

Filosofía y formación como magisterio de interpelación. Un diálogo entre Jaeger y Foucault sobre la *paideia*, el cuidado de sí y la figura de Sócrates

Philosophy and Formation as Interpellation Teaching. A dialogue Between Jaeger and Foucault on *paideia*, Self-care and the Figure of Socrates

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.261>

Sara María Servín Uribe*

Nuestras negativas o nuestros asentamientos ya han tenido lugar... esas pocas palabras grabadas en piedra resumen con majestad impersonal todo lo que el mundo necesita saber de nosotros.

Yourcenar, M., *Memorias de Adriano*

Resumen: El presente ensayo busca traer a cuenta la relevancia que tiene para nuestros días la pregunta acerca de la importancia de la práctica filosófica como un modo de interpelar y despertar del letargo a nuestro pensamiento, toda vez que se está en el escenario en el que impera una preocupación por la formación que no omita la reflexión, el análisis y la crítica, en tanto actividades de desarrollo del pensamiento y de la vida. Problematización que conlleva la cuestión por el tipo de práctica formativa que hace posible este modo de interpelación, justo donde la configuración de la escucha se torna preeminente. En este sentido, hemos expuesto, a modo de un diálogo en dos partes, las indagaciones que a propósito de la figura socrática, como figura de magisterio de interpelación, hicieran W. Jaeger y M. Foucault; uno a propósito de la exhortación socrática y la *paideia*, el otro a propósito del cuidado de sí. Diálogo a partir del cual nos damos finalmente a la tarea de replantear la pregunta por la pertinencia de esta práctica filosófica como práctica formativa y como replanteamiento de nuestra noción de educación en términos de libertad.

Palabras clave: práctica filosófica, escucha, Sócrates, *paideia*, cuidado de sí.

Abstract: Abstract: The purpose of the present essay is to bring up the present relevance of the question on the philosophical practice as a form of interpellation and activation of our rationality, since there is a great concern for the absence of a formation which would include reflection, analysis and criticism as a way of cultivating rational thinking; a problem which asks for reflection about the type of instructional practice to allow interpellation right where the configuration of the listening capacity is preeminent. Therefore, we have set-out, in the form of a two-part dialogue, the conclusions on Socrates interpellation teaching made by W. Jaeger and M Foucault; one on the Socratic exhortation and *paideia*, and the other on Self-care. It is from this dialogue that we readdress the question for the pertinence of this philosophical practice as instructional practice and as a way of reconfiguring our educational proposal in terms of liberty. **Keywords:** philosophical practice, listening, Socrates, *paideia*, self-care.

Introducción: *práctica filosófica como magisterio de interpelación*

Pareciera que nos encontramos distantes del sentir convulsivo que dejó ver el gremio filosófico de nuestro país hace algunos años, cuando se anunció la reestructuración de un proyecto educativo centrado en el despliegue del enfoque que pregonó el curso de una escuela basada en *competen-*

*Maestría en Filosofía. Egresada de la Universidad de Guanajuato. Correo electrónico: krokt@hotmail.com

cias.¹ Aquella que en su prematuro y primer acercamiento erraba al pretender abandonar el trabajo de una formación basada en la crítica en, desde y fuera del aula, intención que se manifestó con la tentativa de privar a nuestros jóvenes estudiantes de educación básica y media superior de las asignaturas que tuviesen relación con la práctica filosófica que, haciendo uso de los términos del filósofo K. Jaspers, remite al ejercicio del *asombro* y de la puesta en *duda*, así como a la toma de conciencia de las *situaciones límite* (esto es, el dolor, la flaqueza, la muerte, la impotencia, la enfermedad, el fracaso, la desconfianza, etc.) como una fuente múltiple de la que mana el “impulso que mueve a filosofar” (Jaspers, 1985: 15), y que nos expone las múltiples formas del “estado de turbación” o conmoción del ser humano (*Ibid.*: 22).

No obstante la distancia en la que decimos nos encontramos con respecto de aquel sentir convulsivo, aún esa expresión nos resulta familiar, casi imposible de destinar al olvido, en tanto no nos abandona la crisis de la relación entre esta práctica y su relevancia en el campo de la formación humana. Se hace indispensable un replanteamiento de los modos mediante los cuales sea posible una interrelación entre filosofía y educación en interrogantes como, por ejemplo, al hablar sobre su pertinencia en las edades tempranas de la formación, asimismo, al escudriñar sobre los modos en que pueda ser posible una interrelación tal que, vista la filosofía como práctica formativa, le encontremos en un llamado a experimentarse como ese impulso múltiple por el cual “despiertan los hombres”, haciendo uso de otra expresión de K. Jaspers (1985: 8). Tal enlace nos permitiría encontrarle y experimentarle en distintos momentos de la vida y en distintos escenarios, no para hablar de ella como de un ejercicio que compete solamente a un gremio excelso de la sociedad, sino también como aquel ejercicio que brota incluso en los momentos y en los espacios menos sospechados –allí donde se pone en juego lo que decimos entender sobre nosotros mismos, sobre nuestra sociedad o sobre nuestro entorno, para lo cual bastaría acercarnos a uno de los cuentos breves de Guy de Maupassant, como *El padre de Simón*, pero también a una conversación entre un padre de familia y su hijo, etcétera.

En relación con una crisis de la interrelación filosofía-educación, no hemos de perder de vista el reclamo de aquellas voces venidas incluso desde otras latitudes, las que hicieron frente a la intención de excluir determinado contenido académico que tuviera que ver con el ejercicio de la reflexión, del análisis y de la crítica, una vez que la idea de reestructuración de un proyecto educativo en nuestro país veía aquello como contenido sobrado. Pues precisamente en dicho acontecimiento se encuentra una dificultad con la que ha tenido que lidiar la práctica filosófica desde hace mucho

¹ *La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors, trata los asuntos de la educación retomando la figura del maestro en tanto elemento irremplazable y permanente, transmisor de lo que la humanidad ha aprendido de sí misma y de la naturaleza, figura por la que es posible adentrarse en los avatares del conocimiento. En donde el término “competente” remite a un ejercicio de “retorno a la escuela” como oportunidad para repensar la vida, para repensarnos en ella y para comprendernos. De modo que hablar de una “sociedad educativa” conlleva considerar “aprender a vivir juntos”, “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”. Pilares que ponen en juego el proyecto de una “Educación para toda la vida”, proceso que tiene como fin último “comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica”. Cfr. Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO, pp. 7-30.

tiempo, al ser vista como una actividad de sobra, en la medida en que el ejercicio de la reflexión resulta para muchos un ejercicio de pérdida de tiempo. Frente a esta dificultad no debiera uno pasar de largo, pues además dicho ejercicio que no permite dar algo por sobreentendido, sino que conduce hasta el punto en que se dude de lo que se le presenta, también es visto como un ejercicio de riesgo, en tanto pone en entredicho lo que está a nuestro alrededor, frente a nosotros o en nosotros mismos, lo que no siempre es bien recibido por considerarse práctica de desacreditación, desvalorización, provocación, etcétera.

Dichas dificultades nos conducen a elaborar la siguiente pregunta: ¿De qué manera tendríamos que comenzar a plantearnos un proyecto de formación humana en donde la educación que fomenta la capacidad de la reflexión, el análisis y la crítica de cuanto nos rodea no sea considerado como un quehacer inútil, que más que despertar el entusiasmo termine topándose con la indiferencia o, peor aún, que termine considerándose como un ejercicio que debería evitarse por el riesgo que se corre una vez que se expone?

Esta pregunta nos permite repensar la práctica filosófica en nuestro presente. Más aún frente al éxito de una “educación que promueve la rentabilidad” (Nussbaum, 2010: 30), educación que no parece tener la paciencia de preguntarse por la relevancia de cultivar el pensamiento y que incita sobrepasar con marcha vertiginosa el asunto de la reflexión para disponernos de inmediato a la aceptación y al trabajo incondicional de nuestras circunstancias.² Porque la pregunta nos llevaría a detener nuestro andar por un instante a fin de percibir y atender el estado en el que nos encontramos en medio de los movimientos producidos en la superficie del *corpus*, una vez que se divulgan los beneficios que proveerán las reestructuraciones y proyectos; aquellos que en el curso de su anuncio incitan a omitir o relegar para después la experiencia del trabajo reflexivo, considerando que nos quitaría valioso tiempo de construcción de proyectos y propuestas, y para lo cual nuestra sociedad no puede esperar.

Así también nos lleva a tomar aún más en serio la consideración en la que se tiene a la reflexión, al análisis, a la crítica, al asombro, a la duda, etc., como ejercicios apremiantes o no en nuestra formación y en nuestra vida, según nuestros niños, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad, según nuestros padres, maestros, administrativos, directivos de instituciones y empresas, etc. En fin, pregunta que apela a sopesar seriamente una problematización: la *pertinencia y la importancia* de una *práctica filosófica* en un *proyecto de formación humana*.

² Véase el *paradigma de desarrollo humano* propuesto por Martha Nussbaum como contrapartida a los embates de una “educación que promueve la rentabilidad”. Este proyecto educativo tiene tres líneas directrices: la educación vista como preparación para el trabajo, para la ciudadanía y para la vida. Esta concepción de la educación como vía de acceso a la capacidad de pensar, ejercicio que permite una mirada crítica, posible acercamiento y comprensión de los logros y sufrimientos ajenos. Dicho proyecto de desarrollo humano hace frente a una educación que, aún hoy en nuestros días, tiene como principios la disciplinarianidad, la asimilación pasiva, el aumento de control y agresividad, y coloca de esta manera en el centro de la discusión a la pregunta por la ausencia del cultivo de la libertad del pensamiento, esto es, pregunta por los modos de cultivar la libertad de pensamiento y por los modos de su accesibilidad a quienes más lo necesitan (Nussbaum, 2010)..

Esta consideración filosófica en otro momento ya fue expuesta por Sören Kierkegaard en *La época presente*, donde sostuvo que las resoluciones del hombre desafortunadamente se encuentran imperceptibles, inaudibles y en el llano de la abolición de la propia disyuntiva, sobre la cual, sin embargo, precisa uno decidirse. Porque el curso de nuestros arrojados oscila en una incapacidad de discernir entre la fatiga causada por la reflexión, el consuelo que provee su astucia y el encierro al que nos conduce, donde se disputa no sólo un pensamiento sino también su actualidad, es decir, aquello en lo que nos convierte, lo que hace de nosotros un pensamiento y lo que hacemos con éste. De suerte que el esfuerzo de la época consistiría en tomar la decisión y escapar no propiamente de la reflexión o del pensamiento o de un acto del pensamiento, sino del estado de tensión o pasividad en el que nos tiene como cautivos, rumbo a la intensidad de la acción, cito:

La reflexión no es lo perverso, sino que la regresión es conducida por la condición de reflexión y el estancamiento en la reflexión: éstos son los abusos y corrupciones que transforman los prerequisites en evasiones.

(Kierkegaard, 2012: 74)

Dicha vía reflexiva hace frente al abuso en los asuntos del pensamiento y de la vida, y a la paradoja del pensamiento que dice: *la lechuza de Minerva no emprende su vuelo más que a la caída de la noche*. Mirada del pensamiento como un vuelo tomado una vez que llega el ocaso, lo que hace casi imposible la reflexión del presente al dejar que éste se descifre únicamente en la distancia, cuando se ha tornado pasado, lo que le permite al pensamiento retornar, recorrer esa distancia hacia lo ya acontecido, para posarse detenidamente en su ejercicio.

Hasta este punto importa delimitar tres aspectos que hemos subrayado relevantes en la interrelación práctica filosófica, práctica formativa y proyectos educativos.

- a) Ésta nos permite interrogarnos por la relevancia que tiene para nuestros niños y jóvenes, para padres y docentes, lo mismo que para instituciones y sociedad en general, el hecho de tener o no acceso a una formación que integre la crítica y la reflexión.
- b) Esto aunado a la problematización de lo que mentamos como educación, en tanto se define como la construcción de nuestras formas de vida, en la cual se continúa depositando la confianza del cultivo de nuestras generaciones, etcétera.
- c) Así, este pensamiento conduce hasta los linderos en los que resulta indispensable hablar de los modos mediante los cuales sea posible asumir esta práctica filosófica como práctica formativa.

Tomemos este último punto, el bosquejo de los modos mediante los cuales sea posible un acercamiento o un abrirnos a la experiencia de dichos ejercicios del pensamiento como parte elemental de nuestra formación. Consideremos la obra *Lecciones de los maestros* de G. Steiner, pues justo tenemos a un filósofo contemporáneo que problematiza algunas nociones en torno a la educación desde el ejercicio de la enseñanza y a partir de la paradoja de la huella de la tradición de la oralidad.

Para este autor, la profesión de profesor, el ejercicio de la enseñanza, las dificultades en las que se encuentra la transmisión y los distintos modos de interrelación entre maestro y discípulo son actividades que giran alrededor del tema de la oralidad, esto es, giran en torno de los usos de la palabra y de lo entregado por la misma (Steiner, 2004: 18). Esta tradición no ha dejado de ser perdurable en los elementos que la implican y que, con una mirada sobria, el autor estudia interrogándose por la fuente de la profesión de la enseñanza, lo que significa preguntar por la autoridad conferida a un hombre o a una mujer para decir o mostrar algo. Pero esta interrogación evoca también, a modo de eco, el carácter del receptor, es decir, los signos que salen a la luz con lo entregado, con el recibimiento o no de la palabra transmitida (Steiner, 200: 11).

Estos elementos ponen sobre la mesa lo que parece un latente desdibujamiento de la tradición de la oralidad en nuestros días, discusión que al mismo tiempo le permite delinear --sin reparo ni ensoñaciones-- cuatro encrucijadas en los asuntos de la enseñanza: 1) cuando el maestro destruye al alumno; 2) cuando el discípulo traiciona al maestro; 3) cuando el maestro y el discípulo aprenden; y 4) cuando el maestro se niega a la enseñanza (Steiner, 2004: 11-5). Con estas intersecciones traza las lecciones escogidas con minuciosidad, a través de las cuales somos llevados por un laberinto, en el que vamos viendo desplegarse distintos modos de manifestación de una misma dificultad y en la minuciosa atención nos atrapa la duda de hallarnos en medio de la fantasía, el romanticismo, la utopía, las falsas esperanzas, los peligros, los privilegios, las decepciones, los fracasos, las resistencias, etc., múltiples y complejas dificultades en las que no ha dejado de estar inserto el ejercicio de la enseñanza.

Luego, con respecto a las dificultades de integrar y asumir una práctica filosófica como práctica formativa que nos permita tener como elemental la experiencia de la reflexión y la crítica en el transcurso de nuestra vida, interesa retomar de dicha obra la alusión al peso de la palabra de quien enseña y la importancia del gesto de quien escucha y atiende lo que ha sido entregado con la palabra. Importa el asunto de la vocación como de una llamada que ya implica un escuchar, un modo de atender y, además, un modo de responder a la palabra que ha sido dirigida. En la importancia de un decir se encuentra la importancia de un responder a lo que se ha escuchado. Pues si bien es cierto que en los asuntos de la enseñanza importa de sobremanera lo que se ha entregado con la palabra dicha, en ello también importa mucho su recepción, el gesto de atención a lo que se ha entregado con lo dicho.

Esta dinámica es crucial en los asuntos de la formación, donde se juegan los elementos de lo dicho y lo escuchado, piezas primordiales para referir la *interpelación*.³ Esta palabra nos remite a lo que se entrega en su fuerza, dirección y sentido; entendida como el requerimiento, la solicitud, el apremio, etc. *Escucha* como gesto de respuesta ante la dirección de una palabra que ha sido dada, puesta en alerta ante lo dicho, disposición a lo dicho pero en un estado de atención y recepción de lo que se entrega o no con la *interpelación*, subrayemos, piezas que nos permiten acercarnos a un momento fundamental, en tanto se juega allí nuestra constitución.

Para poder dibujar esta dinámica entre *interpelación* y *escucha*, hablar de ella como de un juego y de su relevancia en los asuntos de nuestra formación, hemos acudido al uso de la metáfora del juego de la pelota, utilizada por Plutarco de Queronea, quien dijo: “en el uso de la palabra el recibirla bien es anterior al lanzarla” (Queronea, 1992: 169). Para este autor, cuando se hablaba de los cuidados que se deberían tener con respecto a la formación de nuestros jóvenes y los asuntos de la libertad, las dos primeras cosas que se tenían que considerar eran el provecho y el riesgo que se corre con lo que se escucha (*Ibid.*: 168). Un modo de tomar cuidado con respecto de todo aquello que se atiende es poner en marcha un examen detenido de todo cuanto inevitablemente viene a nuestra audición, con una invitación a poner cuidado en lo que se escucha, en tanto determinante en nuestra formación, al permitirnos o no discernir la utilidad y/o la superficialidad a la que nos exponen los ruidos, estrépitos, alborotos, golpes, melodías y discursos que sobrevienen sin más a nuestro oído.

De modo que si la paciencia fuese el rasgo característico de una buena disposición a la atención (*Ibid.*: 182) y se incitase al trabajo y al cuidado de un apropiado interés por parte del que escucha y no sólo por parte del que habla (*Ibid.*: 186-7), no únicamente se lograría algo así como la armonía de la escucha, sino que además se formaría en el principio de “saber vivir bien” (*Ibid.*: 194), nos dice este maestro de la antigüedad.

Entonces, en consonancia con lo anterior, podemos entrelazar esta dinámica y su juego con algunos rasgos y denuedos de un filosofar visto como *magisterio de interpelación*, prioritario en los asuntos de la formación de la juventud en la antigüedad. Así, se buscaba el ejercicio, la práctica, la actividad de un llamamiento o una solicitud al cuidado tanto del pensamiento como de la vida. Esta labor del magisterio se arriesgaba en las turbulencias de la evocación, pues con la *interpelación* se buscaba dar cuenta de los riesgos y peligros de no atender la propia formación, puesta en alerta de no dejar para otros el trabajo que implica hacerse cargo de sí mismo.

Recordemos el latinismo frecuentemente aludido: *Sapere aude!*, que reclama atender detenidamente y con fuerza aquella voz que insta a la audición a llevar a cabo el ejercicio de sopesar. *¡Atrévete a pensar por ti mismo!*, que evoca, entonces, la fuente y la recepción —tal y como nos lo ha señalado el trabajo de G. Steiner y las reflexiones de Plutarco de Queronea—, y se refiere a quien emite, pero también a quien atiende.

Además, hace la focalización en los que reciben aquello que se ha emitido, en tanto no dejamos de ser “aquello que es o que vibra a la escucha” (Nancy, 2007). Esto podría decirse de otra manera, cuando preguntamos acerca de quiénes somos, estamos indagando los denuedos de lo que ha puesto su huella en nuestra audición. Luego, hablamos de un filosofar como evocación y prácti-

³ Un primer acercamiento a estos conceptos nos lo ha proporcionado M. Foucault con la noción: “cuidado de sí” o *epimeleia*, noción que tenía relación con el término *melei moi*, *mel*, *melo* y hacía referencia a *melodía*, *canto ritmado* o *música*. Término que en francés se relacionaba con: *Ça me chante*, para hablar de *conminación* y *deber por cumplir*, que en un paralelismo entre el latín *camere* y el francés *chaloir*, se dice como: “tener interés por algo”, “preocuparse por”. De modo que la *interpelación* tomaría la forma de *canto de llamada*, *lo que me convoca*, *¡lo que me interpela!* (Foucault, 2010: 131-153).

ca formativa en tanto puesta en alerta de lo que nos configura y ha tenido lugar en la dinámica de la *interpelación-escucha*; pues allí donde se lanza la pregunta acerca de nosotros mismos, se recoge la pregunta por aquello que nos ha permitido ser lo que somos.

Tomemos lo dicho con anterioridad como nuestro escenario de trabajo, sobre el cual hemos decidido colocar a dos escritores que en dos formatos diferentes de escritura y de investigación presentaron un conjunto de indagaciones en torno a esta temática en la antigüedad. A estos autores los hemos hecho dialogar sobre una misma referencia: *Sócrates como figura de un magisterio de interpelación*; a sabiendas de que ambos estudiosos, en diferentes momentos históricos y con diferentes pretensiones, hayan decidido desplegar sus estudios en la expresión sentida de un retorno a la antigüedad que no omite la relevancia de esta figura en la configuración de la historia del pensamiento y en la historia de un modo de filosofar.

Tenemos así, por un lado, los lineamientos con los que Werner Jaeger postuló su propio análisis de la *paideia socrática* en su obra titulada *Paideia*. Por el otro, a Michel Foucault en algunas lecciones impartidas en el Collège de France en sus últimos años de vida, a propósito de los asuntos del *cuidado de sí*. Adentrémonos en los estudios que nos presenta, en un primer momento, el filólogo e historiador alemán.

Werner Jaeger: Sócrates y el ropaje de la *paideia*

Frente al endurecimiento del espíritu, contra la rigidez de la costra con la que se forma el carácter humano, en la hostilidad para con las cualidades altivas del espíritu de los hombres y en el abandono de las ideas de adiestramiento del espíritu, W. Jaeger justifica una imperante vuelta con la “mirada anhelante a las fuentes de donde brota el impulso creador...” (Jaeger, 1995: 7); esto es, señala la necesidad de una vuelta a la *paideia*, cito:

Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el “ser del hombre” se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político (*Ibid.*: 14).

¿Qué quiere decir el “ser del hombre” como “ser político”? Jaeger se refiere a uno de los rasgos históricos que fundó el pueblo griego al establecer la unión espiritual de una comunidad que trazó su destino bajo la idea de hacerse cargo de su propia formación, como de su *corpus*. ¿Idealización de una cultura? ¿Retorno de la “mirada anhelante” para terminar contemplando un tipo específico de hombre? ¿Búsqueda del arquetipo para nuestra actualidad, en el modo de una llana implementación? A primera vista ello no parece así, pues si bien el material se presta para la contemplación, es decir, se presta para la luz de la idealización, lo que importa en esa vuelta de la “mirada anhelante” no es sino el retorno al problema decisivo de nuestro destino, el que señala como “la comprensión del fenómeno imperecedero de la educación antigua, pero para comprender la forma y el valor que tiene la educación en el hombre viviente, en el ser humano” (Jaeger, 1995: 16).

De modo que la necesidad de un retorno a la *paideia*, según leemos en sus indagaciones, no es sino un volver para considerar la relevancia que tiene de por sí aquel esfuerzo humano de colocar como tarea importante y radical el asunto de trazar los linderos de nuestra educación. Nosotros decimos, hacerse cargo de la urdimbre en la que se encuentra nuestra propia constitución. Justo porque nos dice: “la idea de educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo” (Jaeger, 1995: 6).

Esto significa entender la educación como un proceso en construcción constante que se abre por mor de una “fuerza formadora” (*Ibid.*: 11), misma que se cierne sobre dos ideas: una idea plástica, de creación, al tratarse de un proceso de configuración del individuo en armonía con el pueblo. Aunada a la idea de un “viraje al interior”, un tornarse a la conciencia de sí mismo para iniciar el camino que conduce hacia el estado en el que el espíritu pone al descubierto leyes y normas por las cuales el pensamiento otorga un conocimiento y una seguridad jamás antes vistos.

En este sentido, la *paideia* resulta el bien máspreciado en tanto que refugio contra la catástrofe y en tanto que puerto seguro sobre el cual embarcar fuerzas regeneradoras, además de “impulso pedagógico” en tanto fuerza o bálsamo para los sufrimientos de los hombres. Afán espiritual de los hombres griegos que en el modo de un despertar tomaron el rumbo de la dirección de un ideal consciente de educación y cultura (*Ibid.*: 381-382). Así leemos en el prólogo para la segunda y tercera parte de su obra:

Este alertamiento es precisamente lo que más distingue al espíritu griego del de otros pueblos, y la conciencia plenamente despierta con que los griegos viven la bancarrota general, espiritual y moral, del brillante siglo V es la que les permite captar la esencia de su educación y de su cultura con esa claridad interior que llevará siempre a la posteridad a sentirse, en esto, como un discípulo suyo (*Ibid.*: 383)

Aunque sobre ello, Jaeger no dejó de advertir lo siguiente:

Una gran parte de estas ideas restauradoras tiene carácter romántico, pero no puede negarse que con este romanticismo se mezcla una nota realista, que da la crítica, generalmente muy certera, del presente y de sus perspectivas, crítica que sirve de punto de partida, a todos estos sueños. Estos se visten siempre con el ropaje de una tendencia educativa, con el ropaje de la *paideia*. (*Ibid.*: 384)

Existen elementos esenciales que sobreviven a cada periodo histórico, elementos que además son resguardados, transmitidos a periodos posteriores, conservados o transformados. Empero, según éste, cualquier movimiento marca una deuda histórica, misma que termina por encadenar en algún sentido periodos de tiempo transcurrido, volviéndonos así deudores para con el pueblo griego en un acontecimiento primordial: “la creación de la personalidad humana responsable ante sí misma” (*Ibid.*: 383). Pero esta deuda subraya en la historia una estricta continuidad del llamado “problema

del presente” (*Ibid.*: 382), entendido como la conciencia histórica plenamente despierta que da cuenta de una paradoja, a saber: si bien todo poder terrenal es precario, valdría la pena preguntarse si es posible una reconstrucción del estado de las cosas y de la vida humana cotidiana sobre cimientos sólidos.

¿Qué tan imprescindible es el trabajo en pos de la mejoría o el fortalecimiento de nuestros cimientos? ¿Bajo qué condiciones puede impulsarse? ¿Al amparo de qué puede volverse una tendencia prioritaria para los hombres? O quizás nos resulta suficiente con ver cómo “los mismos ideales que antes arrastraban a todas las capas sociales del pueblo,... ahora ...tienden cada vez más a flotar sobre las cabezas sin penetrar en ellas” (*Ibid.*: 387). Luego, incertidumbre, fracaso, imposibilidad de difundir en la totalidad del espíritu humano la necesidad de llevar consigo un hálito, impulso o fuerza de tal magnitud, a la vez que repetición de una vuelta imprescindible hacia un proyecto inacabado, son algunos de los tintes del carácter con el que Jaeger nos muestra la paradoja llamada *paideia griega*.

Sin embargo, en ese terreno Jaeger abogó por mirar a Sócrates como el “fenómeno pedagógico más formidable en la historia de Occidente” (*Ibid.*: 403-404), a pesar de lo fluctuante y vacilante que resulta aquella figura, pues cuando se trataba de hacer dichas referencias históricas las fuentes resultaban dubitativas, en tanto oscilaban entre la ficción y lo fáctico. Además, intenta hacerse de una lectura no cubierta con el pensamiento del discípulo Platón. De modo que para delinear la enseñanza venida de la palabra socrática, Jaeger terminó por esbozar un rasgo que sirve de parangón de la figura de uno de los maestros de la amistad. A este rasgo lo signa como *antropocentrismo*, en tanto que el punto de partida y arribo de cualquier disputa del maestro fue el ser humano y la estructura del cuerpo humano, cual centro del pensamiento en el cual se requería ahondar.

Antropocentrismo en la medida en que las ocupaciones del pensamiento habrían de girar en torno de la naturaleza humana, como centro de discusión. Así, en adelante, la propia morada del hombre, es decir, su constitución espiritual, su propio cuerpo y sus manifestaciones serían puestos constantemente en relieve. Al menos es así como el propio Cicerón relata la labor socrática al decir: “Sócrates baja la filosofía del cielo y la instala en las ciudades y moradas de los hombres”. Un modo particular de indagar que comenzaría por mostrar una relación estrecha entre pensamiento y observación de la vida a la vez que reflejaba la relación entre filosofía y medicina.

Por ello es importante también señalar que esta manera particular de indagar de Sócrates tiene que ver con un proceso formativo, el cual consistía en la puesta al desnudo de la morada de los hombres y la enmienda de comenzar a poner en marcha el camino rumbo a lo que no se posee y es sumamentepreciado, el patrimonio y la herencia interior. Para ello Sócrates, el maestro del diálogo, ponía en ejercicio la capacidad de penetrar con la mirada el pensamiento, la conciencia y el *ethos* de los hombres. Ello mediante el “examen del hombre” (*Ibid.*: 415) con auxilio de dos recursos formativos: *exhortación* e *indagación*, que servían para atraer el interés y el espíritu; mientras la *exhortación* conducía al oyente hasta la necesidad de sopesar el riesgo en el que se encontraba

toda su persona si no ponía en marcha la búsqueda de la posesión del bien preciado, la *indagación*, como enmienda, encaminaba y cuidaba la vía del “filósofo como encarnación de un nuevo ideal de vida”.⁴

¿En qué consiste esa *exhortación e indagación* que habla de una nueva vida? ¿De qué manera la búsqueda de “un nuevo ideal de vida” se torna, en la historia del pensamiento, un nuevo modo de educar a los hombres? Sabemos que una de las disputas principales entre Sócrates y los Sofistas era el encargo de la formación de los hombres de Estado y/o de los dirigentes de la vida pública. Por su parte, Sócrates lo hacía mediante el *diálogo* y la *exhortación* que conducían hacia la búsqueda de un conocimiento que no mostraba mera acumulación de palabras dispuestas para ser regurgitadas según las circunstancias y los propósitos. Por ello solicitaba que los jóvenes se hicieran de la necesidad de apropiarse de un conjunto de principios testimonio de su propia personalidad. Mientras los Sofistas se preocupaban por la elocuencia, el correcto y apropiado uso de la palabra y del pensamiento, a sabiendas que el dominio de la palabra denotaba poder, instrumento con el cual los jóvenes aprenderían esa aproximación al mando, específicamente el del gobierno de los ciudadanos.

Cómo formar a los jóvenes, disputa muy importante porque colocaba sobre la mesa y en el centro de la discusión el problema de las cualidades que debían tener los gobernantes. Precisamente porque la finalidad de educar era para dos cosas: para gobernar o para ser gobernado. Esta discusión Sócrates la terminaba desplazando en el asunto del régimen de la vida, al colocar con importante radicalidad la formación del temple de la vida, del *ethos* del hombre, de la fuerza interior individual, que para él era la mayor o la menor de las conquistas de un ser humano, en tanto un bien que se domina o en tanto un mal que termina por dominarnos. Trama en la que se resolvía o no la capacidad de libertad de la que se fuese capaz, escollo para quien se dejase arrasar por las pasiones, esclavo encadenado a sus satisfacciones, preso de sus apetencias (*Ibid.*: 430-435).

Luego, en relación con la necesidad de saciar el espíritu con conocimiento, Sócrates irrumpía estrepitosamente con la pauta de la pregunta, con el arte de la *mayéutica*, en parte heredado de su madre, una partera. Ejercicio aprendido, *τέχνη* que posibilita en otro un alumbramiento, mismo que podía provocarse al exigir del interlocutor una atención especial y detenida de cuanto se habla y escucha, una llamada de alerta a propósito del pensamiento, de los conocimientos, de las habilidades o de las aptitudes hasta entonces adquiridas, para demandar de ellas lo siguiente: ¿para qué sirven todos y cada uno de esos estudios?, ¿cuál es la meta de la vida frente a ellos?

⁴ En la lectura de Jaeger encontramos una alusión a la relación entre *paideia griega y cristianismo*, en expresiones como: “Sócrates como predicador y conversor”, “Sócrates como profeta y mensajero poético”, “los rasgos cristianos tienen su origen helénico” y en la pregunta: “¿era la socrática un anticipo del cristianismo, o puede incluso afirmarse que con Sócrates irrumpe en la evolución del helenismo un espíritu extraño, oriental, que, gracias a la posición de gran potencia educadora de filosofía griega, se traduce luego en efectos de envergadura histórico-universal, empujando hacia la unión con el Oriente?”. Estas expresiones marcan la importancia que tendrá, para tiempos posteriores y para distintos escenarios, como lo son la filosofía, la religión, la política, incluido el ámbito la educación, la búsqueda de una “nueva forma de vida”, el “valor interior del hombre”, la “experiencia interior individual” (Jaeger, 1985: 419-423).

Si bien la *exhortación socrática* permitía emprender la conducción del pensamiento hacia los linderos de la morada del hombre, a su vez permitía poner en ejercicio el “dominio de sí” (*Ibid.*: 431), que se entiende como la *exhortación* venida de otro que despierta para “ayudarse a sí mismo” (*Ibid.*: 435) en el dominio de innumerables apetencias que se presentan a lo largo de la existencia. En este sentido, la *paideia socrática* más que *paideia* antropocéntrica es antropoplástica. Pues, según nos especifica Jaeger, el término “antropoplástico” (*Ibid.*: 11) hace alusión a la fuerza de la palabra como fuerza transformadora, impulso que mueve a un hacerse cargo de sí mismo, ímpetu para hacer el recorrido hasta nuestra morada y esfuerzo para hacerse cargo de ella misma.

Pero tratándose de una *exhortación* y no de una imposición, el camino hacia “un nuevo ideal de vida” y la búsqueda del valor de la nueva vida interior estarían cifrados con los lazos de la amistad, de la “*philia*” (*Ibid.*: 436-439), un modo de asociación en el que participa quien exhorta y quien atiende una aspiración en particular: “la creación de la personalidad humana responsable ante sí misma”, en la disposición de una palabra que permite estar en compañía y búsqueda del mejor cobijo posible.⁵

Para cerrar esta intervención, nos parece apropiado subrayar este último aspecto al que hemos llegado, el de la *paideia socrática como ropaje*. Pues tratándose de un *magisterio*, la *paideia socrática* buscaba que se volviera sobre el desierto de nuestro presente y sobre los filamentos de nuestra constitución con auxilio de un hálito, el de la palabra hablada. ¿Para qué? Para dar cuenta del desnudo de nuestra morada, de su estado de despojo. Para alertar sobre descuido en el que nos tenemos a nosotros mismos, a nuestra naturaleza y comunidad. El magisterio insta a redirigir los pasos hacia puerto seguro en el cual retomar fuerzas, refugio en el cual recubrirse y recuperar los hálitos necesarios para hacerse cargo de la exposición en la que nos encontramos.

Michel Foucault: Sócrates como testimonio del “cuidado de sí”

Con respecto del volver de una “mirada anhelante” hacia la *paideia*, ¿qué decir? ¿Por qué retroceder al pasado de la historia del pensamiento y de un modo de hacer filosofía? ¿Resulta acaso que para plantear nuestras propias cuestiones sobre la formación y el filosofar es indispensable e indiscutible la tesis del retorno a la memoria? Y luego, ¿hacia dónde nos podría encaminar una indagación sobre el pasado antiguo?

⁵ A propósito de la amistad en la *paideia socrática*, Jaeger colocó sobre la mesa una pregunta que parafrasearemos de la siguiente forma: ¿Cómo sería posible que un fin tan elevado como el del mando, el del gobierno de sí o el gobierno de los otros fuese conducido por la amistad, a sabiendas de las dificultades que se tienen al vivir en sociedad? Discusión sobre la imposibilidad de dicho proyecto, al señalar la muerte del propio Sócrates propiciada por la acusación de practicar e inculcar prácticas ajenas e inapropiadas para los jóvenes de la polis. De modo que el fracaso constante de este mismo proyecto nos podría conducir a la postulación de un aislamiento de la comunidad, distanciamiento con respecto de los otros y búsqueda de un único recurso, uno mismo. Sin embargo, en la dificultad que nos presenta esta paradoja histórica, Jaeger nos advierte su postura, la de un “humanismo”. Una herencia de antaño sobre la que vale la pena retornar, la de la *paideia griega*, que cobra fuerza, por y pese a la época en que justo se estaba escribiendo dicha obra (1933, 1943-1944) (*Idem.*: 436-457).

Antes de adentrarnos en las lecciones que Michel Foucault impartió a propósito de la antigüedad y el “cuidado de sí”, queremos señalar que éste no dejó de hacer algunas referencias al trabajo de W. Jaeger, una de las cuales fue la relación entre “práctica de sí” y práctica médica (Jaeger, 2002: 108), en donde también observamos que ambos compartieron la alusión al problema de lo que el presente plantea como punto relevante para un filosofar en el que pensamiento y vida se debaten, ello a pesar de sus diferencias metodológicas y teóricas (Foucault, 2009: 17-39).

Detengámonos brevemente en esta última observación. Anteriormente habíamos dicho que el “problema del presente” en W. Jaeger tenía que ver con la revisión de un endeudamiento con el pueblo griego y de la paradoja que traía consigo la *paideia griega*. En el caso de M. Foucault ésta se refería a la actitud filosófica llamada la *crítica*⁶ o el “trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo”, que no es sino la búsqueda de las condiciones en las cuales emergen nuestras conceptualizaciones y, con ello, nuestros modos de ser sujetos (Foucault, 1987: 7-33), en referencia a la búsqueda de la conciencia histórica de la situación dentro de la cual vivimos a fin de conocer y/o comprender la realidad en la que nos encontramos como sujetos (en el sentido de una subyugación) o realidad en la que nos configuramos y confrontamos como tales (en el sentido de estar o no vinculados a una determinada subjetividad). Dicho rastreo procuró no tomar la forma del encuentro fundacional en el que surge un modo primario de hacer filosofía, sino como reiteración de un acontecimiento, el de la *actitud crítica* de nuestro ser histórico y el de su relevancia como práctica filosófica hasta nuestros días (Foucault, 2010: 975-990).

Esto no significa la imposibilidad de ir hacia otro rumbo en el pensamiento. Pues si bien era cierto que importaba el problema de la continuidad histórica y el asunto de las deudas con la antigüedad, el giro se hacía a fin de “modificar el horizonte de lo que conocemos y para intentar lograr verlo en perspectiva...” (Foucault, 1987: 14), con referencia a la experiencia de una transformación. Justo porque las preguntas: “¿Qué es lo que pasa en este momento? ¿Qué nos pasa? ¿Qué es este mundo, este periodo, este momento preciso en el que nos encontramos?... ¿Quiénes somos en este preciso momento de la historia?” (Foucault, 2001: 1050), se enunciaban en términos de insistir en dos puntos: “deshacernos de nuestras familiaridades” y “mirar de otro modo las mismas cosas” (Foucault, 2010: 875).

Estos hilos conductores permiten comprender la particularidad del curso que tomarían aquellas indagaciones históricas, como una búsqueda del entramado de formas por las cuales el ser humano había sido encaminado por otro y se había dado a la tarea por sí mismo de responder por

⁶ Consúltese el análisis de Edgardo Castro sobre la actitud crítica en M. Foucault, derivado de una posición filosófica que simpatizaba con la *Aufklärung*, no en torno de la cuestión del hombre sino de la cuestión de las prácticas de la subjetivación (Foucault, 2009. Una lectura de Kant...: 9-29).

⁷ Uso de la noción *pan rhema* como actividad o como actitud que consiste en decirlo todo, no en el sentido de decir cualquier cosa, sino en tanto no disimulo o no ocultamiento (Foucault, 2010. El coraje de la verdad: 17-38).

su propia constitución histórica, con una especie de “obligación de decir la verdad sobre uno mismo” (*parrhesía*).⁷ Esto lo esbozó en la experiencia del “cultivo de sí”, aquella que no se perfilaba en el individuo sin la presencia de otro, tan necesario para decirla, en tanto “le devela o lo ayuda a reconocer lo que él es” (Foucault, 2010: 17-38). La búsqueda en la antigüedad de esa variabilidad de “prácticas de sí” había hecho posible que el individuo se interrogara sobre su propia conducta y velara por ella misma adoptando un régimen de los placeres (*aphrodisia*) (Foucault, 1987: 15). “Cuidado de sí” como múltiples modos de alejarse de sí para volver sobre uno mismo a fin de dar cuenta de sí pero en una determinada forma de conducción del pensamiento y de la vida (Foucault, 1987: 67), “gobierno de sí” como manifestación de un modo de decir verdad (Foucault, 2009: 65-89).

Siendo éste el viraje en sus lecciones, M. Foucault reconoció que la sentencia oracular *conócete a ti mismo* (*gnothi seauton*) no era sino un llamado a los asuntos del cuidado que adquiere dos sentidos, el de la “inquietud de sí mismo” (*epimeleia heautou*) y el de la “cura de sí” (*therapeuein*), mismo que establece la relación entre pensamiento, cuidado del alma y salud del cuerpo (Foucault, 1987: 53).⁸ De modo que la relación entre filosofía y práctica médica u observación de la vida que encontrábamos en W. Jaeger vuelve sobre la palestra de éste, lo mismo que el principio de la amistad (*philia*) como práctica social indispensable en el “cultivo de sí”. Precisamente porque, en relación con ello, se está en estado de ignorancia, razón por lo cual se requiere de la figura de otro que auxilie en el modo de ser corregido, instruido, fortalecido, esclarecido, liberado o curado de la esclavitud en la que nos encontramos en relación con nosotros mismos. “Formarse y cuidarse son actividades solidarias” (*Ibid.*: 54); solicitud de otro, *amistad* en la dirección del “arte de vivir” (*technê tou biou*) es lo que se requiere para lograr un “gobierno de sí mismo”. Relación que poco tiene que ver con las diferencias de nacimiento o el estatus en la polis como con la fuerza, el valor y la resistencia de que se es capaz, se trate de los asuntos del cuerpo (*dietética*), del matrimonio y los bienes (*economía*), de las relaciones entre los hombres (*erótica*) o sobre la verdad (*filosofía*) (*Ibid.*: 26).

Régimen de la vida para W. Jaeger, “*tehkne* de la existencia” (*technê tou biou*) para M. Foucault (2002: 426). Además, conducción de la vida no como refinamiento de la conducta o establecimiento de una interdicción, sino como compleja elaboración de una relación de sí consigo mismo y con los otros en el esfuerzo de lograr un “arte de vivir”. Así, para éste no bastaba con señalar la primordial y prometida descripción de cualidades y requisitos por cumplir en ese primado, pues era necesario repensar el punto de arribo al anudar: hombre, libertad, poder, verdad y vida. Así nos lo indica la interrogación en la que ancló sus investigaciones: “¿a qué precio el sujeto puede decir la verdad sobre sí mismo?” (*Ibid.*: 43-4).

⁸ A propósito de la interrelación entre filosofía y práctica médica en la antigüedad, consúltense Dión de Prusa. (1988). Diógenes o De la virtud. Discursos I-IX. Madrid: Gredos. pp. 403-420.

De modo que un punto de arribo sería el de una ética del coraje de la verdad, esto es, una filosofía entendida como “libre interpelación de la conducta de los hombres por un decir veraz que acepta correr el riesgo de su propio peligro” (Foucault, 2009: 351). Camino de acceso a la verdad a costa de una transformación en la relación de sí consigo mismo, elección de una forma de conducción de la vida y del pensamiento, como manifestación de aquella verdad hacia la que se encamina el hombre que ha sido interpelado y que ha respondido a la sentencia: *conócete a ti mismo y cuida de ti*.

En este trayecto M. Foucault no dejó de señalar a Sócrates como figura ineluctable de una muerte que había llevado a solicitar una “vida filosófica” en el combate que implicaba afrontar “decir verdad”; sin dejar de mencionar un sinnúmero de pensadores de la antigüedad, tales como Platón, Marco Aurelio, Séneca, Cicerón, etc., entre los cuales Sócrates vino a colocar los rasgos de una actividad filosófica que se cimbra no sólo en el pensamiento, sino en la vida como “testimonio de la verdad” (*Ibid.*: 348). Sócrates, testimonio de la formación de sí en la defensa de una tarea que consiste en interpelar a los jóvenes para que éstos despierten a un desasosiego que habrá de llevarse a lo largo de la vida; puesta en cuestión de la propia constitución con auxilio de la intervención e irrupción de otro capaz de colocar en el “círculo de la escucha” el problema de nuestra formación (*Ibid.*: 245). “Ser escuchado y hallar en el oyente la voluntad de seguir el consejo que ha de darse: tal es la primera condición del ejercicio del discurso filosófico como tarea, como trabajo, como *ergon*, como realidad” (*Ibid.*: 241).

Estamos hablando del “magisterio socrático” que se diferencia del “magisterio ejemplar” por estar basado en la transmisión, acumulación y conservación de un saber; y que poco tenía que ver con el “magisterio de la competencia”, en el que se ponía en juego la memoria y se combatía meramente la ignorancia. El “magisterio socrático” como una acción por la cual otro atendía los asuntos de su propia formación, se vuelve en un hacerse cargo de sí mismo, capacidad de dirección de sí mismo como si se tratase del timón de una embarcación de la cual somos total y absolutamente responsables (Foucault, 2002: 243). *Magisterio socrático* como actividad filosófica colocada sobre los cimientos de un círculo testimonio de ese gobierno de sí mismo (*Ibid.*: 131-3), donde la templanza del maestro resultaba una huella ineludible, por la cual los escuchas se hacían partícipes de un camino por emprender, lo que insta el paso y abre el rumbo para quien atiende y no sólo para quien habla y sigue un camino. Empero, en esa búsqueda del gobierno de sí, en el “círculo de la escucha”, existe tanto un desafío para quien interpela como una confrontación para quien atiende dicho llamado.

¿Nos referimos con ello a lo que W. Jaeger describió como régimen de la vida? Sí, pues la experiencia de volver la mirada sobre uno mismo no nos es ajena, incluso nos es familiar en múltiples prácticas y terrenos; como, por ejemplo, en lo religioso, lo filosófico, lo político, lo moral, lo estético, etc., dado que se trata de la relación que mantenemos con nosotros mismos, con los demás y con el establecimiento de pautas para una comunidad. Aunque, para M. Foucault, las pesquisas detallaban, además, la aceptación compleja de los placeres con que se lidian, aunado a un juego

abierto de la libertad del otro, así como la conciencia plena de la fugacidad con la que se presenta la belleza y la amistad, vistas desde su fragilidad y sin olvidar la relevancia que juega la escucha en el *magisterio* y en la vida filosófica.

¿El *magisterio socrático* estaba preocupado por formar los mejores gobernantes? Sin duda M. Foucault también llegó ahí con la relación *interpelación y gobierno de sí o gobierno de los otros*. Lo vemos al problematizar de manera significativa lo siguiente: ¿la ciudad podrá tener, de una vez por todas, una relación clara, fundamental y definitiva con la verdad? ¿Qué vale más para que la vida de la ciudad se ajuste como corresponde a la verdad, acaso dar la palabra en la democracia a todos los que pueden, quieren o se creen capaces de hablar? ¿Cómo se podrá formar el alma de aquellos que habrán de tener la responsabilidad de hablar y dirigir a los demás? “¿Por qué la democracia es un lugar tan difícil, tan improbable, tan peligroso para la aparición del decir veraz?” (Foucault, 2010: 49-86).

Relación en la que el “decir filosófico” y la recepción de su pronunciamiento eran a lo sumo relevantes por cuanto:

El carácter serio de la filosofía no consiste tanto en dar leyes a los hombres y decirles cuál es la ciudad ideal donde deben vivir, sino en recordarles sin cesar (al menos a quienes quieren escuchar, porque la filosofía solo debe su real a la escucha) que lo real mismo de la filosofía estará en las prácticas que uno ejerce sobre sí... (Foucault, 2009: 264)

Donde el *magisterio socrático* era la semblanza del testimonio del decir veraz (*parresiástas*), de una actitud filosófica que se asume en la vida, el pensamiento y la palabra de quien habla en nombre propio e interviene en la ceguera que los hombres tienen respecto de sí mismos, rompiendo con el silencio y la mesura de su intervención la mayoría de las veces. Esta actitud filosófica poco tenía que ver con el deber de recopilar y conservar lo que se tenía por bien sabido, puesto que dicha actitud se asumía como el riesgo de una intervención que bien podía fracturar la preciada tradición.

Es la actitud *parresiástica*, justamente aquella que intenta, con obstinación y volviendo siempre a empezar, reintroducir, acerca de la cuestión de la verdad, la de sus condiciones políticas y la de la diferenciación ética que abre el acceso a ella... (Foucault, 2010: 86)

Pero, “¿cómo y en qué medida la obligación de verdad... es al mismo tiempo el ejercicio de la libertad, y un ejercicio peligroso de la libertad? ¿En qué sentido [el hecho de] obligarse a la verdad (obligarse a decir la verdad, obligarse por la verdad, por el contenido de lo que se dice y por el hecho de decirlo) es efectivamente el ejercicio, y el ejercicio más alto, de la libertad?” (Foucault: 2009: 83)

Dicho decir veraz afronta, no el riesgo metafísico de situar, por encima o al margen del cuerpo, la realidad otra que es el alma; afronta ahora el riesgo y el peligro de decir a los hombres el coraje que necesitan y lo que éste les costará para dar a su vida un estilo determinado (Foucault, 2010: 173).

Finalmente, en tanto actitud filosófica, el *magisterio* de Sócrates insta las cuestiones del acceso a la verdad en la transformación de la vida y el pensamiento. *Interpelación* para lograr una vida filosófica al reiterar un “no olvido” (*aletheia*) o un “no descuido” (*me ameléseste*) de la relación con uno mismo en la relación con los demás (*Ibid.*: 107), pero, ante todo, en los momentos de peligro y riesgo de muerte, allí donde el límite es la puesta a prueba de una forma de vida como testimonio del gobierno de sí y de la búsqueda de la verdad. Esta lectura le ofrece a Foucault la *interpelación* de Sócrates al “cuidado de sí” en sus últimas palabras,⁹ aquellas que fueron acogidas por Critón, discípulo que le acompañó en sus últimos momentos y quien también se hizo acreedor de una *deuda* y de una ofrenda sacrificio con las que se pudiera recordar el “no descuido” (*me ameléseste*) de la relación de sí consigo mismo, que como bien tendría que perseguir, conquistar y ganarse. La *deuda* no dejaba de ser un modo de *curación*, pero, ¿*cura* de qué?, de la distancia acaso lograda con respecto a la estima en que se tiene la riesgosa opinión de la mayoría, *cura* por cuanto evita dejarnos conducir hacia el olvido de la relevancia de aquel llamado (*Ibid.*: 121-130).

El diálogo presentado con anterioridad ha venido a cuenta a propósito de la relevancia y pertinencia de la *práctica filosófica* como *práctica formativa* en el sentido de *magisterio de interpelación*. En este sentido, la interlocución entre estos dos estudiosos sirvió para desmontar, en la figura del *magisterio socrático*, dos modos particulares de leer dicho ejercicio. Además, hemos visto con W. Jaeger una deuda histórica con el pueblo griego y la *paideia socrática*, aquella que se refiere al esfuerzo humano que se decide en la búsqueda del trazo y ropaje con los cuales cubrir el estado de despojo; sin olvidar que se trata de una conciencia histórica despierta que da cuenta también de la precariedad que significa tal esfuerzo. Mientras que con M. Foucault encontramos algunos rasgos que anudaron la búsqueda de la conciencia histórica en la que vivimos, pero como posible modificación de nuestro horizonte, aunado el señalamiento de los riesgos que se corren una vez que se decide emprender aquel viaje al interior; esto es, una vez que se busca recorrer la distancia que se anuncia nos separa de nosotros mismos y donde nos medimos según nuestra capacidad de aproximación.

Lo anterior nos permite identificar que esta práctica filosófica de *interpelación y escucha* trabaja sobre el principio de la distancia, el despojo en el que yacemos y la necesidad del encuentro con nosotros mismos. Discurso de una proyección o anuncio de un proyecto que, en términos de

⁹ Consúltese: Platón. (1988). Fedón. Diálogos III. Madrid: Gredos. pp. 24-141.

¹⁰ Véase: Lev Tolstói (2015). ¿Cuánta tierra necesita un hombre? Madrid: Nordica, 72 pp.

Jean-Luc Nancy, no es sino ejercicio que parecieran nos manda, otra vez, a la lección escolar, a escuchar justamente el anuncio de un discurso visionario (Nancy, 2003: 40-42).

La presentación del discurso advierte una paradoja en el proyecto, extraída ésta, si se nos permite, con auxilio de un cuento de Tolstoi llamado: ¿Cuánta tierra necesita un hombre?¹⁰ Recordémoslo brevemente. Cierta día, un campesino deja que el murmullo prometedor de una vida mejor advenga a su ímpetu y pronto se lanza a la adquisición de la tierra que le sea posible tomar con el recorrer de sus pasos, de ida y vuelta, en un solo día. La hazaña está puesta en su andar impulsado por la tenue resonancia de aquel rumor. Sin pérdida de tiempo parte rumbo a la promesa dibujada, abandona los quehaceres nimios, deja su parcela pequeña, su vida pobre y se vuelca rumbo aquella distancia que se le figura exquisita. Esa sensación impide que su paso le detenga. La promesa le impulsa lanzándole sin tapujos demasiado lejos, como nunca antes, rumbo a aquello que siente aún le falta, pues ha descubierto que carece de algo. Luego, el hombre llega a la tierra, busca lo que le falta, a toda prisa intenta abarcar cuanto sus pasos apresurados le permiten, yendo tan lejos que el atardecer anuncia el retraso de su regreso, apenas logra arribar al punto de partida y lanza el último aliento que el trayecto tan lejano le permitió forjar. Paradoja del desvanecimiento del presente en pos, en provecho de otro rumbo, impulso para no permanecer donde mismo.

Esta paradoja no deja de vibrar en nosotros como “infinita postulación” a la que siempre estamos volcados, destinación a la que siempre hemos tenido acceso en ciernes de nuestra humanidad o, lo que es lo mismo, de nuestra “in-humanidad” (Nancy, 2003: 27), en tanto prometida reorientación del camino para Occidente, misma que la filosofía no ha dejado de escuchar. Por la cual, además, nuestra época se define en extremo como aquella que no se soporta sin un proyecto de realización y significación; la que puede entenderse mediante la “lógica de la distancia” (*Ibid.*: 62-63). Dicho movimiento también libera la filosofía cuando monta la deuda infinita de dar sentido y cuando la “desmonta” con el anuncio de su abandono. Según Jean-Luc Nancy, de la siguiente manera: “nuestro discurso filosófico ha acabado por medirse con su propia exhaustión: la voluntad de significar se ha encontrado cara a cara con la proyección desnuda de la significación” (*Ibid.*, 52).

Discurso filosófico de lanzamiento y retrotracción en el que también están caídos W. Jaeger y M. Foucault, uno en la postulación de un humanismo, el otro en la problematización de una práctica filosófica, ya que en ambos la *interpelación* y la *escucha* exponen una escisión, un despojo o una distancia con respecto del conocimiento de nosotros mismos y con respecto de la verdad. Así emerge lo que no se posee o habita, en la experiencia dolorosa de hallarse fuera del hogar, a distancia de un refugio propicio. Sensaciones que aquejan el pensamiento y la dirección de la vida, como también aquejan el ánimo con el encargo del que uno sea capaz, evocados en el retorno, el

¹¹ R. Safranski propone el paso de “la verdad nos hará libres” a la “libertad nos hará verdaderos” como un replanteamiento de la paradoja de la libertad como soledad y la libertad como imposición y violencia. Propuesta de un “saber vivir” que separa lo pensable de lo vivible, esfuerzo por disminuir el sufrimiento y posibilidad de vivir en sociedad (Safranski, 2013: 201-218).

lanzamiento y la capacidad de cumplimiento de renovadas tareas (*Ibid.*: 69). Por ende, discurso que implica una vuelta hacia el futuro, que no propiamente hacia el pasado (Deleuze, 1971: 4). Sin que por ello olvidemos la posible exposición a la seducción y al naufragio en atención de tal, como nos lo advierte muy apropiadamente Rüdiger Safranski.¹¹ Porque a lo que incita una *escucha formativa* no es sino a interrogar el “qué” ha venido a posarse en nuestra audición, sopesando su “para qué” y su “cómo” en la resonancia de nuestra vida y nuestro pensamiento, en nosotros mismos y en relación con los demás.

Conclusión. ¿La educación requiere de una práctica filosófica como práctica formativa de la libertad?

En este último y breve apartado retomamos un informe publicado recientemente por la UNESCO llamado *La filosofía. Una escuela de la libertad*, donde la invitación: “volver a poner la cuestión de las políticas de enseñanza y educación en el centro de la agenda internacional...”, se sopesa en la necesidad primordial de una “enseñanza de la filosofía”, en tanto “implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión”, como asegura Koïchiro Matsuura (2011: ix). Una promoción para concebir la “escuela” como un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento; donde la filosofía se inmiscuya como “método” que invita al cuestionamiento abierto, pero con una “actitud” crítica que no pierda de vista la magnitud de dicha tarea, pues implica riesgo la selección reflexiva y el ejercicio de aprender a liberarse progresivamente de toda tutela. La importancia de “abrir al máximo el campo de la reflexión, no es una exigencia reciente” en la práctica filosófica, sino, antes bien, es ella la que “incita siempre a despertar el pensamiento”, resguardo de la pertinencia de cierto papel de la filosofía para “comprender nuestro presente y para construir las sociedades del mañana” (Mayor, 1995: 11-16).

Ahora bien, lo que en dicho informe es una invitación, para J. Derrida es una interrogación, a saber: “¿dónde tiene lugar la cuestión del derecho a la filosofía?” (Derrida, 2000: 381), derecho al ejercicio de apertura y derecho al anuncio de un compromiso al cual responder. Porque el acceso a este ejercicio en las políticas de la enseñanza y de la educación tendría que remarcar lo que implica hacerse cargo del acceso al lenguaje, cultura y práctica de tal. Por ello, cuando interrogábamos para repensar la pertinencia de una *práctica filosófica* como *práctica formativa* de *interpelación*, no hacíamos sino una pauta para preguntarnos por el complejo análisis y acceso que implica dicho ejercicio en nuestros días, lo que todavía está en ciernes, pero que prima como posible aprendizaje en los asuntos de la capacidad de construirnos a nosotros mismos.

Hay todavía mucho camino por recorrer, preguntas por replantear y buscar responder, muchas de las cuales están muy bien delimitadas en aquel informe, por ejemplo, las que tienen que ver con la relación filosofía e infancia. Son importantes en tanto ponen en duda el momento en el que se está listo para filosofar, en tanto llaman a pensar la mitificación de la infancia y los problemas por afrontar. Algunas otras cuestionan la “visión terapéutica” de la filosofía, en el sentido del “cuida-

do del alma” y “reflexión de la vida”. Aunque también están aquellas que la buscan como salida de la soledad existencial y vía de accesibilidad para vivir en comunidad, como cuestionamiento sobre la posibilidad del *diálogo* y la *discusión* para pensar sin violencia ni discriminación, como planteamiento sobre la enseñanza de la filosofía como aproximación a la “cultura de la pregunta”. En fin, como discusión sobre los modos para “pensar por sí mismo” sin que se conduzca hacia un adoctrinamiento, convencimiento o llano cumplimiento (UNESCO, 2011: 1-45).

Estos relevantes puntos de discusión trazan un polígono de desafíos en el que el desarrollo de la infancia en, desde y fuera del aula busca en la filosofía un acompañamiento para “cultivar una ética comunicacional, una exigencia intelectual, una cultura de la pregunta y de la indagación colectiva, un rigor en el seguimiento de las ideas”, polígono que también comparte como punto focal una *educación para escuchar*; cito:

Algunos dudan que sea posible aprender a filosofar mediante la discusión. Sus reticencias se refieren a la dificultad que representa una discusión con varios participantes, a fortiori con niños demasiado dispersos, así como a la ligereza de lo oral respecto a un pensamiento escrito. Otros responden que esa descripción lúcida de las dificultades, que de hecho existen, es interesante, ya que identifica los obstáculos que hay que salvar desde una perspectiva de aprendizaje. Es precisamente porque los alumnos no escuchan que deben aprender una ética comunicacional y es precisamente porque se limitan espontáneamente a ejemplos en sus intercambios que deben aprender a buscar atributos comunes a la noción que esos ejemplos ilustran. El objetivo que se persigue es, efectivamente, el aprendizaje del filosofar en la discusión y mediante su desarrollo (UNESCO, 2011: 13).

Cerremos este escrito enlistando algunos desafíos y propuestas que dicho informe nos ofrece (*Ibid.*: 15-24), con respecto a los cuales requerimos afinar nuestra *escucha*, esto es, *sopesar*, *esfuerzo que implica poner en balanza lo que se dice en relación con nuestro tiempo y con nuestra sociedad*. Justo donde las situaciones por afrontar no están de sobra, pues no dejan de advenir incluso de manera involuntaria, dejándose sentir muchas veces como de golpe para ser pensadas, modo vibrante para hacerse presentes. Motivo por el cual no hemos de relegar la posibilidad de una *práctica filosófica* que se teja no con la decisión premeditada de una búsqueda, sino con el arrojo de una fuerza que adviene involuntariamente, dándonos “qué pensar” y quizás “a pesar nuestro”. Una *práctica filosófica* que se abra en el encuentro con impresiones que nos fuercen mirar, hallazgos de expresiones que nos exijan pensar “lo que yo no estaba en libertad de elegir” (Deleuze, 1971: 20).

1. Buscar pistas de acción promoviendo el “pensar por sí mismo”, favoreciendo el cuestionamiento y alertando sobre el dogmatismo y relativismo.

2. Educar para una ciudadanía reflexiva y de aprendizaje basado en el debate.
3. Contribuir al desarrollo del alumno fomentando una actitud de escucha y respeto a la diferencia.
4. Facilitar la maestría de la lengua con la expresión oral y el debate.
5. Conceptualizar el acto de filosofar en un replanteamiento de la filosofía y de su ejercicio.
6. Trabajar en la elaboración de una didáctica adaptada de la filosofía, delimitando su alcance en la reflexión.
7. Alentar y defender la formación inicial y continua de profesores en relación con las competencias a desarrollar en los alumnos, pero sobre todo, en relación con la inteligibilidad de lo que se hace, de lo que se pone en práctica.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1971). Los signos. *Ideas y Valores. Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional*, 3-26.
- Derrida, J. (2000). El derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmopolítico. *Éndoxa: series filosóficas*, 381-395.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- _____. (1987). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- _____. (2001). Le sujet et le pouvoir. En *Michel Foucault. Dits et écrits II. 1976-1988* (pp. 1041-1056). París: Quarto Gallimard.
- _____. (2002). *Hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. (F. Gros, Ed., & H. Pons, Trad.) México: FCE.
- _____. (2009). *Una lectura de Kant: Introducción a la antropología de Kant en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. (F. Gros, Ed., & H. Pons, Trad.) Buenos Aires: FCE.
- _____. (2010). ¿Qué es la Ilustración? En *Michel Foucault. Obras esenciales* (págs. 975-990). Barcelona: Paidós.
- _____. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. (F. Gros, Ed., & P. Horacio, Trad.) Buenos Aires: FCE.

- ____ (2010). El filósofo enmascarado. En *Michel Foucault. Obras esenciales* (pp. 871-877). Barcelona: Paidós.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Jaspers, K. (1985). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. (J. Gaos, Trad.) México: FCE.
- Kierkegaard, S. (2012). *La época presente*. (M. Svensson, Trad.) Madrid: Mínima Trotta.
- Mayor, F. (1995). Prefacio. Una escuela de libertad. En R.-P. Droit, *Filosofía y democracia en el mundo. Una encuesta de la UNESCO* (págs. 11-16). Buenos Aires: Colihue-UNESCO.
- Nancy, J.-L. (2003). *El olvido de la filosofía*. Madrid: Arena.
- Nancy, J.-L. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu-Nómadas.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Queronea, P. d. (1992). “Sobre cómo se debe escuchar”. En *Obras morales y de costumbres I (Moralia)* (C. Morales & J. García, Trads. Tomo 1, pp. 159-194). Madrid: Gredos.
- Safranski, R. (2013). *¿Cuánta verdad necesita el hombre? Contra las grandes verdades*. Barcelona: Tusquets.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. (M. Candor, Trad.) México: FCE-Siruela.
- UNESCO. (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. París-Catalunya-México: UNESCO-UAM.

Recibido: 30/09/15

Dictaminado: 04/12/15

Corregido: 09/01/16

Aceptado: 25/01/16

