

OCUPARSE DE SÍ (EPIMELEIA) COMO AUTOFORMACIÓN (SELBST BILDUNG):

A PROPÓSITO DEL GESTO PEDAGÓGICO
Y FILOSÓFICO DE MICHEL FOUCAULT¹

TAKING CARE OF YOURSELF (EPIMELEIA) AS A SELF- BUILDING MATTER (SELBST BILDUNG):

REGARDING THE PEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL
GESTURE OF MICHEL FOUCAULT

"Un sujeto surgirá en relación con un orden de verdad establecido, pero también puede adoptar un punto de vista sobre ese orden establecido que suspenda retrospectivamente su propia base ontológica"
(Butler, 2000: 11)

«La crítica tendría esencialmente como función la desujeción [désassujétissement] en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad»
(Foucault, 2006a:11)

"Volvamos a nosotros mismos, tomemos conciencia de lo que somos y veremos, en ese mismo retorno, comenzar a desplegarse lo que debe ser el saber filosófico"
(Foucault, 2006:171)

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA²
DIEGO ALEJANDRO MUÑOZ GAVIRIA³

Recibido 11 de Julio 2018
Aprobado 9 de Noviembre 2018

¹ Este trabajo hace parte de las bases teóricas de la investigación titulada: "Haz de relaciones cartográficas sobre formación de docentes en Antioquia", liderado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación capítulo Antioquia - Chocó ASCOFADE.

² Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. Director del Grupo sobre Formación y Antropología Histórico Pedagógica - FORMAPH de la U de A.

³ Sociólogo, especialista en contextualización psicosocial del crimen, magister en psicología y candidato a doctor en filosofía. Miembro del Grupo Servicio Educativo Rural - SER. Profesor de la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Católica de Oriente.

RESUMEN

El ocuparse de sí se comprende pedagógica y filosóficamente como un ejercicio auto formativo que tiene implicaciones en la conducción de la vida como una tarea constante. Para argumentar este supuesto se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar una reconstrucción, de la problemática filosófica, histórica y pedagógica, existente en el mundo teutón, en torno al concepto de formación, sus teorías y dimensiones. Resaltando en esta problemática histórico – conceptual la pertinencia de la autoformación (selbstbildung) como emancipación. En el segundo momento se tematizan las tesis filosóficas y pedagógicas que permitieron al movimiento neohumanista alemán recuperar la epimeleia griega y latina y establecer desde allí la base de su propuesta pedagógica de la formación como autoformación. La autoformación es la responsabilidad que el ser humano tiene en la tarea constante de hacer algo de sí, una suerte de catártica que implica la transformación de la subjetividad. Por último, se recupera en la obra de Foucault el llamado a ocuparse de sí como gesto central para la pedagogía y la filosofía que se consideren críticas. Aquí la idea de crítica deviene en autocrítica o crítica del sujeto sobre las condiciones que han hecho posible la configuración de sí.

PALABRAS CLAVE:

Epimeleia, autoformación, gesto pedagógico, crítica.

ABSTRACT

Paying attention to yourself is understood from pedagogy and philosophy, as an exercise of self-education, which has implications in the leading of life, as an ongoing task. To state this principle, we will consider the following aspects: First a rebuilding of the philosophical, historical and pedagogical issue, which may exist in the Teutonic world, around the concept of formation, its theories and dimensions. Stressing on these historical - conceptual issues, the proper self-building as emancipation. In the second moment, we work on the philosophical and pedagogical thesis, which allowed to the neo-humanistic German movement, to recover the Greek and Latin epimeleia and to establish from there the base of its pedagogical proposal, about training as self-training. Self-training is the responsibility that the human being, has as an ongoing task, doing something on his or her own, a task that implies, transformation of the subjectivity. Finally, we bring back FOUCAULT's work, which calls to take care of yourself as the main point in philosophy and pedagogy, those that are considered critics. Here the idea that comes from self-critic or critic of the subject, on the conditions that made possible self-configuration

KEY WORDS:

Epimeleia, self-training, pedagogical action, critic.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito pretende establecer un diálogo filosófico – pedagógico entre las ideas expuestas en el campo reflexivo y práxico de la sentencia délfica *del cuidado de sí* con las lecturas desarrolladas por el pensador francés Michel Foucault (1926 - 1984), principalmente en lo que Dreyfus y Rabinow (2003) enuncian como el último Foucault o el pensador de la *Hermenéutica del sujeto*. Para lo cual se parte del siguiente supuesto: el ocuparse de sí se comprende pedagógica y filosóficamente como un ejercicio auto formativo que tiene implicaciones en la conducción de la vida como una tarea constante.

En algunas lecturas bio – bibliográfica de Foucault se ha llegado a la comprensión de su trabajo en tres momentos (Recio, 1986) : el arqueológico, el genealógico y el hermenéutico. Estos momentos se interrelacionan en el interés del autor por desnaturalizar y problematizar las maneras en que, principalmente en la modernidad occidental, se ha estructurado la pregunta por el sí mismo, por el sujeto.

El momento arqueológico es entendido como el inicio de la obra del autor que tiende a la desnaturalización de las maneras en que se objetiva el presente (Machado, 1999), operando para ello desde preguntas como: ¿por qué esto y no lo otro?, ¿qué ha hecho posible la arquitectura del presente?, ¿por qué triunfaron las instituciones actuales?. La metáfora de lo arqueológico recupera la función de quien sospecha de lo evidente, de aquel que tras los vestigios se embarca en la azarosa tarea de develar las profundidades de la historia (Foucault, 2002). Este tipo de trabajos cumplen la función de abrir o actualizar el horizonte de la pregunta y de potenciar el presente.

El momento genealógico complementa la arqueología al introducir en el ejercicio reconstructivo – crítico la pregunta por las relaciones de saber – poder (Varela y Álvarez-Uría, 1997). Este tipo de relaciones permiten la comprensión crítica de las fuerzas sociales y políticas que hicieron posible las realidades existentes (Álvarez-Uría, 2008). Algunas de sus preguntas orientadoras son: ¿qué poderes – saberes se despliegan en la

configuración de la actualidad?, ¿cuáles son los juegos de poder existentes en determinadas condiciones históricas? (Foucault, 2001)

Por último, se encuentra el momento hermenéutico, de especial interés para este trabajo, donde el autor consigue vincular las preguntas arqueológicas y genealógicas a la cuestión del sí mismo, de la subjetivación como configuración contante del sujeto (Runge, 2003). En este momento emergen preguntas en la obra foucaultiana a cerca del llamado al cuidado de sí (Foucault, 2006), por el gobierno de sí y de los otros (Foucault, 2009), por el coraje de la verdad (Foucault, 2010). Esta hermenéutica del sujeto, ese preguntarse en torno a sí mismo se asume en este escrito desde el vínculo entre la formación y la *epimeleia* como una manera particular de subjetivación que reivindica y propone el hacerse humano como tarea constante, compleja y riesgosa⁴.

Para argumentar este supuesto se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar una reconstrucción, grosso modo, de la problemática filosófica, histórica y pedagógica, existente en el mundo teutón, en torno al concepto de formación, sus teorías y dimensiones. Resaltando en esta problemática histórico – conceptual la pertinencia de la autoformación (*selbstbildung*) como emancipación.

En el segundo momento se tematizan las tesis filosóficas y pedagógicas que permitieron al movimiento neohumanista alemán recuperar la *epimeleia* griega y latina y establecer desde allí la base de su propuesta pedagógica de la formación como autoformación. La autoformación es la responsabilidad que el ser humano tiene en la tarea constante de hacer algo de sí, una suerte de catártica que implica la transformación de la subjetividad.

⁴ En este sentido puede ser de utilidad recordar las reflexiones de Foucault en torno a la conversión filosófica, en sus palabras: “la conversión es un proceso prolongado y continuo que, más que de transubjetivación, llamaré de autosubjetivación. ¿cómo establecer, al enfocarse a sí mismo como objeto, una relación adecuada y plena de sí consigo? Eso es lo que está en juego en esta conversación” (2006:214). Para la propuesta de este texto la conversión y la salvación pueden ser asumidas como formación, principalmente en el sentido de autoformación (*selbstbildung*)

Por último se recupera en la obra del último Foucault el llamado a ocuparse de sí como gesto central para la pedagogía y la filosofía que se consideren críticas. Aquí la idea de crítica deviene en autocrítica o crítica del sujeto sobre las condiciones que han hecho posible la configuración de sí.

LA FORMACIÓN (BILDUNG) COMO CONCEPTO PROBLEMÁTICO

Para filósofos e historiadores de conceptos como Gadamer (1993) y Koselleck (2012) y para pedagogos como Vierhaus (2002) y Wulf (2008) el concepto de formación (*Bildung*) representa una de las principales problemáticas antropológico – pedagógicas, está en su base la pregunta por la antropogénesis humana o su engendramiento social⁵. De este modo, al enunciar el concepto de formación se está aludiendo, en un sentido amplio y complejo, al proceso mediante el cual el ser humano se constituye en sujeto, lo que Foucault entenderá como procesos de subjetivación desde abajo (Klaus,2003) (Lenis,2014). Este tipo de configuración de sí parte de la reivindicación del poder que el sujeto despliega sobre su propia existencia, alejándose con esta tesis de las tendencias estructuralistas que sólo ven el sujeto su sujetación a estructuras que lo determinan, y de individualismos que sólo perciben en el sujeto el despliegue sin condiciones de sus capacidades de agencia, ideas paradigmáticas de las corrientes liberales. Esta subjetivación desde abajo es una constante transformación de la subjetividad, que se realiza en condiciones mundo vitales que hacen posible la acción del sujeto sobre sí mismo y el mundo, su poder activo (Foucault, 2006:95)⁶.

⁵ Sobre la relación antropogénesis y educación ver: Fullat, Octavi (1997) Antropogénesis y proceso educativo. En: antropología filosófica de la educación. Para el autor la antropogénesis es el proceso histórico (en tanto especie) – biográfico (en tanto sujeto) mediante el cual el ser humano configura su propia existencia.

⁶ Aunque es claro en el argumento de Foucault, principalmente en su clase ..., la ubicación ético – práctica de la subjetivación como transformación de subjetividades en la psicagogía y no en la pedagogía, para este texto lo pedagógico en su sentido más crítico o no afirmativo asume la psicagogía trascendiendo con ello, el reduccionismo didáctico en que Foucault deja la pedagogía. La enseñanza y el aprendizaje no dan cuenta de la complejidad pedagógica. Precisamente el énfasis en la transformación de subjetividades será la lógica pedagógica de una concepción crítico – emancipadora de la formación (Benner, 1998)

En la tradición de este concepto se parte de la pregunta por aquello que hace al ser humano tal, y por ello establece un vínculo estrecho con el problema educativo (*Erziehung*) (Kant,2003). Tanto la formación como la educación permiten comprender la humana condición como una tarea de configuración constante y contingente de lo humano. La antropogénesis o el proceso mediante el cual el ser humano se estructura como tal se edifica en procesos formativos y educativos, de allí que pedagogos alemanes como Benner (1998) expongan la centralidad de reconocer en su campo académico las denominadas teorías de la educación y de la formación.

Las teorías de la educación centran su interés en dinámicas socioculturales que pretenden, desde ciertas concepciones de lo humano, incitar a los recién llegados, a las nuevas generaciones, a los no establecidos a la incorporación en sí de dichas concepciones antropológicas (Fullat,1997). La educación es tematizada desde estas teorías como incitaciones socioculturales tendientes a la incorporación o asimilación de un determinado sujeto, de las imágenes o representaciones que de lo humano ha construido una civilización concreta (*Menschenbilder*) (Runge,2016). Al respecto, dicha incitación puede ser reconstruida y propuesta desde dos orientaciones pedagógicas divergentes (Benner,1998): desde lo afirmativo y desde lo no afirmativo. Lo afirmativo reduce la incitación sociocultural o educación únicamente a la reproducción de los modelos de humanidad existentes, centrando para ello la práctica educativa en el momento meramente reproduccionista, de allí su carácter afirmativo o bancario (Freire, 1970)⁷. En cambio, lo no afirmativo propone como aspecto central de la incitación educativa el despliegue de las posibilidades y potencialidades del humano concreto, partiendo de la herencia dejada por la cultura y la historia, pero yendo más allá de ella en tanto reivindicación de la capacidad humana de hacerse constantemente, podríamos decir de su excentricidad (Runge y Muñoz, 2005). En resumen, mientras las teorías afirmativas de la educación se postulan como defensoras de los acervos de conocimientos socialmente construidos, las teorías no afirmativas de la educación se disponen a defender la creatividad y co - construcción humana con base en prácticas de la libertad (Freire,1967)

Freire en sus primeras obras *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970) establecía la necesidad epistémica y política de diferenciar el adiestramiento con la educación. El adiestrar

es la manera en que se reduce la complejidad de la educación a una mera estrategia de reproducción o consumo de lo dicho o dado, de allí la metáfora de lo bancario como la deshumanización que se opera en un tipo de semieducación que sólo da cuenta del momento adaptativo. En cambio, la educación que sólo puede ser tal en tanto humanizadora, tiene sentido en sus prácticas de la libertad, es decir, en los quehaceres que permiten en el ser humano la búsqueda de su vocación histórica de " ser más", de formarse, de ocuparse de sí.

Las teorías de la formación también se acercan a la comprensión del ser humano como construcción histórica, social y experiencial, pero ponen su énfasis en la autoconstrucción humana, en su carácter de sujeto histórico (Runge, 2016). De allí que para Benner, el aspecto central de toda teoría de la formación sea la auto constitución o autodesarrollo del ser humano (Benner,1998). La *bildung* es una tarea antropológico – pedagógica de hacer algo de sí, un ganarse a sí mismo de manera constante (Gadamer,1993). Para la tradición de la *bildung* alemana ésta sólo tiene sentido en la lógica no afirmativa o emancipadora (Adorno, 1998). Una postura afirmativa de la formación reduce la auto constitución del ser humano a simple asimilación o automatismo cultural, el ser formado será aquel heredero que no sobrepasa las fronteras de lo heredado. En la propuesta filosófico pedagógica de autores como Benjamin y Adorno esta postura afirmativa de la formación es entendida como semi formación (*Halbbildung*), dado que reduce la humana condición sólo a un momento contemplativo – mimético, limitando la creatividad y apertura humana (Runge y Piñeres, 2015), siendo por ello insuficiente para comprender la problemática formativa. Dicha semiformación recuerda las reflexiones de Foucault en su clase del 27 de enero de 1982 – primera hora, donde expone las perversidades de la *stultitia* o la falta de ocuparse de sí. Al respecto dice: "cuando todavía no hemos cuidado de nosotros mismos, estamos en el estado de *stultiti*. Así pues, la *stultitia* es, si lo prefieren, el polo opuesto a la práctica de sí" (2006:135). Un sujeto semiformado es un *stultus* un ser abierto al mundo que se deja acomodar y conducir por la exterioridad sin tomar distancia, sin generar reflexión crítica. La siguiente cita es muy esclarecedora:

El *stultus* es ante todo quien está expuesto a todos los vientos, abierto al mundo externo, es decir, quien deja entrar a su mente todas las representaciones que ese mundo externo puede

ofrecerle. Representaciones que acepta sin examinarlas, sin saber analizar qué representan. El *stultus* está abierto al mundo externo en la medida en que deja que esas representaciones, en cierto modo, se mezclen dentro de su propio espíritu – con sus pasiones, sus deseos, sus ambiciones, sus hábitos de pensamiento, sus ilusiones, etcétera –, de modo que es, entonces, la persona que está expuesta a todos los vientos de las representaciones externas y luego, una vez que éstas han entrado en su mente, es incapaz de hacer la división, la *discriminatio* entre el contenido de esas representaciones y los elementos que nosotros llamaríamos, si ustedes quieren, subjetivos (...) (Foucault, 2006:135)

Para las teorías no afirmativas de la formación, la clave de la formación estará en la posibilidad del distanciamiento humano, de la crítica, de la manera en que el heredero partiendo de su herencia hace de ella algo más, se emancipa. En este sentido para Adorno (1998) y Wulf (2000), la formación sólo puede ser tal en tanto auto formación (*Selbstbildung*) o emancipación humana. El mismo Foucault establece una diferencia similar entre el *stultus* y el *sapiens* (Foucault, 2006:138). El *sapiens* es aquel ser en formación que persigue con la ayuda de otro, maestro filósofo⁸, la soberanía de sí, el modo de ser propio del sujeto. Autoformarse como conquista de sí sólo será posible en la relación con otro mediador, que posibilita la confrontación del sujeto con su propia existencia.

La problemática y complejidad del concepto formación se establece en la indeterminación, la no afirmación del proceso en que el ser humano llega a ser tal, en la multiforme afectación que lleva al ser humano a hacer algo de sí con base en lo que los otros han hecho de él. El ser humano como ser formable (*Bildsamkeit*) es una experiencia abridora de sentido, un quehacer permanente (Runge y Garcés, 2011).

En esta lectura se proponen, siguiendo a Koselleck (2012) y Vierhaus (2002), al menos tres dimensiones centrales para abordar la complejidad de lo formativo:

⁸La relación filósofo – maestro será un tema recurrente en la Hermenéutica del sujeto de Foucault, una cuestión que bien podría configurar un trabajo académico superior al aquí presentado. Sin embargo, y sólo como introducción podría decirse que la complejidad del quehacer del filósofo radica en ser el “operador” que actúa en la constitución del sujeto por sí mismo (2006:139)

En primer lugar la forma (Bild) permite comprender en la problemática formativa la pertinencia de imágenes formativas que impliquen en el ser humano diferentes imago hominis. No podría hablarse de formación sin una forma que perseguir, que construir. Esta forma genera, en clave antropológica, un determinado modelo de humanidad que puede, según la orientación afirmativa o no afirmativa, devenir en imposición – colonización o en construcción – emancipación (Muñoz y otros, 2015)

En segundo lugar está el formar (Erziehung) como acción social – educativa tendiente a la incitación en los procesos de subjetivación de las diferentes imago hominis establecidas por la cultura (Runge, 2016). Este formar puede operar de manera afirmativa como la imposición de un deber social preestablecido, o de manera no afirmativa como la incitación a auto constituirse (Muñoz y otros, 2015)

Por último está la auto formación (selbstbildung) que sintetiza la forma y el formar en el cuidado que de sí construye el sujeto. Será esta última dimensión fundamentada en las teorías no afirmativas de la formación donde tendrá eco y sustento antropológico, filosófico y pedagógico la propuesta délfica de ocuparse de sí (Muñoz y otros, 2015).

La semi formación sólo podría comprender las dimensiones de la forma y el formar, es decir, de la incitación sociocultural y la correspondiente adaptación del sujeto. La auto formación es lo que legitima pedagógica y filosóficamente a la formación, sin la llegada a este momento o dimensión, el sujeto en formación quedaría desdibujado en la mera acomodación a la cultura. Con la autoformación la responsabilidad de hacerse a sí mismo se actualiza y potencia, siendo por ello conveniente decir, como lo hacen pedagogos como Vierhaus (2002), Wulf (2008) y Runge (2016), que la formación sólo puede ser tal en cuanto autoformación.

EL OCUPARSE DE SÍ (EPIMELEIA) COMO AUTOFORMACIÓN.

Tal y como lo expone el mismo Foucault en su clase del 13 de enero de 1982, en la primera hora, consignada en el texto *Hermenéutica del sujeto* (2006), una manera de comprender la epimeleia es como auto formación, en sus palabras:

(...) Sócrates dice: tú ignoras, pero eres joven; por lo tanto, tienes tiempo, no de aprender sino de ocuparte de ti. Y es ahí, en ese desfase, creo, entre "aprender", que sería la consecuencia esperada, la consecuencia habitual de un razonamiento semejante, y el imperativo "ocuparse de sí", entre la pedagogía entendida como aprendizaje y esa otra forma de cultura, de *paideia* que gira en torno de lo que podríamos llamar la cultura de sí, la formación de sí, la *Selbstbildung*, como dirían los alemanes⁹, en ese desfase, en ese juego, en esa proximidad, donde van a precipitarse cierta cantidad de problemas que se refieren, me parece, a todo el juego entre la filosofía y la espiritualidad en el mundo antiguo (Foucault, 2006:58)

Esta cita de Foucault permite reconocer en su texto la presencia de las ideas neohumanistas que permitieron en la tradición filosófica y pedagógica alemana un diálogo entre el humanismo greco - romano y el humanismo alemán. Autores como Jager (2001) y Klafki (1990) resaltan en este diálogo la configuración de las tesis centrales del neohumanismo teutón con pensadores como Herder, Goethe, Fichte, Humboldt y Hegel. La recuperación de la sentencia socrática "conócete a ti mismo" será el basamento de la concepción formativa en el movimiento y reforma neohumanista alemana. No es de extrañar que la clave hegeliana para comprender la formación sea el trabajo vivo¹⁰ que permite el paso de un en sí a un para sí. El trabajo vivo será ese ocuparse de sí, un quehacer permanente en el sujeto que le posibilita ir más allá de sus condiciones biológicas, culturales y experienciales de partida. En este sentido escribe Foucault:

⁹ Desde esta referencia es importante exponer que para la ciencia de la educación alemana, la autoformación o *selbstbildung* se establece como la temática principal para comprender otra manera de significar la pedagogía, esto es: como antropología pedagógica. Sobre este tema ver: Runge, Muñoz y Ospina (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la Antropología Pedagógica.

¹⁰ Foucault también retoma la idea de un trabajo vivo, pero en el tema de la idea de salvación filosófica o helenística – romana, en sus palabras: "la salvación, por lo tanto, es una actividad, una actividad permanente del sujeto sobre sí mismo que tiene su recompensa en cierta relación del sujeto consigo, cuando se vuelve inaccesible a las perturbaciones exteriores y encuentra en sí una satisfacción que no necesita de otra cosa que de sí mismo. Digamos, en una palabra, que la salvación es la forma a la vez vigilante, continua y consumada de la relación consigo que se cierra sobre mí (...) la salvación asegura un acceso a sí mismo, un acceso que es indisoluble, en el tiempo y dentro de la propia vida, del trabajo que uno mismo efectúa sobre sí" (2006:184 – 185)

(...) en todas estas filosofías, cierta estructura de espiritualidad intenta vincular el conocimiento, el acto de conocimiento, las condiciones de este acto de conocimiento y sus efectos, a una transformación en el ser mismo del sujeto. Después de todo, la *Fenomenología del espíritu no tiene otro sentido* (2006:42)

Para la propuesta de reforma educativa y cultural postulada por el neohumanismo, en la voz central de Humboldt y Hegel (Vierhaus,2002), la resignificación formativa de la educación con lleva las siguientes críticas y propuestas (Klafki,1990):

La crítica a una educación centrada sólo en la profesión, que descuida la educación general del sujeto. Para los neohumanistas los paquetes instruccionales configurados en las escuelas como máquinas de educar, reducen antropológica y pedagógicamente la condición humana a simple funcionalización laboral a las nascentes sociedades industriales modernas – occidentales. El supuesto central de esta instrucción será la funcionalización del sujeto, su reducción a *animal laborans* que ejecuta mecánicamente las operaciones dispuestas. En los neohumanistas esta reducción trae consecuencias perversas en la configuración de subjetividades, primeros atisbos de una crítica a la razón instrumental (Klafki,1990), como la alienación y la cosificación. La pertinencia de una educación general consiste en la apertura de la experiencia del sujeto, de su mundo de la vida a esferas sociopolíticas que van más allá de la mera reproducción económica – instrumental. Una educación general pretende incitar en la formación de personas no en la estructuración de máquinas productivas.

De esta crítica al instruccionalismo se desprenden sus reflexiones y propuestas prácticas a cerca de la pertinente presencia de dimensiones teóricas, prácticas, estéticas, éticas y políticas en la educación general (Kalfki,1990). Lo teórico permite en la educación y consecuente formación del ser humano la capacidad de problematizar el mundo y la propia existencia, ser teórico es asumirse en la pregunta y el cuestionamiento crítico del mundo. Lo práctico implica la configuración de maneras de ser y estar en el mundo que pretenden ser consecuentes con el preguntar teórico, una suerte de *ethos*. Lo estético implica la construcción de unas formas de vida que se ven a sí mismas como obras de arte en su doble

condición: de ser inacabada y perfectibles, y de ser interpretable desde diferentes puntos de vista o cosmovisiones. Lo ético y lo político se asumen como el compromiso que el sujeto establece con los otros, así ser sujeto ético y político será gobernarse a sí y a los otros.

El ocuparse de sí como autoformación es la propuesta filosófica y pedagógica existente inicialmente en los pensadores del neohumanismo y posteriormente asumida por Michel Foucault, tal y como lo expone el profesor Runge:

Foucault tiene aspectos bastante comunes con algunos de los teóricos de la formación, en lo que se refiere al rol subordinado de la identidad con respecto al proceso de la formación general. Esto permite asociarlo también a algunos de los teóricos clásicos de la formación (cf, Klafki, 1987) y, especialmente, con la tradición neohumanista alemana, pues, desde entonces, el individuo pasó a ser visto como *iniciador* de su propio proceso de formación. Humboldt, por ejemplo, critica la formación que se orienta sólo a la profesión y que se restringe únicamente a los efectos del Estado, y habla de la formación como un proceso en el que lo general sufre un proceso de incorporación y reelaboración en lo individual - particular (cf, Humboldt, 1995) (Runge, 2003:220)

Aún queda por considerar como cierre de este texto, las implicaciones filosóficas y pedagógicas de esta tesis en la resignificación del trabajo del denominado último Foucault, es decir, el Foucault de la hermenéutica del sujeto.

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL GESTO PEDAGÓGICO Y FILOSÓFICO DE MICHEL FOUCAULT

Son muchas las interpretaciones realizadas a la obra de Foucault, desde el posestructuralismo, desde la teoría Queer, desde los estudios culturales, desde la teoría crítica, entre otros., de allí la pertinencia de su pensar a través de la pregunta por lo actual, por el presente potencial. Quizás una de las coincidencias de estas interpretaciones es la revaloración del protagonismo del sujeto (en tanto subjetivación constante) en la co – construcción de su

propia existencia. Las tesis de este autor nos ubican en la pregunta por las artes de la existencia, por unas políticas de la vida que permitan en cada situación, la emancipación o sublevación. El potencial pedagógico y filosófico de su obra radica en esta reivindicación de la humana condición como experiencia abridora de sentido, como sublevación de la subjetividad o como insurrección ontológica.

Para concluir este texto, se recuperan las ideas que desde la pedagogía y la filosofía aportan el profesor Andrés Runge (2003) en su texto: *Foucault o la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la Hermenéutica del sujeto* y la profesora Judith Butler (2000) en su escrito: *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*, estos autores coinciden en reconocer en la obra de Foucault un gesto pedagógico y filosófico. La idea de gesto, que podría llevarnos a clásicos de la filosofía como Sócrates y de las artes escénicas como Brecht, es asumido en la revaloración construida por los escritores como una acción social dramaturgica, es decir, como una acción social que pretende ética y políticamente generar una afectación a partir del propio testimonio, de la propia actuación. El sujeto afecta en su gesto no por su intención estratégica o su motivación comunicativa, sino por los influjos que genera en los otros la gestión de sí, la puesta en escena de sus propias artes de la existencia, la atracción que genera la inquietud de sí. Es pertinente reconocer que tanto para Runge como para Butler Foucault no es un ejemplo a seguir, es un testimonio del ocuparse de sí, que motiva e incita a la propia auto gestión, a la búsqueda de las propias artes de la existencia, no sólo a la simple reproducción afirmativa de las configuraciones formativas del autor. Su gesto es no afirmativo en cuanto no consiste en su reproducción, cual técnica antropológica, sino en la motivación a la propia búsqueda existencial, podría decirse: de las propias críticas antropológicas o de los cambios en la propia vida (Sloterdijk, 2009)

Para el caso específico del texto del maestro Runge (2003), la tesis central será el reconocimiento de un rostro de maestro en Foucault, no por sus prácticas didácticas o por su inscripción profesional a una universidad, sino por el tipo de preguntas que motivaron en su existencia prácticas de libertad, prácticas de subjetivación. De este modo, el gesto pedagógico foucaultiano es la incitación a la propia autoactividad, la búsqueda en cada

sujeto de sus propias maneras de ocuparse de sí. Ahora bien, desplegadas estas formas en contextos y situaciones específicas, en una historia y biografía concreta.

En el texto de Butler (2000), el gesto filosófico de Foucault se basa en la actualización de la pregunta, en la configuración de una forma de vida filosófica que parte de la performatividad de la propia existencia, de la constante problematización de sí como sustento del pensar filosófico. El gesto filosófico del autor no es un sistema teórico, ni un activismo ramplón, es una praxis donde la pregunta constante por aquello que me ha constituido abre el camino a un quehacer permanente de encuentro y abandono de sí, a un ejercicio actual de transformación del ser y estar en el mundo.

Como puede apreciarse, la recuperación pedagógica y filosófica de Foucault consiste en la actualización hecha por él de la sentencia délfica de ocuparse de sí, de la epimeleia como autoformación, que implica preguntarse, conocerse, cuidarse a sí mismo en sus relaciones con los otros y lo otro. Es el gesto vital de Foucault una forma de vida pedagógica y filosófica que compromete al sujeto con su propia existencia, con la defensa del poder del sujeto en la escritura y lectura de su propio mundo (Mafra, 2007)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Th. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (2008): "El método genealógico: ejemplificación a partir del análisis sociológico de la institución manicomial", en GORDO, A. J. y SERRANO, A. (comps.): *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- BARCENA, MÉLICH (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BENNER, (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares.

- BUTLER, Judith (2000) *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*.
- DREYFUS, Hubert y RABINOW, Paul (1988). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- FOUCAULT, Michel (2001). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Biblos.
- FOUCAULT, Michel (2006a) «¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)», trad. por Javier de la Higuera, en *Sobre la Ilustración*, Madrid, Tecnos, 2006, pp. 3-52.
- FOUCAULT, Michel (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de cultura
- FOUCAULT, Michel (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France : 1982-1983 . - la ed. -* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2010). *El coraje de la verdad El gobierno de sí y de los otros II* Curso en el Collège de France (1983-1984) Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- FULLAT, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- GADAMER, H (1993) *Verdad y Método I*. Salamanca: de Ediciones sígueme.
- JAGER, Werner (2001). *Paideia*. México: Fondo de cultura.
- KANT, Immanuel. 2003. *Pedagogía*. Madrid: Akal
- KLAFKI, W. (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. En: *Revista de Educación*(291), páginas: 103 – 127.
- KOSELLECK, Reinhart (2012). *Historias de conceptos Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. México: Fondo de cultura.
- LENIS, John Fredy (2014). *Culpabilidad y subjetivación. Avatares de la consciencia moral a partir de Foucault*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- MACHADO, R. (1999). "Arqueología y epistemología", en AA. VV., *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa.

- MAFRA (2007) *A conectividade do presente com historia em Freire e Foucault*. En: Paulo Freire contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO
- MONTEIRO, Albene (2002). Autoformación para ser más: proceso de humanización y de constitución de la identidad. En: *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores argentina.
- MUÑOZ Y OTROS (2015) "Aproximación Filosófico - Pedagógica A La Formación: Cuestiones Histórico – Conceptuales". En: *Revista Itinerario Educativo*. Vol 29. N. 66.
- RECIO, F. (1986): "El enfoque arqueológico y genealógico", en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (comps.): *El análisis de la realidad social*. Métodos y técnicas de investigación, Madrid: Alianza, Col. Ciencias Sociales, 3ª ed., 2003, p. 625-640.
- RUNGE, Andrés (2003). *Foucault o la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la Hermenéutica del sujeto*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia. Vol XV. Número 37. Páginas: 219 – 232.
- RUNGE, Andrés y MUÑOZ, Diego (2005). "Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex - centricidad humana: reflexiones antropológico - pedagógicas y socio - fenomenológicas" . En: Colombia *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud* ISSN: 1692-715X ed: CINDE v.3 fasc.2 p.51 - 81 ,2005
- RUNGE, Andrés y GARCÉS, Juan (2011). *Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana* En: Colombia Guillermo De Ockham ISSN: 1794-192X ed: Editorial Bonaventuriana v.9 fasc.2 p.13 - 25 ,2011.
- RUNGE, Andrés; MUÑOZ, Diego; Y OSPINA, Carlos (2015). *Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la Antropología Pedagógica*. En: *Revista Pedagogía Y Saberes*. N 43
- RUNGE, Andrés y PIÑERES, Juan (2015) Theodor W. Adorno: *Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración*. En: *Revista Itinerario Educativo*. Vol 29. N. 66.

- RUNGE, Andrés (2016). *Antropología pedagógica: desarrollos, orientaciones y temáticas contemporáneas*. En: Modernidad y política: sobre la pregunta antropológica. Medellín: Ediciones UNAULA. Páginas: 107 – 147.
- SLOTERDIJK, Peter (2009). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Editorial Pre – textos.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1997): *Genealogía y sociología: materiales para repensar la modernidad*, Buenos Aires: Al cielo por asalto.
- VIERHAUS, R. (2002). *Formación (Bildung)*. Separata Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Vol. XIV. Mayo – agosto de 2002.
- WULF, Christoph (2000). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: ASONEM
- WULF, Christoph (2008). *Antropología, historia, cultura, filosofía*. México: Anthropos.