hay un placer en pensarse también, además de una exigencia), sino también porque crezco pensándome. Escribiéndome, me conozco, al conocerme puedo vivir la vida de una manera consiente y lúcida. Escribo para mí, pero también para otros, otros interlocutores, otros lectores, como testigos,

⁴³ Véase el capítulo sobre Nietzsche en estemismo libro.

aprendices y o maestros de mi propia vida. Escribo para mí mismo y para los otros, porque escribiéndome puedo mejorar y con ello puedo mejorar la vida de los otros a mi alrededor. Mejorarme no es sólo un bien para mí mismo sino también para la humanidad. Escribiéndome, también establezco esta lucha conmigo mismo y recuerdo los pensamientos que me permiten ser mejor, me examino para cortar o reducir lo que está mal, construir y deconstruir y potenciar aquello que me hace mejor. Para pensar las cosas de otro modo, o de diferente manera, para cuestionarme o tratar de aceptar lo que no puede ser de otro modo. Para filosofar, pues filosofar es aprender a vivir y a morir. Reactualizo con ello una tradición que pensamos, no debe ser olvidada, que enseña que la filosofía es patrimonio de la humanidad y tiene mucho para darnos, mucho más que el ser una materia difícil, oscura, teórica y útil para unos pocos. En definitiva, la misma se nos presenta como el momento lúcido desde donde la humanidad se ha pensado a sí misma, para buscar respuestas que nos lleven a una vida buena, a partir de la formación y autoformación. Como decían los estoicos, también es tarea política de suprema importancia, la tarea de la mejora de la humanidad. Esta “política filosófica” entiende que el examen y el autoexamen son arte de vida, potenciación de lo humano. Una pregunta lanzo a los lectores, ¿acaso no deberíamos rescatar la escritura de sí mismo como una forma valiosa de autoformación y examen de sí mismo, ante sí mismo? ¿Una “tecnología del yo” que puede ser también medio para conversar y discutir con otros a partir de un proceso de autoformación continua? Y desde una definición más amplia de formación del género humano no circunscrita sólo acumulación de saberes y formación en competencias cognitivas y o académicas. No alcanza con esto. Ya lo sabemos. Estamos y estuvimos en crisis. La crisis que vivimos hoy no es sólo crisis educativa, es una crisis de la condición humana. Lo que está puesto en juicio y lo que muestra “insuficiencias” por doquier es la propia condición humana sobre la tierra junto a los demás seres vivos. Lo que está puesto en cuestión es un modelo de vida y de desarrollo que genera injusticia, infelicidad, sinsentido. Educar, formar a lo humano no es sólo darle herramientas cognitivas y conocimientos académicos. Digo no lo es sólo, lo es también. Formar lo humano es el más alto destino de la humanidad y la labor más compleja e importante. No basta con el desarrollo de la inteligencia académica. Hay que hacernos mejores personas. No es que tenga yo las respuestas para semejante desafío, pero lo cierto es que hay que iniciar o reiniciar cada vez procesos de humanización que nos mejoren a nosotros mismos con nosotros mismos y en la comunidad. Mucho nos

enseña sobre esto, la escritura de sí mismo y esta relectura de la filosofía en clave formativa y terapéutica.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, Michel, *Tecnología del Yo. Y otros textos afines*, Tecnos, Barcelona, 2000.

Foucault Michel, *La Hermenéutica del Sujeto*, FCE, México, 2006.

Hadot Pierre, *La ciudadela interior*, Alpha Decay, Barcelona, 2013

Marco Aurelio, *Meditaciones*, Gredos, Madrid, 2010.

Montaigne M., *Los Ensayos*, Acantilado, Madrid, 2007.

LA VOLUNTAD DE SABER, PIEDRA ANGULAR DE LA FORMACIÓN HUMANA⁴⁴

Una cosa es la voluntad de verdad y otra es la voluntad de saber. ¿Puede la voluntad de saber no estar ligada a la verdad? ¿Puede mantenerse la voluntad de saber cuando no se cree en “la verdad”, en el sentido fuerte, entendido como adecuación estricta entre lo hablado o dicho y un estado de cosas? Cuando se parte de que la verdad es interpretación, una interpretación posible aunque argumentada (esta es nuestra posición), una convención, un acuerdo intersubjetivo, etc. (porque “no existen hechos sólo interpretaciones”, decía Nietzsche, dándole un fuerte apoyo a la perspectiva hermenéutica en el siglo XIX y así inaugurando una nueva época de la historia de la verdad), ¿qué sucede con la voluntad de saber? ¿se debilita? Dicho de otra manera, cuando es el concepto de verdad el que se “debilita” (“il pensiero débole”, dice Vattimo, hablando de la era posmoderna), esto es, cuando nos ubicamos en el contexto contemporáneo, nos preguntamos: ¿cómo y desde qué perspectiva podemos mantener una voluntad de saber? ¿Y por qué la voluntad de saber es importante? o ¿por qué debemos seguir valorando la voluntad de saber o querer saber? Incluso después de Auschwitz, asunto al que nos dedicaremos luego, y que cuestiona todas nuestras pretensiones de verdad y de saber. Nosotros afirmamos que sin voluntad de saber no hay formación humana. La formación sin voluntad ni deseo de saber se iguala a la muerte. Aquí no hay un ser humano al que se le ha permitido desarrollar su potencialidad como tal, en tanto humano. Para que ocurra la voluntad de saber, el querer saber, el hambre de saber, el deseo de saber, en la persona, el alumno, el discípulo, etc., debe existir una experiencia que lo genere o potencie. ¿Cómo se despierta este querer saber, esta voluntad de saber que es más importante que la verdad misma? Pues la posesión del saber identificado con la verdad, mata la voluntad de saber (esto lo vemos en la tradición socrática). Primero, la voluntad de saber se asimila con la condición humana (todos los seres humanos en tanto humanos desean saber) y está asociada al placer, como bien aparece en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (aunque allí ligada

⁴⁴ Publicado en Andrea Díaz Genis: “La voluntad de saber. Piedra angular de la formación humana” en *Revista Fermentario*, Montevideo, 2013, pp.1-11

también a la voluntad de verdad). Nosotros creemos que no hay voluntad de saber si no se la asocia con el deseo, si no se la conecta con el placer, con la pasión, con la alegría (dan testimonio de esto grandes pensadores y escritores de toda la historia, por mencionar alguno de nuestros preferidos: Séneca, Montaigne, Spinoza, Nietzsche, Unamuno, Ortega y Gasset, M. Zambrano, J. L. Borges). Es cierto que se puede “querer una verdad”, aun sabiendo que no se puede poseer “la verdad”. Se puede argumentar en favor de una verdad en razón de otra, aunque siempre contingente, histórica, falible, subjetiva o intersubjetiva. Pero lo más importante siempre es **la experiencia**, la convivencia con la búsqueda y no la **“pugilística de la verdad”**. La experiencia del conocimiento no debería ser nunca una guerra donde unos ganan y otros pierden, sino una experiencia de búsqueda donde no hay ganadores ni perdedores, sino seres que aprenden y no dejan de aprender porque aún siguen alimentando la llama, la chispa de la voluntad y el deseo de saber que es una forma de la voluntad de vivir. Hay muchos “ganadores” en ciertas formas de educación que son perdedores natos. Saben mucho, llegan a altos cargos, son grandes explicadores, o grandes técnicos, pero han matado el movimiento de la vida en su saber, han perdido el deseo y la voluntad de saber. Tienen una relación cosificada con el saber. ¿Para qué estudiar? No para saber, no por deseo o voluntad de saber, dicen muchos, sino para ganar dinero. Otros contestan, para llegar a altos puestos, para ganarle a otros, para ser reconocidos, para tener honores, para mantenerse en un sistema de investigadores. De otra familia es la voluntad de saber que pretendemos mostrar aquí, decimos, que si no aparece un hueco, una falta, una falla, una no identidad entre lo que produce mi o nuestro deseo y voluntad de saber (esto es, un saber precario, en proceso, con muchos huecos, limitaciones), puede esto matar a la voluntad y al deseo de saber. Ahora, si no se puede producir un efecto de placer o de pathos (pasión) que produce interés, motivación por saber, también la voluntad de saber puede morir. Entonces la voluntad debe desear saber, es decir, para que haya voluntad tiene que haber deseo (deseo como afirmación, como dicen Deleuze, Nietzsche, deseo como falta, como dice la tradición socrático platónica⁴⁵). En el contexto de la “formación humana”, hay algo que se produce en un “entre”, maestro-discípulo, profesor- alumno, que alienta, o fomenta, “fermenta” la posibilidad de la voluntad de saber. No es direccional, ni tan conciente, ni tan voluntaria. No es que el profesor “a” hace algo con el alumno “b” que produce directa y llanamente la tan “afamada”

⁴⁵ Este es un tema que desarrollamos en los textos referidos al Banquete de Platón en este libro.

voluntad de saber (el profesor mismo, puede no tener voluntad de saber sino simplemente ser, como dijimos, “un maestro explicador”). No, no es así que funciona, no al menos tan mecánicamente. Es un clima, es un verdadero encuentro que puede ser breve, un acontecimiento, una pequeña certeza en un mar de dudas, una incitación, una atmósfera, un *élan*, que llega y luego se disipa que no excluye por supuesto “el saber”, o la explicación, aunque siempre es un saber en falta. Si vamos al maestro socrático de la inquietud de sí traído por M. Foucault en su último período, sólo la voluntad de saber puede ser despertada partir de generar en el alumna una inquietud de sí, de los otros, del mundo, asociada al autoconocimiento. No se trata del saber aquí, en este contexto socrático-platónico al que aludimos, de dar y recibir saber o “instrucción”, sino de despertar el deseo de saber, a partir de la constatación de la ignorancia. Entonces, otro elemento importante a desentrañar, es que la voluntad de saber está ligada al reconocimiento de la ignorancia como forma de la inquietud de sí, autoconocimiento y como cuidado de sí y de los otros. Finalmente, la voluntad de saber no sólo identifica la filosofía con la formación humana, en su sentido más profundo, sino que liga por ello, la formación del humano con el movimiento y la afirmación de la vida. La voluntad de saber es una forma de la voluntad de vivir y una lucha para que la muerte no acaezca en su forma definitiva, como la imposibilidad de toda posibilidad. Mientras hay deseo y voluntad de saber, hay posibilidad, hay vida, pero también hay muerte aunque no definitiva, el saber se afirma a partir de la ignorancia o su límite. Toda forma de vida incluye la muerte no definitiva. La muerte como conciencia de finitud, como límite, deterioro, desgaste, negación, que convive con la afirmación, novedad, emergencia, irrupción, acontecimiento, vida.

CUANDO LA VOLUNTAD DE SABER ES UNA FORMA DE SUPERVIVENCIA

Recordemos que en *El Coraje de la Verdad* de M. Foucault, que es de alguna manera una posible historia de la *parrhesía*, del hablar franco, esta es asociada con la voluntad de verdad, de decir la verdad, de decirlo todo. Esto siempre pone en riesgo al que lo hace, pero hay una voluntad de verdad, ligada a una voluntad de saber que a la vez se relaciona con el autoconocimiento y el cuidado de sí. La *parrhesía*, entendida como el decir veraz sobre uno mismo, el poder hablar, decir lo que se piensa, hablar con la verdad, es una forma del cuidado de sí y del otros, es una forma de “cura” que llega en la historia hasta el desarrollo del psicoanálisis y que continúa la tradición de los “ejercicios espirituales” de la antigüedad (ver Foucault, 2006, 2010, Díaz, Puchet,

2010) ligados al autoconocimiento. No importa aquí si la voluntad de verdad se entiende como una verdad, no como “la” verdad. Pero hay una necesidad de que sea dicha. Esta necesidad de decirla, está ligada a la voluntad y al deseo de saber, al autoconocimiento y a la capacidad de autoreflexión. Digo mi verdad, pues tengo deseo y voluntad de saber, necesito que algo sea explicado, que sea dicho. A esta situación pertenece, me parece, el género del **Testimonio**. En este punto, quiero contextualizar la posible relación entre la necesidad de decir una verdad y la voluntad de saber, me quiero preguntar algo, que me preocupa hace tiempo y que está presente en la pregunta tan conmovedora que hace Adorno: “¿cómo educar después de Auschwitz?”⁴⁶ Es un cuestionamiento que se hace fundamentalmente a los victimarios y no a las víctimas. Los victimarios nazis alemanes fueron educados, instruidos por un tipo de educación. Los torturadores militares y los civiles que les siguieron el paso en Uruguay, por dar un ejemplo más cercano, fueron educados en el contexto de una educación vareliana, laica, gratuita y obligatoria que se dignaba ser de las mejores de América. Primo Levi, en su conmovedor relato de su “vida” como prisionero italo-judío en Auschwitz titulado *Es esto un hombre*, hace mención a un momento de mucha emoción en el que se permitió recordar un conocimiento que lo ligaba a su condición humana, cita un texto de la *Divina Comedia* de Dante a un compañero de prisión:

Considerad”, seguí, “vuestra ascendencia”: para vida animal no habéis nacido, sino para adquirir virtud y ciencia (1989: 146)

Y agrega Levi

Como si yo lo sintiese también por vez primera: como un toque de clarín, como la voz de Dios. Por un momento, he olvidado quién soy y dónde estoy (ídem)

Vivía una existencia amenazada, sin porvenir, era un preso en un campo de concentración nazi, esta era su más cruda realidad. Pero recordar a Dante, su cultura, su lengua y aquella frase que le conmueve hasta lo más hondo le recuerda su condición humana lejos de la animalidad, marcada por la cultura y por la ética. Es decir, algo que es absolutamente negado en Auschwitz, entendido éste como un experimento donde el mismo Primo Levi debe cuestionar si aquello que está viendo con la apariencia de ser

⁴⁶ Adorno, “Educación después de Auschwitz” en *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid, 1998.

humano en el campo, puede ser considerado realmente humano (de ahí el título de su ensayo). Pues esto es también el Lager según Primo Levi, “una gigantesca experiencia biológica y social” acerca de los límites de lo humano. Así se define el Lager: “ es una gran máquina para convertirnos en animales”

Paranoacerlo está precisamente el género del testimonio, que es el recuerdo de hasta dónde pueden llegar las fuerzas destructivas del ser humano. ¿Para qué se debe sobrevivir? pregunta Levi y contesta: para contar, para dar testimonio de las “malas noticias de cuánto en Auschwitz ha sido el hombre capaz de hacer por el hombre” (:81). Esto significa seguir vivos, para no empezar a morir, significa recordar siempre, como dice Dante, no somos bestias somos humanos. Esto lo mantiene vivo por dentro, sin embargo, hay alguna otra razón (esto significa algún privilegio que hace que Levi pueda sostenerse en el campo). Entre otras cosas, su ventaja fue ser químico y ser útil para ciertos propósitos de los nazis (había una planta Química en el campo).

Lo intestimoniable, los hundidos y los salvados



Imagen de los prisioneros de Auschwitz

Lo cierto es que los testigos integrales fueron los que vieron la Gorgona, como bien relata Giorgio Agamben (2000:34), aquellos que siendo totalmente “hundidos”⁴⁷ ya no fueron capaces de testimoniar nada. Lo intestimoniable en el campo tiene un nombre y se llama *muselmann*, el “musulmán”. Se llaman musulmanes, por el hecho de

⁴⁷ A los “hundidos” y a los “salvados” se refiere Levi en su relato.

que si se los observaba a los lejos daban la impresión de ser árabes rezando (hombre demacrado, la cara hundida, la espalda encorvada), por esto se les dio este nombre tan particular. Entonces, el colmo del cuestionamiento de la humanidad son aquellos seres llamados musulmanes, en cuanto a víctimas se trata. En cuanto victimarios los nazis, que pueden entenderse como el hombre sin inhibiciones morales, sin límites para ejercer dominio, la autoridad y la crueldad para torturar, asesinar, etc. El hombre sin inhibiciones (el quemata, tortura, ejerce su autoridad con total crueldad, etc), produce a este hombre “sin atributos”, sombra de una sombra que es el musulman. Éste es el prisionero “que ha abandonado toda esperanza ” y que había sido abandonado por sus compañeros. Ya no tenían un estado para comparar el bien del mal, la espiritualidad de la no espiritualidad o la bajeza de la no bajeza. Estos son “los hombres momias, los muertos vivos” (Agamben,2005: 42). Estos seres se están muriendo de desnutrición. El musulman ya no contaba ni con la simpatía ni con la antipatía de nadie. Para los detenidos era el recuerdo de dónde se podía llegar si no resistían la muerte, para los SS, sólo inmundicia. Es el ser humano que toma la pendiente hasta el fondo, van a las cámaras de gas ya en un estado de indiferencia total. Ya están demasiado vacíos, nos dice Levi, para sufrir verdaderamente, han sido quebrados, son los hundidos. No tienen historia, no pueden dar testimonio. El término árabe *muslim*, nos recuerda Agamben (: 45) significa “el que se somete incondicionalmente a la voluntad de Dios” . Ya no hay nada que resistir, no se puede resistir, se cruzó el umbral de la resistencia. Ni siquiera hay elección, aceptación, donde no hay ya pensamiento ninguno. Se trata de la total pérdida de la voluntad de vivir, su acceso a la muerte no está dado por acto devoluntad, sino por una total destrucción de la voluntad. Todas sus fuerzas humanas y animales mutiladas, anuladas. (: 45). Ahora, para ser un musulman, para convertirse en la víctima absoluta, hay un victimario que lo hizo posible y tuvo una “educación” . Entonces, “las exigencias de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (Adorno, 1998: 79). Auschwitz es la barbarie contra la que toda formación humana ha de proceder. ¿Y dónde es posible la recaída de Auschwitz? Esta pregunta la alienta el deseo de saber, el deseo también de distinguir voluntad de vida de voluntad de muerte y destrucción. Si Freud tenía razón, nos advierte Adorno, toda civilización contiene las fuerzas de la anticivilización. Y esto no puede ser un simple desvío de las fuerzas del progreso, de la civilización, de la historia ilustrada. Esto ocurrió en el marco y contexto de la ilustración ya partir de una sociedad

educada como la Alemana. El genocidio hunde sus raíces en un nacionalismo a ultranza
(ya menciona

Adorno que había ocurrido con los Armenios). Sucedió también en las dictaduras de América Latina, en la Guerra de Vietnam. ¿Cuáles son los mecanismos que hacen posible cometer tales atrocidades al ser humano y cuáles aquellos que nos permitiría no repetirlos? Cómo alguien puede llegar a producir al musulmán, que mencionábamos antes, cómo se puede generar un hombre sin atributos sino es a partir de un hombre sin inhibiciones. Esto es una posible respuesta. Ahora bien, donde aún queda la voluntad y deseo de saber, de testimoniar, de entender, allí hay un humano, allí no hay un hundido, hay un “salvado”, hay voluntad de vivir. ¿No es acaso el testimonio, en estos casos de estas realidades tan extremas, tan duras, el fiel y más extremo ejemplo de la voluntad y deseo de saber que mantiene vivo a un ser humano? ¿Por qué Levi vivió, por qué justificó su sobrevivencia entre los salvados frente al hundido musulmán? Él dijo esto: “yo vivo para dar testimonio, yo escribo para poder entender lo incomprendible”. Esta es una perspectiva de la cuestión. La voluntad y el deseo de saber, es aquí también en este ejemplo extremo una voluntad de vida y una forma del cuidado de sí y de los otros. El testimonio que arroja una perspectiva de lo sucedido en el relato, una interpretación de la realidad, una verdad desde un ángulo, el de la víctima, tiene como fin dar cuenta del algo que no se debe repetir. El no querer repetir el horror es una forma del cuidado de sí y de los otros. Se debe dejar constancia hasta dónde puede llegar la anticivilización, la barbarie de las fuerzas no dominadas, del impulso de muerte de los seres humanos.

¿Cómo se debe educar después de Auschwitz? y la centralidad de la voluntad de saber

Una pista nos da Adorno, las personas que cargaron con la muerte, el odio, los asesinos, los torturadores, son los culpables, no sus víctimas. Y ellos, los victimarios, son incapaces de autorreflexión. Algo que también había mencionado Hanna Arendt (1999), los victimarios son parte del engranaje del mecanismo de muerte que cosifica a la víctima cosificándose, que le quita al otro su condición humana bestializándose. La educación debe ser una educación, dice Adorno, para la autorreflexión crítica. Se debe entonces enseñar a pensar, a cuestionar, a ver las cosas desde diferentes puntos de vista, pero también a pensarse a sí mismos, a conocerse a sí mismos. A pensar con cabeza propia, aprender a ser críticos también implica aprender a dudar, a no ser dueños de la verdad. Para esto se debe estimular el deseo y la voluntad de saber a partir de la duda. Y volvemos siempre al punto inicial que nos concierne. Esto es posible si existe un

placer, una pasión por el saber (una epistemofilia⁴⁸ dirían los psicólogos). Esto es posible, si se estimula el pensar. Si se aprende a reconocer la ignorancia, si se nos conecta interiormente con la búsqueda de una verdad que no podemos poseer, pero donde no acaba nuestro interés por generarla y manifestarla en un decir. Con su testimonio, Primo Levi quiso comprender, quiso pensar con cabeza propia, quiso pensarse a sí mismo y a los otros, comprender el horror, lo inaceptable, lo incomprendible. Y esto lo mantuvo vivo, lo conectó y reintegró a su condición humana en medio de la pérdida total de la dignidad y los derechos, esto le permitió no convertirse en musulmán. ¿Había acaso mucha ira controlada, reprimida, como dice Adorno, que se dirigió contra los débiles? Más allá de interpretaciones sociológicas con base psicoanalíticas, existía una educación que no había ligado la instrucción al pensamiento ni a la vida, ni al pensar con cabeza propia. No hubo en el torturador, presumo, una educación a partir de la inquietud de sí y de los otros ligada al autoconocimiento. No había seguramente, una educación donde primara la duda, la pregunta, sobre el aprender a obedecer, disciplinarse, aprender a hacer funcionar la máquina sin cuestionar⁴⁹. Hay un potencial autoritario presente en nuestras culturas que genera obediencia ciega, esta es una de las posibles explicaciones de los totalitarismos y los regímenes fascistas. Pero obvio, a esto se le agrega la “lógica” de la fuerza, del miedo, del que tiene y detenta poder a partir de la fuerza, etc. Aprender a obedecer sin cuestionar, sin sentido ni argumentación no ayuda a la autonomía ni a pensar con cabeza propia. La autonomía es la verdadera fuerza contra Auschwitz, nos dice Adorno, la capacidad de autodeterminarse, de no entrar en el juego, de poder pensar por sí mismo. ¿Pero cómo puede uno no entrar en el juego, pensar con cabeza propia, si no existe el deseo y la voluntad de saber?

⁴⁸ Ver Lía Tourn, *Epistemofilia, Amor por el Saber y Pasión por la Ignorancia* en Revista Fermentario no 6:
<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/96>

⁴⁹ Somos de las que pensamos que la disciplina forma parte del proceso hacia la autonomía y la autodeterminación, no entendida como fin, sino como medio para hacerla posible. Ver lo que dice la *Pedagogía* kantiana en relación a este punto. Ahora, si la disciplina es el fin, no hay nada que pueda ser más alienante y funcional al totalitarismo. Respecto a este tema, hay un film que queda cuenta magistralmente este asunto planteado, ver la película *El lector*. Título original: *The Reader* de Stephen Daldry / Estados Unidos - Alemania / 2008

La voluntad de saber es un aspecto de la voluntad de vida. Pues la vida es también una forma y un medio para el conocimiento (ésta es una convicción nuestra, muy profunda), pensamos que también lo fue para Levi. Puede serlo aun ante en las situaciones más trágicas y extremosas. Vivimos para aprender y aprendemos para vivir y por y para ello hemos de testimoniar. Y si hemos de testimoniar, para ello , debemos intentar comprender e interpretar, para comprender, tenemos que pensar, para pensar, tenemos que tener deseo y voluntad de saber y esto nos mantiene vivos. Siempre, igualmente, queda el “resto”, que es lo incomprensible, que siempre estimula el deseo y la voluntad de saber. Aunque, la voluntad de saber ha de ceder finalmente ante lo incomprensible, ante el mal llamado holocausto (puesto que no había nada que dar ni entregar en ofrenda, esto había sido un gran error). Debemos testimoniar, debemos recordar, debemos tratar de hacer un relato comprensible, tratar de entender antes de que la razón llegue a su límite. Si queremos sobrevivir a las situaciones más extremas, no podemos perder nuestra voluntad y deseo de saber, pues la vida es un medio para tratar de entender y dar testimonio, donde la voluntad de saber es una forma de la voluntad de vivir.



Auschwitz

Bibliografía

Adorno Th., *La educación después de Auschwitz*
<http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpetas-2/fuentes/la-segunda-guerra-mundial-y-el-holocausto/theodor-w-adorno-201cla-educacion-despues-de-auschwitz201d/>

Agamben Giorgio, *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*, Pretextos, Valencia, 2005.

Arendt Hannah, *Eichman en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Lumen, Barcelona, 1999

Díaz Genis Andrea, Puchet Enrique, *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la educación*. Magró, Montevideo, 2010.

Foucault Michel, *El coraje de la verdad*, FCE, Argentina, 2010.

_____ *Lecciones sobre la voluntad de saber*, FCE, Argentina, 2012.

Levi Primo, *Si esto es un hombre* en *Trilogía de Auschwitz*, Océano, Barcelona, 1989.

Levi Primo, *Informe sobre Auschwitz*, Reverso, España, 2005.

QUÉ ENTENDEMOS POR FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

En éste artículo intentamos dar una síntesis abarcativa, pensando en la influencia que en la filosofía de la educación tiene, los temas tratados hasta ahora. En la última parte de la obra de M. Foucault, a partir de su *Hermenéutica del Sujeto* y los demás seminarios que surgen de esta, aparece una posible lectura de la filosofía como ejercicio espiritual y arte de existencia. Esta lectura está basada en la influencia, entre otros, del especialista en pensamiento antiguo Pierre Hadot, al que ya hicimos referencia a lo largo de este libro. La filosofía deja de ser pensada teniendo su foco solamente, aunque no excluyentemente, en la creación de conceptos, saberes, o sistemas de ideas o pensamientos, y a partir de un ejercicio puramente racional. Desde esta perspectiva, en el corazón mismo de la filosofía antigua y sus herederos, nos encontramos con la perspectiva educativa, o formativa del género humano. Todo esto nos llevará a definir una filosofía de la educación como “pedagogía del género humano”, que entiende que filosofía y formación humana se identifican teniendo como foco problemático la vida misma, durante toda la vida. La filosofía es esta materia tan extraña que continuamente vuelve y retorna a hablar de sí misma. El eterno retorno de la propia idea de sí misma es siempre diferente, o puede ser diferente, aunque siempre hay “parecidos de familia” como dice Wittgenstein, un trasfondo común, pues hay una tradición de más de veinticinco siglos de creación en Occidente. Ni hablemos de la “definición” de la educación en tanto que dada su amplitud y a la vez complejidad es difícil encontrarnos con una única o mejor definición, pues es a través de la educación que el ser humano se transforma nada menos que en humano. La filosofía se desarrolló desde la antigüedad (por lo menos del V AC) como “arte de existencia” con una función predominantemente formativa y esta idea ha sido retomada por diversos filósofos desde esa época hasta nuestros días. La filosofía nació a partir del asombro o la admiración como dice Aristóteles (*thaumas*), un punto de partida que exige e implica para los seres humanos una “conversión” (*metanoia*) de la mirada, de la forma de estar en el mundo a partir del diálogo, el encuentro, el pensamiento, que tiene como centro el auto-examen y el examen de los otros, de la vida. Esta preocupación en el *bios*, la podemos ver en el momento socrático-platónico que aparece en el *Laques*. Este escrito ha sido considerado por nosotros, precisamente, como un texto sobre la buena o mala educación. Es llamativo el motivo por el que unos padres que aparecen el diálogo como

personajes centrales (*Lisímaco y Melesias*), se preguntan por la “buena educación”. Precisamente ellos, como antaño sus padres (por ser importantes estrategias, personajes públicos), creen que no se han dedicado ni preocupado suficientemente por la educación de sus hijos. Finalmente el tema es que al encontrarse con Sócrates, el problema central a pensar, yano es sólo cuál es la mejor educación y quién es el más indicado para hablar de ella (que en definitiva es el “técnico del alma”) sino que la pregunta principal, como siempre ocurre en la educación socrática, es *la pregunta por nosotros mismos*⁵⁰; cómo llevamos los días, qué hacemos con nuestra vida, en definitiva, la pregunta por el cuidado de sí y de los otros, a partir de la inquietud y el autoconocimiento⁵¹. Nos parece que ésta es la gran enseñanza de esta filosofía de la educación en esta relectura contemporánea de la tradición antigua. Lo importante es comenzar a destacar una visión de la filosofía, y específicamente de la filosofía de la educación como forma de vida y experiencia de examen y autoexamen de sí mismo y el mundo que tiene como finalidad formativa el cuidado de sí mismo y los otros. Claro que las ideas filosóficas sobre “escuela” forman parte de la preocupación de la filosofía de la educación como disciplina centrada en un saber, de la que también hablamos o partimos. Pero si se trata de ideas, no sólo deben tomarse en cuenta las ideas sobre la institución escolar, cualesquiera sean sus niveles, o sobre la enseñanza y/o el aprendizaje en la institución escolar, la educación formal o informal, etc., sino que el foco del pensamiento se amplía o abarca toda la formación de lo humano en cuanto humano, la formación incluso de la humanidad como meta a ser superada por una mejor humanidad (esto implica una mezcla del ideal kantiano de la Ilustración, con la idea del ultrahombre nietzscheano⁵², tema que hemos desarrollado en la parte II de este Libro). Nosotros creemos, además, y este es un *plus* más que importante, que la filosofía debe entenderse como mucho más que una materia o una disciplina, una tradición, es el lugar (*topos*) desde donde la

⁵⁰ “Me parece que ignoras que, si uno se halla cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aún si empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el dialogo, hasta que lo sopesen bien y suficientemente todo. Yo estoy acostumbrado a éste; sé que hay que soportar estas cosas, como también que estoy a punto de sufrir tal experiencia personal” (Platón, *Laques*, 188c).

⁵¹ Amplios desarrollos sobre esta cuestión pueden encontrarse en de Andrea Díaz y Enrique Puchet (comp), *Inquietud desí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la educación I*, 2010. Y en este mismo libro.

⁵² Sobre mi visión de Nietzsche en relación a Kant, ver mi libro: *Eternamente el terror a la historia*, Editorial Ideas, Montevideo, 2008 o el artículo en la web “Nietzsche versus Kant” Revista Actio, 5, octubre de 2004. <http://www.fhuce.edu.uy/actio/Textos/5/AndreaDiaz.pdf>

humanidad se ha pensado “formativamente” a sí misma para posibilitar una vida mejor. Y una vida mejor es una vida examinada, una vida que tiene inquietud de sí, preocupación por sí misma y los otros, que se piensa a sí misma para mejorar. Bien, después de decir esto, podemos expresar otras características que hacen a lo que entendemos cuando hablamos con filosofía de la educación como *psicagogia* de la humanidad desde una re-interpretación contemporánea de la filosofía antigua.

La filosofía de la educación desde la posición de ignorancia.

Si la filosofía de la educación era un arte de existencia, esto significa que el maestro es un *medium* o un *topos* que nos vincula con nuestras propias preguntas, en el decir de Nietzsche con nuestro “unicum” (esto está analizado en el artículo de este libro referido a este pensador). El filósofo pedagogo o formador del género humano en la tradición antigua⁵³ acompaña, dialoga, aconseja (es el caso de los estoicos por ejemplo), enseña con el ejemplo, indaga, ayuda a que el discípulo se piense a sí mismo y teorice a partir de las preocupaciones de su propia vida (en el caso de Sócrates por ejemplo). La escena de la *epimeleia heautou* (el cuidado de sí) que implica la inquietud y el autoconocimiento (*gnothi seauton*) ocurre en el marco de la ciudad (*Polis*). Somos ciudadanos de la polis y en este sentido políticos, sin embargo, el maestro Sócrates, se aleja eventualmente del “ágora” y de la función pública que le correspondía como ciudadano de la Polis. Foucault nos explica la razón en *El Coraje de la verdad* (2010), su motivo profundo. Simplemente lo hace para morir antes. Su misión norticante, que genera desasosiego, inquietud, incluso vergüenza (esto es lo que le produce por ejemplo Sócrates a Alcibíades en el *Banquete*, o lo que aclara el Sócrates platónico en la *Apología*, como ya hemos visto), que cuestiona, que pide “conversión”⁵⁴ (transformación de la mirada y el modo de vida) molesta a los poderes instituidos. Sócrates igual muere, pero finalmente sucede que de haberse dedicado a la política se hubiera muerto antes. Convertirse a la filosofía implica producir una conmoción interna, que trae una transformación radical de nuestra manera de ver nuestra propia vida y el mundo. Cuando uno es “mordido por los discursos filosóficos” (expresión que utiliza

⁵³ Ver nuestro libro *Inquietud de sí y educación* (2010)

Alcibiades en el *Banquete*) no puede dejar de examinarse durante toda la vida. .Dice el Sócrates platónico del *Laques* acerca de los que se acercan a Sócrates: “está deseoso de aprender mientras viva y no cree que la vejez por sí sola aporte sentido común” (Platón, 188c). Y esta es la gran función de la filosofía en la educación como formadora del género humano. Sócrates solía decir que era el tábano de la humanidad. En el sentido de que su función era picar, molestar, desacomodar, instar a que el sujeto se preocupara - preguntara, conociera, inquietara. Una vez que somos “molestados” por el tábano de la filosofía ésta pasa a ser un modo de vida de estar en el mundo. Por esto la filosofía es más que una materia o una tradición, es un modo de existencia, es un arte de existencia, es un modo de estar en el mundo que una vez que “pica”, muerde, y mucho más enamora (ver el *Banquete* de Platón) con un amor que no nos deja, no acaba. Pero sobre todo es una experiencia, un acontecimiento que se realiza con otros, en diálogo con otros que comparten este modo de vida, un “giro existencial” . El acto “formativo” atravesado por la filosofía, es una experiencia transformadora que conmueve el ser y transforma la vida en concomitancia con este acontecimiento (formar aquí es transformar). Decía Séneca en uno de los escritos, “¿dónde está el sabio que tanto buscamos?” El que más se acerca a esta figura ideal es precisamente Sócrates. Y esta figura, en una lectura muy particular, ha estado presente explícita e implícitamente en todos los artículos que conforman este libro. Precisamente Sócrates se sitúa en el sitio de la ignorancia. El acento debe estar en la búsqueda, y en un saber armonizar esta búsqueda con un modo de vida. No es que Sócrates no sepa nada, sino que este lugar de la ignorancia es el sitio que nos posiciona en la búsqueda filosófica a partir de la falta. La filosofía cuando es formativa, no sólo debe enseñar un saber (estoy en la historia de la filosofía que obviamente puede ser enseñada filosóficamente), sino sobre todo a ignorar, a sopesar y examinar todo, y ver que aquello que pretendíamos seguro ya no lo está. No se enseña filosofía decía Kant, sino primeramente se enseña a filosofar. El destacado y ya fallecido profesor de filosofía uruguayo Silva García decía en una entrevista que le hice antes de morir: “Así como otros son budistas, algunos son cristianos, yo elegí a la filosofía como forma de vida” (1995: 24) Este tábano que pica, esta mordedura que envenena pero también enamora, no debe quedar en el maestro, el maestro posibilita esa conexión, esta sublimación (Freud *dixit*) de la energía sexual, de la libido que me permite conectar con algo que no acaba. Ese infinito mar de pregunta, esa conexión con la incertidumbre que busca certeza para encontrarla y volver a perderla, esta nada y este

algo(a medio camino entre el saber y la ignorancia), lleno de sentidos que se vuelven a perderya tornarimprecisos bajo la luz de la interrogación que predomina.

La filosofía , la educación y el amor que no se posee

Muchas veces entendemos al filósofo como sabio, *sophos*, y no como amante, *erastés* o amigo de la sabiduría (justamente lo que significa *filo-sofia*) en la tradición socrático- platónica de la que partimos, amante de la sabiduría es amar algo que nunca se posee. Para explicar bien esto, nos deberíamos remitir brevemente a una obra madura de Platón, el *Banquete*. Nuestro objetivo aquí no es hablar del *Banquete* de Platón, dado que lo hemos hecho abundantemente en la primera parte de este libro, pero sí para poder fundamentar nuestro pensamiento sobre el particular, referirnos brevemente a esta tradición. A partir del relato de Diotima, la mujer que sabe sobre el amor en el *Banquete*, de alguna manera el alter ego femenino de Sócrates en el imaginario platónico. Ocurre que el gran amado (*erómeno*) pasa a ser Sócrates (yesto es un escándalo y no sólo por la fealdad del mismo, sino porque el ocupa el lugar de amante-*erastés*, y no *erómeno*-amado). En la interpretación foucaultiana (ver, *Historia de la Sexualidad* tomo II), lo que verdaderamente hay que amar es a la filosofía. Es interesante este giro, sabemos que en el *Banquete* de Platón se presentaron diferentes visiones sobre el amor, pero esta es la que queremos destacar y la que nos interesa ahora. La filosofía es amor a la sabiduría y esto debe ser entendido como deseo de lo que no se posee. Y es lo que significa el amor platónico. El asunto es éste, lo que verdaderamente hay que amar no es a Sócrates, Sócrates, como maestro es el que atrae pero como puerta de entrada y para permitir el acto de sublimación posterior de la energía amorosa, e iniciación, por decirlo de alguna manera, hacia lo que verdaderamente hay que amar que es la sabiduría, que ya sabemos que no se posee.

La filosofía de la educación, el goceylanñez

Y termino con este punto que me parece esencial de la mano de Epicteto el gran filósofo estoico. En carta nro. 22 de las *Pláticas*, nuestro filósofo aparece allí diciendo algo importante en relación al cinismo, o la vida cínica (Epicteto, *Pláticas*, 1963, tomo III). Si bien acepta y explica la filosofía cínica, trata de rechazar su perspectiva del escándalo y su intento de generar repulsión. Hace una defensa en definitiva, de que el maestro de filosofía como educador de la humanidad, debe ser atractivo y no causar

rechazo. Si la filosofía quiere transformar el mundo, para formar, debe ser atractiva. Me interesa este punto que puede ser menor, pero que no ha sido suficientemente hablado en relación a la filosofía y la formación humana. Y es el sitio del goce. Para esto voy a citar finalmente a Montaigne, que también hemos tratado en este libro, y que de alguna manera heredero de estoicos y en este punto sobre todo del epicureísmo y de toda la concepción de la filosofía antigua como arte de existencia. Sus ensayos son una manera y una forma muy peculiar del “Conócete a ti mismo” (*gnothi seauton*) tan caro a los griegos, apartir del cuidado y la inquietud de sí. Nos dice sobre la filosofía:

El alma que alberga la filosofía debe, por su propia salud, hacer sano su cuerpo. La filosofía ha de mostrar hasta exteriormente reposo y bienestar; debe formar a semejanza suya el porte externo y procurarle, por consiguiente, una graciosa altivez, un aspecto activo y alegre y un semblante contento y plácido. El testimonio más seguro de la sabiduría es un gozo constante interior, su estado, como el de las cosas que están por encima de la luna, siempre sereno (2010: 38-39).

La filosofía es una forma de vida, no sólo cambia la vida, sino que esta vida debe estar reflejada en el cuerpo, debe dar felicidad, tranquilidad del alma. Lejos del “espíritu de la pesadez” como decía Nietzsche, transmite alegría, convoca al encuentro y al regocijo. Por esto, debe y también puede ser enseñada a los niños. Esto nos sorprende viniendo de Montaigne en el siglo XVI. El problema de a qué edad debía ser enseñada la filosofía era una cuestión que les preocupaba a los antiguos. Y en esto Montaigne sigue a Epicuro citándolo: “que ni el más joven rehúsa el filosofar ni el más viejo se cansa”(2010, 43). Los niños pueden acceder a la filosofía, y no sólo esto, es necesario que lo hagan. Veamos lo que dice al respecto:

Es grande error presentar como inaccesibles a los niños las verdades de la filosofía, mostrándolas bajo aspectos toscos, ceñudos y terribles. ¿Quién la ha disfrazado con este rostro falso, pálido y odioso? Nada hay más alegre y divertido, jovial, y hasta por así decirlo, juguetón. No pregona la filosofía sino fiesta y tiempo apacible. La que arruga la frente es la ciencia, que es la educación vista desde el sufrimiento y la obligación. La enseñanza por la imposición para Montaigne. Sigue diciendo: “Por estas razones no quiero que se

aprisione al niño, no quiero que se le deje a merced del humor melancólico de un maestro de escuela...”(2010, 43)

La “filosofía de la educación” de Montaigne solicita seguir el instinto, la conexión con las ganas, la motivación, la voluntad de saber. Que la formación venga de la vida, del entorno de las propias preguntas del niño, de su propia necesidad interna, y de acuerdo a una forma de vivir que le es grata a su espíritu y naturaleza. Nada de imposiciones. Nada de acumulación de conocimiento, sin necesidad interior, sin alegría. La filosofía ha de producir regocijo y contento del alma, ha de surgir y desarrollarse naturalmente como una conversación a partir de las propias preguntas y debe conducirnos a una vida mejor. Aunque no basta con fortificar el alma, nos advierte Montaigne, hay que fortificar los músculos, debe haber una integralidad en esta formación. Lo más importante, no se debe seguir a nadie, uno no se forma para seguir a Platón, Montaigne, sino para seguirse a sí mismo y en definitiva, Montaigne cae en la cuenta de que lo que uno busca es siempre “descubrirse a sí mismo”. La filosofía de la educación tiene la mayor importancia porque no hay tema más serio e importante que la educación: “ la mayor dificultad de la humana ciencia reside en la acertada educación e instrucción de los niños” (:25).

Nosotros agregamos y pretendimos mostrarlo en este libro, no hay nada más importante y más serio para la filosofía que la formación del género humano la de los niños y en todas las etapas de la vida. Pero el centro de la formación es toda la vida humana, durante toda la vida, pues quien es atrapado por la “forma de vida filosófica”, no puede dejar de aprender mientras viva.

Bibliografía

Díaz Genis Andrea, “Travesía de la razón. Con el profesor Mario Silvia García”, en *Revista Posdata*, Montevideo, 24 de agosto de 1995.

Díaz Genis, Enrique Puchet, *Inquietud desí y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la educaciónI*, Editorial Magró, Montevideo, 2010.

Epicteto, *Pláticas por Arriano*, Ediciones Alma Mater, Barcelona, 1963.

Foucault, *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres. Tomo II*, Siglo XXI, España, 2005

Foucault, M, *La Hermenéutica del Sujeto*, FCE, México, 2006

Foucault M.: *El coraje de la verdad*, FCE, México, 2010.

Montaigne Michel de, *La educación de los hijos*, Veintisiete Letras, Madrid, 2010

Montaigne Michel de, *Los Ensayos*, Acantilado, Barcelona, 2007.

Nietzsche, F, *Schopenhauer como educador*, en *Obras Completas*. Volumen I. Escritos de Juventud, Editorial Técnos, Madrid, 2011

Platón, *Banquete*, Gredos, Madrid, 2008.

Platón, *Apología*, Gredos, Madrid, 2003.

Platón, *Laques*, Gredos, Madrid, 2003.

Platón, *Alcibíades I*, Gredos, Madrid, 1992.

Platón, *Carta VII*, Gredos, Madrid, 1992.

Puchet, Enrique, *De la Filosofía y la educación. Cuidado de sí, inquietud de sí*. Ediciones La Fuga, Montevideo, 2013.

Pavié Xavier, *Exercices Spirituels. Leçons de la philosophie contemporaine*, Les Belles Lettres, Paris, 2013

Pavié Xavier, *Exercices Spirituels. Leçons de la philosophie Antique*, Les Belles Lettres, Paris, 2014

SINTESIS

CURRICULAR: Andrea

Díaz Genis (1968)



Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (mención honorífica). Posdoctorado, Universidad Autónoma de Madrid, España. Universidad de Paris VIII, Francia.

Profesora visitante del Dpto. de Filosofía e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (2014) con apoyo de la Fundación para el apoyo de la Pesquisa del Estado de San Pablo (FAPESP),

Profesora Asociada grado 4 Dedicación exclusiva del Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación, Universidad de la República (UDELAR)

Formo parte del Sistema Nacional de Investigadores nivel I (ANII)

Directora del Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación, UdeLaR

Co Directora y Fundadora de la Revista arbitrada FERMENTARIO (www.fermentario.fhuce.edu.uy), Revista bi nacional, Universidad de la República, Universidad de Campinas.

Ex encargada del Área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay

Autora de los siguientes libros (menciono algunos):

-Andrea Díaz Genis, *La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*, Editorial Nordan, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, 2004

-Andrea Díaz Genis, *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*, Editorial Ideas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay, 2008

LIBROS COMO COMPILADORA

-Andrea Díaz Genis, Robert Calabria (compiladores), *Vigencia del pensamiento hegeliano*, Montevideo, Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2010, 167 pp.

-Andrea Díaz Genis, Enrique Puchet (compiladores), *Inquietud de sí y educación, Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación I*, Editorial Magrò, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 179 pp.

.-Díaz Genis Andrea, Robert Calabria (organizadores), *Actualidad del pensamiento de Nietzsche. A propósito de los Fragmentos Póstumos*, Comisión Sectorial Científica, Universidad de la República, 2013

_Díaz Genis Andrea, Gerardo Garay (Comp), *Filosofía de la Educación. Tradición y Actualidad*, Editorial Appris, Brasil, 2014

Coordinadora del Proyecto CAPES UDELAR con la Universidad de Campinas Brasil

Profesora o conferencista invitada en diferentes universidades de Europa, América Latina (menciono algunas en la que he sido conferencista y profesora invitada) y EEUU: Universidad de Salamanca España, Universidad de Málaga España, Universidad de Granada España, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid España, Universidad de Paris VIII, Francia(en varias oportunidades), Centro de Humanidades y Técnicas, Instituto de Educación, Lisboa Portugal, Montclair State University, New Jersey, EEUU, Universidad Autónoma de México (en varias oportunidades y en diferentes centros), Universidad Veracruzana, Universidad de Morelia, Michoacán (estas dos últimas, también en varias oportunidades), Universidad Autónoma de Nuevo León, México, Universidad Simeón Cañas, El Salvador, Centro ecuménico de investigaciones, Costa Rica, Ministerio de Cultura Popular de Venezuela, Universidades de Brasil: Universidad de Santa María, Universidad Federal de Río Grande do Sul, Universidad de Paso Fundo, Universidad del Estado de Campinas, Universidad Católica de Campinas, Universidad Metodista de Pircacicaba, Sao Paulo, Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Universidad Federal de Rio de Janeiro, Universidad Católica de Pelotas, Universidad Federal de Paraná, Universidad de Santa Catarina, Florianópolis, etc, Universidad Federal de de San Carlos, y finalmente en Uruguay, Universidad de la República.

Presidente y organizadora del II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la educación, Montevideo, 2013, Universidad de la República del Uruguay, Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación

CONTRATAPA

La filosofía nació como proyecto educativo de la humanidad, en busca de generar el máximo desarrollo del potencial humano. Esto implica educar para la escuela, pero también para la vida. Enseñar a pensar y a valorar, promover que las mismas personas puedan elaborar juicios sobre sí mismos y los acontecimientos y más

aún, como decía Cicerón, que lleguen a ser médicos de sí mismas. Entonces, esta actividad no sólo es educativa, sino que es educativa en la medida en que es terapéutica. ¿Qué es lo que debe ser formado? El ser humano en sus más altas posibilidades. En este libro, grandes exponentes de la filosofía con mayúsculas se presentan con un proyecto educativo- terapéutico de la humanidad: Sócrates, Epicteto, Séneca, Epicuro, Marco Aurelio, Montaigne, Kant, Nietzsche, Foucault, etc. Esta comunidad de terapeutas concibieron que lo que debía ser aprendido, tenía que ver con aprender a vivir mejor y lo hicieron de distinta manera. Pero el hecho es que la filosofía para todos ellos era una forma de vida. Todos ellos comprenden al filósofo como médico del alma y/o del cuerpo. ¿En qué sentido podemos recuperar hoy día el carácter educativo y terapéutico de la filosofía? La filosofía de la educación no puede ser solamente historia de las ideas de la educación, podemos entender a la filosofía como un proyecto de formación y transformación de lo humano a partir de los conceptos de cuidado de sí y de los otros, inquietud de sí, autoconocimiento; como una forma de ser y estar en el mundo, como una manera o arte de existencia.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Abraham Thomas, *El último Foucault*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2001.
- Adorno Theodoro, y Horkheimer Max, *La dialéctica del iluminismo*, Editorial Sudamericana, México, 1997.
- Alouch Jean, *El Psicoanálisis ¿es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault*, Ediciones Literales, Buenos Aires, 2007.
- Bakewell Sarah, *Cómo vivir o Una vida con Montaigne. En una pregunta y veinte intentos de respuestas*, Ariel, España, 2011.
- Cappelletti, Ángel: *Sobre los tres diálogos menores de Platón*, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1986.
- Cassirer Ernst, *Filosofía de la Ilustración*, FCE, México, 2008.
- Conill Sancho, Jesús, *El poder de la mentira, Nietzsche y la política de transvaloración*, Técnos, Madrid, 1997.
- De Alejandría, Filón, *Los Terapeutas. De Vita Contemplativa*, Ed. Sígueme, Salamanca, 2005.
- Deleuze, Gilles, *Nietzsche y la Filosofía*, Anagrama, Barcelona, 1971.
- Deleuze G. *Foucault*, Paidós, Buenos Aires, 1987.
- Descartes René : *Discurso del Método*, Alfaguara, Madrid, 1987.
- , *Meditaciones Metafísicas*, Alianza, Madrid, 2005.
- , *Reglas para la dirección del espíritu*, Alianza, Madrid, 2003.
- Díaz Esther, *La filosofía de Michel Foucault*, Biblos, Buenos Aires, 2003.
- Díaz Genis, Andrea, “Más allá de la modernidad: Nietzsche contra Kant y algunas consecuencias para la educación” en Adriana Marrero (ED): *Educación y Modernidad*, Hoy, Alemania, y Banda Oriental ediciones, España, 2007.
- Díaz Genis, Andrea, *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*, Editorial Ideas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, 2008
- Díaz Genis, Andrea, “La filosofía como cura del alma, y la educación para la sabiduría”, *Fermentario* nro. 4, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, 2010.

Díaz Genis, Enrique Puchet (comp), *Inquietud de Sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la EducaciónI*, Editorial Magró, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, Montevideo, 2010.

- Derrida J., *La escritura y la diferencia*, Antrophos, Barcelona, 1983.
- Dodds, E. , *Los griegos y lo irracional*, Alianza, Madrid, 1986.
- Dumezil G. , *Entretiens avec Didier Eribon*, Gallimard, Paris, 1987.
- Elorduy, E., *Estoicismo*, 2 vols., Gredos, Madrid, 1972.
- Elorduy, E., *Séneca: vida y escritos*, CSJC, Madrid, 1965.
- Eribon Dieder, *Michael Foucault*, Anagrama, Barcelona, 1992.
- Epicteto, *Pláticas, Libro I; II, III, IV*; Alma Mater, Barcelona, 1963..
- Epicuro, *Obras Completas*, Cátedra, España, 1995.
- Foucault Michel, *Historia de la locura en la época clásica* (2 vol), FCE, México, 1977.
- _____ *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad II*, Siglo XXI, México, 2003
- _____ *La inquietud de sí, Historia de la sexualidad III*, Siglo XXI, México, 1987.
- _____ *Nietzsche, Freud, y Marx*, Anagrama, Barcelona, 1970.
- _____ *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona, 1980.
- _____ *¿Qué es un autor?*, Universidad Autónoma., México, 1985.
- _____ *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid, 1985.
- _____ *Undiálogo sobre el poder*, Alianza, Madrid, 1985.
- _____ "La lucha por la castidad", en Ph. Airiés, *Sexualidades occidentales*, Paidós, Buenos Aires, 1987.
- _____ *Sexualidad y soledad*, El Viejo Topo, Barcelona, 1982.
- _____ *La vida de los hombres infames*, La Piqueta, Madrid, 1990.
- _____ *Tecnologías de lo*, Paidós, Barcelona, 1990.
- _____ *La genealogía del racismo*, Altamira, Buenos Aires, 1992.
- _____ *Prefacio a la trasgresión*, Trivial, Buenos Aires, 1992.
- _____ *Hermenéutica de lo*, La Piqueta, Madrid, 1994.
- _____ *Obras esenciales*, I, II, III, Paidós., Barcelona, 1999-2000
- _____ *Los anormales*, FCE, México, 1999.
- _____ *Dits et écrits IV* (1980-1988)", Gallimard, France, 1994.
- _____ "Entretien avec Michel Foucault", "du Gouvernement des vivants", "de l'amitié comme mode de vie", "Subjectivité et vérité", "Espace savoir et pouvoir", "Il n'y a pas de

neutralité possible", "L'herméneutique du sujet", "l'écriture de soi", "Structiralisme et post-structuralisme", "Usage des Plasirs et techniques de soi", "Politique et éthique,

une interview", "Archéologie d'une, Passion", "a morale", "Face aux gouvernements, les droits de l'homme", "Une esthétique de la existence" Interview: "Sexe, pouvoir et la politique de l'identité", L'intellectuel et les pouvoirs", "Vérité, Pouvoir et soi", "Les techniques de soi" y "Le technologie politique des individus"

La Hermenéutica del Sujeto, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2006.

Nietzsche, La Genealogía, La Historia, Pretextos, España, 1988.

Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en un sentido pragmático, Siglo XXI, Argentina, 2009

Sobre la Ilustración, Técnos, Madrid, 2006

El gobiernodesí y de los otros, FCE, Argentina, 2009

Discursoy verdaden la antigua, Grecia, Paidós, Buenos Aires, 2004.

El Coraje de la verdad, FCE, Argentina, 2010

Lecciones sobre la Voluntadde Saber, FCE, México, 2012

García Borrón Moral, J.E., *Sénecay los estoicos*, CSIC, Barcelona, 1965.

García Gual, C. y Imaz, María J., *La filosofía helenística: éticas y sistemas*, Cíncel, Madrid, 1986.

Gros Frédéric y Lévy Carlos: *Foucault y la Filosofía Antigua*, Paidós, Buenos Aires, 2004.

Gallo, S. "Do cuidado de si como resistência à biopolítica" en *Foucault – Filosofia e Política*, Autêntica, Brasil, 2011, p. 371-391.

Gallo, S. "Filosofias da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática" em *Foucault, Deleuze & Educação*, Editora UFJF, Juiz de Fora, 2010, p. 49-63.

Gallo, S., "Entre Édipose O Anti-Édipo: estratégias para umavida não fascista" en *Para Uma Vida Não Fascista*. Autêntica, Belo Horizonte, 2009, p. 363-376.

Gallo, S. "Heterotopias no espaço educacional: repensando o poder nas relações pedagógicas", en *Trajetórias Históricas da Educação*, Rovellet, Rio de Janeiro, 2009, p. 287-296.

Gallo, S. "Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault" en *Foucault 80 anos*, Autêntica, Belo Horizonte, 2006, p. 177-189.

Gallo, S. “Foucault: (re)pensar a educação” en *Figuras de Foucault*, Autêntica, . Belo Horizonte, 2006,p. 253-260.

Gallo, S. “Entre Kafka e Foucault: literatura menor e filosofia menor” en *Kafka-Foucault*, semmedos, Ateliê Editorial, São Paulo, 2004,p. 73-87.

Gallo, S. “Repensar a educação: Foucault” em *Educação e Realidade*, v.29,p.79 - 97, Brasil, 2004.

Greenblatt Stephen, *El Giro*, Crítica, Barcelona, 2014.

Hadot P, *Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua*, Biblioteca de Ensayo Siruela, Madrid, 2006.

Hadot P,*Elogio a Sócrates*, Paidós, Ibérica, España, 2008.

Hadot P, *La filosofía como formade vida*, Alpha Decai, España, 2009.

Hadot P, *La ciudadela interior*, Alpha Decai, España, 2013.

Hadot, P, *Discours et Mode de Vie Philosophique*, Les Belles Lettres, Paris, 2014.

Habermas J: *Pensamiento metafísico*, Taurus, Madrid, 1986.

Habermas: *El discurso de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1989

Jaeger W.(1996), *Paideia*, FCE., México, 1996

Kant Immanuel, *El Conflictode las Facultades*, Losada, Buenos Aires, 2004.

Kant Immanuel, *Pedagogía*, Akal, Madrid, 2003.

Kant Immanuel, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Kant Immanuel, “¿Qué es la ilustración?” en *Filosofía de la Historia*, FHCE, Barcelona, 2000

Kant Immanuel: “Ideas para una historia universal en clave cosmopolita”, en *Filosofía de la Historia*, Técnos, Madrid, 2006.

Kant Immanuel, *Sobre la paz perpetua*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

Kant Immanuel, “Replanteamiento sobre la cuestión de si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor” en *Filosofía de la Historia*, Técnos, Madrid, 2006.

Kohan Omar Walter, *Sócrates: el enigma de enseñar*, Biblos, Argentina, 2009

Larrosa, J. ed: *Escuela,podery subjetivación*, La Piqueta, Madrid, 1994.

Levi, A., *Historia de lafilosofía romana*, EUDEBA, Buenos Aires, 1969.

Long, Anthony, A., *La filosofía helenística*, Revista de Occidente, Madrid 1975.

- Maresca Silvio Juan, *Nietzsche y la Ilustración*, Alianza Editorial, Madrid, 2004.
- Mondolfo Rodolfo, *El pensamiento antiguo, Tomo I, y II*, Losada, Buenos Aires, 2004
- Miralles, Carles, *El helenismo*, Montesinos, Barcelona, 1981. Marco Aurelio, *Meditaciones*, Gredos, España, 2010
- Mondolfo, Rodolfo: *El pensamiento antiguo*, Buenos Aires, Losada, 2004.
- Nietzsche Friedrich, *Fragmentos Póstumos (1885-1889)*. Volumen IV, Editorial Tecnos, Madrid, 2006.
- Nietzsche, *El Crepúsculo de los Ídolos*, Alianza Editorial, España, 2000
- Nietzsche, Friedrich **Consideraciones intempestivas III, Shopenhauer como educador en Obras Completas**. Volumen I. Escritos de Juventud. Madrid, Editorial Ténos, 2011
- Nietzsche, Friedrich, *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas en Obras Completas*, Volumen I. Escritos de Juventud. Editorial Ténos, Madrid, 2011.
- Nietzsche, Friedrich, *De la utilidad y la conveniencia de la Historia para la vida en Obras Completas*, Volumen I. Escritos de Juventud, Editorial Ténos, Madrid, 2011.
- Nussbaum Martha, *La terapia del deseo. Teoría y práctica de la ética helenística*, Paidós, Barcelona, 2003.
- Pavie Xavier, *Excercices Spirituels, Leçons de la philosophie Antique*. Paris, France, Les Belles Lettres, 2014
- Pavie Xavier, *Excercices Spirituelles, Leçons de la philosophie contemporaine*. Paris, France, Les Belles Lettres, 2013
- Platón, *Diálogos*, Buenos Aires, Aguilar, 1975
- Platón, *Diálogos*, Madrid, Gredos, en 9 volúmenes, 2003
- Puchet Enrique, “La ilustración: Una Herencia Rechazada” en *El saber sobre la Educación, ensayos críticos*, Montevideo, Ediciones Ideas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2006
- Puente Ojea, G., *Ideología e Historia. El fenómeno estoico en la edad antigua*, Madrid, S.XXI, 1974.
- Raabe Paul, Schimidt-Biggemann Wilhelm, *La Ilustración Alemania*, Bonn, Hohwacht Verlag, 1979
- Reboul Olivier, *Nietzsche, crítico de Kant*, México, Antrophos, UAM, 1993
- Reboul Olivier, *Filosofía de la Educación*, España, Presses Universitaires de France, 2004

Rivero Paulina: *Nietzsche. Verdad e Ilusión*, Gerardo Villegas Editor, México, 2000

Rist, J.M., *La filosofía estoica*, Crítica, Barcelona 1995.

Robin, L.: *Platón*, Paris, Les Belles Artes, 1947.

Seneca Lucio Anneo, *Cartas a Lucilio*, Juventud, España, 2012.

_____ *De la Providencia*

_____ *De la Vida Bienaventurada*

_____ *De la Tranquilidad de Ánimo*

_____ *De la Constancia del Sabio*

_____ *De la Brevedad de la Vida*

_____ *De la Consolación*

_____ *De la Ira*

_____ *Cuestiones Naturales*

_____ *Consolación a Helvia*

_____ *Consolación a Marcia en Tratados filosóficos*, Librería El ATENEO, Buenos Aires, 1962.

Vandewalle Bernard, *Kant Educación crítica*, Argentina, Nueva Visión, 2005.

Varela J. y Álvarez-Uría, F.(1991): *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991.

Wenley, R.M., *El estoicismo y su influencia*, Eudeba, Buenos Aires 1948.

Yela Utrilla, Juan Francisco, *Seneca*, 1947; P. Grimal, *Senèque*, 1947;

Otros recursos en Internet

Nietzsche en español, <http://www.nietzcheanas.com.ar>

Archivos Foucault: <http://www.michel-foucault-archives.org/>

