El ethos del maestro en la enseñanza de la ética en la educación media en Colombia de 1998 a 2024

Juan Felipe Anteliz Mesa

Licenciatura en Filosofía

Departamento de Formación

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Jorge Eliécer Martínez Posada

2024

Agradecimientos

Agradezco a mi familia y novia por acompañarme en este proceso arduo y enriquecedor de mi vida estudiantil. Igualmente, un agradecimiento fraternal a mi tutor Jorge Martínez por brindarme la serenidad y orientación en mis momentos de inquietud e incertidumbre. Finalmente, un agradecimiento especial a mi consejera Luz Angela Espitia por su calurosa receptividad y su activa disposición por colaborar con mi proceso formativo y académico.

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946

"La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia."

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana

Tabla de contenido

Resumen **6**

Introducción **7**

Planteamiento del problema **8**

Objetivos **9**

Estado de la cuestión **10**

Metodología **15**

Marco teórico **19**

A) Sobre Foucault y el sujeto. 19

B) Conceptos clave foucaultianos. 20

C) Una contrastación entre la ética aristotélica y kantiana. 22

Capítulo 1: El cuidado de sí como la constitución de un hermoso ethos en los maestros que se dedican a la enseñanza de la ética **26**

A) El cuidado de sí 27

La Estulticia (*stultitia*) y la *Voluntad justa*. 30

Espiritualidad y ascesis (*áskēsis*). 32

B) El maestro como el otro mediador 33

Funciones, ejercicios y técnicas del maestro en el cuidado sí 34

La parresía como práctica pedagógica. 39

La pedagogía y la psicagogia. 40

Capítulo 2: Sobre el papel del maestro en la enseñanza de la ética **41**

A) Una mirada filosófica del ethos del maestro en la enseñanza de la ética 42

B) Investigaciones sobre el maestro de la enseñanza de la ética 62

Capítulo 3: El ethos del maestro en los lineamientos curriculares de la educación ética y valores humanos **70**

A) Definición de los puntos de partida de los lineamientos curriculares 71

B) Una mirada a la formación de la personalidad moral del estudiante en Colombia 74

C) La educación ética en Colombia 78

D) Marco legal y constitucional de la educación ética 91

Conclusiones **92**

Bibliografía **95**

Anexo **98**

Mi esperanza para los maestros en la educación 98

Resumen

Esta monografía estudia cómo se constituye el ethos bello del maestro en la enseñanza de la ética en la educación media en Colombia, a partir de conceptos base de la cultura de sí presentada por Foucault en la Hermenéutica del sujeto, asimismo, recorre diversidad de discursos sobre la enseñanza de la ética por medio de un ejercicio arqueo-genealógico. Estos aportan al tema en cuestión desde tres perspectivas principales: en primer lugar, desde una dimensión filosófica desde Rousseau, Kant, Dewey y Cortina sobre el tema en cuestión; en segundo lugar, desde una dimensión pedagógica contemporánea; y tercero, a partir de un discurso gubernamental del MEN de los lineamientos curriculares de la educación ética y valores humanos.

Introducción

Tomemos también algo que ha sido el objeto de críticas a menudo justificadas: la institución pedagógica. Yo no veo adónde está el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado, sabiendo más que otro, le dice lo que debe hacer, le enseña, le trasmite un saber, le comunica técnicas; el problema es más saber cómo se va a evitar en esas prácticas – donde el poder no puede dejar de jugar, y donde no es malo en sí – los efectos de dominación que harán que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un instructor, un estudiante bajo el dominio de un profesor autoritario, etc. Creo que hay que postular este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno y de ethos, de práctica de sí y de libertad.

(Foucault, 1994, p. 277)

En principio, este escrito está motivado por una inquietud que acrece dentro de mí cuando veo que existen cada vez más profesores desinteresados por sus prácticas pedagógicas, profesores que descuidan su pasión, negligentes con el saber de su materia; profesores que no renuevan sus dinámicas de clase, que se acostumbraron a la autoridad y a la amenaza para asegurar la atención del estudiante, que creen ingenuamente que los estudiantes entre más callados más aprenden; o profesores que permanecen cómodamente en la superficie, que se quedan con datos curiosos para impresionar y actividades lúdicas vacías para entretener, en donde los estudiantes se divierten mucho, pero aprenden poco. Los profesores que le asignan la calidad del aprendizaje a los números: no leen las palabras del ensayo, sino las páginas en él, entre más páginas del cuaderno tienen apuntes, más se cree que el estudiante aprendió, juegan arbitrariamente con la nota para controlar a los estudiantes; profesores que descuidaron su pasión, que solo los motiva el dinero que ganan en su oficio y no viven sus clases con amor y ánimo, sino con estrés y desidia.

Mi intención no es quedarme cómodamente en mi puesto criticando a los demás profesores, mientras que cualquiera cumple el rol de profesor sin saber sobre educación o pedagogía, mientras que la sociedad sigue infravalorando y desprestigiando el rol del profesor en la sociedad. A pesar de mi indignación y mis quejas, en mí aguarda una esperanza activa y una buena voluntad. Dicho esto, entre debates y reflexiones en el sendero de mi formación como maestro de filosofía

considero que mi preocupación radica en el ethos del profesor. He aquí, la razón que me convoca a investigar el ethos del profesor. Asimismo, el objeto de interés de este escrito está dirigido hacia la ética. Además, busco trabajar en mi realidad actual más próxima, es decir, la educación media en Colombia. De esta manera, el tema de investigación es el ethos del maestro en la enseñanza de la ética en la educación media en Colombia.

Para abordar la presente investigación se analizaron diferentes tipos de discurso sobre la enseñanza de la ética, a partir de una lectura foucaultiana del cuidado de sí, conocido originalmente en términos griegos como: *cura sui*. Pues cuando los profesores están dañados o corrompidos en su forma de pensar y actuar, nos parece pertinente acudir a la cultura de sí, la cual brinda el cuidado de sí como abrigo y las orientaciones adecuadas para el gobierno de sí mismo. Consecuentemente, en la medida en que los maestros se cuiden y sepan gobernarse a sí mismos, posibilitarán el cuidado en sus estudiantes y tendrán las herramientas y pensamientos adecuados – no sólo por su utilidad, sino también por su belleza – en la orientación con sus estudiantes para conducir una existencia estética.

Ahora bien, el tema en cuestión es de suma importancia para el campo de la educación – no obstante, no se pierda de vista que la investigación se llevará a cabo de una manera filosófica – por las siguientes razones: primero, la enseñanza de la ética es la que está encargada directamente de formar a sujetos éticos para nuestra sociedad colombiana, lo que implica prepararlos para convivir en sociedad y servir a la comunidad; segundo, interpelará tanto a los maestros de ética como de otros campos de conocimiento a repensar y resignificar sus prácticas pedagógicas; finalmente, los estudiantes se verán igualmente beneficiados en sus aprendizajes y en la formación de sí mismos al ver la transformación del ethos del maestro.

Planteamiento del problema

En parte la formulación del problema se muestra en los primeros párrafos de la anterior sección. Sin embargo, vale la pena dimensionar que este tipo de actitudes que tienen los profesores provoca diferentes consecuencias en diferentes perspectivas. Por un lado, puesto que existe una actitud mediocre o ignorante al momento de planear una clase y enseñarles a los estudiantes, muchas personas considerarán que pueden sustituir al profesor y decidir acerca de temas

pedagógicos. Por otro lado, cuando el maestro no tiene un cuidado de su propia práctica, se pierde el valor de ella y de la profesión misma, lo cual tiene consecuencias negativas en diferentes direcciones: a) Difícilmente el estudiante sentirá un amor por la materia de la clase o despertará una curiosidad genuina por ella; b) Las personas externas al campo educativo se les facilitará seguirse atribuyendo un papel que no les corresponde, además de seguir subestimando el rol del maestro en la sociedad; c) El maestro, se descuida a sí mismo por descuidar una *techné* que constituye su vida, además vivirá una existencia carente de belleza en su práctica pedagógica. Por último, se presume que los profesores preparan a las futuras generaciones de nuestro país, para que cuando salgan a la sociedad se comporten éticamente civilizados, por lo tanto, aquel que le corresponde la enseñanza de la ética y descuida el ethos de sí mismo como maestro, consecuentemente descuida el ethos de sus estudiantes como sujetos morales para la sociedad, de tal manera que, se corre el riesgo de que las futuras generaciones tengan una noción corrupta de la ética y la moral, lo cual es gravísimo para nuestra sociedad. Dicho esto, la pregunta que pretende situarnos un norte para resolver esta problemática, a partir de un análisis foucaultiano de diversos discursos gubernamentales sobre la enseñanza de la ética es: ¿cómo se constituye un ethos bello del maestro en la enseñanza de la ética?

Objetivos

Objetivo general: Proponer un ethos estético del maestro en la enseñanza de la ética en la educación media en Colombia.

Objetivos específicos:

1) Examinar discursos pedagógicos y filosóficos del ethos del maestro en la enseñanza de la ética a partir del cuidado de sí de Foucault.
2) Interrogarse acerca del ethos del maestro en la enseñanza de la ética en la educación media en Colombia.
3) Analizar el ethos del maestro en la enseñanza de la ética en el discurso gubernamental del MEN en los lineamientos curriculares de la Educación ética y Valores humanos a partir del cuidado de sí de Foucault.

Estado de la cuestión

En esta sección me propongo presentar una breve revisión de algunas investigaciones que tienen cierta similitud y cercanía en relación con la enseñanza de la ética en Colombia en los últimos doce años. Este tema se puede abordar con dos tipos de investigación: tesis de maestría y artículos de investigación. Algunos de estos estudios tendrán una mayor afinidad con relación a la enseñanza en Colombia y otros en el domino de la ética. No obstante, en ambos casos siguen conservando un importante aporte investigativo para nuestro tema.

En el primer tipo de estudio, se recogió la tesis de maestría titulada con el nombre de *Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de Ética y Valores humanos: doce años del Premio Compartir al Maestro* por los autores: González, J. A. G., Acosta, D. M. N., Mendoza, M. I. O., Quintero, J. I. P., Pardo, N. E. R., & Jaimes, J. C. S. (2012). Este realiza una caracterización de la enseñanza en las experiencias presentadas por los maestros colombianos, en el periodo comprendido entre los años 1999-2011, al Premio Compartir al Maestro, en el área de Educación en Ética y Valores Humanos. Teniendo en cuenta: a) Ámbitos de preocupación en el área, b) Procesos de aprendizaje las experiencias y c) Tendencias y corrientes pedagógicas en las experiencias educativas. Esta investigación nos es relevante dado que, muestra los ámbitos de preocupación en la enseñanza de la ética, los procesos privilegiados en las prácticas de Ética y las tendencias y configuraciones y estrategias pedagógicas en las prácticas educativas en el contexto colombiano. Estos factores configuran y moldean el ethos del maestro para la enseñanza de la ética. Además, tenemos como muestra los ejemplares de experiencias pedagógicas para el premio Compartir al Maestro. Por lo tanto, los aspectos que se reconocen en este estudio son destacados por la excelencia de sus prácticas pedagógicas para el área de Ética.

A pesar de que este estudio no siga una línea foucaultiana – en cuanto a conceptos y forma de investigación – y que no se basa en el análisis de discursos gubernamentales para la configuración y control del ethos del sujeto maestro, así como el desarrollo de esta tesis carece de un carácter filosófico considerable para nuestra investigación. Sin embargo, muestra prácticas ejemplares para el ethos del maestro de la enseñanza de la ética que, aunque no estén constituidas desde la norma siguen teniendo un impacto significativo para la constitución del ethos del maestro, de tal manera que este estudio puede brindarnos herramientas para contrarrestar, matizar y vislumbrar los discursos gubernamentales que se pondrán en juego en nuestra investigación. Esto

es importante, ya que, desde Foucault (1996) se afirma que entre los ejercicios indispensables en relación con el *otro* para la formación de uno mismo está el ejercicio del ejemplo: tomando a los grandes hombres que son reconocidos como modelo de comportamiento para uno mismo. ¿Qué mejor ejemplo para el ethos del maestro de la enseñanza de la ética que los sujetos que fueron premiados por sus destacadas prácticas pedagógicas en Colombia?

Igualmente, se consideró el estudio titulado *Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá* por el autor Andrés Currea (2016). El cual plantea una propuesta formal de enseñanza de la filosofía, partiendo de un análisis del contexto de la enseñanza en Colombia y, considerando aspectos del debate filosófico al respecto de la enseñanza de la filosofía. Este tiene una importancia considerable porque crea una propuesta sobre la enseñanza de la filosofía teniendo en cuenta los discursos gubernamentales del Ministerio de Educación de Colombia (MEN) como: a) Orientaciones pedagógicas de filosofía para educación y media. b) La ley 115 de 1994. Vale la pena rescatar que, a pesar de que no se desarrolle en el campo de la ética, sigue teniendo cierta afinidad con la misma en cuestiones de enseñanza y materia. Un aporte interesante en su propuesta para nuestra investigación es la presentación de tres enfoques para enseñar la filosofía que se podrían integrar en el área de ética: histórico, por problemas y por competencias.

Por otro lado, quisiera hacer una acotación con respecto a la perspectiva de Currea (2016) sobre quién debería ser la persona indicada para enseñar filosofía, el cual toma la siguiente posición:

> Por disposición gubernamental, según el acuerdo No. 034 de 2009, no todo profesional o licenciado puede aspirar a ser docente de filosofía nombrado como profesor titular en el distrito, tan sólo un profesional con título en filosofía o en teología o un licenciado en filosofía o con énfasis en filosofía. (p. 15)

Con respecto a esto, considero que es una pregunta primordial para nuestra investigación también. El problema por: ¿Quién debería enseñar la ética en la educación media en Colombia? ¿La persona que tiene la posibilidad de enseñar ética tiene que ser necesariamente conocedora de esta materia? ¿Los profesores que enseñan ética en Colombia siempre son licenciados? ¿Qué

consecuencias dañinas puede tener para la sociedad que quien enseñe ética no sea licenciado o conocedor del campo en la educación?

También, se tuvo en cuenta la tesis de maestría de Fajardo Alvarez, C. A. (2019). *Enseñabilidad de la Ética: Construcción de Ejercicios Pedagógicos a Partir de la Enseñanza de la Filosofía*. En este estudio se propone ejercicios pedagógicos para una enseñabilidad de la ética. Partiendo de una exploración en la enseñanza de la filosofía, lo que lo llevó a indagar pensadores y teorías de la educación y de la ética. Esta investigación nos es relevante porque propone herramientas de enseñanza para la ética, además, que también hace una pequeña indagación histórica sobre el significado de la ética y aborda el tema de la enseñanza de la ética en Colombia.

Ahora bien, en cuestión de los análisis de discursos gubernamentales acerca de la enseñabilidad ética se enfocó sobre todo en el OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y expone su inconformidad con el MEN por la supuesta falta de atención de los lineamientos curriculares frente a la enseñanza de la ética y la mezcla de intereses secundarios con otros entes que dejan en segundo plano la posición de la enseñanza de la ética. Igualmente, quisiera destacar que en la sección 3.1.1 *Cultivar una sensibilidad ética* se muestra una relación entre la ética y el cuidado de sí expuesto en la *Hermenéutica del sujeto* de Foucault, sin embargo, lo desarrolla de una manera superficial, por consiguiente, muestra una percepción limitada del mismo. No obstante, en términos de la propuesta acerca de la enseñabilidad de la ética sugiere ejercicios pedagógicos interesantes como la narrativa histórica del sujeto como configuración y transformación del ethos, por tal motivo, nuestro interés en este estudio radica principalmente en la propuesta de ejercicios pedagógicos para la enseñabilidad de la ética.

Por otro lado, resaltaré ciertas deficiencias o desatinos del estudio. En primer lugar, me parece relevante compartir que el estudio cae en una contradicción, al afirmar en un principio que la reflexión de la ética no está sujeta a los casos específicos o contextos determinados en los que se esté evaluando, cuando posteriormente, asevera que las cuestiones de la ética están atados a unas circunstancias que no son estables o exactas entre las otras, por lo cual hay que considerar los matices y los factores que componen dicha situación para evaluarla (Fajardo, 2019); en segundo lugar, se afirma existe una relación necesaria entre la ética y la retórica, lo cual no es cierto, de hecho, a partir de Foucault (1996) exponemos el requerimiento que el maestro enseñe desde el

método parrisiástico, en el cual explícitamente precisa que no se necesitan de figuras retóricas al orientar a los estudiantes, sino al contrario ser directos y francos con ellos.

En tercer lugar, existe un desarrollo extenso de Aristóteles que llegó al punto de limitar y reducir la ética a una época griega clásica, lo cual no es pertinente para un estudio que pretende mostrar la enseñabilidad de la ética. Lo que quiero decir es que la cuestión no es porque sea una teoría aristotélica, sino que debería exponerse un marco más amplio que involucre otras perspectivas filosóficas de la ética que enriquezcan el análisis y la aplicación en tiempos contemporáneos.

En segunda instancia se tuvo en cuenta estudios en formatos de artículos de investigación. Entre los selectos está el estudio titulado *Reflexiones en y para la enseñanza de la historia de la ética* con la autoría de Cifuentes Medina, J. E., & Torres Ortiz, J. A. (2019). El anterior es el diseño de una propuesta que aborda el proceso de la enseñanza de la ética que busca solucionar problemas de conocimiento para la enseñanza de esta: limitaciones, alcances, desafíos, retos, entre otros. En donde la experiencia de la enseñanza de la ética está en un sentido dialógico y sistemático desde los lineamientos y normas hasta el estudio de las vivencias centrándose en la enseñanza de su historia. En esta perspectiva, este artículo es fundamental, ya que, expone una lectura histórica de la ética en sus cuatro épocas, lo cual permite evidenciar el estatus de la ética como disciplina y ciencia en la actividad humana, igualmente, mencionan algunas dificultades para tener en cuenta con respecto al ethos del maestro en la enseñanza de la ética. Este artículo, aunque no se desarrolle desde una perspectiva foucaultiana, hace un ejercicio arqueológico sobre la materia de la ética, no obstante, con respecto al rastreo de discursos sobre el ethos del maestro en la enseñanza en la ética es casi nula, consecuentemente no propone métodos, didácticas o actitudes pedagógicas para la misma. Por lo tanto, es un artículo que se limita a la presentación y recopilación de los cambios históricos del campo de la ética, sin embargo, es mediocre en términos pedagógicos y filosóficos, puesto que parece un texto que desborda una cantidad de datos históricos, sin reflexión profunda filosófica o pedagógica de los mismos. ¿Es un estudio útil para la detección del recorrido histórico de la ética? Sí. ¿Es un estudio carente de profundidad y desarrollo filosófico y pedagógico? También.

Por otro lado, también quisiera destacar el artículo de Castiblanco Aldana, J. P. (2024) titulado como *Sujeto Maestro, Formación Docente y Política Educativa en Colombia.* Este estudio

de la categoría sujeto maestro encuentra el tránsito de un sujeto obediente a un sujeto que se explota o abusa de sí mismo. La propuesta es repensar cómo establecer un tipo de formación que no limite al sujeto maestro a los condicionantes que pretenden reproducir la política educativa y los modelos de sociedad a los que esta responde como funcionario público se le han asignado diversidad de roles que no le corresponden, tales como evangelizador, reproductor de los valores, transmisor de valores morales, administrador de currículo, agente de aprendizajes, etc. Este texto es importante por tres aspectos en especial: a) Realiza una investigación sobre el maestro en Colombia como sujeto de diferentes discursos institucionales. b) La manera en que aborda su investigación es a partir del método foucaultiano como se presume en el presente estudio. c) Presenta el ethos del maestro, no solo desde la relación profesor-estudiante, sino también como profesor-sociedad, vital para ubicar el verdadero rol del maestro en la sociedad contra discursos que desubican y desdibujan el rol del maestro en la escuela.

Existe una gran semejanza con nuestro presente método de investigación y la descripción metodológica de Castiblanco (2024):

> Inicialmente se realizó una investigación documental apoyada en la web y consulta de material físico, por medio del cual se alimentó una base de datos en Zotero que permitió tener un primer insumo para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se ha dicho sobre el maestro en Colombia, su formación y las políticas que regulan su labor? ¿Cómo se ha dicho? ¿Qué no se ha dicho? y ¿Qué vacíos investigativos existen? […]. Posteriormente se ha seguido una revisión de archivo distribuida en dos periodos de tiempo, 1991 a 2002 y 2002 a 2022, la cual se ha apoyado en el enfoque arqueológico genealógico de la investigación educativa para ubicar la manera de describir y analizar los acontecimientos y las rupturas institucionales a través del rastreo de enunciados y discursos (p. 46)

Igualmente, un elemento valioso de este estudio es que tomaron en cuenta discursos de diferente índole: científico, disciplinar, institucional y social. Pese a que no sea el caso de nuestra investigación, dado que los tiempos de investigación y producción son insuficientes para tal tarea, es preciso destacar que tomando en cuenta otro tipo de discursos diferentes a los gubernamentales podría tener una visión más holística del asunto en cuestión.

Finalmente, el artículo titulado *Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia* por los autores Vanegas-Carvajal, E. A., Moreno-López, V., & Echeverri-Rendón, P. (2020). Este artículo quiere sostener la siguiente hipótesis: si hay una adecuada enseñanza ética en la educación superior, entonces, esto ayudaría a disminuir los niveles de corrupción en Colombia, al inclinarse por una ética pública partiendo de un esquema basado en principios axiológicos como la dignidad humana, el bien común, el respeto por lo público, la integridad, la transparencia, la confianza, la honestidad y la solidaridad. Aquellas podrían interpretarse como pilares por los que se construye el ethos del maestro en el cuidado de sí y de los otros (estudiantes). Además, comparte los obstáculos de la enseñanza de la ética en la educación superior de Colombia y propone enfoques pedagógicos para la enseñanza de la ética como alternativas para nuevas prácticas pedagógicas: el razonamiento moral, las emociones morales, las capacidades humanas y una ética en tres dimensiones: personal, pública y global.

Esto último nos es relevante porque es uno de los principios que expone Foucault (1996) en el cuidado de sí: el cuidado de uno mismo gracias al otro mediador y para el beneficio de la comunidad. Además, en artículo puesto en cuestión reconocen que esta tridimensionalidad de la ética es "(co)responsable, comunitaria, interpersonal, transparente, íntegra, innovadora y supera el deontologismo de los códigos éticos" (Foucault, 1996, p. 316). Lo cual nos da indicios a considerar para el análisis discursivo de los lineamientos curriculares de educación de la ética y valores humanos expedidos por el MEN (1998).

Metodología

Para la elaboración de este estudio tomé como referencia la exposición del método de trabajos investigativos que propone Foucault (2015) en *¿qué es la ilustración? (was ist aufklarung?)*. Para realizar un ejercicio arqueológico y genealógico sobre el ethos del maestro en la enseñanza de la ética. A partir del análisis de discursos gubernamentales, tales como: los lineamientos curriculares de educación ética y valores humanos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la ley 115 de 1994 del Congreso de la República de Colombia.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, me gustaría aclarar algunos parámetros que se llevaron a cabo en esta investigación con respecto al método foucaultiano: primero, este trabajo

incorpora un ethos filosófico, entendido desde Foucault (2015) como: “una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos en la ontología histórica de nosotros mismos” (p. 9). Entiéndase el término “crítica” como el movimiento del sujeto que se atribuye con el derecho de interrogar la verdad y el poder. Por lo tanto, en esta investigación me cuestiono y busco examinar sobre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se pretende que se haga en la enseñanza de la ética en Colombia desde los discursos mencionados anteriormente. En otras palabras, se quiere hallar una ontología crítica del presente del ethos del maestro en la enseñanza de la ética a partir del análisis de discursos gubernamentales sobre el mismo.

En segunda instancia, Foucault (2015), plantea que dicha investigación sea en el diseño genealógico y en el método arqueológico. Según Martínez (2009), arqueología se refiere a “un sistema de discursos donde se presentan cadenas enunciativas en permanente transformación” (p. 135) y genealogía a “la tarea genealógica será la búsqueda de los relatos que nos constituyen en cuanto a las relaciones de poder que éstos han ejercido en nosotros para poder tener en ellos ejercicios de liberación y también prácticas de libertad” (p. 138). En el caso del presente estudio se hizo un ejercicio arqueológico y genealógico: arqueológico en el sentido de que busca la articulación de discursos sobre lo que se piensa, lo que se dice y se pretende que haga en la enseñanza de la ética, y genealógico en cuanto a qué relaciones de poder existieron para que se configure y forme la constitución subjetiva del maestro designado para la enseñanza de la ética.

Para brindarle una mayor comprensión al lector(a) mostraré de qué manera se aplica el método arqueogenealógico a la presente investigación, basándome en la síntesis que escribe Jusmet (2021) de la obra: *cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de método* de Francisco Vázquez. La arqueología es el análisis de discursos, en donde no se trata de interpretar o enjuiciar los discursos sobre la enseñanza del ethos del maestro, sino de limitarse a describirlos. Los discursos siguen unas reglas de formación que delimitan los objetos del discurso, dando por lo tanto un patrón en donde ubican y condicionan al sujeto. Entonces, relacionándolo con la presente investigación la cuestión es: desde la articulación de discursos gubernamentales ¿en qué posición se está situando el ethos del maestro que enseña ética en Colombia en la educación media? ¿Qué se pretende que diga, haga y sea el sujeto que es maestro en la enseñanza de la ética? En cuanto a la genealogía, entendida como el análisis de las relaciones de poder, el punto esencial es cómo las relaciones de poder responden a objetivos estratégicos producidas por una relación de poder ya

establecida o existente. Teniendo en cuenta esto, la pregunta se nos presenta como: según lo que se plantea en los discursos gubernamentales ¿Cómo está siendo afectado, modificado, sometido y transformado el ethos del maestro por las relaciones de poder que le atañen a su práctica y rol pedagógico?

Presentaré un breve ejemplo, imaginemos que se quiere aplicar esta metodología en una investigación que examina el uso del celular en las aulas de clase de educación media en Bogotá. Ahora supongamos que los investigadores de dicho trabajo seleccionaron correctamente tres tipos de discursos que giran en torno a este tema: algunos discursos históricos acerca de la sumersión del aparato telefónico en las aulas de clase, discursos legítimos o normativos sobre el tema en cuestión, y discursos investigativos que hayan evaluado este fenómeno en la educación media en Bogotá. Por último, faltaría abordarlos y examinarlos con las preguntas arqueológicas y genealógicas adecuadas, algunas de estas podrían formarse de la siguiente manera: ¿Qué formas de uso son permitidas en el salón de clase? ¿Qué implicaciones tiene el uso del celular en la relación de poder maestro-estudiante? ¿Cómo estos discursos configuran un modo de concebir el uso de aparatos móviles en el salón de clase? ¿Cuáles relaciones de poder posibilitaron el sumergimiento de este acontecimiento en el salón de clase? ¿Cómo los discursos dictan un modo de actuar en el salón de clase cuando es permitido el uso de aparatos móviles?

Por otro lado, quiero destacar que el método que propone Foucault (2015) tiene una sistematicidad que contempla tres ejes: el poder, el saber y la ética. El dominio de la primera son las relaciones de acción sobre los otros, la siguiente, son las relaciones de dominio sobre las cosas, y la última, las relaciones de acción sobre los otros. Ahora bien, estos ejes no son ajenos o independientes entre sí. Sin embargo, con respecto a esto, me parece pertinente aclarar que la presente investigación busca hallar los discursos sobre la enseñanza de la ética y se abordará desde una lectura foucaultiana a partir de las ideas expuestas en la obra *Hermenéutica del sujeto* de Foucault (1996).

En este orden de ideas, el análisis de la presente investigación se estructura, profundiza y moviliza sobre todo en el eje de la ética. No obstante, este está conectado con los otros tipos de eje. Por lo tanto, no significa que porque la investigación se interesa en un eje en específico no se vean implicados e involucrados los otros ejes. Dicho esto, me apoyaré en lo expuesto por Foucault (2015) para exponer las preguntas que le corresponden a cada eje: la pregunta base del eje ético

es: ¿cómo se ha constituido el sujeto moral de sus acciones? En cuanto al eje del poder la pregunta que está puesta en juego es: ¿Cómo nos hemos constituido en sujetos que practican o se someten a relaciones de poder? y, por último, la cuestión que posee el eje del saber: ¿Cómo nos hemos constituido en sujetos de nuestro propio conocimiento?

Ahora bien, adecuando las anteriores preguntas al estudio sobre el ethos del maestro en la enseñanza de la ética, se efectuarían con estas formulaciones: ¿cómo se ha constituido el ethos del maestro moralmente para la enseñanza de la ética? La pregunta con relación al eje del poder es: ¿Cómo se ha constituido el maestro para la enseñanza de la ética que practica o se someten a relaciones de poder? Es decir, cómo el maestro ejerce y padece el poder en las diferentes relaciones de poder que implica su rol como profesor (con sus estudiantes, colegas, directivos y padres de familia); por último, el saber ¿cómo se ha constituido el maestro para la enseñanza de la ética en su propio conocimiento o en el conocimiento que se concibe en el rol del maestro para la enseñanza de la ética?

Finalmente, en la manera en que se ha propuesto la metodología es el más adecuado por tres simples razones: se hará un análisis discursivo sobre los lineamientos curriculares desde una perspectiva foucaultiana, por lo tanto, debe utilizarse el método propuesto por tal filósofo para que exista una coherencia interna en la investigación. Por otro lado, también se trata de una cuestión de autenticidad y fidelidad al filósofo que me proporciona la caja de herramientas para abordar mi pregunta investigativa, y finalmente, mi intención filosófica e investigativa va en línea con la de Foucault (2015): mi actitud es experimental en esta investigación, en donde a partir de una ontología crítica del presente del ethos del maestro en la enseñanza de la ética en Colombia buscó aportar al campo del conocimiento de la educación y filosofía, sin pretensiones de plantear un proyecto universal o radical. Por lo tanto, estoy de acuerdo con Martínez (2014) cuando afirma que la solución no es un manual – y con relación a mi tema – sino hablar de un ethos que permita la constante revisión de límites de libertad y modos como los maestros de la enseñanza de la ética son sujetados por la gubernamentabilidad, más específicamente los discursos gubernamentales que giran en torno a su quehacer y ser.

Marco teórico

En concordancia con la estructura de la investigación, hay que ofrecer un contexto sobre nuestro autor de cabecera y desarrollar los conceptos clave que servirán de base para el análisis y exposición sobre el tema. Asimismo, el orden bajo el cual se regirá el presente apartado es el siguiente: A) Sobre Foucault y el sujeto; B) Conceptos clave foucaultianos; C) Una contrastación entre la ética aristotélica y kantiana.

A) Sobre Foucault y el sujeto.

Sabemos que Michel Foucault es un destacado filósofo francés del siglo XX que trabajó el asunto de poder a lo largo de su trayecto filosófico en distinguidos temas acerca de la cárcel, la clínica, el discurso, la locura, la sociedad, la sexualidad, la psiquiatría, etc. Sin embargo, desde aquí partimos en esclarecer algunos detalles: primero, la cuestión que le interesaba a Foucault (1988) era el sujeto, no el poder. No quiere decir que este último no haya sido relevante o transversal en muchas de sus obras del filósofo, simplemente ese no era el blanco en sus trabajos. Por lo tanto, nos interesa saber qué se concibe como sujeto. Según Foucault (1988) puede tener dos significados: "sometido a otro a través del control y la dependencia, y atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo" (p. 7), de modo que, en ambas se presume una forma de poder que domina y somete.

De esta manera, el trabajo intelectual de Foucault (1984) terminó siendo la historia crítica del pensamiento, entendiéndose pensamiento como "el acto que coloca, en sus diversas relaciones posibles, a un sujeto y a un objeto" (p.2). Ahora bien, esta historia crítica del pensamiento del sujeto hablante, trabajador o viviente transcurrió por tres momentos diferentes en el trabajo intelectual de Foucault (1984):

1. La formación de algunas "ciencias humanas" estudiadas en la práctica de las ciencias empírica y de sus propios discursos en los siglos XVII y XVIII.
2. Luego, intentó analizar la constitución del sujeto de una partición normativa a través de prácticas como la psiquiatría, medicina clínica o penalidad.
3. Por último, estudió la constitución del sujeto como objeto por sí-mismo. Es decir, el estudio de la formación de los procedimientos por los que el sujeto es llevado a

> observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse, a ejercer el poder sobre sí mismo como dominio de un saber posible.

En síntesis, todo su trabajo intelectual tuvo un análisis histórico-crítico en donde se contempló el sujeto en relación con alguna forma de poder y estas diferentes relaciones de poder terminaban por configurar un modo de subjetividad determinando "lo que debe ser el sujeto – a cuál condición está sometido, qué status debe tener, qué posición debe ocupar en lo real o en lo imaginario – para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual conocimiento" (Foucault, 1984, p. 2). Por lo tanto, Foucault nos brinda un importantísimo aporte al profundizar acerca "del estudio de los procedimientos y técnicas que son utilizadas en diferentes contextos institucionales para actuar sobre el comportamiento de los individuos tomados aisladamente o en grupo; para formar, dirigir, modificar su manera de conducirse" (Foucault, 1984, p. 5). El cual, por supuesto, no ha dejado de aumentar seguidores e investigaciones foucaultianas por todo el mundo para seguir colaborando con asuntos sociales, culturales, políticos y educativos, como es el caso de la presente investigación.

B) Conceptos clave foucaultianos.

Principalmente, comenzaré por aquello que nos atraviesa, nos moviliza, nos transforma y es expresión de nuestra libertad, es decir, el poder, lo cual implica una relación de poder con un sujeto u objeto exterior a nosotros. Según, Foucault (1988) existen dos formas en que se concibe el poder como una capacidad (el poder que se sobre las cosas) y como relaciones entre individuos y grupos. Este último, fue la perspectiva que expandió y profundizo el filósofo. Ahora bien, Foucault (1988) afirma que "el ejercicio del poder consiste en "conducir conductas" y en arreglar las probabilidades […] gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros" (p. 15). Por tanto, de lo anterior podemos destacar aspectos importantes: a) el poder solo existe en acto; b) se ejerce entre unos sobre otros y c) el poder es un modo de acción donde el poder se ejerce sobre él, una acción que actúa sobre sus acciones. Adicionalmente, el ejercicio del poder es un consenso implícito, dado que el poder se ejerce sólo sobre "sujetos libres" y en la medida en que son "libres". Así que, si el ejercicio de poder implica libertad, entonces, cuando ejercemos el poder (sea en una relación de poder con el otro o sobre nosotros mismos) es muestra de nuestra libertad.

Así pues, que se habla acerca de "sujetos libres" que ejercen el poder unos sobres otros, es preciso matizar que este ejercicio es posible gracias a la relación de poder, sea ejecutándolo o padeciéndolo. Pero ¿qué son las relaciones de poder? Según Foucault (1994) es cualquier relación humana, la relación en la cual uno quiere intentar dirigir la conducta del otro. Las relaciones de poder son móviles, modificables, reversibles e inestables. Igualmente, estas características son posibles mientras ambos sujetos de la relación sean libres en cierta medida. Puesto que, si una relación de poder no cuenta con estas significaría que está bajo un estado de dominación "en los cuales las relaciones de poder, en lugar de ser móviles y permitir a los diferentes miembros una estrategia que los modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas" (Foucault, 1994, p. 259). En otras palabras, uno de los sujetos desborda el ejercicio legítimo de su poder e impone al otro sus fantasías, sus apetitos o deseos, de modo que, no permite movilizar y transformarlo en esa relación. Por eso, son perpetuamente asimétricas y el margen de libertad es enormemente limitado (Foucault, 1994).

También, de acuerdo con Foucault (1988) una relación de poder tiene dos elementos: a) que el "otro" sea totalmente reconocido y que hasta la el final se mantenga como un sujeto de acción; b) que el "otro" se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. Esto no son más que dos elementos que agrupan todas las características que hemos mencionado anteriormente. En palabras de Martínez (2009) "son juegos estratégicos entre libertades que se realizan mediante distintas técnicas de gobierno, que implementan las personas entre sí" (p. 139)

Por otro lado, me parece importante mencionar que en toda relación de poder está en juego: el sujeto, la verdad y el poder. Lo que implica algunos detalles que no se han nombrado hasta ahora: primero, toda relación de poder es una relación de saber, el poder y el saber son hermanas dependientes de la otra, donde está una, necesariamente está la otra; segundo, las relaciones de poder producen juegos de verdad (*jeux de vérité*), estas son "las reglas según las cuales, y a propósito de ciertas cosas, lo que un sujeto pueda decir queda sometido a la pregunta por lo verdadero o lo falso" (Foucault, 1984, p. 2). Esto se puede ver en todo tipo de relación, algunos ejemplos en la educación son: la relación maestro-estudiante cuando se hacen acuerdos que regirán la clase, la relación maestro-maestro al deliberar qué tipo de didácticas pedagógicas podrían adecuarse para un asunto en específico, y la relación estudiante-estudiante al realizar un trabajo en

grupo para una clase. Dicho esto, es preciso destacar que cuando Foucault (1984) estudia la historia crítica del pensamiento, en otras palabras, es la historia de los juegos de verdad; tercero, en la relación de poder – como ya se dijo en diferentes ocasiones – los sujetos hacen uso de su libertad, lo que implica que dan muestra de su ética o ethos. Pero ¿Qué es la ética en Foucault? Antes de responder a esta pregunta, creo conveniente matizar primero el asunto de la libertad, íntimamente conectado con la concepción de la ética.

La libertad en Foucault (1994) es la condición ontológica de la ética, sin embargo, esta definición nos da una visión muy general y abstracta, por lo cual me remito a Castro (2004), el cual asevera que hay dos ámbitos de la libertad del sujeto en las relaciones de poder: A) la política, «es una manera de "conducir conductas"» (p. 315); y B) la ética, "esta disponibilidad de diferentes conductas, reacciones o comportamientos se ubica en un campo que se define por su reflexividad; en efecto, se trata de conductas, comportamientos y reacciones por medio de las cuales el sujeto se constituye a sí mismo, se da una forma" (p. 315). En otras palabras, la libertad política es la que se da en diferentes sujetos y la ética es la que se da consigo mismo.

Una vez explicado el punto de libertad, podemos dar respuesta a la pregunta ¿Qué es la ética? La ética en Foucault (1994) se entiende en la definición greco-romano, es decir, el ethos como la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad. En palabras de Castro (2004), el ethos es "como una actitud, […], es decir, como una elección voluntaria de una manera de pensar y sentir, de obrar y conducirse, como marca de pertenencia y como tarea" (p. 187). En ese orden de ideas, según Castro (2004) ser libre significa: "no ser esclavo ni de otro hombre ni de sí mismo, de los propios apetitos, de los propios deseos. La libertad es también un modo de comportarse respecto de los otros." (p. 191). De esta manera, esta investigación pretende ubicar en los lineamientos curriculares de educación ética y valores cómo plantean la manera de pensar, ser, conducirse y obrar del maestro que enseña esta materia. No obstante, no se puede desconocer otras perspectivas fundamentales que han girado en torno a la ética en la filosofía, así que en la próxima sección ahondaremos un poco más sobre el tema desde autores clásicos que han brindado aportes importantes sobre el asunto de la ética.

C) Una contrastación entre la ética aristotélica y kantiana.

Si se pretende ubicar el ethos del maestro en la enseñanza de la ética, debemos tener un marco un poco más amplio de la materia del maestro. Es por lo que, en la presente sección

expondré, otras perspectivas filosóficas importantes que han girado en torno a este asunto, específicamente las diferencias entre la visión aristotélica y kantiana con respecto a la ética. Dicho esto, esta sección constará de tres momentos principales: una breve presentación de la teoría aristotélica ética, luego una breve presentación de la teoría kantiana ética, y, por último, una comparación de las anteriores. Adicionalmente, realizaré una breve exposición sobre como éstas dialogan o contrastan con el ethos foucaultiano.

Cuando se hace referencia a la ética de Aristóteles (1998) la obra por excelencia es *Ética Nicomáquea*, no obstante, para el desarrollo de la ética aristotélica me basaré principalmente en la obra *Aristóteles, el deseo de comprender* del profesor Jonathan Lear (1994), el cual ha trabajo extensamente este filósofo clásico. Ahora bien, la inquietud principal consiste en la búsqueda de la felicidad, lo que conlleva a la pregunta acerca de la vida: ¿Cómo puede el hombre vivir una vida buena? La vida buena es alcanzar el fin último de la vida humana, o sea, la eudaimonía, entendida como realización humana, bienestar o felicidad (Lear, 1994). Para Aristóteles (1998) alcanzar este bien supremo es necesario vivir una vida ética, lo que significa llevar una vida virtuosa, de tal manera que el bien humano es la actividad del alma acorde a la virtud. Entendiéndose la virtud, en un sentido griego *areté*, es decir excelencia, o en otras palabras como: "la organización del deseo que permite al hombre vivir una vida verdaderamente feliz" (Lear, 1994, p. 190). Ahora bien, lo que está puesto en juego es una forma de vida, por lo tanto, se debe forjar, labrar y pulir desde los hábitos, los cuales administrarán los deseos del alma a lo largo de la vida del individuo. Es así como "la excelencia surge del hábito, no de lecciones" (Lear, 1994, p. 192). Para tener una idea más amplia acerca del actuar virtuosamente Lear (1994) destaca tres condiciones en concreto:

1) Tener conocimiento práctico.
2) Elegir qué forma de actuar y elegirlo por sí mismo.
3) El acto surge de un carácter firme.

Finalmente, este conocimiento práctico propio de un hombre virtuoso, que lo mantiene en el estado más elevado del espíritu es conocido como *phronēsis* traducida como prudencia o sabiduría práctica. Según Aristóteles (1998) este tipo de hombre puede deliberar bien. Por lo que nos importa conocer en qué consiste el ejercicio de deliberar. Para esto, me basaré nuevamente en Lear (1994), el cual identifica tres elementos que constituyen este ejercicio, no sin antes mencionar

que el autor matiza que este ejercicio deliberativo en Aristóteles insiste en los medios y no en los fines:

1) Es un razonamiento consciente.
2) Es un transmisor del deseo desde lo deseado como meta hasta los medios.
3) Lo constituye una decisión de actuar de cierto modo.

Una vez presentado en grandes rasgos la propuesta aristotélica ética podemos darle continuación a la perspectiva kantiana de la ética. Para esto, me basaré en la obra *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* de Immanuel Kant (2012), en donde se postula que "la metafísica de las costumbres debe indagar la idea y principios de una posible voluntad pura, no las acciones y condiciones del querer humano" (p. 73). Esto implica que la voluntad de cada individuo se mantiene en un segundo plano, para establecer una voluntad objetiva entre todos. Para conseguir este objetivo es necesario que la razón sea la única que dirija y determine la voluntad del individuo, esto lo expresa explícitamente Kant (2012) al afirmar que "el auténtico destino de la razón tiene que consistir en generar una voluntad buena en sí misma y no como con respecto a uno u otro propósito" (p. 84-85). De tal manera, que la voluntad termina por constituir el bien supremo, el cual incluye la propia ansía de felicidad de cada individuo. Puesto que la voluntad al alcanzar su propósito se siente contenta al cumplir con las normas establecidas para la sociedad.

Para complementar las anteriores ideas, presentaré brevemente las tres tesis de Kant (2012): primero, el concepto del deber entraña la noción de buena voluntad, de esta aseveración se derivan dos consecuentes: a) la ética kantiana es deóntica y b) el supremo valor moral es que haga el bien por deber y no por inclinación o conveniencia; segundo, una acción por deber tiene su valor no en el propósito, sino en la máxima que dicta la acción, sin atender nuevamente a otras inclinaciones desiderativas; tercero, "el deber significa que una acción es necesaria por respeto hacia la ley" (p. 91). Así que, lo único que puede determinar la acción por deber es objetivamente la ley y subjetivamente el respeto hacia la ley práctica, de tal manera se presume que a) la ley tiene lugar solamente en seres racionales y b) cuando se desvía el principio del deber supone algo malo.

Esto último hace que nos hagamos la pregunta de ¿cómo saber si la acción que quiero o pienso efectuar es buena o mala en una situación dada? A esto, sugiere Kant (2012) que nos preguntemos lo siguiente: ¿lo que pienso o deseo hacer es tal que quiera que esa máxima se

convierta en una ley universal? Si la respuesta a esto es negativa, entonces la máxima en que la pienso o quiero actuar es reprobable, ya que no se podría incluir como principio en una posible legislación universal. Es por lo que Kant (2012) asevera para todo individuo que nunca debe proceder de otro modo excepto que pueda querer también ver convertida su máxima en ley universal. En otras palabras, lo expuesto en rasgos generales acerca de la teoría kantiana ética podría resumirse con la siguiente afirmación:

> La necesidad de mi acción merced al puro respeto hacia la ley práctica es aquello que forja el deber, y cualquier otro motivo ha de plegarse a ello, puesto que supone la condición de una voluntad buena en sí, cuyo valor se habla por encima de todo. (Kant, 2012, p. 96)

Por último, dado que ya se presentaron las dos perspectivas éticas clásicas, procedo a señalar las principales diferencias entre estas: primero, en la ética aristotélica las decisiones de las personas se toman de una manera contextual dependiendo de la formación que tenga la persona con respecto a la virtud. En cambio, en la moralidad kantiana lo que importa es la buena voluntad, lo que significa actuar conforme a la ley moral (Lear, 1994), por lo tanto, las decisiones del individuo se toman en torno a las reglas morales universales y absolutas, sin importar el contexto; segundo, en la ética aristotélica se prioriza una racionalidad práctica, muestra de esto es el término *phronēsis*, es decir, el conocimiento práctico del hombre virtuoso. Al contrario de la moralidad kantiana donde se utiliza la razón pura para reglas morales universales; tercero, una diferencia significativa con respecto al fin: en la ética aristotélica la finalidad es la felicidad y plenitud, es decir, lo que se denominó anteriormente *eudaimonía*. Caso contrario es la moralidad kantiana que el fin es cumplir con el deber, es decir, la norma universal y absoluta; finalmente, la cuarta diferencia: la ética aristotélica se entiende esencialmente desde una perspectiva interna, lo que implica el reconocimiento de la propia subjetividad. En cambio, la moralidad kantiana es primordialmente objetiva y externa en cuanto a que siguen normas que legislan la voluntad de cada individuo.

Por lo anterior, podemos deducir que el ethos foucaultiano (el cual será desarrollado en el primer capítulo) tiene una mayor afinidad con la propuesta ética aristotélica que kantiana por tres razones concretas: principalmente, el ethos en Foucault (1996) proviene de la cultura antigua greco-romana, por lo tanto, tiene una relación ética más cercana a la ética aristotélica; igualmente, el ethos foucaultiano está en virtud de la espiritualidad de cada persona, por lo tanto, llevar una

vida ética requiere reconocer en el sujeto sus intereses, debilidades, deseos, hábitos, entre otros. Esto no es el caso de la ética kantiana, puesto que pretende a través de la norma establecer una voluntad objetiva entre todos. En última instancia, la ética aristotélica pone en su foco la formación del carácter del individuo por medio de los hábitos y virtudes, lo cual presenta una relación bastante cercana en el ethos foucaultiano, puesto que esta implica un cuidado y conocimiento de nuestro propio ethos para configurar nuestras actitudes y hábitos – entre otros que serán expuestos posteriormente – por medio de un gobierno de sí del sujeto que posibilite una estética de la existencia.

Ahora bien, considero que ya expuesto sintéticamente la perspectiva foucaultiana y sus conceptos base, más una breve discusión entre dos propuestas clásicas éticas de la filosofía, el marco teórico cumple como guía para situar al lector(a) y facilitarle la comprensión de los siguientes capítulos, que son esencialmente el desarrollo del tema de investigación.

Capítulo 1: El cuidado de sí como la constitución de un hermoso ethos en los maestros que se dedican a la enseñanza de la ética

La cultura de sí es la tradición greco-romana que cultivaba el cuidado de sí en los miembros de la sociedad. A partir de esta, se piensa proponer una reflexión en torno a la cuestión del ethos del maestro en la enseñanza de la ética en la educación media en Colombia. Antes de adentrarnos de lleno en este tema es importante que el lector(a) tenga presente algunos detalles: las principales obras que se tomaron en cuenta para el desarrollo de este tema fueron *La hermenéutica del sujeto* de Foucault (1996) y (2002), estas son la misma obra con igual nombre. No obstante, la diferencia radica en que una es la obra en la que el propio Foucault (1996) resume las lecciones del curso de Historia de los sistemas del pensamiento que enseñó en el Collège de France entre 1981 a 1982, en cambio, la otra es el libro completo en donde se transcribieron todas las lecciones del curso que dictó el filósofo francés. También se consideró la entrevista a Foucault (1994), llamada *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*.

Por otra parte, este apartado no es un resumen del resumen de la obra de la *Hermenéutica del sujeto*, sino la exposición de algunos conceptos principales para el tratamiento del tema que se desarrollará en esta investigación. También se presentarán diferentes reflexiones sobre las

relaciones entre el cuidado de sí y el ethos del maestro en la enseñanza de la ética. Por último, el orden de mi discurso se dividirá en las siguientes secciones: A) El cuidado de sí, el asunto de alma-sujeto, la espiritualidad y la ascesis; B) El maestro como el otro mediador; en este se hablará sobre la importancia del otro para la constitución como sujetos de verdad, algunas funciones y ejercicios de apropiación para el maestro en el cuidado de sí, la parresía, la pedagogía y la psicagogia.

A) El cuidado de sí

La necesidad de cuidarse a sí mismo está asociada con la inquietud de sí. Es decir, la preocupación de sí es la que motiva al sujeto a cuidar de sí. Vale la pena ejemplificar algunas preguntas que nos realizamos al sentirnos bajo tal estado, tales como: ¿Quién soy? ¿Qué deseo para mí existencia y para mis seres queridos? ¿Qué me constituye como sujeto político (en el sentido de la relación que implica llevar con los otros socialmente)? ¿De qué manera conduzco mi vida? ¿Estoy cuidando de mí? ¿Vivo una vida bella? ¿Qué quiero llegar a ser? ¿Cómo puedo construirme para llegar a ser lo que quiero ser? En el caso del maestro, las preguntas serían del estilo de: ¿Qué soy en tanto que cumplo el rol del maestro? ¿Qué quiero en mi carrera profesional como profesor y qué deseo que los estudiantes vean en mí como tal? ¿Qué tipo de maestro soy con mis estudiantes? ¿Cómo llevo mi vida de educador? ¿Me estoy cuidando como profesor? ¿Soy un buen maestro en el sentido que es bello vivir mi propia vida? ¿Cómo puedo construirme y formarme como persona para llegar a ser lo que quiero ser como maestro? Sugiero este tipo de preguntas para que el lector(a) dimensione la importancia del tema en cuestión.

Una vez imaginada la imagen de lo que implica la preocupación de sí. También se ha de tener en cuenta que la preocupación de sí y todos los términos que se expondrán en este apartado surgen a partir de la cultura de sí, aquella es la cuna de las tradiciones greco-romas antiguas, estamos hablando específicamente del siglo I y IV. Algunos referentes principales son: Sócrates, Platón, Séneca, Epicteto, Marco Aurelio, Epicuro, Gregorio de Nisa, entre otros. Igualmente, en la filosofía antigua "la inquietud de sí se consideró a la vez como un deber y como una técnica, una obligación fundamental y un conjunto de procedimientos cuidadosamente elaborados" (Foucault, 2002, p. 469). No era una simple decisión en el contexto, ya que determinaba un deber para el sujeto que hacía parte de dicha sociedad.

Pese a lo anterior, Foucault (2002) menciona que esto no era posible para todos, dado que era un privilegio. De hecho, aquel que podía ocuparse de sí era muestra de una superioridad social,

al contrario de los que debían ocuparse de un oficio para poder vivir u ocuparse de otros para servirles. Por esto mismo, la actividad por excelencia para cuidar de sí era el ocio. Ahora bien, vale la pena cuestionarse si la misma situación aplicaría actualmente para el maestro. Apoyándome en mi experiencia propia y en el estudio de Castiblanco Aldana, J. P. (2024) se puede afirmar que actualmente al maestro en Colombia se le atribuyen institucionalmente una gran cantidad de trabajos documentales y administrativos que ocupan gran parte de su tiempo que no le permitirían ocuparse de sí mismo. Por lo tanto, identificamos uno de los principales retos para el ethos del maestro en la enseñanza de la ética, puesto que, existe algunas instituciones educativas que acaparan gran parte del tiempo del maestro, incluso en algunos casos, superan los tiempos laborales del sujeto. No obstante, este estudio no puede abordar en profundidad dicho problema porque no está en el foco de nuestra investigación, sin embargo, nos parece importante reconocerlo y al mismo tiempo aclarar que de aquí en adelante se partirá del supuesto que el maestro de la enseñanza de la ética tiene el tiempo suficiente para el cuidado de sí mismo.

Ahora bien, como ya se ha mencionado anteriormente la inquietud de sí lleva a la ocupación de sí. Sin embargo, antes de continuar desglosando este asunto debemos matizar un punto esencial. Cuando se hace referencia a la inquietud u ocupación de sí, no se piensa exclusivamente en el cuerpo del sujeto, sino en la integridad de cuerpo y alma. Es por lo que Foucault (1996) asevera que "ocuparse de uno mismo significa ocuparse de su alma" (p. 46). A su vez, el filósofo francés hace referencia a Platón que se sirve de la noción de *Chrésis* (substantivo que designa un determinado tipo de relación con los otros*)* para designar al uno mismo que tiene ocuparse, es decir, al alma-sujeto. De esta manera, el alma se concibe en tanto sujeto de acción, en tanto que se sirve de su cuerpo, de sus instrumentos. No obstante, no ha de entenderse el concepto *Chrésis* – la relación del alma con el cuerpo – como una designación instrumental, sino trascendental (Foucault, 1996). Por lo tanto, cuando hablamos de la ocupación o inquietud de sí, es preciso contemplarse en el elemento divino, es decir, el alma.

Teniendo en cuenta esto, Foucault (2002) presenta cómo se concebía desde Sócrates el preocuparse por sí mismo en la Apología de Platón:

1) Es una tarea que nos confío la divinidad.

2) Es una tarea desinteresada que se realiza por pura benevolencia.

3) Es útil para la ciudad, en cuanto a que el ciudadano que se ocupa de sí mismo (más allá de sus bienes), también sabe ocuparse de su propia ciudad (más que de sus asuntos materiales).

Tras haber expuesto de que se trata cuando se habla acerca la inquietud de sí y tener una noción socrática sobre el tema, ya es pertinente entrar directamente al asunto que se ha mencionado en diferentes ocasiones y no se ha profundizado en él, esto es, el cuidado de sí. En el cuidado de uno mismo, también conocido en el término griego como *épiméleia heautou,* o romano como *cura sui*. Foucault (1996) distingue los siguientes aspectos:

1) Es la toma de una actitud general, un determinado modo de comportarse y establecer relaciones con uno mismo y el mundo.

2) Es una determinada forma de atención. Una mirada desde el exterior hacía él mismo. La preocupación de sí implica una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa.

3) Designa un determinado modo de actuar que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura.

4) Implica un corpus que define una manera de ser; formas de reflexión de un tipo determinado. Lo que implica la historia de las prácticas de la subjetividad.

En vista de las anteriores características sobre el cuidado de sí, notemos que en el fondo se hace referencia al ethos del sujeto, porque se trata de la actitud que tenemos frente al mundo, el comportamiento que tenemos con los otros y la conducción de nuestras conductas tanto de nosotros como de la relación de poder que tenemos con los otros. En cuanto a esto, no pierda de vista el lector(a) que el asunto de nuestro interés consiste en: cómo el ethos del maestro en la enseñanza de la ética se podría formar como un ethos bello o estético. Por lo tanto, se comprende que, si la ética implica la estética de la existencia, entonces, la pregunta foucaultiana que se nos avista es: ¿cómo se vive una vida tal que al vivirla sea una obra de arte (*techné tou biou*) vivir la vida? En otras palabras – y en relación con el sujeto maestro –, nuestro interés consiste en hallar un ethos hermoso del maestro en la enseñanza de la ética, que sea de tal forma, que cualquiera que lo reconozca vea lo bueno, estimable, o admirable que es. Pero para que el ethos posea los rasgos

anteriormente mencionados, hace falta todo un trabajo de sí sobre sí, por lo tanto, el ethos del maestro en la enseñanza de la ética requerirá de las prácticas del cuidado de sí para construir un hermoso ethos (Foucault, 1994).

Igualmente, como se mencionó anteriormente para el cuidado de sí es indispensable tener una determinada atención, una mirada del exterior hacia uno mismo, lo que conlleva integrar en nuestra vida una de las lecciones más importantes expuestas en la cultura griega, la premisa socrática presentada en el diálogo de Alcibíades, conocida originalmente como *Gnôthi Seauton* o Conócete a ti mismo. Esto tiene una relación directa con la concepción ética foucaultiana como la práctica reflexiva de la libertad (Foucault, 1994). Por ende, el sujeto-maestro que se configura a través del cuidado de sí, le es menester, vivir una vida reflexiva sobre los pensamientos, sentimientos y comportamientos que tiene en relación con los otros (colegas, estudiantes, directivos, entre otros), y los pensamientos, sentimientos y comportamiento que tiene con respecto a sí mismo. Se trata de vivir una vida examinada, en donde el maestro se preocupe ingenuamente por sus prácticas pedagógicas y su rol como maestro. Adicional a esto, me parece importante destacar la siguiente acotación de Martínez (2009) con respecto al tema:

> Se entiende por ética un arte de vivir, una estética de la existencia individual, un esfuerzo por desarrollar las propias potencialidades, una aspiración a construirse a sí mismo lejos de las exigencias de obedecer a un sistema de reglas o códigos que se pretendan universales (p. 145)

A partir de esto, se pueden deducir dos aspectos relevantes para la concepción del cuidado de sí en el ethos del maestro que se dedica a la enseñanza de la ética: a) para establecer un hermoso ethos en el maestro, es preciso que, conozca sus propias potencialidades y aspiraciones para ocuparse de ellas a través de la *cura sui*; b) Teniendo en cuenta la anterior cita, puede verse que el cuidado está mayormente inclinado hacia una ética aristotélica que kantiana, puesto que está lejos de conducir sus conductas por lo dictado por normas o reglas que tiene la presunción de ser universales.

La Estulticia (*stultitia*) y la *Voluntad justa*.

La estulticia (*stultitia*) es todo lo contrario al cuidado de uno mismo. Según Foucault (1996) el sujeto estulto tiene una recepción absolutamente acrítica de las representaciones, se dispersa en

el tiempo, se deja llevar sin más, es decir, no dirige su voluntad hacia ningún fin. De hecho, su voluntad es limitada, relativa, fragmentaria y cambiante. Es todo lo contrario a una *voluntad justa*, cuya voluntad es propia de aquel que cuida de sí, donde siempre se quiere del mismo modo y sin cambio de objetivo. Pero ¿Cuál es el objetivo de la *voluntad justa?* La respuesta es uno mismo, uno lo quiere libremente y de forma absoluta. En cambio, en el estulto "la existencia transcurre sin memoria ni voluntad. Es aquel que cambia sin cesar su vida" (Foucault, 1996, p. 57). Por lo tanto, si se desea salir de la *stultitia* es menester actuar de tal manera que la voluntad tenga siempre de objetivo a uno mismo. Con relación a esto, un ethos estulto del maestro sería aquel que su voluntad siempre quiera por inercia, pereza, o es cambiante según le sea conveniente.

Algunos ejemplos de lo antes dicho son los siguientes: el profesor que lleva más de tres años dando las mismas temáticas con las mismas dinámicas de clase, este es un claro caso de una voluntad perezosa, puesto que el sujeto no actualiza sus temáticas o dinámicas pedagógicas por simple y llana pereza; otro ejemplo que visibiliza la voluntad por inercia es aquel profesor que no tiene un ethos reflexivo con respecto las nuevas reformas de educación de Colombia, un profesor que le es indiferente lo que suceda con su gremio y se limita obedecer todo lo dictado por las reglas de la institución en que trabaje, o en su defecto, acatar todo lo demandado por sus superiores directivos, haciendo caso omiso si las normas estatales (o institucionales), o las consignas designadas por sus directivos son injustas o no para sí, y para los otros que cumplen el mismo rol como maestro; un último ejemplo para una voluntad cambiante y relativa, es aquel profesor que planea poco o nada sus clases, de tal manera que la mayoría de sus clases son improvisadas por medio de vídeos, diapositivas o actividades encontradas en la web.

Todos estos ejemplos dan muestra del ethos de un maestro estulto en la enseñanza de la ética, puesto que no se inquieta de lo que suceda con su rol maestro, ni se ocupa de sus prácticas pedagógicas, ni mucho menos lleva una vida examinada para cuestionar qué fines y medios debe contemplar para no sólo transformarse a sí para constituir un ethós bello, sino también aquel de sus estudiantes. Puesto que, como se expondrá más adelante el maestro en la enseñanza de la ética cumple la función de mediador para la constitución del otro, de tal manera que se le enseñe al estudiante cómo cuidar de sí mismo (Foucault, 1996). Adicional a esto, también contemplaremos que el rol del maestro en la enseñanza cumple un papel fundamental para la sociedad, sobre todo

si se trata de aquel que se dedica a la enseñanza de la ética, puesto que está formando sujetos éticos que se ocupen de sí y de los otros en nuestra nación y en nuestro mundo.

Espiritualidad y ascesis (*áskēsis*).

El cuidado de sí involucra una espiritualidad y unas prácticas ascéticas o movimientos de ascesis (*áskēsis*) que acompañan a esta espiritualidad. Según Foucault (1994) la espiritualidad "se refiere al acceso del sujeto a cierto modo de ser y a las transformaciones que el sujeto debe hacer de sí mismo para acceder a ese modo de ser" (p. 272). Así, se trata de una búsqueda que pide prácticas y experiencias necesarias sobre sí mismo para tener acceso a la verdad, es decir, para llegar a ser a una forma de ser anhelada por el sujeto. Para una mayor claridad sobre la espiritualidad expondré tres características que destaca Foucault (1996):

1) El sujeto debe acceder a la verdad, transformándose en algo distinto.
2) La transformación se realiza por medio del impulso del eros y trabajo que hace el sujeto sobre sí mismo para lograr la verdad mediante un movimiento de ascesis.
3) Al acceder a la verdad, provoca un efecto en el sujeto, puesto que la verdad misma lo ilumina, lo que produce serenidad al espíritu y perfecciona al ser mismo del sujeto.

Así pues, un buen ethos del maestro de ética será aquel esté dispuesto a transformarse a sí mismo, por el amor a su materia o a la enseñanza o ambas, Este amor podría traducirse en una pasión que lleva dentro de sí, el cual lo lleva a la ocupación de sí, que implica todo un trabajo, ejercicio y reflexión de sí. Por lo tanto, una pregunta que se nos advierte en la espiritualidad es "¿Qué transformaciones son necesarias en el propio ser del sujeto para tener acceso a la verdad?" (Foucault, 1996, p. 40). Dirigido hacia el maestro en la enseñanza de la ética se formularía de la siguiente manera: ¿Qué transformaciones (lo que implica un trabajo y reflexión de sí) son necesarias en el ser del ethos del maestro de ética para acceder a un ethos hermoso, bueno y ejemplar?

De igual manera, profundizaré un poco más el tema de la ascesis (*áskēsis*) para una mayor comprensión sobre el mismo. Esta hace referencia a un saber y práctica espiritual del sujeto, en el sentido que es la disciplina, ejercicio y el entrenamiento sobre sí mismo que está en virtud de la

formación del sujeto. Según Foucault (1996) la ascesis (*áskēsis*) implica cuatro condiciones: "desplazamiento del sujeto; valoración de las cosas a partir de su realidad en el interior del cosmos; posibilidad para el sujeto de contemplarse a sí mismo; en fin, transfiguración del modo de ser del sujeto a través del saber" (p.85). Por lo tanto, la ascesis como el saber espiritual implica para el ethos del maestro 1) movimiento; 2) valorar las cosas de su alrededor a partir de su realidad en el interior de sí; 3) una mirada hacia sí mismo y 4) una transformación de su ser por medio del saber. Luego, la espiritualidad del ethos del maestro en la enseñanza de la ética no le basta obedecer todo tipo de normativas y enseñar temáticas del currículo institucional, sino que implica todo un trabajo de sí en su propio ethos. Además, este trabajo o ejercicio de sí no le afecta positivamente solo al maestro, sino también a sus propios estudiantes.

Ahora bien, de acuerdo con lo anterior puede surgir diferentes inquietudes en el lector(a) que faltan por desarrollar, por ejemplo ¿Cuáles son, concretamente, los ejercicios o prácticas de sí que ha de realizar aquel que quiera alcanzar la verdad? ¿Qué de bueno o bello tiene una práctica aparentemente egoísta que sólo busca ocuparse de sí mismo? ¿Entonces, si el maestro alcanza un ethos hermoso no podría de la misma manera beneficiar a sus estudiantes, dado que la práctica por antonomasia del maestro de ética es la formación ética del estudiante? Todas estas dudas serán resueltas en la siguiente sección del presente capítulo en donde se explicará de qué manera el maestro sirve como mediador para la formación de su estudiante en el cuidado de sí, a la vez que se desglosarán concretamente algunos ejercicios y funciones que integran el cuidado de uno mismo.

B) El maestro como el otro mediador

Los sujetos están naturalmente en relación con otros sujetos dentro de una sociedad. Ahora bien, desde una perspectiva foucaultiana estas relaciones son concebidas como relaciones de poder; en donde existen juegos de verdad en los cuales se ejerce el poder y se da muestra de nuestro ethos. Entonces, en toda relación de poder manifestamos nuestro ethos explícita o implícitamente dentro. De igual manera en que se expone nuestro ethos, también este está sujeto a las diferentes transgresiones, transformaciones, y movilizaciones en estas mismas relaciones de poder; por medio del ejercicio de poder y de los juegos de verdad que se producen en la misma. Por lo tanto, el sujeto se constituye por medio de otros, sin embargo, en este caso nos interesa aquel sujeto en el que podamos apoyarnos para tener un cuidado de sí, de lo contrario, no podríamos constituir un

ethos bello. Así que, no todos los sujetos saben llevar un cuidado de sí, luego no todo sujeto puede enseñarnos a conformar un ethos estético.

Entonces, ¿Quién es el sujeto indicado para encaminar a otros sujetos a llevar un cuidado de sí? ¿Quién es ese otro sujeto que mediará en mí para la formación de un cuidado de sí? Conforme a lo destacado por Foucault (1996) en la cultura de sí, ese sujeto es el filósofo, quien conoce de la materia de la filosofía, la cual es definida como:

> "El conjunto de los principios y de las prácticas con los que uno cuenta y que se pueden poner a disposición de los demás para ocuparse adecuadamente del cuidado de uno mismo o del cuidado de los otros [...]. Es la práctica general del gobierno" (p. 58).

Por esta razón, quien sabe sobre el cuidado de sí mismo es el filósofo, sin embargo, Foucault (1996) reconoce, posteriormente, que estas prácticas de dirección de conciencia se convirtieron en una práctica social: comenzó a desarrollarse por personas que no son necesariamente filósofas, sin embargo, son personas que han estudiado anteriormente la filosofía, puesto que esta es indispensable para obtener el saber de la *Cura sui*. De igual forma, la *Cura sui* por sí misma trata de un saber ético, por tal motivo, el sujeto maestro que se dedica a la enseñanza de la ética, también ha de ser filósofo o debe haber estudiado la filosofía. Adicionalmente, el filósofo es denominado o conocido como maestro, del cual Foucault (1996) como "un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo con su constitución en tanto que sujeto" (p. 56). De hecho, es por el maestro que surge una inquietud en uno mismo, porque él es el que la implanta, dado que "no existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro" (Foucault, 1996, p. 48). Por los anteriores motivos, Foucault (1996) reconoce al maestro como principio y modelo del cuidado de sí.

Funciones, ejercicios y técnicas del maestro en el cuidado sí.

Ahora bien, nos interesa saber cuáles son concretamente los i) ejercicios y funciones propias del sujeto que se ocupa de sí y aquellas que ii) son propias del mismo maestro. Tenga en cuenta que, en el caso del maestro que se plantea desde la cultura de sí cumple con ambos ejercicios (i y ii). En este orden de ideas, todo lo que se exponga en esta sección le atañe al sujeto maestro,

y a todos aquellos que quieran aprender las lecciones, funciones y ejercicios concretos para alcanzar un hermoso ethos como maestro de ética.

Principalmente, a partir del diálogo platónico entre Sócrates y Alcibíades, Foucault (2002) destaca que la ocupación de sí cumple con las siguientes funciones para darle una formación al sujeto: a) Función crítica: consiste en deshacer y desaprender malos hábitos u opiniones falsas que pudieron recibirse de la multitud o de malos maestros; b) Función de lucha: trata de darle las herramientas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida; c) Función curativa y terapéutica: cuidar tanto de la pasión del alma, como de las enfermedades del cuerpo. Por lo tanto, el maestro de ética ha de tener una trascendencia en sus estudiantes, en el sentido de que en el futuro los estudiantes no dependerán de este para ocuparse de sí, dado que, cuyas funciones forman al sujeto en el cuidado de sí en a) se busca saber tomar de su pasado lo que le es realmente bueno y útil para sí; b) le dan las herramientas de guerra para que vaya listo para hacerle frente al mundo y c) se contemplan los dos componentes que forman al sujeto en su presente para que cuide tanto de su cuerpo, como de su alma.

Asimismo, mencionaré, concretamente, algunos ejercicios o técnicas sobre métodos de apropiación de algunos pensadores de la época de la cultura de sí – como Marco Aurelio, Epicteto, Casiano, Evagrio Póntico, entre otros – para la *epimeleia heautou* que recoge Foucault (2002):

1) La importancia de escucha: saber escuchar atentamente las palabras de sabiduría del maestro para que su discurso guíe nuestras conductas y pensamientos para estar encaminados hacia la verdad.

2) La importancia de la escritura: es una forma de expresión de lo que somos, pensamos y sentimos. Un ejercicio en donde se manifiesta nuestro yo tanto para el entendimiento de uno mismo como en la interacción de sí mismo en relación con los otros.

3) La importancia de la memoria: es un retorno a sí mismo en el sentido de recordar las palabras del maestro. Tener en uno mismo una especie de libro en donde se guarden todas las enseñanzas de este, así cuando se esté en una circunstancia de deliberación o decisión acudir por medio de la memoria a la luz de las palabras del maestro.

4) Meditación de los males futuros: en principio, se imagina de una manera sistemática las peores posibilidades en el futuro que tenga menos probabilidades. Luego, estos pensamientos se representan como si estuvieran sucediendo. Finalmente, se toman como verdaderos malos infortunios. Este ejercicio no es para sufrir anticipadamente, sino para convencernos que estos no son males reales.

5) Prácticas de abstinencia, privación o resistencia física: consta en que el individuo se ponga a prueba a la independencia del mundo externo. Por lo tanto, es una práctica de la espiritualidad donde se trata de gobernarse a uno mismo con relación a sus emociones, deseos, impulsos y pensamientos de uno mismo con respecto al mundo.

6) Control de las representaciones: vigilar las representaciones que se nos ocurren y saber si lo que se representa nos afecta, duele o conmueve, e identificar cuál es el motivo de que provoque o no ese efecto en nosotros mismos.

En rasgos generales, lo que se busca a partir de Foucault (2002) con los anteriores ejercicios es proveer al sujeto una verdad desconocida para él y, progresivamente, hacer de esta una verdad aprendida, memorizada, impregnada, vivida, al ponerla en práctica en un cuasi-sujeto que reina en nosotros. De igual manera, Foucault (1996) indica que el maestro cuenta con tres tipos de ejercicios indispensables para la formación del estudiante en el cuidado de sí:

1) El ejercicio del ejemplo: mostrar como ejemplo a la tradición y a grandes hombres como modelo de comportamiento.

2) El ejercicio de la capacitación: la transmisión de saberes, comportamientos y principios del cuidado de sí.

3) El ejercicio del desasosiego: ponerse al descubierto, en un sentido socrático de inquietar al otro, invitarlo a que se enfrente con su propia ignorancia provocándoles dudas de sus creencias, certezas y formas de ser. De este modo, se pretende motivar al estudiante al conocimiento y transformación de sí mismo.

Una vez expuesto las funciones, ejercicios y técnicas propias del cuidado de sí, tanto para sí mismo como para la formación del otro, mostraré algunas maneras en las que estas herramientas podrían incorporarse en un hermoso ethos del maestro en la enseñanza de la ética: El maestro que ha aprendido lo valioso de saber escuchar, les enseñará a sus estudiantes a escuchar, no imponiendo su palabra, ni con castigos o amenazas. Al contrario, el maestro que ha aprendido el arte de escuchar, de igual manera, escuchará atentamente a sus estudiantes, de tal manera que, al escucharlos podrá tener una idea de las carencias, fortalezas y debilidades de su alma, de las cuales tomará como indicios o señales para aproximarse adecuadamente a la mediación de su alma para el cuidado de sí. De igual manera, los estudiantes aprenderán la importancia de la escucha al tener como ejemplar el ethos del maestro, en el cual se ve reflejado, tanto en sus actos como en sus palabras el fruto de esta (Foucault, 1996).

Sumado a esto, podría proponerse un ejercicio de desasosiego por medio de los juegos de verdad producidos en las relaciones de poder maestro-estudiante y estudiante-estudiante, ofrecido en formato de debates o conversaciones con respecto a experimentos imaginativos o casos hipotéticos, en los cuales se vivenciaría un ejercicio del control de las representaciones en cada sujeto, lo que implica una invitación al conocimiento de sí mismo. Para esto, propongo el siguiente ejemplo: el maestro pretende enseñar el valor de la justicia en clase, por medio del debate – mediado por el maestro – de un caso hipotético detallado de una persona que fue condenada a 20 años de cárcel aparentemente injustamente, no sin antes pedirles que se imaginen en diferentes roles del caso (el condenado, el juez, siendo la madre del condenado, etc.). De esta manera, el maestro genera una inquietud de sí y produce un ejercicio de representaciones, puesto que, los estudiantes al representar esas imágenes en su mente se sentirán afectados de una u otra forma, confrontándose consigo mismos y generando un ejercicio reflexivo de sí mismo. Además, se producirán juegos de verdad en las relaciones de poder que se generarán dentro del debate, en donde los sujetos vivenciarán el ejercicio del desasosiego en el sentido socrático de poner en juego nuestro ethos en la inmersión de la conversación.

A propósito del anterior ejemplo, advierto al lector que el presente discurso no cuenta con la intención de inclinarse por presentar planeaciones de clase, sólo era una pequeña muestra de qué manera cierto tipo de actividades pedagógicas pueden estar integrando técnicas del cuidado de sí. Es importante matizar el anterior punto, porque este trabajo tiene como objeto el ethos del

maestro, no las formas de dar una clase para que tanto el maestro como el estudiante experimenten ejercicios del cuidado de sí. Sin embargo, para un ejercicio más significativo y práctico debe presentarse cierto ejemplo como el anterior para mostrar que es posible, valioso y viable integrar las prácticas del cuidado de sí en las planeaciones de clase.

Por último, un ejercicio valioso para el maestro con relación a la importancia de la escritura, la importancia de la memoria y la práctica de abstinencia: se trata de contar con el hábito de escribir en un diario personal, en el cual se reflexione sobre sus pensamientos y sentires de su práctica educativa, de tal manera, que se abra un espacio de autoconocimiento sobre su propio ethos. Además de ser una oportunidad para tener una mirada efectiva del exterior al interior de uno mismo en donde se contemple claramente las razones de su manera de actuar, pensar, sentir, con respecto a la relación de poder que entabla con sus estudiantes en clase. También, es una oportunidad para crear estrategias y modificar conductas propias para saber cómo lidiar con ciertas situaciones estresantes, desagradables o incomodas que formen parte de su práctica pedagógica. Así se afianzará un ejercicio de memoria y abstinencia al momento de presentarse nuevamente un caso que confronte al maestro, puesto que, necesitará de su memoria para volver a sí mismo y recordar espontáneamente la reflexión sobre una situación igual o similar a la que se está por confrontar. Al igual que se pone a prueba a sí mismo en un ejercicio de resistencia física o abstinencia, al saber controlar sus emociones displacenteras y sus impulsos negativos a partir de un gobierno de sí mismo.

Lo anterior es importante, porque, según Foucault (1994); el riesgo de la tiranía a dominar a otros viene de la carencia del cuidado de sí. De esto, se deduce que el maestro que no hace ejercicios para el cuidado de sí mismo puede tener prácticas que figuren un estado de dominación, en donde se impone, se censura o ignora al otro que también forma parte de la relación de poder. Considere el siguiente ejemplo recurrente: existen profesores que han acumulado un peso muy grande en sus vidas a nivel personal y/o laboral por la carencia del cuidado de sí o la falta de atención por su propia estima, luego, aquellos son los mismos que terminan por desquitarse en las relaciones de poder que establecen con sus estudiantes por problemas ajenos a ellos con acciones autoritarias, desmesuradas e injustas. Ahora bien, el objetivo de esta sección cumplió con presentar un esbozo general sobre algunos ejercicios relevantes que podrían integrarse en el cuidado de sí mismo para constituir un ethos bello en el maestro de la enseñanza de la ética.

La parresía como práctica pedagógica.

He dejado esta sección aparte de los otros ejercicios propios del maestro para la constitución del otro en el cuidado de sí por su relevante aporte para el ethos de aquel que se dedica a la enseñanza de la ética. En Foucault (1996) la parresía es un acto verbal que refiere a la actitud y procedimiento técnico indispensable "para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él para constituirse soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto de sí mismo" (p. 88). En otras palabras, es el discurso que pretende brindar guía y luz en la espiritualidad del sujeto discípulo que busca cultivarse en el arte de vivir. Cabe señalar que las cuestiones que giran en torno a la parresía consisten en el qué y el cómo decir la verdad ¿Qué reglas, procedimientos técnicos o principios éticos forman o establecen el discurso de verdad? Para esto, resaltaré algunas características esenciales que señala Foucault (1996):

1) Es un acto verbal.
2) Es directa y franca, sin figuras retóricas o aduladoras.
3) Se dice todo lo que sea necesario para la constitución del gobierno de sí mismo en el estudiante. Por lo mismo, Foucault (1996) asevera que "es un saber que tiene por efecto y función modificar el ser del sujeto. Es preciso que esa verdad afecta al sujeto." (p. 73).
4) Es un pacto del maestro en la correspondencia de lo que se enuncia de la verdad y la forma en la que él mismo se conduce a sí mismo para vivir en y por la verdad.

Ahora bien, para que la parresía sea verdadera en el ethos del maestro en la enseñanza de la étoca es necesario que cumpla especialmente con la última característica, la cual se resume en el siguiente argumento: "decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta: esta promesa, esta especie de compromiso, está en la base de la parresía" (Foucault, 1996, p. 89). Por lo tanto, la parresía demanda una coherencia en la medida en que la verdad que enuncia el maestro es su discurso, la debe sostener y reflejas sus mismos actos.

Adicionalmente, con base a Foucault (1996) es preciso señalar que, esta palabra del maestro es una palabra libre, que no está sometida a reglas institucionales o normas estatales,

mucho menos está sujeta a conveniencia de figuras discursivas que pretendan engañar o persuadir al otro. A pesar de esto no significa que la parresía no tenga ninguna influencia en el estudiante, sí la tiene, pero proviene de su misma generosidad con el otro. Todo esto lo matizo con el fin de entender que la parresía no actúa por conveniencias, ni por el seguimiento de máximas universales, dado que esta se manifiesta en la medida en que deba adaptarse a la ocasión particular que se esté enfrentando y a la particularidad del oyente.

La parresía es, por lo tanto, una técnica de la cual se puede servir el sujeto maestro para afectar en el estudiante encaminándolo hacia la transformación de la espiritualidad del discípulo. De esto, se deduce que, las clases del profesor han de cumplir con el principio de la parresía, puesto que, es una de las bases fundamentales para alcanzar un ethos bello del maestro en la enseñanza de la ética.

La pedagogía y la psicagogia.

A modo de resumen general acerca de todo lo expuesto en el presente capítulo, existen cuatro momentos del cuidado de sí destacados por Martínez (2009): a) La relación de ocuparse consigo y la actividad política, puesto que, en la medida en que soy soberano de mí mismo, es en la medida en que me regulo, conduzco y procuro ser con los demás; b) La relación de ocuparse consigo y la pedagogía, consiste en la transmisión de saberes y capacidades acerca del cuidado de sí; c) La relación del cuidado de sí y el conocimiento de sí, la comprensión de que la *cura sui* consta de dos premisas socráticas que son unos de los pilares de cultura de sí: Conócete a ti mismo y una vida examinada, no vale la pena ser vivida; d) La relación del cuidado de sí y la relación con el maestro: la *cura sui* se da gracias a la relación que se tiene con el otro mediador denominado maestro o filósofo que nos oriente, dirige y forma para la constitución de nosotros mismos como sujetos que se ocupan de sí.

Después de presentar en rasgos generales el cuidado de sí, podemos distinguir entre pedagogía y psicagogia. Según, Foucault (1996) la pedagogía es “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes, que antes no poseía y debería poseer al final de la relación pedagógica” (p. 90). En otras palabras, el maestro le enseña un conjunto de conocimientos y prácticas a un sujeto estudiante que no contenía en su saber o no había adquirido como capacidad, posteriormente, al culminar la relación pedagógica el estudiante debería haber aprendido ambas. Por el contrario, la psicagogia es “la

transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto" (p. 90). En este concepto, a diferencia del otro, no tiene por función la transmisión de conocimientos y capacidades en el estudiante, sino que tiene por función transformar el ethos del sujeto.

Ahora bien, dado que el presente monologo tiene como tema el ethos del maestro en la enseñanza de la ética en Colombia. Se deduce que en este escrito se está concibiendo tanto la pedagogía por el aspecto de la enseñanza de la ética como la psicagogia porque se pretende situar un ethos bello del maestro. En este orden de ideas, ninguna de las dos se excluye de la otra en el presente trabajo. Aunque hasta ahora solo se ha profundizado sobre el ethos del maestro a partir de la cultura de sí, el siguiente capítulo se encargará de un breve esbozo general sobre el rol del maestro en la enseñanza de la ética desde escritos importantes para el dominio de la pedagogía.

Capítulo 2: Sobre el papel del maestro en la enseñanza de la ética

En este apartado me enfocaré en perfilar el ethos del maestro en la enseñanza de la ética a partir de los discursos de algunos filósofos clásicos y algunas investigaciones que han sido enunciados anteriormente (en el estado de la cuestión) en la presente disertación. Esto para ampliar la perspectiva sobre el tema, ya que evaluar el papel del maestro solo en el discurso gubernamental de los *Lineamientos curriculares Educación ética y Valores Humanos* del MEN (1998), podría ser limitada al considerar solo discursos normativamente aceptados en la nación colombiana. Por tal razón, considero que si ponemos en la mira otro tipo de discursos que no sean necesariamente gubernamentales como perspectivas de filósofos clásicos e investigaciones recientes sobre la enseñanza de la ética en Colombia, el resultado será más enriquecedor y variado.

Se escogió y priorizo filósofos clásicos que presentan una perspectiva importante sobre el asunto ético, dado que este tema tiene un aporte valioso para la pedagogía, mas también se sostiene con un considerable desarrollo filosófico. En otras palabras, no hay que perder de vista que este trabajo se apoya en dos campos importantísimos para la cuestión: el filosófico y el pedagógico.

Ahora bien, este capítulo se bifurcará en dos partes principales: A) Una perspectiva filosófica sobre la enseñanza de la ética, a partir del *Emilio o de la educación* de Rousseau (1985),

Sobre pedagogía de Kant (2009b), *Democracia y educación* de Dewey (1998) y *El mundo de los valores: ética y educación* de Cortina (1997); B) Investigaciones sobre el maestro de la enseñanza de la ética, entre estos se encuentra el artículo: *Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia* de Vanegas *et al.* (2020), y las siguientes tesis de maestría*: Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de ética y valores humanos: doce años del premio Compartir al maestro* de González *et al.* (2022); y finalmente, por Fajardo (2019) la *Enseñabilidad de la Ética: Construcción de Ejercicios Pedagógicos a Partir de la Enseñanza de la Filosofía.*

Por otro lado, cabe recordar que, en este apartado se concibe una lectura foucaultiana del cuidado de sí en los discursos filosóficos y pedagógicos que serán expuestos sobre el ethos del maestro. De igual manera, se tomará como supuesto – tomado de la cultura de sí – que el ethos del maestro es un modelo de guía para el estudiante, por lo tanto, esa misma forma de vivir del profesor ejemplar con relación al mundo y a él mismo, es necesaria que sea el mismo ethos que se le enseñe y deban seguir sus estudiantes.

A) Una mirada filosófica del ethos del maestro en la enseñanza de la ética

Principalmente, a manera de preámbulo, es preciso aclarar qué aspectos se tuvieron en cuenta para localizar el ethos del maestro en la enseñanza de la ética y de qué manera se procedió con la información de esta. Pues bien, en el caso de los filósofos Rousseau y Kant el ethos del maestro es fácil de ubicar, puesto que destacan explícitamente ciertos ejercicios que le son precisos a hacer al maestro y las maneras adecuadas de sentir y pensar cuando se cumple la tarea de la enseñanza de la ética, lo cual muestra la configuración de las maneras ejercer, pensar y sentir la relación de poder que se tiene con el estudiante. Por otro lado, en los filósofos Dewey y Cortina no hay un desarrollo manifiesto sobre el ethos del maestro, sino que parten de ciertos pilares que deben girar en torno a la enseñanza de la ética. Por eso se tomó tales concepciones para deducir las implicaciones que tendrían en el ethos del maestro en la enseñanza de la ética. Sin embargo, todos los filósofos elegidos para esta sección fueron designados porque desarrollan dos aspectos fundamentales para nuestra investigación: la forma en que una visión ética del mundo se integra en la educación de los estudiantes y los elementos que se ven involucrados en el ethos del maestro que cumple el rol de la enseñanza de la ética.

Comenzaremos con la perspectiva que expone Rousseau (1985) en el libro IV del *Emilio o de la educación.* En esta obra el filósofo expone cómo debe ser la educación que le brinda a Emilio en su adolescencia. Entre los elementos que propone en la formación de su hijo, abarca algunos preceptos bajo los que se debe educar al sujeto en un ámbito ético y cómo debe ser y actuar del preceptor (la persona encargada para la enseñanza de Emilio) respecto a la relación de poder que tiene consigo mismo y su estudiante. No obstante, antes de ocuparnos de estas cuestiones, es menester esbozar en grandes rasgos algunas ideas principales de la propuesta educativa del filósofo.

Primordialmente, Rousseau (1985) plantea una educación basada en los fundamentos de la naturaleza humana, es decir lo que por esencia les corresponde a los seres humanos en su forma de ser en el mundo. Conexo a esto, el filósofo sostiene la premisa: el hombre es bueno por naturaleza y la sociedad es quien lo corrompe. Por lo cual la educación del adolescente girará en torno a esta premisa. Asimismo, este filósofo considera que es preciso que se le enseñe al adolescente conocer y reconocer tal premisa en su vida, hasta llegar al punto "que él sepa que el hombre es naturalmente bueno, que comprenda, que juzgue a su prójimo por sí mismo; pero que vea cómo la sociedad deprava y pervierte a los hombres" (Rousseau, 1985, p. 271). De tal manera que, uno de los principales objetivos del maestro será orientar a su alumno para que no se desvíe del camino naturalmente bueno del ser humano, prevenirlo de los males inmersos de la sociedad y de todo tipo de vicio que pueda corromper su alma.

Sin embargo, Rousseau (1985) afirma que "el primer sentimiento de un niño es el de amarse a sí mismo, y el segundo, que deriva del primero, es el de amar a aquellos que le rodean" (p. 243). Por lo tanto, el niño está naturalmente inclinado a estar en relación con los demás por el amor a sí mismo. Con esto, se quiere matizar que tampoco se pretende enseñarle al alumno en un lugar aislado y alejado de la sociedad – a pesar de que, en principio su infancia no se desarrolle en la ciudad, sino en el campo para estar en contacto con lo natural – al contrario, la formación del estudiante se da esencialmente en comunidad, no obstante, antes de aprender a vivir en sociedad, debe prioritariamente aprender a vivir consigo mismo junto a las lecciones del preceptor que lo encamina por el buen sendero. En esto existe una gran similitud de lo expuesto por Foucault (1996) sobre las prácticas de sí: al priorizar el cultivo del cuidado de sí junto a la guía del maestro, para luego gobernarse a sí mismo en relación con los demás.

Ahora bien, en correspondencia con que no se pretende formar al estudiante apartado de la sociedad, y también con el objetivo de adentrarnos directamente en la cuestión de la enseñanza moral; Rousseau (1985) asevera que la sensibilidad del adolescente no puede verse reducida a la del mismo individuo, ya que esto imposibilitará que conciba una noción de la moral en sus acciones. Dado que, solamente cuando la sensibilidad se explaya en relación con los otros individuos es "cuando adquiere primero los sentimientos, y luego las nociones del bien y del mal, que le constituyen verdaderamente hombre y parte integrante de su especie" (Rousseau, 1985, p. 251). De esto, es valioso dilucidar algunos aspectos clave en cuanto a la propuesta educativa de este filósofo: por un lado, existe un reconocimiento considerable de la sensibilidad del ser humano, en cuanto a los sentimientos de los cuales son de ayuda para formar en la moral. De esto se derivan dos aspectos que vale la pena destacar: 1) La propuesta educativa está más orientada a una parte emocional y sensible del ser humano, que cognitiva y normativa; 2) La importancia de estar en contacto con los demás más allá de evitar un egoísmo o narcisismo del adolescente, también está en búsqueda de ciertas emociones que sólo podrían darse en sociedad, tales como: la bondad, la envidia, la admiración, la vergüenza, entre otras emociones que sirven para formar una noción del bien y el mal, es decir, estas emociones que solamente podrían darse en comunidad posibilitan una perspectiva moral.

Por otro lado, a propósito del amor por uno y por los demás que surge naturalmente en el individuo, esto cumple un papel fundamental tanto en el ethos del maestro como en la enseñanza de la ética en el adolescente, porque, a pesar de que esto se dé naturalmente en el ser humano, también está sujeto a transgresiones tras el hilo del tiempo, ya que este puede verse menoscabado por emociones como el odio, rencor, la cólera, etc. Por este motivo Rousseau (1985) instruye:

> Enseñad a vuestro alumno a amar a todos los hombres, e incluso a aquellos que los desprecian; obrad de modo que él no se incluya en ninguna clase, sino que se encuentre en todas; en su presencia habladle del género humano con ternura, incluso con compasión, pero nunca con desprecio. Hombre, no deshonres al hombre (p. 258).

Entonces, el maestro no ha de cultivar cualquier tipo de amor en sí mismo y en el estudiante, sino concretamente el amor por la humanidad, sin ningún tipo de distinción de estatus socioeconómico y pese a algunos que han caído en la perversidad y han sido corrompidos por los vicios del alma. Esto implica mostrarle ejemplos de la historia en donde se destaque la

benevolencia de los grandes hombres, así como servirse de la literatura para enseñarle por medio de fábulas sobre los valores y virtudes de la sociedad (Rousseau, 1985). Tenga en cuenta que esto más que exigirle al profesor una manera de relacionarse con el estudiante o una adecuada forma de enseñar la ética, también son alternativas o estrategias que puede retomar para enriquecer su práctica pedagógica.

Sin embargo, existe una forma más efectiva para la enseñanza del estudiante en este ámbito: "el ejercicio de las virtudes sociales sitúa el amor de la humanidad en el fondo de los corazones; únicamente haciendo el bien es como se llega a ser bueno; no conozco práctica más segura" (Rousseau, 1985, p.287). En otras palabras, aparte de las herramientas mencionadas anteriormente para la enseñanza de la ética y el amor por la humanidad, no hay ejercicio más prescindible que el maestro sea bueno, que conozca sobre las virtudes sociales y lo más importante que se sepa gobernar su vida regidos por estos. De la misma manera, para que el estudiante aprenda lo que es ser bueno y en que consiste el amor por la humanidad, el profesor deberá propiciar espacios de práctica en donde se haga el ejercicio de poner en práctica las virtudes de la sociedad. Note que todo esto son posibles implicaciones en la relación de poder del maestro con su estudiante, mas también dicta una determinada forma para el ethos del maestro especialmente en una dimensión ética y del saber.

Puesto que, teniendo en cuenta todo lo que se ha expuesto por el momento el ethos del maestro ha de concentrar tres elementos esenciales: i) Procurar no sucumbir ante la corrupción de la sociedad; ii) Discernir entre el bien y el mal que habita en el interior del ser humano, por lo cual debe poseer la capacidad de observar bien a los hombres, lo que conlleva "un gran interés por conocerlos, una gran imparcialidad para juzgarlos, un corazón bastante sensible para concebir todas las pasiones humanas, y bastante calma para no experimentarlas" (Rousseau, 1985, p. 281); iii) Conocer las virtudes sociales para saber propiciar espacios, lecturas e historias adecuadas para la enseñanza de la ética en el estudiante. Además de estos elementos, existen otras instancias expuestas por este filósofo de una forma más explícita presentadas en cuanto a la forma de actuar, hablar y pensar del maestro con respecto a la relación de poder que se tiene con el estudiante.

Por lo tanto, es esencial la construcción de un buen ethos del maestro, puesto que, como se argumentó desde Foucault (1996) es uno de los ejemplares a seguir para el adolescente, puesto que la ética no es una cuestión de seguir y ejecutar al pie de la letra todas las lecciones del maestro,

sino también es necesario que conciba modelos alrededor de su vida para tomarlo como referentes en la constitución de su propia vida. De igual modo, conforme a Rousseau (1985) se afirma que "es necesario que las acciones de los demás les sirvan de modelo, puesto que los pensamientos de los otros les sirven de ley" (p.249). Las lecciones cumplen su función de guiar, no obstante, se quedan en un nivel abstracto y vacuo cuando no existe un referente que se muestre como brújula para la orientación de nuestro camino ético.

Con todo lo dicho, se nos podría reprochar que lo expuesto hasta ahora falta de precisión al no responder concretamente preguntas como: ¿cuál de todas las emociones se han de avivar en el corazón del estudiante? ¿a qué se hace referencia cuando indicamos orientarlo por el buen camino? Pues bien, de esto nos ocuparemos en el presente párrafo, de acuerdo con Rousseau (1985) hay que: "excitar en él la bondad, la humanidad, la conmiseración, la caridad, todas las pasiones atrayentes y bondadosas que placen naturalmente a los hombres" (p. 255). La última parte no se ha de interpretar como un hedonismo, ya que no sólo se concibe sentir las pasiones que sean de agrado para los hombres, sino también implica que estas sean buenas para ellos, puesto que, bien se sabe desde el estoicismo que todos los placeres pueden ser atractivos y deleitables para los sentidos del hombre, mas no todo placer es bueno para la salud de cuerpo y alma del sujeto. Por otro lado, para dar respuesta a la segundad pregunta, Rousseau (1985) afirma que el maestro ha de encauzar el carácter del estudiante desviado hacia la beneficencia, la bondad, y el amor a la humanidad. De este modo, se sabrá que el individuo que se está formando está siendo encaminado por el buen camino.

Aunque bien es cierto que el maestro estimula ciertas pasiones bondadosas y atractivas en el adolescente, también le corresponde mostrarle la realidad de los otros muchos individuos que no tienen la oportunidad de sentirlas, de vivirlas, dado que en su vida ahonda en el dolor y la miseria. Por lo anterior, es importante reconocer la siguiente premisa: "nadie llega a ser sensible sino cuando se anima su imaginación y comienza a transportarle fuera de sí" (Rousseau, 1985, p. 255). Por consiguiente, el maestro debe desarrollar en su estudiante el valor de la empatía, que nos da la capacidad de imaginar los padecimientos, desgracias y sufrimientos del otro, de tal manera que es responsabilidad del preceptor propiciar espacios de escucha, contemplación y lectura en donde se reconozca la experiencia de los otros.

Por esto, Rousseau (1985) considera que “para llegar a ser sensible y compasivo se precisa que el niño sepa que existen seres semejantes a él, que sufren lo que él sufre, que sienten los dolores que él ha sentido” (p. 254). En ese sentido, el maestro le debe enseñar al estudiante sobre la empatía por medio de las fábulas, la historia humana, o la práctica misma de compartir la experiencia de los individuos, visitando los entornos en los que están situados, por mencionar algunos ejemplos: hospitales, cárceles o las mismas calles de la ciudad. Sin embargo, Rousseau (1985) reconoce que no se debe hacer este tipo de prácticas en exceso porque el adolescente podría llegar a acostumbrarse a estos sucesos y, en consecuencia, el estudiante terminaría por normalizar estos hechos y se volvería indiferente a las personas que padecen en la vida sufrimientos intensos. Tenga en cuenta que todo esto es posible en la relación de poder maestro-estudiante mientras que el ethos del maestro cumpla con los siguientes aspectos: cultivar una sensibilidad aguda para imaginarse la posición y la situación de los demás, discernir entre el bien y el mal, saber gobernarse a sí mismo para no hundirse en vicios que pudieran pervertirlo.

Adicionalmente, en cuanto al desarrollo de la empatía en el estudiante, al maestro le es preciso tener en consideración algunos aspectos en su discurso: “sobre todo, no le digáis todo esto fríamente, como su catecismo; que él va, que sienta las calamidades humanas: conmovedle, atemorizadle su imaginación con los peligros de que está rodeado todo hombre sin cesar” (Rousseau, 1985, p. 257). Esto no implica que el discurso del maestro deba mantenerse de esta manera todo el tiempo. Por este motivo, nos es pertinente destacar algunos rasgos generales de la forma discursiva que le corresponde al maestro al enseñar y discutir con su estudiante, lo cual está relacionado con la configuración de un buen ethos en el maestro a través de la ejecución del poder en su forma particular, a saber, el discurso.

Teniendo en cuenta esto, a continuación, presentaré algunos aspectos destacables en la propuesta educativa de Rousseau (1985). En primera medida, este autor asevera que el discurso del maestro debe librarse de un lenguaje demasiado sutil, refinado, purificado, lleno de rodeos o tapujos; al contrario, es preciso que el maestro evite esta forma discursiva, y en su lugar hable directamente con el nombre verdadero de las cosas. En segunda medida, las preguntas que no sepa responder o no conozca su respuesta procure no engañar al estudiante mintiéndole, en esos casos es preferible guardar silencio, ahora bien, dado el caso que el maestro realmente posea el

conocimiento para resolver la cuestión, será preciso “que vuestras respuestas sean siempre graves, breves, decididas, y sin que produzcan la sensación del titubeo” (Rousseau, 1985, p. 247).

En tercera medida, y a propósito de la manera de responder a las preguntas, es importantísimo que las respuestas sean veraces, con esto el filósofo es contundente al aseverar que “una sola mentira probada del maestro al alumno destruiría para siempre todo el fruto de la educación” (Rousseau, 1985, p. 247). Esto es clave, porque implica que el maestro enseña en virtud de la verdad y sea epistemológicamente confiable para los estudiantes. Asimismo, se concibe un golpe gravemente pernicioso para la educación que los profesores les mientan a sus estudiantes. A mi parecer, un maestro que miente en sus clases es lo más bajo que puede hacer por sus estudiantes y para sí mismo, además esto es uno de los motivos principales para la corrupción de la educación. Esto significaría jugar sucio y ser tramposo en los juegos de verdad con respecto a la relación de saber entre el maestro y el estudiante. Si en el acto de enseñar se pretende que el sujeto maestro enseñe la verdad para educar y formar a las futuras generaciones que construirán y mantendrán nuestra comunidad, entonces, el hecho que engañe o mienta a sus estudiantes implica que pervierta a una comunidad (los estudiantes de clase), luego, que perjudique a la sociedad misma.

Nótese que, con relación a esto, existe una gran estrechez con el modo discursivo expuesto por Foucault (1996) el cual es denominado como la parresía: directa, veraz, sin figuras retóricas y en virtud de la constitución del sujeto educando. Además de esto, el mismo autor, posteriormente, reconoce que la confianza que tiene el estudiante por su preceptor reside en su saber, pues bien asevera:

> La confianza que debe tener en su preceptor es de distinta especie: debe descansar sobre la autoridad de la razón, sobre la superioridad de las luces, sobre las ventajas que el joven está en estado de conocer, y de las que conoce la utilidad para sí. (Rousseau, 1985, p. 283-284).

Asimismo, la verdad y el saber que está en el espíritu del maestro será claramente reconocido en el reflejo sus palabras, actos y enseñanzas que lo constituyen como maestro. Con todo lo dicho respecto a este tema, en síntesis, cuando el maestro miente está perjudicando a la sociedad, está corrompiendo a su estudiante y se está fallando, estropeando y dañando a sí mismo. Por lo tanto, en un ethos bello del maestro dedicado a la enseñanza de la ética deberá habitar en y por la verdad. Ahora bien, a propósito, sobre la autoridad que reside en el saber del maestro, esta

tampoco debe ser una razón para que el educador se convierta en un ser soberbio y narcisista con relación a su estudiante. Conforme a Rousseau (1985) “los grandes hombres no abusan de su superioridad; la ven, la sienten, y no son por ello menos modestos. Cuanto más lo son, más conocen todo lo que les falta” (p. 274). Así que, aquel buen maestro tiene la sabiduría para regular su ego, sobre todo al tener en consideración que entre más conocemos, más nos damos cuenta de lo poco que sabemos con respecto a este mundo tan ampliamente rico, profundo, curioso y misterioso. Adicionalmente, también el autor recomienda que:

> Lejos de rebajar de este modo sus incipientes ímpetus, no escatiméis nada para educarles el alma, hacedles iguales en vosotros a fin de que ellos consigan el serlo; y si ellos no pueden aún educarse en vosotros, descended hasta ellos sin vergüenza y sin escrúpulos (Rousseau, 1985, p. 283).

En este orden de ideas, con todo lo he dicho anteriormente el ethos del maestro no es egocéntrico, narcisista o soberbio, sino es sencillo, veraz y humilde. Ahora bien, para concretar con la propuesta educativa que nos propone este filósofo para situar un hermoso ethos del maestro en la enseñanza de la ética, conviene agregar un último aspecto: el preceptor también debe desarrollar la habilidad o experticia de leer los gestos, expresiones y disposiciones de su estudiante. En palabras de Rousseau (1985) “importa aprender a juzgar de los movimientos del alma por los signos externos” (p. 264), claramente el profesor debe aprender a leer estos gestos físicos provocados por el alma del estudiante situados en un contexto en específico para no mal interpretar las reacciones de estos. Este aspecto es sobre todo un elemento útil para la práctica del maestro, puesto que, teniendo la experticia de interpretar el estado de ánimo o reacciones emocionales que tenga el estudiante respecto al tema, podrá llevar su discurso de una manera estratégica para sondear el corazón del estudiante como es debido.

En resumen, el ethos del maestro en la enseñanza de la ética que ha sido dilucido en la propuesta educativa en el Emilio de Rousseau (1985) consta de los siguientes rasgos generales: humilde, veraz, empático, virtuoso, directo, sensible, ha de cuidar de sí para servir de ejemplar para el cuidado de sus estudiantes, debe guiar a este último por el camino de la beneficencia y el amor por la humanidad, tiene la habilidad para discernir entre el bien y el mal que habita en el interior de los demás, y cuenta con la sabiduría para regular sus pasiones y no caer en vicios que pongan en peligro lo limpio y bueno de su alma.

Después de haber presentado algunos rasgos generales del ethos del maestro en la enseñanza de la ética en el Emilio de Rousseau. Podemos continuar con el mismo tema desde la perspectiva del filósofo Immanuel Kant (2009b) en su obra *Sobre la pedagogía* la cual estará indudablemente relacionada con su propuesta ética expuesta en el marco teórico de la presente investigación. Principalmente, debemos partir que la posición del filósofo respecto a la cuestión: ¿el hombre es bueno o malo por naturaleza? La respuesta a esto es: ninguno. El hombre sólo es moral, y esto ocurre "cuando su razón se eleva hasta los conceptos del deber y la ley" (Kant, 2009b, p. 111). He aquí la principal diferencia con Rousseau (1985) el cual considera que el hombre es bueno por naturaleza como se ha expuesto anteriormente.

Una vez expuesto esta idea central, entremos en materia para Kant (2012) el ethos del maestro está fundamento en tres pilares: la habilidad, la sensatez y la moralidad. La primera es la destreza o competencia que tiene el maestro para formar en la educación práctica, es decir, en la enseñanza de la ética. Es indispensable contar con la habilidad pues es la que posibilita el talento en el maestro, por tal razón, esta ha de ser sólida. En palabras de Kant (2009b) "la solidez tiene que darse en la habilidad y llegar a ser poco a poco costumbre en la manera de pensar" (p. 100). Por lo tanto, la habilidad se debe poner en práctica, hasta el punto de que sea cree costumbre que, en consecuencia, forjará nuestro propio carácter, el ethos.

La sensatez es para el temperamento del maestro. Kant (2009b) considera que este no tiene que ser perezoso, sino enérgico, pero no hasta llegar a ser vehemente, sino de una manera moderada. Hay que ser enérgico en el sentido que el maestro tiene el placer de querer hacer algo, mas sus pasiones no se desbordan para realizar tal acción, sino que es un gusto moderado del querer efectuarlo. Por otro lado, la moralidad es para el carácter, es decir para el ethos del maestro. Para esto, partimos del hecho que "si se quiere formar un buen carácter, entonces lo primero que hay que desechar es la pasión" (Kant, 2009b, p. 101). Entonces, en principio debe existir una regulación de la pasión, puesto que nuestro ethos ha de ser gobernado fundamentalmente por la razón y la sensibilidad pasa a cumplir un segundo plano en el carácter de la persona. Esto es lo que Kant (2009b) presenta como *sustine y abstine*, es decir, soporta y abstente. Soportar todo mal y abstenerse de todo goce que perjudique nuestra moral. Esta es la principal diferencia entre la propuesta educativa de Rousseau (1985) que plantea un ethos sensible, al contrario, del este ethos racional del filósofo alemán. Pese a esta diferencia, Kant (2009b) considera que el temperamento

del maestro también requiere de simpatía, por lo tanto, tampoco estamos de un ethos frío y seco, sino que en gran medida el maestro enseñará a sus estudiantes y se gobernará a sí mismo regido por las leyes universales racionales.

Adicionalmente, el ethos del maestro ha de tener un firme propósito de hacer algo y tener una real ejecución de este. Ya que, Kant (2009b) considera que "si a alguien le he prometido algo, lo tengo que cumplir, aunque me perjudique. Pues un hombre que se propone algo, pero no lo hace, ya no puede confiar en sí mismo" (p. 103). En este orden de ideas, el maestro debe cumplir siempre su palabra, salvo que al ejecutarlo esté en contra de los fines de la moral, es decir, del seguimiento de leyes universales. Además, en la medida en que el maestro cumple lo que se propone establece una confianza tanto consigo mismo como con sus estudiantes. Esto va en línea con lo que posteriormente sentencia Kant (2009b) "de alguien que siempre posterga la ejecución de sus propósitos, no se puede esperar mucho" (p. 104). Fíjese que la cuestión de la confiablidad del maestro también se planteaba en Rousseau (1985) en términos de llevar un discurso que siempre esté en aras de enseñar la verdad en relación de poder con el estudiante, específicamente en los juegos de verdad que acontecen dentro de la misma. En cambio, en el presente filósofo el maestro se muestra confiable en la medida en que sus acciones son coherentes con las promesas realizadas al estudiante y a él mismo.

Sin embargo, el tema de emitir mentiras dentro del discurso del maestro también es un asunto que plantea el filósofo alemán, he aquí la siguiente sentencia que refleja claramente lo que piensa con respecto a esto: "el mentir transforma al hombre en objeto de general desprecio; y es un medio de despojarse a sí mismo de la estima y la confianza que cada uno debería tener por sí mismo" (Kant, 2009b, p. 105). Me parece que con el mismo comentario que expresé anteriormente con respecto a este tema, más la acotación de Kant no hace falta agregar nada más, basta con concretar que un ethos hermoso del maestro en la enseñanza de la ética, e incluso de cualquier maestro ha de vivir en torno a la verdad, o por lo menos, alejado de pronunciar cualquier forma de mentira en la relación de poder establecida con sus estudiantes.

Por otro lado, para Kant (2009b) es preferible tener una poca cantidad de conocimientos, mientras que estos sean sólidos y profundos, al contrario de tener muchos conocimientos de una manera superficial. Por ello, alude al dicho *festina lente* el cual significa apresúrate lentamente, en el sentido de apurarse a aprender mucho, y a su vez "aprender con fundamento y dedicar tiempo a

cada cosa" (Kant, 2009b, p.102). Ahora bien, con respecto a la formación de un carácter moral en el estudiante, se les debe hacer comprender los deberes con los que han de cumplir, los cuales se dividen en dos: primero, los deberes para consigo mismo, como el ser mesurado, continente y honesto, de tal manera que, "el hombre tenga en su interior cierta dignidad que lo ennoblezca delante de todas las criaturas; y su deber es no negar en su propia persona está dignidad de la humanidad" (Kant, 2009b, p.105). Nótese que esto tiene un parecido considerable con la propuesta educativa de Rousseau (1985) al estar enfocados por la humanidad misma, sin embargo, divergen, en cuanto a que este último plante un amor por la humanidad, en cambio, el filósofo alemán pretende que el estudiante actúe con relación a la dignidad de la humanidad.

Por otro lado, se encuentran los deberes para con los otros: Kant (2012) considera que estos tratan de inculcarle el respeto y la estima por los derechos humanos, además, es importante que esto se ponga en práctica, no basta con quede en un nivel teórico, abstracto, sino que es preciso que pase a ser algo concreto y práctico. Un ejercicio que propone Kant (2009b) para esto es presentarles casos populares de la cotidianidad, en los que se plantee la pregunta: ¿qué deberíamos hacer frente a x situación? ¿cómo deberíamos respetar las leyes en x dilema? Además, este filósofo afirma que tal ejercicio favorecería la formación de los niños en la rectitud y honestidad. Asimismo, el filósofo enfatiza, cuanto al corazón de los niños "que no esté lleno de sentimientos, sino lleno de la idea del deber" (Kant, 2009b, p. 109). Esto implica que, los estudiantes conciban que en algunas ocasiones si es necesario deberán censurarse a sí mismos, al tener que cumplir con las leyes universales para la humanidad.

Antes de terminar me parece importante que Kant (2009b) presenta algunos vicios del hombre, de los cuales se deduce que el maestro si ha de tener un buen ethos, los evitará y procurará no sucumbir en estos: la maldad, mezquindad, envidia, ingratitud, injusticia, infidelidad, la negligencia de la salud, y la pereza. Con todo lo dicho acerca del ethos del maestro en la enseñanza de la ética en la educación práctica expuesta por Kant (2009b), y a modo de resumen, nos parece relevante señalar cuáles características corresponden a cada una de las tres dimensiones que pueden permear la relación de poder entre el maestro-estudiante presentadas por Foucault (2015) como la ética, el saber y el poder: 1) La dimensión ética está relacionada con la regulación de sí, en fortalecer la solidez de nuestra habilidad y el cuidado del temperamento, de lo que se cumplir con el dicho *sustine et abstine*, vivir en virtud de la verdad; 2) En la dimensión del saber; tomar en

consideración la *festina lente* para cultivar y consolidarlos conocimientos que se le pretenden enseñar al estudiante, igualmente, esto es necesario para que en nuestro discurso sea veraz y no se deba acudir a baratijas tales como las mentiras; finalmente 3) en la dimensión del poder; cumplir con la ejecución de todo lo que se le ha propuesto o prometido al estudiante.

Tras haber bosquejado el ethos del maestro de Kant (2009b) en la enseñanza de la ética, podemos abordar el mismo en la perspectiva moral de John Dewey (1998) en su obra *Democracia y educación*. Para el desarrollo del tema se tomó en cuenta específicamente el capítulo XXVI titulado como teorías de la moral en el cual se da la respuesta a las siguientes cuatro cuestiones filosóficas para tener en cuenta en la enseñanza de la moral: es interna o externa, se hace por deber o interés, se concibe como inteligencia o carácter, es social o moral. Por ende, resumiré brevemente cada cuestión con su respectiva respuesta, luego se deducirán las implicaciones que contienen en correspondencia al ethos del maestro en la enseñanza de la ética. Igualmente, antes de comenzar debemos partir de la premisa: "la formación del carácter es un fin general de la instrucción y la disciplina escolar" (Dewey, 1998, p. 289). Entonces, la formación del carácter o la enseñanza de la ética le corresponde a todo maestro y a la escuela en general.

El primer conflicto se cuestión de qué forma se ha de concebir la concepción moral. ¿Interna? La concepción de la filosofía antigua que la sitúa en una perspectiva espiritual, en donde se haya el motivo de nuestras decisiones y la forma de nuestro carácter. ¿Externa? La concepción que la concibe como un elemento situado fuera de nosotros, la cual se ve reflejado en nuestras conductas y las consecuencias de las mismas. Pues bien, desde es una perspectiva foucaultiana el ethos podría concebirse tanto de una concepción interna como externa, sin embargo, está inclinada en mayor medida a una concepción interna, puesto que se entiende a partir de un sentido greco-romano como las costumbres, carácter, la forma de ser, pensar, actuar, entre otras de cada sujeto (Foucault, 1994). Sin embargo, la respuesta que da Dewey frente a esto tampoco está tan distanciada a esta perspectiva foucaultiana, dado que, él asevera que "los resultados, la conducta, son lo que cuenta; ofrecen la única medida de la moralidad" (Dewey, 1998, p. 290), pero a su vez afirma que "nuestros pensamientos, observaciones, deseos y aversiones conscientes son importantes porque representan actividades incipientes nacientes" (Dewey, 1998, p. 290). Por ende, el filósofo estadunidense termina por concluir que el organismo actúa como un todo, por lo

cual no se trata exclusivamente la una de la otra, sino tomar a las dos como un sólo complejo, puesto que ambas son importantes para una lectura moral del individuo.

En este orden de ideas, la moralidad en el salón de clase tendría un compromiso implícito en la relación de poder maestro-estudiante. Dewey (1998) señala alguno de estos: en una concepción interna es preciso atender tanto a ciertos estados sentimentales como formar intenciones buenas en estos, desde una concepción externa se han de satisfacer las conveniencias y exigencias de los estudiantes, así como tomar en cuenta las mismas para el establecimiento de un orden social. Igualmente, el maestro tiene que insistirle al estudiante en hacer ciertas cosas independientemente de los intereses del estudiante. De tal manera, lo que se busca en concreto es:

> Una actividad consecutiva que encarna el propio interés del alumno, en la que ha de obtenerse un resultado definido y en la que no sea suficiente ni el hábito rutinario ni seguir las direcciones dictadas ni la improvisación caprichosa, es inevitable la aparición del propósito consciente, del deseo consciente y de la reflexión deliberada (Dewey, 1998, p. 290).

El segundo conflicto consiste en si la moral se efectúa por deber (principios) o interés. Frente a esto Dewey (1998) expresa que esto surge de una falsa idea de la relación del interés con el yo, en donde ambas suponen que el yo, es una cantidad fija y por tanto aislada. Cuando en realidad el yo está en continua formación mediante la elección de cada acción, por lo tanto, el yo está involucrado tanto cuando se actúa moralmente por interés como cuando se realizan ciertas acciones por deber. Es por esto, que, conforme a Dewey (1998) “a todo juicio desapasionado debería parecerle manifiesto que el hombre tiene que estar interesado por lo que hace, o no lo haría” (p. 281). Entonces, por una parte “el interés por la ocupación como un todo – esto es, su continuo desarrollo – es el que mantiene al alumno en su trabajo a despecho de las distracciones pasajeras y de los obstáculos desagradables” (Dewey, 1998, P. 294). De esto se deriva que el maestro deberá utilizar estrategias de motivación para incitar el interés de sus estudiantes en la realización de las actividades en clase. No es necesario, aunque sería conveniente y útil tanto para la fluidez de la clase como para el aprendizaje de los estudiantes en la adolescencia. Por otro lado, el filósofo estadunidense expresa en cuanto al principio o deber que:

> El principio no es lo que justifica una actividad pues el principio no es más que otro nombre para la continuidad de la actividad. Si la actividad tal como se manifiesta en sus consecuencias es indeseable, actuar por principio es agravar el mal (Dewey, 1998, p. 294).

Es por esto, por lo que uno de los intereses de esta investigación es analizar de qué manera se configura el ethos del maestro en la enseñanza de la ética al tomar como deber el seguimiento de las normas constitutivas de la educación nacional. ¿Agravaría o mejoraría la práctica pedagógica del maestro en la relación de poder maestro-estudiante? ¿El seguimiento de las normas educativas nacionales que implicaciones tiene en el sujeto-maestro? A pesar de que nos ocuparemos de esto más adelante, es importante tener presente este tipo de inquietudes a lo largo de la reflexión sobre el ethos del maestro. Ahora bien, volviendo al asunto, Dewey (1998) asevera que "El hombre que está auténticamente interesado por su tarea es el hombre capaz de afrontar un desaliento pasajero, de persistir frente a los obstáculos, […] toma interés por encontrar y vencer las dificultades y las distracciones" (p. 295). De esto se deduce que, el maestro cuando está realmente interesado por la tarea de la formación del estudiante está en la capacidad de hacer frente a dificultades tales como: normas desiguales, incoherentes o desubicadas en relación con la realidad del clima escolar, desinterés y desidia por parte de los propios estudiantes, entre otras. Por lo tanto, el ethos del maestro ha de ser perseverante.

La tercera controversia consiste en el choque en la identificación de la moral como algo netamente racional como es concebido desde una perspectiva kantiana, o que sea reconocido como el carácter del individuo. La respuesta directa a esto es paralela a las dos anteriores, tiene que ver con ambas, ninguna es exclusiva a la otra. Por una parte, según Dewey (1998) el conocimiento moral como mero estudio escolar se adquiere solo como un valor técnico, luego no se está cultivando ninguna conciencia o forma de ser con respecto a un carácter moral frente a los problemas de la cotidianidad, por consiguiente se requiere "para los propósitos educativos observar las diferentes cualidades abarcadas por un nombre y comprender que es el conocimiento obtenido de primera mano mediante las exigencias de la experiencia el que afecta a la conducta de un modo significativo" (Dewey, 1998, p. 297). Esto no es una sorpresa pues en todos los anteriores autores se ha propuesto en el maestro propiciar espacios o métodos en donde el estudiante pueda poner en práctica sus conocimientos y traer en concreto las lecciones éticas enseñadas por su maestro, lo

que implica que el maestro posea el saber de adecuar o adaptar diferentes estrategias para afectar en la experiencia del estudiante de una manera significativa.

Adicionalmente, la formación ética del estudiante no se ha de basar simplemente en solicitudes de autoridad o en normas establecidas institucionalmente, porque esto tendría repercusiones igualmente negativas, de modo que:

> El hábito de identificar las características morales con la conformidad externa a las prescripciones de la autoridad puede llevarnos a ignorar el valor ético de estas actitudes intelectuales, pero el mismo hábito tiende a reducir la moral a una rutina muerta y automática. Consiguientemente, aun cuando tal actitud tiene resultados morales, los resultados son moralmente indeseables (Dewey, 1998, p. 297).

Por otro lado, esto no significa llegar al punto extremo opuesto de fijarse sólo en el carácter de los estudiantes en un atiborramiento de lecciones morales que moldeen las actitudes, pensamientos y conductas morales del alumno, ya que esto también puede repercutir negativamente en ellos. De hecho, por este motivo Dewey (1998) argumenta:

> La educación moral en la escuela es prácticamente desesperada cuando se afirma el desarrollo del carácter como un fin supremo y al mismo tiempo se trata de facilitar el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia […]. Sobre tal base, la educación moral queda inevitablemente reducida a una especie de instrucción catequística o lecciones sobre la moral (p. 295).

Con lo anterior, es menester que la enseñanza de la ética esté integrada en sus dos componentes no solamente una parte netamente racional como el seguimiento de las prescripciones de autoridad, ni el desarrollo de una mera técnica y menos se trata escuchar una gran cantidad de lecciones morales. Por tal motivo, Dewey (1998) considera que las lecciones de la moral "tienen algún valor solo en la medida en que los alumnos están ya animados por una consideración simpática y dignificada hacia los sentimientos de los demás" (p. 297). De tal manera, se deduce que el maestro, además de incitar y despertar un interés genuino en los estudiantes, también deberá incitar o excitar una sensibilidad en los alumnos para que estos conciban tales lecciones no sólo con relación a la regulación de sus conductas y el gobierno de sí mismos, sino también como el equilibrio social y el cuidado por los demás.

Por último, tenemos la separación entre lo moral y lo social, en lo que respecta a que cuando se enseña sobre la ética, aquella está excluida de lo social y está estrechamente sumergida en lo moral, o, al contrario, la moral ha de concebirse esencialmente como social. A esto responde concretamente Dewey (1998) "las cualidades morales y sociales de la conducta son, en último análisis, idénticas entre sí" (p. 298). Esto está relacionado con la misma razón que muestra Foucault (2002) en la preocupación por sí mismo, ya que, el sujeto al cuidarse a sí mismo le resulta útil también al resto de la comunidad, porque cuando se le enseña al estudiante ocuparse de sí mismo, consecuentemente se le enseña a ocuparse de su propia comunidad al saber conducir y regular en las relaciones de poder que entable con los otros. Igualmente, otro motivo que concibe que lo social y lo moral son idénticas es el siguiente:

> Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone cooperación con otros es conocimiento moral, lo consideremos conscientemente así o no. Porque construye un interés social y confiere la inteligencia necesitada para hacer ese interés eficaz en la práctica (Dewey, 1998, p. 297).

Por lo tanto, toda actividad en donde se efectúe una cooperación social es porque existe un interés social, luego esto mismo lo hace un conocimiento moral. No obstante, más adelante veremos que Cortina (1997) no está del todo de acuerdo, ya que puede existir una cooperación social, sin embargo, si todos los individuos lo hacen por fines egoístas entonces cooperarían por conveniencia o para evitar el castigo de la norma. De aquí que esto no conllevaría un valor moral.

A pesar de esto, en los argumentos dado por Dewey (1998) también sentencia que la tarea moral en la que se ha de ocupar la educación – de esto se deduce que el maestro también – consiste en el perfeccionar el carácter del estudiante, lo que implica brindarles una comprensión más amplia y profunda de la vida consciente, y una comprensión de los sentidos más intensa. Posteriormente, Dewey (1998) asevera que "la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral" (p. 299). Del mismo modo, menciona que la mayor dificultad en la educación moral es relacionar el conocimiento y la conducta, así como expone que "el interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral esencial" (Dewey, 1998, p. 300). En resumen, el filósofo moldea la educación moral en vista del siguiente panorama: la tarea moral esencia consiste en el perfeccionamiento del carácter del

estudiante, el gran problema para la educación moral es ensamblar el conocimiento y la conducta, y el interés moral esencial es aprender sobre todo contacto de la vida.

Ahora bien, dado que en principio establecimos que partiremos de la suposición que el maestro cumple con todo lo que enseña para la formación de su estudiante en un ámbito ético, en este punto se nos podría plantear la siguiente cuestión ¿Si en este caso en específico el maestro es el encargado del perfeccionamiento del carácter del estudiante entonces este ha de tener un ethos perfecto para la enseñanza de la ética? La respuesta a esto es, no necesariamente el maestro tiene un ethos perfecto, en muchas ocasiones podemos enseñar algo que no somos o no tenemos en nosotros, por ejemplo, la persona que da buenos consejos, pero él mismo no los sigue, o el entrenador que forma excelentes jugadores, pero jugando en la cancha le va pésimo. Sin embargo, lo que sí es necesario es que el maestro conozca sobre el perfeccionamiento del carácter desde la enseñanza de la ética, así como cumpla con mantener un ethos hermoso en su rol de maestro para que no solamente en sus lecciones, sino en forma de pensar, actuar, sentir, en concreto de ser. Sea un modelo que seguir para el cuidado de sí de sus estudiantes, o en términos de Dewey (1998), sea tal que sirva de ejemplar para perfeccionar el carácter de sus alumnos.

En síntesis, el ethos del maestro en la enseñanza de la ética se constituye en Dewey (1998) como aquel hombre perseverante, sensible para atender los sentimientos de los demás, que cuida de su saber ético para propiciar estrategias para que el estudiante experimente la ética en sus vidas y excite la sensibilidad de estos para dignificar los sentimientos por los demás, asimismo que, el maestro en la relación de poder que mantiene con sus estudiantes les exija un cumplimiento de las normas, a pesar que no sea del interés del alumno, y por último, ha de encaminar a sus estudiantes en tener fines sociales comunes para cooperar entre sí, realizando en sí mismo un ejercicio moral. Todos estos requerimientos expuestos en el filósofo estadunidense configuran el ethos del maestro en la enseñanza de la ética en las dimensiones: ética, del saber y el poder.

Por último, presentaré la perspectiva de Adela Cortina (1997) sobre la ética en la educación a partir de su obra *El mundo de los valores. Ética y educación*, particularmente el tercer capítulo: *Educar moralmente.* Nuestro punto de partida es la preocupación que surge especialmente en los profesores por los valores morales de los valores colectivos, pues bien, se sabe que toda educación está impregnada de valores, sin embargo, la pregunta que se pone en nuestro norte en épocas contemporáneas es ¿en qué valores educar? Según Cortina (1997) serán los valores de una ética

cívica: la libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, y diálogo. De esto se deduce que, de la misma manera que el maestro promoverá estos valores en clase, asimismo, aquellos serán los que configurarán el ethos del propio maestro en la enseñanza de la ética.

Principalmente, Adela Cortina (1997) desglosa tres formas de la libertad: como participación, como independencia y como autonomía. La primera es la libertad que se concebía en la edad antigua que significaba la participación de asuntos públicos, lo que implicaba tener derecho a tomar parte de las decisiones comunes; la segunda, es disfrutar de la vida privada, sin embargo, no nos referimos al punto de dar lugar a un individualismo encerrado en sus propios intereses. Lo que se quiere universalizar es la libertad, pese a ello es imposible porque no todos los individuos vivimos en las mismas condiciones, sigue existiendo desigualdad, por lo cual se requiere de ayuda mutua para gozar de la libertad. En consecuencia, la filósofa afirma que la tarea de la educación será trasmitir el mensaje: "universalizar las libertades de todos exige solidaridad" (Cortina, 1997, p. 77). La tercera, la libertad como autonomía, en la cual conforme a esta filósofa es necesario que los seres humanos reparemos de acciones y actitudes que nos humanizan como: ser coherentes, ser fieles a nosotros mismos, ser veraces y solidarios; como también distingamos que hay otras que nos deshumanizan: matar, mentir, ser hipócritas y serviles. Así que, "ser libre entonces exige saber detectar qué humaniza y qué no, como también aprender a incorporarlo en la vida cotidiana, creándose una auténtica personalidad" (Cortina, 1997, p. 79). He aquí todas las cosas que se han de tener en cuenta en el ethos del maestro, en cuanto al saber, debe tener la capacidad de detectar lo qué humaniza y lo qué no y contar con estrategias pedagógicas para incorporarlo en la vida cotidiana de los estudiantes. Igualmente, con respecto a la dimensión ética del ethos del maestro en la relación de poder con el estudiante, ha de incorporar aquellas acciones y actitudes que nos humanizan.

Por lo que corresponde a la igualdad, Cortina (1997) considera que esta abarca una igualdad de todos ante la ley, de oportunidades y de prestaciones sociales universales. En lo que respecta al maestro debe mostrarle al estudiante como hay otros igual que él sin importar los diferentes caracteres entre ellos: "el valor de la igualdad exige sin duda que el niño vaya aprendiendo a degustar cómo los demás son iguales a él, sea cual fuere su raza, sexo, edad o condición social" (Cortina, 1997, p. 81). Esta misma exigencia la vemos en Rousseau (1985) al pedirle al preceptor enseñarle al estudiante no sentirse superior a nadie, así como mostrarle que otras personas igual a

él padecen otros sufrimientos, del mismo modo le enseña no confiarse en su fortuna de vida, en palabras del autor: “hacedle comprender bien que la suerte de estos desgraciados puede ser la suya […], que mil acontecimientos imprevistos e inevitables pueden sumergirle en ellos de un momento a otro” (Rousseau, 1985, p. 256).

Por otro lado, conforme a Cortina (1997) sobre el respeto activo, se debe fomentar la tolerancia, tal como “el interés por comprender a otros y por ayudarles a llevar adelante sus planes de vida” (Cortina, 1997, p. 83). De esto se deduce que el maestro es tolerante y tiene un interés genuino por comprender a sus estudiantes, así como por ayudarles a construir sus planes de vida. Lo que se podría entender desde Foucault (1996) el maestro orienta a su discípulo en la búsqueda de la verdad por medio de las transformaciones que debe efectuar en sí mismo para acceder a ese modo de ser, en otras palabras, el maestro acompaña al alumno en la transformación de su espiritualidad.

La solidaridad es otro valor cívico en el que se educa moralmente al estudiante. Según Cortina (1997) este valor se plasma de dos maneras: A) “En la relación que existe entre personas que participan con el mismo interés en cierta cosa” (p. 84); B) “En la actitud de una persona que pone interés en otras” (p. 84). De acuerdo con la filósofa, el primer caso solamente es un valor cuando se trata de un interés universal, no de uno grupal. Asimismo, del valor cívico de la solidaridad se derivan otros tres nuevos valores: la paz, el desarrollo de pueblos desfavorecidos y el respeto al medio ambiente. Este punto de la solidaridad responde a lo que se había expuesto anteriormente por Dewey (1998) en relación con que todo lo moral es social. Aquí vemos que esto no es cierto, porque para que sea moral es necesario que esté en virtud de los intereses universales como la paz, el respeto al medio ambiente y el apoyo por el desarrollo de los pueblos favorecidos.

Por último, tenemos el valor cívico del diálogo el cual es entendido específicamente como el medio para resolver problemas. De acuerdo con Cortina (1997) para que sea considerado como valor debe cumplir con los siguientes requisitos: i) Ingresar al diálogo sin pensar que el interlocutor nada aportará; ii) El diálogo es bilateral, por lo cual no se pensará que en uno ya está la verdad; iii) El individuo está dispuesto a escuchar, y también está dispuesto a dejarse “derrotar”; iv) Estar preocupado por encontrar una solución correcta, tras haber descubierto todo lo que haya en común entre interlocutores en relación con el tema puesto en cuestión; v) La decisión final para ser correcta debe atender a intereses universales.

El punto v plantea una diferencia relevante con respecto a la forma discursiva que propone Foucault (1996) para el maestro, puesto que, la parresía supone en la relación de poder que el maestro ya posee la verdad, lo que implica de cierta manera una relación unilateral. En mi opinión, el maestro siempre debe estar abierto al diálogo con el estudiante, aunque signifique cambiar de opinión para el maestro porque el estudiante tiene razones plausibles para "ganar" o "vencer" en el juego de verdad en la relación de poder entre estos. Que ocurra este tipo de sucesos no es ninguna novedad, existe cantidad de profesores encerrados en su ego que pretenden saber la verdad, también ocurre que el maestro adulto al saber mucho en algunos campos del conocimiento pierde de vista la verdad inocente, sencilla y transparente de la vida misma, luego no es una sorpresa que sus mismos estudiantes sean los que le terminen por recordar algunas verdades sencillas del arte de vivir la vida. Personalmente, considero que, así como se aprende mucho de los colegas, también el maestro se enriquece mucho espiritualmente en los juegos de verdad dados en las relaciones de poder con sus estudiantes.

Para culminar con esta sección, es importantísimo destacar que Cortina (1997) concibe el valor de la justicia como el valor que articula todos los anteriores: la potenciación y respeto a la libertad, el fomento de la igualdad, la realización de la solidaridad y la toma de decisiones comunes dialógicamente. Con todo lo expuesto, podemos resumir que la configuración del ethos del maestro en la enseñanza de la ética y valores concibe los siguientes elementos: En cuanto a la dimensión del saber, el maestro debe buscar estrategias para promover los valores de la libertad, solidaridad, igualdad, el respeto activo, el diálogo, y fundamentalmente la justicia. Asimismo, a nivel ético el maestro ha de ser solidario, respetuoso, tolerante, veraz, coherente, fiel a sí mismo, y esté abierto al diálogo con los requerimientos preestablecidos. Por otro lado, no deberá mentir ni ser hipócrita con sus estudiantes. En la dimensión del poder, si es posible el maestro podría promover la paz, el respeto por el medio ambiente y el desarrollo de los desfavorecidos por medio de propuestas de talleres, salidas pedagógicas y actividades curriculares o extracurriculares para la institución educativa.

Tras haber estudiado la perspectiva filosófica del ethos del maestro en la enseñanza de la ética por los autores: Rousseau, Kant, Dewey y Cortina. Logramos notar que existen perspectivas más explícitas en cuanto a la precisión del rol del maestro en los filósofos Rousseau y Kant, en comparación con la perspectiva genérica de Dewey y Cortina, quienes se interesaron más por

deslindar la relación entre la ética y educación. Asimismo, podemos destacar algunos rasgos generales convergentes entre las diferentes perspectivas filosóficas, los siguientes puntos: el maestro debe ser veraz, debe contar con los conocimientos necesarios para propiciar estrategias pedagógicas para la enseñanza de valores o normas, debe promover los valores de la igualdad, la empatía y la solidaridad, asimismo debe ser sensible y comprensivo con sus estudiantes. Tenga en cuenta que, estas características no convergen entre todos los autores, pero sí en su mayoría.

Por otro lado, recordaré algunos puntos valiosos por destacar de cada autor: Rousseau (1985): la importancia de reconocer las emociones en los estudiantes, promover un amor por la humanidad, tener un ethos humilde en el maestro; Kant (2009b): el maestro tiene una real ejecución de lo que se propone o promete a los estudiantes, evitar un ethos perezoso, mezquino, envidioso e injusto en el maestro; Dewey (1998): no convertir la enseñanza de la ética en una instrucción catequística, se le debe exigir al estudiante con ciertas normas, pese a que no estén de acuerdo con las mismas, el maestro debe ser perseverante contra las adversidades o retos pedagógicos que se le presenten; Cortina (1997) el maestro debe estar abierto al diálogo, debe promover la paz y el respeto por el medio ambiente, debe ser coherente con sus actitudes, palabras y acciones, no debe ser hipócrita con sus estudiantes. Ahora bien, en virtud de enriquecer más la discusión sobre el tema en cuestión, en la siguiente sección presentaré brevemente algunos estudios contemporáneos que presentan algunos requerimientos, recomendaciones y retos para el ethos del maestro de la enseñanza de la ética en Colombia.

B) Investigaciones sobre el maestro de la enseñanza de la ética

En esta unidad se compartirá una perspectiva más amplia sobre la enseñanza de la ética, por medio de algunas investigaciones en formato de artículo y tesis de maestría que tienen ciertas apreciaciones con respecto al tema de nuestro interés. Aclaro dos aspectos importantes para el desarrollo de esta sección: 1) Los estudios que se trataran en esta sección son los mismos referidos en el estado de la cuestión; 2) Mi intención en este punto no consistirá en hacer una reseña o análisis general en cada uno, sino destacar algunos importantes sobre sus propuestas y conclusiones expuestas en ellas.

En el artículo de Vanegas *et al.* (2020) titulado como: *Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia.* Identifican

cuatro requerimientos formativos para una adecuada enseñanza de la ética. Primero, el paso del razonamiento moral a las emociones morales, en donde Vanegas *et al.* (2020) consideran que:

> Una de las características esenciales tiene que ver con ponerse en el lugar de cualquier otro, ser capaz de imaginar y narrar la realidad del otro, reconocer al otro como un ser valioso igual a mí o ser capaz de pensar en el bien de la nación como un todo (p. 312).

En este punto se está hablando especialmente del valor de la empatía, teniendo como referencia a la filósofa Martha Nussbaum (1997) que considera que la imaginación nos permite reconocer la realidad de la otra persona con el objetivo de ser más sensibles, tolerantes y respetuosos con las circunstancias que pueden estar sufriendo otras personas. De esto mismo se deriva volvernos más empáticos con el mundo, y luchar contra la insensibilidad o la indiferencia social. Todo esto parte del hecho que "en el juicio moral no intervienen únicamente elementos cognitivos, sino que también están implicados elementos emocionales de la antropología y la psicología experimental" (Vanegas *et al.*, 2020, p. 313). Porque finalmente las emociones son la respuesta a los juicios evaluativos que hacemos sobre el mundo, por lo tanto, cuando se emite un juicio, no sólo se tiene un componente cognitivo, sino también un gran componente emocional (Solomon, 2008). Esto implicaría que el ethos del maestro sea juicioso, en el sentido de juzgar adecuadamente las cosas, y a su vez desarrolle un sentido empático en él.

En segunda parte, la gestión de las emociones como fundamento de la educación moral, esto se fundamenta especialmente en la idea de educar las emociones para efectos de la ética, en palabras de Vanegas *et al.* (2020):

> La enseñanza ética actual debe abordar "la emoción como juicio y su importancia en la formación del juicio moral, además del papel de la educación de las emociones en contraste con el intelectualismo moral" (Bedoya; Rey; Romero, 2015: 103), puesto que los seres humanos nos regimos conductualmente no solo por el razonamiento moral, sino también por la valoración emocional. (p. 314).

Para esto, acudiré al filósofo estadunidense Robert Solomon (2008), quien plantea la inteligencia emocional como la comprensión de los juicios evaluativos que emitimos sobre el mundo, es decir, la inteligencia emocional consta de saber valorar nuestro mundo a partir de nuestros juicios valorativos que estructuran y configuran nuestras reacciones emocionales con

respecto a los fenómenos con los que interactuamos, imaginamos, deseamos, etc. Un ejemplo sencillo de esto es cuando se le enseña a un niño que a los perros no se les debe golpear, ni mucho menos temer, sino al contrario, se les debe dar amor, acariciar y cuidar. En este caso, se le está pidiendo al niño que en lugar de juzgar al perro como algo peligroso o riesgoso, se les debe juzgar como algo bueno, tierno, vulnerable, etc. Ahora bien, en concreto lo que se busca es que el maestro integre una inteligencia emocional, de modo que, eduque adecuadamente los juicios evaluativos que realicen sus estudiantes con relación al mundo.

En tercera parte, las capacidades éticas de Nussbaum (2012), estas son aquellas que todo ser humano ha de tener para cumplir con una dignidad humana. Conforme a Vanegas et al. (2020): "las capacidades son oportunidades para actuar que implican derechos básicos, y no solo recursos, que surgen como alternativa a los enfoques económicos de corte utilitarista que priman en los debates actuales sobre la calidad de vida" (p. 314). Algunas de estas son: 1) La capacidad socrática de autocrítica y pensamiento crítico; 2) La capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneo; y 3) La capacidad de imaginar (narrar) la realidad del otro. Dicho esto, se deduce que, es preciso que el maestro promueva el conocimiento y la integración de estas capacidades tanto en su ethos como en la vida de sus estudiantes. Sin embargo, esto no es solamente tarea del profesor, sino de la educación misma. En palabras de Vanegas et al. (2020), en síntesis, se busca "formar en capacidades éticas para educar la integralidad de la persona, el pensamiento crítico, la deliberación moral, la gestión de las emociones, la dignidad humana y los derechos fundamentales" (p. 316).

Por último, sugieren con base a la propuesta de una ética en tres dimensiones por Valleys François (2009) adecuar una conciencia ética tridimensional en los estudiantes, para una mayor comprensión de esto nos basaremos en la siguiente tabla:

Tabla 1

Ética en 3D

	Primera dimensión Ética personal	Segunda dimensión Ética pública	Tercera dimensión Ética global
Principio rector	Virtud	Justicia	Sostenibilidad
Valor predominante	Bondad	Mutualidad	Armonía
Sujeto del deber	**Autoética** Yo mismo, pensando en mi actitud frente a todos los demás	**Socioeducativa** Nosotros reunidos, pensando en todos nosotros en la comunidad de derechos	**Antropoética** Nosotros reunidos, pensando en todo el planeta para las generaciones futuras
Lógica normativa	Singularidad	Pluralidad	Totalidad
Ámbito de legislación	Persona individual intrapersonal	Sociedad humana interpresonal	Especie humana transpersonal
Resultado del deber	Acto bueno	Ley justa	Mundo sostenible
Foco de atención	Acción	Interacción	Impacto
Responsabilidad asociada	Responsabilidad moral	Responsabilidad jurídica	Responsabilidad social

Fuente: Elaborada por Vanegas et al. (2020) con base a la información tomada por Vallaeys (2009).

Prácticamente, se busca formar en el estudiante una ética que contemple una dimensión personal, pública, y global. Las cuales involucran los valores de la bondad, mutualidad y la armonía, note que estas dos últimas son las que llama Cortina (1997) como el valor de la solidaridad. Asimismo, esta perspectiva ética está en paralelo con la cultura de sí de Foucault (1996), puesto que, existe una determinada forma de atención, una mirada que vigila nuestros pensamientos del mundo exterior hacia uno mismo.

Con todo, en resumen, Vanegas et al. (2020) comparte unos requerimientos que ha de seguir el maestro para una formación adecuada de la enseñanza de la ética de los cuales se dedujeron ciertas implicaciones para la configuración de su ethos, entre los cuales están: ser empático, tener una inteligencia emocional, poseer capacidades éticas como: pensamiento crítico, la imaginación para crearse una imagen de la realidad del otro y de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneo, cultivar los valores de la bondad, mutualidad y la armonía que le corresponden a cada dimensión ética.

Ahora bien, a continuación, seguiremos con la tesis de maestría de Fajardo (2019) titulada como *Enseñabilidad de la Ética: Construcción de Ejercicios Pedagógicos a Partir de la*

Enseñanza de la Filosofía. En esta se nos presenta orientaciones y ejercicios pedagógicos para la enseñanza de la ética. En primer lugar, es preciso que el maestro cultive una sensibilidad ética consigo mismo y en sus estudiantes, esta sensibilidad se propone en el maestro como "ocuparse y preocuparse de sí, donde se encuentran unas prácticas sobre sí mismo, a lo que se denomina en la presente investigación como ejercicios sobre el espíritu para la sensibilidad ética" (Fajardo, 2019, p. 76). Aquí existe un ansía de querer innovar con los nombres por parte del autor, sin embargo, no se confunda el lector la sensibilidad ética es la misma preocupación de sí que expone Foucault (2002;1996) de la cultura de sí, de hecho, el mismo autor hace referencia a este antes de mencionarlo. Ahora bien, cultivar una sensibilidad ética en el estudiante se entiende como "llevar al sujeto a dudar de sí, con el fin de conocer de sí, de esta forma el joven que cuestiona por su ethos sufre una transformación" (Fajardo, 2019, p. 77). Lo que quiere decir, orientar al estudiante por medio de preguntas que lo inviten a examinar su propia vida.

Para lo anterior, Fajardo (2019) recomienda el ejercicio pedagógico de la narración de historias para que los estudiantes ubiquen y reflexionen las emociones morales en la narración, asimismo, en el ejercicio mismo existe una transfiguración del yo narrativo. Paralelo a esto, es la propuesta de Nussbaum (1997) quien considera que las obras literarias son una de las mejores herramientas para promover una comprensión y reflexión de sí, más un desarrollo de la empatía en el individuo, en este caso específico, en el estudiante.

A propósito de lo anterior, Fajardo (2019) considera que otra de las orientaciones para el maestro es promover el desarrollo de la capacidad reflexiva y deliberativa, en el cual se recomienda como ejercicio pedagógico la proposición de debates en el salón de clase, puesto que "el debate como ejercicio práctico, crea la posibilidad de autocomprensión de sí y respeto del otro" (Fajardo, 2019, p. 82), por lo tanto, se deduce que actividad también está en virtud de una "sensibilidad ética", dado que posibilita un examen de sí mismo. En fin, volviendo al debate, es preciso que este se divida en dos partes: la investigación y consulta sobre el tema a debatir, y la ejecución del debate mismo. Frente a esto, no quiero parecer pesimista, y menos que menos mi intención es tildarme de realista, pero en mi opinión esto no es posible o por lo menos no el debate en sí mismo, sino en la manera en que se plantea realizar. Porque basta con notar que la cantidad de espacios y tiempos asignados para la materia de ética y valores son insuficientes para realizar esta actividad, ya que, como máximo los estudiantes de bachillerato tienen dos horas de clase por semana para esta

materia, luego existen un atiborramiento de exigencias administrativas, más los otros temas por enseñar, las actividades curriculares por realizar, e los infortunios cambios de horario que hacen de esta actividad una tarea difícil de materializar en una escuela convencional.

Por último, Fajardo (2019) sugiere contribuir al desarrollo de la capacidad auto comprensiva mediante el seguimiento y análisis de historias, estas se pueden emplear como experimentos mentales o ubicando casos estéticos en la literatura, cine, series, comics o teatro. Confieso que esta idea es atractiva e interesante, sin embargo, considero que tiene el mismo problema que el anterior punto: el tiempo y espacio insuficiente para generar este tipo de actividades. Tengo la sospecha que Fajardo (2019) al proponer todas estas actividades desubicadas con la realidad, desconoce lo que pasa realmente en la mayoría de las escuelas convencionales. No obstante, supongamos que este no sea el caso, sin embargo, es valioso mencionar que en cuanto a temas de investigación con respecto a la educación, es preciso que el investigador cuando se involucre en el asunto en específico, se implique realmente en la tarea de ir a conocer lo que realmente acontece en un salón de clase, que conozca todas las normas institucionales que limitan la práctica pedagógica, que experimenten los diferentes climas sociales y escolares que pueden aparecer al dar una clase.

En resumen, las orientaciones pedagógicas propuestas para la enseñabilidad de la ética por Fajardo (2019) le exigen al ethos del maestro cultivar una sensibilidad ética o vida examinada, desarrollar una capacidad reflexiva y deliberativa, posteriormente, conducir al estudiante por esta misma senda, a partir de ejercicios pedagógicos como: debates, narraciones, experimentos mentales, casos estéticos de películas, teatro, cómics, series, etc.

Por último, abordaremos la tesis de maestría de González *et al.* (2022), titulado como *Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de ética y valores humanos: doce años del premio Compartir al maestro.* De este, destacaremos algunas conclusiones con relación al ethos del maestro en la enseñanza de la ética, especialmente hablaremos de tres aspectos en general: primero, los ámbitos de preocupación de la ética y valores humanos; segundo, los procesos de aprendizaje privilegiados en las prácticas de educación ética y valores; tercero, las tendencias, configuraciones y estrategias pedagógicas en las prácticas educativas presentadas al Premio Compartir el Maestro en Ética.

En primer lugar, en cuanto a los ámbitos de preocupación en la enseñanza de la ética y valores humanos, González *et al.* (2022) señalan que el maestro encargado de la educación en ética, democracia, valores y ciudadanía son aquellos que promueven en sus acciones "el fomento de la participación, reconocimiento del otro, de la igualdad, la identidad que construyen la convivencia" (González *et al.,* 2022, p. 67). Por lo tanto, de esto se deduce que el maestro debe promover estos valores en las clases, o mejor aún, que rija sus propias planeaciones a partir de estos. González *et al.* (2022) le recomiendan al maestro introducir temas importantes para nuestra actualidad como: la educación ambiental, sexual, de los derechos humanos y educación para la interculturalidad. Por lo tanto, es preciso, que el maestro promueva discusiones y actividades a manera de tomar conciencia sobre la importancia de atender estos temas en nuestra actualidad, especialmente, en Colombia.

Por otro lado, tenemos los procesos de aprendizaje privilegiados en las prácticas de educación ética y valores. Entre estos González *et al.* (2022) destacan el trabajo de las competencias dialógicas y el tratamiento de conflictos. De esto se seguiría que, los maestros de Colombia cumplen con promover el diálogo en sus estudiantes, el cual es uno de los valores cívicos necesarios para la educación de la ética en nuestra sociedad contemporánea (Cortina, 1997). Por otro lado, González *et al.* (2022) sugieren que, los maestros han de ahondar e incorporar en la formación de la educación emocional, porque permitiría ampliar la sensibilidad en sus estudiantes, así como los criterios con los que juzgan los acontecimientos del mundo. Con esto y el estudio de Vanegas *et al.* (2020) y la teoría cognitiva de las emociones de Nussbaum (1997), podemos notar que existe una insistencia considerable con que en el conjunto de saberes que posee el profesor involucre una educación emocional en virtud de desarrollar una mayor sensibilidad en el maestro y en sus estudiantes, lo que implica formar un ethos sensible en el maestro, así como en saber orientar los juicios emocionales de sus alumnos.

En tercer lugar, en la investigación de las tendencias, configuraciones y estrategias pedagógicas en las prácticas educativas de la ética González *et al.* (2022) destacaron tres aspectos clave: i) El maestro debe promover una mayor autonomía en los estudiantes. No obstante, esto no es una novedad en la educación ética, porque para todo maestro en enseñanza de la educación básica y media aplica que forme una autonomía en el estudiante; ii) Las estrategias pedagógicas que son más importantes en la práctica del maestro son "los debates, las asambleas de clase, foros,

la resolución de dilemas y la resolución de problemas, y se pueden caracterizar como estrategias propias de esta área" (González *et al.,* 2022, p. 130). Esto también comparte algunas herramientas en las que se puede servir el maestro para enseñar ciertos temas curriculares; iii) La educación de ética y valores atraviesa diversos campos de estudio, por este motivo, es una materia interdisciplinar que comprende a su vez diferentes dimensiones de la moral dentro y fuera de la escuela en el niño y adolescente (González *et al.,* 2022). Esto es importante reconocerlo, no sólo en una cuestión de trabajar junto a otras áreas del conocimiento, sino en que todos los maestros estamos formando implícitamente un carácter ético en el estudiante, por medio de la exhibición de nuestras acciones, actitudes y formas de pensar respecto al mundo.

En resumen, tomando en cuenta todo lo destacado anteriormente por González *et al.* (2022), podemos concluir que el ethos del maestro de la enseñanza ha de estar compuesto por una sensibilidad aguda, una apertura permanente al diálogo con sus estudiantes; por otro lado, para la formación ética del estudiante debe poseer conocimiento sobre la educación emocional, así como estrategias pedagógicas relevantes que se han de integrar en la clase, y profundizar los estudios en relación con la educación ambiental, sexual, derechos humanos, interculturalidad para fomentar la reflexión de estos temas en la vida cotidiana de los estudiantes. Igualmente, el maestro debe promover el diálogo, la identidad, la igualdad, y el reconocimiento del otro en la clase.

Tras haber expuesto algunos de los estudios más recientes sobre la enseñanza de la ética por los autores Vanegas *et al.* (2020), Fajardo (2019), y González *et al.* (2022), haré un recuento sobre ciertos aspectos relevantes de estos para la construcción y configuración de un ethos hermoso para el maestro en el área en cuestión. Pues bien, algunos de los componentes que ha de incorporar el maestro conforme a Vanegas *et al*. (2020) son la empatía, la bondad, y la inteligencia emocional; por otro lado, también consideramos relevantes, con base a Fajardo (2019), que el maestro cultive una vida examinada, y reúna dentro de sí una capacidad reflexiva y deliberativa; por último, conforme a González *et al.* (2022) el maestro debe desarrollar una sensibilidad aguda y mantener una disposición de apertura dialógica en relación con los otros.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que la formación ética del estudiante no es una tarea exclusiva del maestro dedicado a la enseñanza de este campo de conocimiento, sino que les corresponde a todos los maestros. No obstante, esto no significa que todos los profesores estén en la obligación de satisfacer todas las características que conforman un ethos bello, sino que es

necesario que el maestro de ética no cargue con el peso de semejante tarea totalmente solo. Del mismo modo, dado que la ética es una materia transversal a todas las demás, un ejercicio valioso, interesante y enriquecedor, podría ser propiciar talleres y proyectos interdisciplinares a nivel institucional para promover el desarrollo de la ética en otros diversos campos de conocimiento.

Ahora bien, después de exponer una perspectiva filosófica-pedagógica e investigativa contemporánea de Colombia acerca de las características, requerimientos y conocimientos que podría formar un bello ethos del maestro en la enseñanza de la ética en la educación media en Colombia. Consideramos pertinente mostrar una perspectiva gubernamental y deóntica con relación a la formación del ethos del maestro. Por tal motivo, en el siguiente capítulo, examinaremos por medio de una lectura foucaultiana de la cultura de sí, tomaremos uno de los discursos gubernamentales de la constitución colombiana, a saber, los lineamientos curriculares de la educación de ética y valores humanos del MEN (1998). A su vez, también lo contrastaremos con las anteriores perspectivas filosóficas y pedagógicas expuestas anteriormente, resaltando algunas semejanzas y diferencias relevantes para el tema de nuestra investigación.

Capítulo 3: El ethos del maestro en los lineamientos curriculares de la educación ética y valores humanos

La pregunta que se nos avista desde la cultura de sí en Foucault (2002) es "¿qué necesitamos para poder mantener nuestro dominio frente a los acontecimientos que pueden producirse?" (p. 473). La respuesta del filósofo es, necesitamos discursos (*Logoi)* verdaderos y racionales. Necesitamos discursos que dirijan nuestra conducta, nuestra actitud y nuestra forma de ser. Discursos en los cuales podamos resguardarnos y apoyarnos para llevar una forma de vida, para saber qué hacer con nuestra propia existencia. Todos necesitamos discursos: el doctor ha de informarse en discursos académicos o científicos para comprender la *techné* adecuada a llevar a cabo con sus pacientes, los abogados requieren de leyes para saber cómo proceder en casos judiciales, el ciudadano colombiano se rige por las normas de la constitución política de Colombia, y el ethos del maestro ha de estar orientado por los *Lineamientos curriculares Educación ética y Valores humanos* del MEN (1998).

De acuerdo con Foucault (2002) "esos discursos verdaderos que nos son necesarios sólo conciernen a lo que somos en nuestra relación con el mundo, nuestro lugar en el orden de la

naturaleza, nuestra dependencia o independencia con respecto a los acontecimientos que se producen" (p. 473). Concibiendo el discurso de esta manera, entonces, los lineamientos curriculares de la enseñanza del MEN configuran un ethos del maestro en la enseñanza ética, puesto que le dicta una forma de actuar, las actitudes que se han de incorporar, los saberes con los que ha de cumplir, en pocas palabras moldea la forma del hacer y el ser del maestro en la enseñanza de la ética en Colombia. Asimismo, Foucault (2002) plantea que el sujeto debe estar en condiciones de recurrir a ellos cuando la necesidad se haga sentir de él, por esto mismo mas que pensarse como una guía o manual de orientaciones en el maestro, se ha de pensar en el lugar donde él podrá resguardarse, se debe concebir como la verdad que ilumine sus dudas, la serenidad que colme sus inquietudes que carcomen su vida. Es por lo que estos discursos se han de tener a la mano, cual agenda para organizar su jornada.

En vista de que requerimos de un discurso verdadero para la orientación del ethos del maestro en la enseñanza de la ética, hemos tomado por antonomasia el discurso gubernamental de los *Lineamientos curriculares Educación ética y Valores humanos* del MEN (1998), el cual está compuesto por cuatro grandes partes: primero, antecedentes históricos; segunda, una mirada al contexto socio-cultural de Colombia; tercero, sobre la formación de la personalidad moral; cuarto, donde se desglosan las relaciones entre educación y ética, el cual está dividido por una rica división de subcapítulos; y finalmente, a manera de anexo presentan la normatividad constitucional de Colombia. No obstante, por cuestiones del tiempo establecido para la producción de la presente investigación no se podrá abordar tal discurso en su totalidad, sin embargo, esto no manifiesta una desventaja para nosotros, puesto que, sólo nos interesa ciertos puntos de los lineamientos para situar la producción de la subjetividad del ethos del maestro en la enseñanza de la ética. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente capítulo se desarrollará de la siguiente manera: A) Definición de los puntos de partida de los lineamientos curriculares; B) Una mirada a la formación de la personalidad moral en Colombia; C) Educación ética en Colombia; D) Marco legal y constitucional de la educación ética.

A) Definición de los puntos de partida de los lineamientos curriculares

Principalmente, los lineamientos curriculares son "un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local" (Ley 115 de febrero 8, 1994, Art.

76). En otras palabras, el discurso que concibe una cantidad de categorías para la formación y la constitución en la identidad del sujeto en un espacio cultural determinado. Ahora bien, adentrándonos en los *Lineamientos curriculares Educación ética y Valores humanos* del MEN (1998), estos no pretenden presentar recetas o certezas en cuanto a la enseñanza de la ética, sino más bien abrir vías de discusión, invitando a la imaginación, innovación y mirada crítica de las personas interesadas en el mismo. De tal manera, se presume promover un trabajo teórico y práctico para las diferentes regiones de Colombia (MEN, 1998). Asimismo, este documento no tiene intenciones de imponer u obligar a nadie, al contrario, son tesis que pretenden ser guía y recomendación. Lo que implicaría para las relaciones de poder estar libres de peligro de todo estado de dominación, más contar con el alivio y la libertad de posibilitar espacios de diálogo y reflexión (Foucault, 1994).

Tras la anterior contextualización de la posición en la que se sitúa el discurso gubernamental en cuestión, es preciso, deslindar ciertos puntos de definición de partida, por lo cual esto tiene que ver con la pregunta aristotélica ¿En qué términos hablamos de los que hablamos? Pues bien, para esto presentan una carta abierta a los maestros(as) en la enseñanza de la ética para exponer los puntos de partida éticos y conceptuales en los que se sostiene los lineamientos curriculares de la enseñanza de la ética del MEN (1998):

a) “Todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político” (MEN, 1998, p. 34).
b) La educación prepara para el mundo de la vida desde la antigua Grecia. Eso implica dos dimensiones de acción o comportamiento: el cuidado de uno y el cuidado de la ciudad.
c) La educación significa la recepción o transmisión de saberes existentes para un contexto determinado. Asimismo, la actividad educativa incorpora el crear y recrear los sentidos del conocimiento, por lo cual implica la autocrítica del acto pedagógico y de la práctica del educador.
d) A la educación ética le corresponde “formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo” (MEN, 1998, p. 6). Sin embargo, pese a que la educación ética prepara para la vida, no significa que por tal motivo exista una sola vía para vivir el arte de la vida.

e) La propuesta está dirigida para la infancia y la juventud en la vida escolar. Del mismo modo, la educación ética y de valores humanos debe ocupar un valor central en la escuela.
f) Creen firmemente en el pluralismo, no obstante, tienen como base el reconocimiento de unos valores éticos mínimos.
g) Finalmente, lo que se busca en la formación del niño y adolescente es: "estudiantes y futuros ciudadanos más autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamento de una ética cívica orientada hacia la construcción de una sociedad civil más participativa, más justa y más solidaria" (MEN, 1998, p. 8).

He aquí, una gran sorpresa para nosotros, los lineamientos curriculares tienen aparentemente una relación demasiado estrecha con la cultura de sí de Foucault. Resaltaré cada una de las semejanzas entre estos, tomando como referencia la letra de cada párrafo de las ideas anteriores. Primordialmente, de acuerdo con el punto "a" y "b", vemos que existe una relación íntima en las concepciones de la dimensión ética y política que destaca Foucault (2002) en la cultura de sí, puesto que, dentro de esta se considera que mientras uno cuide de sí mismo, lo que pertenece a una dimensión ética, en relación con el conocimiento y la configuración de sí mismo; posibilita el cuidado de los otros, lo que pertenece a una dimensión política, en donde más que el cuidado por cualquier otro es propiamente el cuidado por la polis o ciudad.

En el punto "c", se concibe la educación de una forma paralela en la que la concibe Foucault (1996) la pedagogía: "la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes, que antes no poseía y debería poseer al final de la relación pedagógica" (p. 90). Asimismo, lo que se indica por acto educativo, es lo mismo que se plantea para el ethos del maestro en la cultura de sí, una constante reflexión y examen de sí mismo, lo que implica, su manera de pensar, sentir, actuar, y ser. En cuanto al punto "d", en la forma en que plantean la función del profesor con respecto a su estudiante como preparación para la vida, se da de igual forma, en la que expone Foucault (2002) en el maestro y su discípulo, en el que se habla que el maestro tiene una función de lucha en la relación de poder con su alumno, al dotarlo de habilidades y herramientas para salir y afrontar la vida. A propósito de esta última, existe otra relación en el mismo punto "d", con respecto al arte de la vida, o como lo expone Foucault

(2002) la *techné tou biou*, es decir el arte de vivir la vida. Esto es, vivir la vida tal que al llevarla a cabo sea una obra de arte vivirla, puesto que, la vida es una estética de la existencia.

Por otro lado, el punto "f" tiene una relación relevante con los valores cívicos de Adela Cortina (1997), explícitamente en optar por unos valores mínimos para todo individuo. Aunque, esto no es ninguna novedad porque más adelante en los mismos lineamientos curriculares se indicará esta afinidad con la filósofa española. Finalmente, no hay mucho que agregar, resumir el ethos del maestro en la enseñanza de la ética, sería en vano porque ya lo he desarrollé brevemente en esta sección, además, ya lo he dicho en otra ocasión en el primer capítulo, dado que, en rasgos generales, exceptuando algunas diferencias, es el casi el mismo ethos del maestro de la cultura de sí. No obstante, me parece valioso introducir e invitar al lector(a) a pensar las siguientes preguntas a lo largo de este capítulo: ¿Afirmaríamos que actualmente los maestros cumplen con estos puntos de partida de los lineamientos? ¿Lo que ha sido propuesto deónticamente ha sido realmente incorporado en el ethos de los maestros en la enseñanza de la ética en Colombia? ¿O, al contrario, todo se ha quedado en el papel? Concretamente ¿si los lineamientos curriculares son por excelencia la guía para la educación ética en Colombia, entonces, esto sería una garantía suficiente para que los maestros cumplan con las ideas propuestas en la misma?

B) Una mirada a la formación de la personalidad moral del estudiante en Colombia

Para comenzar destacaremos algunas reflexiones tomadas de los apartados: una mirada histórica a nuestro ethos; y ética y conflicto en Colombia hoy. En principio, según el MEN (1998) los valores son ideales de los seres humanos que indican más que un ser, un deber ser. Asimismo, estos se modifican a lo largo del transcurrir del tiempo, luego no son inamovibles, sino dinámicos. En este orden de ideas, y especialmente si usted enseña en Colombia, vale la pena cuestionarse lo siguiente: "¿qué ideales colectivos hemos construido?, ¿qué valores orientan nuestra acción social?" (MEN, 1998, p. 23). Fíjese que, en realidad, estas dos preguntas pueden tomarse fácilmente desde Foucault (2015), ya que, ambas tienen un carácter arqueo-genealógico: ¿Qué discursos han configurado nuestros ideales colectivos y han orientado nuestra acción social? ¿Cómo han influenciado las relaciones de poder en la generación y trasgresión de cambios de ideales colectivos y formas de nuestra acción social? Sin embargo, hay pocas sistematizaciones sobre el ethos contemporáneo del ciudadano colombiano, por lo cual el MEN (1998) se basa en lo que vemos en nuestra cotidianidad contemporánea para responder que:

> A nivel individual todos los días vemos en las más diversas capas sociales, exacerbarse la búsqueda del dinero fácil, del rápido ascenso social, utilizando cualquier tipo de medios y recursos, como la desviación de la justicia, la corrupción, el engaño, el robo, la violencia. Medios que son reprobados en algunos casos, pero en muchos otros, aceptados abiertamente y hasta institucionalizados (p. 23).

Nuestra investigación no puede dar cuenta con las anteriores preguntas, puesto que haría falta otro trabajo diferente al presente para responder adecuadamente. A pesar de eso, sí podemos dar constancia que está sigue siendo la lamentable realidad de la sociedad colombiana. Además, esto se ve reflejado dentro de la misma escuela, todavía existen profesores que reciben felizmente los sobornos de los estudiantes con la condición de hacerlos pasar; también siguen habiendo profesores que abandonan sus puestos de trabajo, porque están siendo amenazados por los padres de familia o los propios estudiantes; aunque sea difícil de creer aún hay maestros que abusan violentamente de sus estudiantes de forma física o psicológica; igualmente, tampoco es una novedad que existan presuntos casos de mal gerencia del dinero por parte de las instituciones educativas en donde se termina desapareciendo o no es utilizada en los objetivos acordados con la comunidad educativa. Por último, también vale la pena preguntarse si el mismo Ministerio de Educación Nacional cae dentro de alguno de estos caracteres, no importa que sea el mismo ente que lo esté divulgando, no podemos dar por sentado que es un ente limpio y transparente institucionalmente, sin antes haberlo examinado.

Posteriormente, el MEN (1998) considera que no debemos pensar este problema como algo circunstancial, y menos que menos hemos de tomarlo con una típica actitud de conformidad, normalizando que "esas conductas son propias de nuestra naturaleza, que los colombianos somos así, y que en consecuencia no hay forma de transformarlas" (MEN, 1998, p. 23). Al contrario, debemos preocuparnos y cuestionarnos desde nuestra subjetividad ¿qué es lo que está pasando? ¿por qué hemos llegado al punto de normalizarlo? El MEN (1998) nos invita a preguntarnos "si la gran fragmentación que muestra nuestra sociedad no es justamente el fruto de la debilidad de ese pacto colectivo, lo que produce prácticas sociales en las que cada actor se comporta según una lógica de sobrevivencia individual" (p. 23). Adicionalmente, denota la importancia de cimentar unos valores de los mínimos de la justicia:

> Preguntarnos finalmente si a nivel societal nuestros referentes, nuestros ideales de vida, nuestras normas, desde muy temprana época no han sido adoptados formalmente, mediante una aplicación de principios abstractos, sin que haya mediado en ello la construcción de un orden social cimentado en la equidad y la justicia, que permita asumirlos en su dimensión real como valores y reglas de un pacto colectivo beneficioso para todos. Esta rápida reflexión sobre nuestros condicionamientos socioculturales nos ratifica entonces en la necesidad para nuestro país, de la construcción de un consenso de valores basado en unos mínimos de justicia social (MEN, 1998, p. 23).

Con todo lo dicho, logramos contemplar que la pregunta por la justicia y los valores cumple un papel fundamental para nuestra sociedad, así como la importancia del rol del maestro dedicado a la enseñanza de la ética. Es por lo que hemos escudriñado en diferentes tipos de discurso para situar finalmente un ethos hermoso del maestro que cumpla su rol en la sociedad óptimamente en la formación de civiles esencialmente buenos, justos y solidarios.

Complementando lo anterior, es necesario comprender que las circunstancias actuales que hemos deslindado de la sociedad colombiana. terminan repercutiendo perniciosamente en la educación de los estudiantes, sobre todo en aquellos que tienen un estatus social bajo. Frente a esto, el MEN (1998) arguye:

> En Colombia vivimos una situación de crisis que incide de manera directa en los procesos de educación y en la formación de los valores ciudadanos, que sustentan una cultura democrática. Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de nuestra historia social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de los Derechos Humanos, registrando cifras escalofriantes de atentados contra el derecho a la vida que generalmente se quedan en la impunidad. [...]. Dicha situación trae graves repercusiones en la formación de las dimensiones sociales y morales de la niñez y la juventud que viven en un ambiente desfavorable para la formación de valores como el respeto a la vida, la solidaridad, la convivencia democrática, la justicia y la igualdad (p. 26).

Por tal motivo, el MEN (1998) asegura que su propuesta educativa en el campo de la ética y la democracia está estrechamente atada a lucha por propiciar una vida digna a la gente más vulnerable, es decir, los jóvenes que habitan en los sectores más bajos de pobreza en la nación colombiana. Ahora bien, una vez expuesta esta mirada del ethos contemporáneo del ciudadano colombiano y la posición y actitud que toma el MEN para afrontar esta situación con todas sus contrariedades, podemos empezar a desglosar la formación del estudiante ético, sugerida dentro de los *lineamientos curriculares de la educación ética y de valores humanos*.

Principalmente, el MEN (1998) justifica desde el biólogo y psicólogo suizo Piaget que el punto de partida consiste en que el niño respete la norma, porque es el equivalente del respeto por el otro. Para esto, nos conviene saber antes ¿de dónde surge ese sentimiento de respeto en los niños? Con base en Piaget, nace del sentimiento de amor y odio que existe de la relación de poder entre padre e hijo, pues el niño por el respeto a su padre extiende ese respeto a las reglas que el demande, entonces, termina por respetar las reglas porque lo respeta a él. Esta es una de las razones por las que pienso desde Foucault (2002) que el maestro también debe ser un modelo para seguir, ya que, los niños lo respetarían, lo que implicaría, que ellos respetarán las reglas institucionales o normas constitucionales que él les inculque.

Asimismo, note que el seguimiento de normas no es del todo un ejercicio racional, también se ven involucrados los sentimientos dentro de la misma, como afirmaba Dewey (1998) tanto cuando se actúa por conveniencia o por seguimiento de ley, en ambos está en puesto juego nuestro yo, lo que implica la percepción que tenga el sujeto sobre la misma, de lo contrario, el sujeto seguiría la norma de una manera vacua. Sin embargo, otro punto que se ha de considerar es que la regla o norma en prima facie siempre es impuesta por el adulto al niño, luego, la moral también en la primera infancia de todo ser humano se da de una forma heterónoma. En las palabras del MEN (1998):

> La relación en la que el niño construye esa primera conciencia moral es una relación de autoridad, de presión, de asimetría. El primer sentido del deber moral es un deber heterónomo. La moral heterónoma que se basa en la costumbre y en la autoridad (p. 29).

No obstante, posteriormente el MEN (1998) basándose en la perspectiva moral de los autores Freud, Piaget, Kohlberg y Vigotsky, sostiene que también existe una autorregulación por

parte del niño. Por lo cual el niño está bajo dos condiciones: "una fuerte heteronomía, pero también una posibilidad de construir espacios de autonomía, que le permiten asumir la norma críticamente y tomar distancia de los criterios que le fueron dados" (MEN, 1998, p. 31). Siendo así, el desafío consiste en que el niño pase de una heteronomía a una autonomía, entonces, es necesario que la escuela, o en nuestro caso en específico que el maestro propicie espacios y condiciones para que el sujeto estudiante se apropie de su propia existencia, "que las prácticas educativas ayuden a crear las condiciones que le permitan hacerse cargo de sí y avanzar en la búsqueda de caminos para llevar a cabo su idea de vida buena, en dirección a su realización personal" (MEN, 1998, p. 31). Con esto, notamos nuevamente una relación estrecha con Foucault (1994) con respecto al papel que ha de cumplir el maestro en el desarrollo de su discípulo por medio de prácticas ascéticas que le ayuden a alcanzar al sujeto – tras las transformaciones que debe hacer sobre sí mismo – una determinada forma de ser.

En otras palabras, el rol del maestro en el MEN (1998) y en Foucault (1994) se plantea de la misma manera, en cuanto a que ambos propician condiciones, espacios o ejercicios para la realización personal o espiritualidad del estudiante. Por otro lado, para terminar esta sección, es importante que el maestro dedicado a la enseñanza de la ética reflexione sobre sus prácticas pedagógicas y sus teorías electas para las clases, a través de esta pregunta sugerida por el MEN (1998) "cómo los que estamos interesados en la educación ética y moral, podemos posibilitar y ayudar a impulsar ese paso de una moral heterónoma a una moral autónoma" (p. 32).

Ahora bien, con todo lo dicho hasta este punto podemos decir que la configuración y construcción del ethos del maestro en la enseñanza de la ética que se concibe en los lineamientos curriculares, además de tener muchas semejanzas con la cultura de sí, también está muy desfasada de la realidad actual de los maestros de ética, pues parece que mucho de lo propuesto en esta guía se desconociera en la práctica del maestro, aun siendo tan fundamental para interiorizar en la práctica educativa, parece que gran parte de todo esto se quedará en el papel, luego, lo deóntico no basta para un ethos hermoso del maestro en la enseñanza de la ética.

C) La educación ética en Colombia

Inicialmente, presentaré los objetivos de la educación ética propuestos por el MEN (1998) que están relacionados con el ethos del maestro que han sido propuestos, los cuales, giran en torno a la formación de la autonomía y autorrealización del estudiante. El primer objetivo consta de

formar una autonomía, sin embargo, me parece que existe una contradicción en el mismo, por lo tanto, para tener una mayor exactitud del argumento, lo expondré tal cual como está escrito por el MEN (1998):

> Formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades requiere reconocer sus capacidades para asumir los valores, las actitudes, las normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que reconocer su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, recrearlos y construir nuevos valores. Se trata de favorecer el desarrollo de una conciencia moral autónoma, subrayando el profundo arraigo y dependencia del ser humano del contexto cultural en el cual se forma, al tiempo que reconocer su capacidad de razonamiento, y abstracción, que le permite tomar distancia de esto que le es dado, y asumirlo críticamente a partir de valores y principios que hacen referencia a contenidos universalizables; un ejemplo de estos contenidos son los Derechos Humanos (p. 33).

Esto parece estar en paralelo con lo que propone Kant (2009a) en ¿qué es la ilustración? ¡*Sapere Aude!* ¡Atrévete a pensar por ti mismo! Sin embargo, en respuesta a esto, aparece Foucault (2015) criticando esta perspectiva, enunciando que lo que realmente quería decir el filósofo alemán con su supuesta autonomía de libertad era, que tenemos el derecho de pensar lo que se nos dé la gana, siempre y cuando cumplamos con lo que es debido, con lo que nos es impuesto; o en palabras del propio Foucault (2015) "El derecho de pensar como nos plazca siempre y cuando obedezcamos como debemos" (p. 3). Pues bien, esta misma cuestión es la que sucede en el anterior objetivo de la educación ética, ya que, prácticamente nos dice: puede hacer uso de la autonomía y de su pensamiento crítico, siempre y cuando se mantenga dentro de leyes universales, las mismas que delimitan el comportamiento del sujeto.

No obstante, no considero que esto esté del todo mal, pues es cierto que requerimos de unos valores cívicos para todos, y mientras que los sigamos todos podríamos habitar en sociedad, lo que podría pensarse desde una perspectiva contractualista o como lo considera Cortina (1997) deben existir unos valores cívicos universales. Sin embargo, lo que me parece concretamente contradictorio de este objetivo del MEN (1998), es que nos plantea una ilusa autonomía y nos impulsa a tener un pensamiento crítico, pero sólo es posible mientras que se asienta en las mismas

leyes universales, entonces, si hay una ley universal que puede estar mal, no la puedo criticar, ni examinar las implicaciones del cumplimento de la misma, puesto que, esto sería salirme de ellas, y lo que le corresponde al sujeto es obedecerlas; puedo cuestionar todo lo que quiera sobre el mundo mientras cumpla con lo establecido en el cuadro normativo.

En segundo lugar, el MEN (1998) plantea como objetivo de la educación ética que la escuela permita el desarrollo del alumno en sus diferentes aristas:

> La diversificación, la coordinación, la jerarquización, la toma de conciencia de sus motivaciones en relación con la actividad escolar, con su vida social, con su futuro trabajo, y la conciencia también del papel que allí tiene su propia determinación a partir de un sentido y una significación muy personal, respecto a lo que es una vida buena, y una vida deseable (p. 33).

En pocas palabras, permitir que los estudiantes hagan uso de su propia libertad en virtud de una vida buena o deseable, en términos foucaultianos permitir la expresión de su ethos con relación a su espiritualidad. Por lo cual se debe evitar todo que esté relacionado con "autoritarismo, el trato irrespetuoso, las prácticas pedagógicas pasivas, la ausencia de un espíritu investigativo y científico" (MEN, 1998, p. 37). Conforme a Foucault (1994) en cuanto al autoritarismo y el trato irrespetuoso, se trataría de un sujeto tirano que no ha cuidado de sí mismo, por ende se deja llevar por sus impulsos; luego, también existe el punto que este autoritarismo y falta de respeto alcancen un extremo, lo cual terminaría siendo un estado de dominación en la relación de poder maestro-estudiante, lo cual no permitiría la movilización, transformación y los juegos de verdad dentro de esta, sino que la bloquearía, fijaría y se convertiría en una relación unilateral, en donde un sujeto domina e impone al otro hasta el punto de negarle su libertad, de censurar su ethos. Por lo anterior, el MEN (1998) anhela:

> Construir una escuela en la que cada uno de sus miembros tengan la oportunidad de expresar y en la que se tengan en cuenta sus ideas, iniciativas, propuestas y sentimientos, implica ante todo un cambio de mentalidad, un cambio de actitud; supone concebir la democracia como una forma de vida, como parte de nuestra forma de ser y de relacionarnos con los demás. Es sentirla, es convivir con ella, en la búsqueda de hacerla cada día más perfecta (p. 38).

Por otro lado, en el tercer objetivo del MEN (1998) se demanda que en la vida escolar haya un esfuerzo constante en torno a un proyecto ético, que concierne a todos los involucrados a la importancia de unos estándares, normas, actitudes que promuevan la coexistencia y faciliten el avance de objetivos compartidos y otros personales. Valores tales como el respeto recíproco, la colaboración, la reciprocidad, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la democracia, la conciencia de responsabilidad y cuidado de sí, de los otros, de la naturaleza, entre otros. Pues, el maestro al ingresar a los salones de clase se encuentra con diferentes universos y en cada una de estas aulas encontrará una variedad diversa de mundos (alumnos), y es en este panorama en el que se manifiesta y se juegan todas las relaciones de poder que configuran un clima moral escolar en la institución, por lo tanto, a partir de esto es donde se ha de pensar y trabajar la propuesta formativa y el mismo maestro:

> Sobre esa multiplicidad de expresiones de lo moral, en donde se entrecruzan sentimientos, actitudes, preferencias, intuiciones, gustos, sentidos, ideales, significados, acciones, saberes, intereses, costumbres, hábitos etc., es necesario construir el posible papel del docente, reconociendo las diversas demandas que le hacen los niños y la institución, y planteándole la pregunta sobre su desempeño como educador moral (MEN, 1998, p. 41).

Por último, el otro objetivo del MEN (1998) es que la educación ética, en todas sus manifestaciones y en cada instante, debe tener como objetivo primordial luchar contra la doble moral que distingue y sitúa en contraposición lo que se dice y lo que se realiza. Por lo tanto, "el logro de una coherencia y consecuencia entre la teoría y la práctica, es uno de los retos más grandes de la educación" (MEN, 1998, p. 33). Este mismo elemento de la coherencia lo vemos en Foucault (1996) cuando destaca que la parresía es el método propio del maestro para la orientación y formación en sus estudiantes, dado que, se presume que el profesor debe ser coherente con su manera de vivir y con las orientaciones del cuidado de sí que le transmite a su alumno. No obstante, todas estas semejanzas entre los lineamientos curriculares y la cultura de sí no son ninguna novedad, porque el MEN (1998) termina por concluir que:

> El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y la

> atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad (p. 34).

Por lo tanto, existe una gran semejanza con la cultura de sí, porque es una de las mayoress influencias en *los lineamientos curriculares de la educación ética y valores humanos* como lo hemos notado a lo largo de este capítulo. Ahora bien, una vez expuesto estos objetivos, podemos continuar destacando que el MEN (1998) no considera pertinente que tanto el profesor como el estudiante ejerzan una conducta moral de una manera meramente mecánica en las relaciones de poder, puesto que el maestro debe interiorizar en su ethos todas las orientaciones de este discurso, del mismo modo que debe inculcar en el sujeto estudiante ético el reconocimiento íntimo de las enseñanzas éticas proporcionadas por él. Asimismo, debemos considerar que la ética y la moral se encuentran en todos los diferentes aspectos de nuestra vida, lo que implica la realidad en la que habitan los estudiantes fuera de la institución educativa. Por esto, la preocupación educativa que la educación ética sea transversal en los diferentes campos en la vida escolar, por ende, es preciso, propiciar espacios interdisciplinarios entre la ética y otros dominios de conocimiento dentro de la experiencia escolar (MEN, 1998).

Adicionalmente, también se nos presentan dos retos con los que debe lidiar tanto la escuela como el maestro: el primero que señala el MEN (1998) es la misma formación ética y moral como un desafío que busca generar transformaciones en las interacciones que se producen en la escuela para otorgarle un nuevo significado, llevando a cabo un proceso de deconstrucción-reconstrucción cultural, para determinar qué se debe modificar y qué se debe mantener en la escuela actual, en la perspectiva de edificar entre todos nuevos modelos de convivencia social, fundados en una nueva cultura escolar. El segundo reto, les corresponde a los maestros: comprometiéndose con la creación de una comunidad educativa en el contexto escolar, desde lo local hasta lo regional y nacional. Esto requiere reflexionar sobre los contenidos y la metodología pedagógica apropiada para los distintos grupos de población, desarrollándolos a través de la negociación cultural, con el objetivo de que la educación gane significado incluso para los grupos étnicos y sociales más vulnerables (MEN, 1998).

Ahora bien, los objetivos de la educación ética pierden gran importancia, todas las orientaciones para los maestros y los retos que se han de afrontar, cuando no pasan más allá del papel o de un plano deóntico como lo hemos mencionado en distintas ocasiones. Señalo este

nuevamente, porque el propio MEN (1998) reconoce que: “lo realmente importante no es lo que se dice que se hace en unas planillas cuidadosamente elaboradas, sino lo que de hecho se hace, la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de lo planificado” (p. 41). De la misma manera, toda esta discusión debe trascender, superando los límites investigativos o teóricos, sino que al mismo tiempo debe llevarse a la práctica, interiorizarse en el ethos del maestro como discurso de verdad.

De hecho, en una entrevista que tiene Foucault (2019) con el filósofo Gilles Deleuze concuerdan en que “la práctica es un conjunto de desplazamiento de un punto teórico a otro, y la teoría, un desplazamiento de una práctica a otra” (Foucault, 2019, p. 129). Entonces, la práctica y la teoría son elementos que están íntimamente conectados y entrelazados entre sí, o al menos, en el campo de la educación y en el arte de saber vivir (*techné tou biou*) una existencia estética, específicamente en nuestro caso, construir un ethos bello en la enseñanza del maestro. No obstante, independiente a esta explicación dentro de los mismos lineamientos curriculares promueven una motivación por la práctica, a su vez están de acuerdo en que esto no quede solamente en una disertación con ideas nobles y buenas:

> Si las propuestas curriculares explícitas no se ligan a procesos de transformación cultural en los que estén involucrados todos los miembros que intervienen en el proceso de formación moral de las escuelas, las propuestas pedagógicas quedarán en el nivel de las buenas intenciones (MEN, 1998, p. 41).

Tras haber expuesto algunas de las relaciones pertinentes para este estudio entre la ética y la educación en Colombia, podemos continuar a deslindar una de las secciones de los lineamientos curriculares titulada como el maestro como formador moral que es de nuestro especial interés porque hablan concretamente sobre el sujeto maestro en la formación ética. No obstante, antes de proseguir me parece prudente sintetizar e introducir la concepción que finalmente se quiere concebir como el lugar de la formación ética y moral en Colombia:

> La educación o la formación ética y moral requiere ser vista como un todo sin detrimento de sus diferentes y necesarios niveles: cognitivo (uso de la razón en el conocer y en el establecer un orden y sentido del mundo de diferente grado de universalidad y mutabilidad) del cual se sea responsable, el afectivo (autoestima, las pulsiones sentimentales, amores y

> odios), la educación habitual o hábito (predisponernos para actuar de determinadas maneras con cierta flexibilidad como regularidad), forjar carácter o construir manera de ser ante cada una de las situaciones concretas del mundo (MEN, 1998, p. 36).

Con lo anterior, podemos considerar que cada uno de estos niveles se entrelazan entre sí como las dimensiones que reconoce Foucault (2015) en la relación de poder: el saber, el poder, y la ética. En este orden de ideas, el nivel cognitivo sería el del saber: en que se cuenta con el conocimiento necesario para concebir la educación ética en calidad de un orden y sentido del mundo de grado recíproco y universal; en cuanto a la dimensión ética y del poder, se ve reflejada en forjar un ethos afectivo y responsable con cada una de las situaciones compendias del mundo, consecuentemente, el maestro ha de ejercer un poder sobre él mismo para tomar una predisposición flexible y regular en su actuar, de tal manera que comience por impregnarse hasta interiorizarse en su educación habitual, lo que implica que se adhiera a su propio ethos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el MEN (1998) dedica una pequeña sección al maestro como formador moral, la cual afirma de una manera explícita que el profesor también ha de incorporar una formación ética, dado que no les enseña exclusivamente a través de su discurso a los estudiantes, sino que los estudiantes observan y aprenden del sujeto maestro de una manera íntegra, por lo tanto, sus alumnos se fijarían en todo su ser, lo que implica la manera en que piensa, hace, siente, actúa y ejerce el poder en las clases, es decir lo que llamamos en Foucault (1994) como la existencia estética del ethos del maestro. No obstante, analizaremos las partes clave de esta sección con un mayor detenimiento, ya que, en este se reflejan muchos elementos que componen la concepción del maestro en la cultura de sí. Pues bien, principalmente el MEN (1998) parte aseverando que:

> Si la escuela en su conjunto educa, el maestro con sus actuaciones también lo hace. Muchos de ellos se convierten en modelos para los estudiantes, otros al contrario despiertan un claro rechazo. Esta selección que hacen los alumnos de sus profesores es una de las razones que debe llevar a reflexionar al docente sobre su papel como educador. Se educa no sólo con el discurso, también con la forma en que éste se exprese, con el tono, con la vitalidad o el desgano, con los énfasis y las declinaciones, con los ademanes y gestos, en fin, con todo lo que se hace y se deja de hacer (MEN, 1998, p. 42).

De lo anterior, resaltaré brevemente todos los elementos semejantes o idénticos en la cultura de sí, por dos razones en específico: principalmente, los conceptos se han explicado anteriormente en el primer capítulo, y también hemos destacado los mismos a lo largo del presente capítulo. Tras esta corta aclaración, continuemos. A partir de la cultura de sí expuesta por Foucault (2002) podemos destacar bastante disientes en lo anterior: primero, el maestro es un modelo a seguir para sus estudiantes, por lo cual ha de cuidar la expresión y manifestación de su ethos frente a sus estudiantes: segundo, se muestra claramente el concepto de parresía que no se limita a la emisión de un discurso verdadero, sino que incorpora e interioriza el mismo en su ethos. Por consiguiente, "los estudiantes se convierten así en los primeros jueces de sus profesores, cuestionando su coherencia entre la teoría y la práctica y entre sus diferentes formas de expresión" (MEN, 1998, p. 42). Así que, para la retroalimentación y evaluación de los maestros los sujetos más importantes no son sus jefes, sino los mismos estudiantes.

También se hace un llamado a la credibilidad y la confianza que hemos de poder tener frente a los maestros, la que se transmite a partir de la coherencia entre la teoría y la práctica, entre lo dicho y lo hecho, etc. Por tal motivo, es preciso que el maestro esté en una constante reflexión sobre sus prácticas, sus pensamientos y sentimientos, en otras palabras, lo que llamaríamos a partir de la cultura de sí, conócete a ti mismo (*gnóthi seautón*), en la medida en que el maestro se tome la tarea de contemplarse, examinarse y transformarse como es propio del cuidado de sí, es en la medida en la que será más coherente con su ethos frente a los estudiantes, luego será más creíble y confiable. En el caso de los lineamientos curriculares afirman lo siguiente:

> Esta realidad deberá llevar al docente a reflexionar sobre su propia formación moral, sobre sus actitudes, comportamientos y prácticas que afectan directamente la labor educativa, participando de ese modo en el mismo proceso de formación moral de los alumnos, haciéndose consciente de la necesidad de ser cada día una mejor persona, digna de credibilidad y en quien sus alumnos puedan depositar su confianza. (MEN, 1998, p. 42).

Algunas acotaciones respecto a esto: En primer lugar, vemos que en el fondo lo que se pide implícitamente al maestro es que sea una persona veraz, lo mismo que se ha demandado anteriormente desde autores tales como: Rousseau (1985), Kant (2009b) y Cortina (1997), por lo cual el factor de la verdad ocupa un lugar esencial en el ethos del maestro; En segundo lugar, el tema de ser confiable o creíble tiene que ver con lo que llama Zagzebski (2008) ser una persona

epistémicamente confiable, lo que implica forjar un carácter epistémicamente virtuoso y tener una autoconfianza epistémica, la cual cumple un papel fundamental, dado que, si el maestro no tiene confianza en él mismo con lo que enseña, cómo se pretende que los estudiantes lo conciban como un maestro confiable. Así que, el tema de la confianza no es un tema menor, ya que en muchas ocasiones es la confianza que tenemos por las personas la que nos hace creer en ellas, sin embargo, en principio esa persona debería tener una confianza en sí misma, para que probablemente la consideremos una persona confiable.

Por último, se nos presenta el siguiente problema: en algunas ocasiones los superiores son los que les piden a los maestros tomar una posición con la que ellos no están de acuerdo, y, sin embargo, deben cumplir con esta. Por ejemplo: atraparon a un estudiante que trajo marihuana al colegio, luego le piden al profesor decir que la marihuana es mala y deben evitarla en sus vidas, sin embargo, el maestro no está de acuerdo con esta posición porque está a favor de la legalización de la droga, pese a esto, él debe cumplir con las órdenes de sus mayores, luego les miente a sus estudiantes. En otras palabras, el maestro al hacer parte de una institución tiene superiores o mecanismos de poder que terminan por controlar y configurar su subjetividad, lo que en muchas ocasiones no le permite ser enteramente coherente o transparente con sus estudiantes (Foucault, 2020).

Tras haber expuesto el tema del maestro como formador moral, también dan cuenta de su perspectiva con respecto a la evaluación en la educación ética y moral, sin embargo, no ahondaremos mucho en este tema. Sólo mencionaré que el MEN (1998) afirma que se deben tener en consideración los siguientes caracteres: la evaluación es un proceso contextualizado e integral, no abstracto y aislado; es un proceso permanente, no sólo existe en la semana de exámenes, es un proceso participativo, así como supone un proceso autoevaluativo, por lo cual los estudiantes también deben tener conciencia de su propio proceso de aprendizaje y calificarse, y finalmente, tiene un carácter prospectivo, es decir que, evaluar al estudiante en vista de un futuro en donde este cuente con los conocimientos requeridos para ponerlos en prácticas en posteriores ejercicios o problemas cotidianos.

Para terminar, en los *Lineamientos curriculares educación ética y valores humanos* MEN (1998) exponen un cuadro titulado *Ámbitos y componentes de formación para una educación ética-moral* en donde se concreta la propuesta curricular, metodológica y pedagógica del área en

cuestión. En este conciben los componentes: confianza y valoración de sí mismo; autorregulación; autorrealización; ethos para la convivencia; identidad y sentido de pertenencia; sentido crítico; formación ciudadana; conciencia de derechos y responsabilidades; competencias dialógicas y comunicativas; capacidad creativa y propositiva; juicio y razonamiento moral; sentimientos de vínculo y empatía; y actitudes de esfuerzo y responsabilidad como las dimensiones que deben integrar la persona moral. Los cuales fueron examinados desde dos vías en específico: por un lado, el área de ética y valores; por otro lado, otras áreas curriculares, dado que la ética es transversal en diferentes campos de la vida, la cual fue dividida en el cuadro por cuatro aspectos: vivencias pedagógicas, gobierno escolar, vida comunitaria, y vida social.

En vista de lo anterior, con base al cuadro expuesto por el MEN (1998), presentaré mi propia tabla en donde se muestran y sintetizan los aspectos que atañen directamente al maestro dedicado a la enseñanza de la ética, a saber: todos los componentes que se le han de enseñar al estudiante, salvo la conciencia de sus derechos y responsabilidades, puesto que esto es lo que se enseña convencionalmente a los alumnos en la clase de ética; El rol del maestro: de qué maneras debe actuar, qué actitudes debe tener, qué debe hacer y no hacer con sus estudiantes, etc. Esta categoría atañe directamente a la configuración del ethos del maestro; Herramientas pedagógicas: compartir medios de los que puede servirse el maestro para enseñar cada uno de estos componentes.

Tabla 2

Componentes que integran la persona moral

COMPONENTES	EL ROL DEL MAESTRO	HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

Conciencia, confianza y valoración de sí mismo.	El maestro con el elogio y el reconocimiento público y privado de los logros diferentes de sus estudiantes en las diversas áreas fomenta y eleva la autoestima de los mismos. La actitud flexible y comprensiva de los maestros frente a las dificultades y posibles errores de sus alumnos, puede ayudarles a adquirir mayor seguridad en sí mismos y posibilitar que asuman una actitud de respeto a la dignidad que todos los seres humanos merecen.	• Juegos de dramatización. • Juegos de roles. • Actividades narrativas autobiográficas. • Historias de vida.
Autorregulación.	Los maestros deben jugar un papel de mediadores en el paso de una regulación externa a una regulación interna. Se debe promover que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje. Los maestros deben frenar las tendencias autoritarias que con frecuencia dificultan e imposibilitan su proceso de autorregulación.	• Ejercicios de clarificación de valores y normas sociales, comunitarias e institucionales. • Ejercicios de construcción de reglas para el trabajo.
Autorrealización.	Es necesario que los maestros identifiquen, seleccionen y desarrollen unos contenidos y temas cargados de significado, que respondan a las condiciones afectivas y al desarrollo cognitivo de los alumnos.	La utilización de relatos, narraciones, cuentos, novelas, videos, para mostrar diferentes sentidos, ideales de vida y formas diferentes de realización, ayuda en la conformación de ideales propios.
Ethos para la convivencia.	El maestro fomenta la actitud de escucha, para interpretar, comprender las opiniones, puntos de vista, propuestas e ideas de los otros, para descifrar puntos en común y de diferencia.	Ejercicios de análisis de relatos: cuentos, historias de vida, películas que posibiliten cuestionar los prejuicios de tipo racial, religioso, de sexo, políticos, de clase, etc.

Sentido Crítico.	Los profesores podrán favorecer el que los alumnos tomen posiciones autónomas ante el saber impartido y construyan argumentos cada vez más sólidos, por medio de las siguientes acciones y actitudes: * Proporcionar diferentes perspectivas sobre fenómenos sociales. * Deteniéndose en las controversias entre las teorías y los diferentes puntos de vista. * Considerando los errores como elementos valiosos y como parte del proceso de aprendizajes.	Este proceso de autorreflexión (crítica y autocrítica) podrá ser favorecido creando ambientes de confianza y comprensión en el que los alumnos analicen problemas actuales, y así puedan expresar sus sentimientos y juicios y puedan asumir con tranquilidad y respeto la crítica de los demás.
Capacidad creativa y propositiva.	El profesor debe concientizar a los estudiantes de que el conocimiento en cada área es un conocimiento inacabado e imperfecto, sobre el cual se hace necesario continuar la reflexión, permitir que los estudiantes busquen formas propias y novedosas para expresar sus conocimientos, rompiendo los límites impuestos por las ideas dominantes y las maneras establecidas de percibir las ideas.	• Juegos de analogías. • Torbellino de ideas. • Distorsión de ideas. • Juegos de ciencia ficción. • Juegos de conjeturas.
Identidad y sentido de pertenencia.	Los maestros a través de las diferentes disciplinas deberán hacer reconocimiento de las diversas expresiones y manifestaciones de la cultura de los estudiantes.	Actividades como las autobiografías, las historias de vida, de barrios, pueblos, comunidades, etc. Reafirmando su sentido de pertenencia a grupos y rasgos característicos.
Juicios y razonamiento moral.	El maestro estimula en los estudiantes la búsqueda de sus propios caminos, al mismo que, aprovechar las oportunidades que cotidianamente se presentan en la clase para hacer conciencia sobre temas morales.	La estrategia de los dilemas morales, reales e hipotéticos, que impliquen un conflicto de valores y el diagnóstico de situaciones.
Sentimientos de vinculo y empatía.	* Aportar en el proceso de educación de los sentimientos morales, propiciando en su clase un	Juegos de roles y el aprovechamiento de situaciones que permitan a los estudiantes no solamente colocarse

	ambiente de compañerismo y respeto. * Presentar reflexiones sobre los cuadros de injusticias y desequilibrios sociales. * Haciendo conciencia de los efectos que ha causado la acción del hombre sobre la tierra.	racionalmente en el lugar del otro, sino sentir lo que el otro siente. Prever las consecuencias que sus palabras y acciones puedan tener en los sentimientos del otro, y relacionarse con los estados de ánimo, emociones, y pasiones del otro. Los vídeos, literatura, los relatos y testimonios personales donde se presenten pasajes y episodios de hechos de injusticia social, ultraje y violación a los derechos humanos.
Actitudes de esfuerzo y disciplina.	Identificar las cualidades y las capacidades particulares de todos los estudiantes para orientar su esfuerzo, su disciplina y dedicación en los campos en que cada uno se desenvuelve de la mejor forma.	Las historias de vida, el cine, la literatura podrán ser útiles para reflexionar colectivamente en torno al esfuerzo y la disciplina.
Competencias dialógicas y comunicativas.	Desarrollar en los estudiantes estas competencias, supone formar en el respeto y valoración del otro y en su reconocimiento como interlocutor válido. Esto implica un proceso de descentración que permite a los estudiantes reconocer, valorar y disfrutar el diálogo con los otros.	Las actividades que promuevan el intercambio con los otros, con diversas culturas, donde se debatan teorías, posturas religiosas, políticas, ideológicas sociales, tales como: foros, mesas redondas, intercambios escolares, visitas a otras comunidades, invitados especiales, etc.
Formación ciudadana.	El maestro debe propiciar reflexiones sobre el sujeto y la colectividad, el concepto de orden social, el estudio y análisis de los fundamentos de los diferentes órdenes sociales, haciendo énfasis en las categorías de la ética y la política.	Juegos individuales y colectivos, vivencias en las reglas de los juegos, ejercicios de toma de decisiones, ejercicios de construcción de órdenes colectivas, ejercicios de justicia y equidad.

	Asimismo, la reflexión sobre la ciudadanía: racionalidad de la norma, el sentido de la auto institución, estudio del ordenamiento jurídico y político del país.	Análisis de experiencias éticas y políticas: personales, colectivas, en la región, en el país y mundiales.

Fuente: Elaboración propia basada en el cuadro de componentes de formación para una educación ética-moral (MEN, 1998).

Además de todo lo presentado en este cuadro, agregaría otra herramienta pedagógica para todos los componentes, la experiencia musical, integrar el análisis de canciones es un ejercicio muy interesante y divertido para enseñar diferentes temas de educación ética y valores humanos. Una vez desarrollada enteramente esta tercera sección, podemos continuar con la siguiente: el marco legal y constitucional de la educación ética en Colombia.

D) Marco legal y constitucional de la educación ética

Esta breve sección pretende ostentar lo que es esperado en la educación ética a nivel nacional en un ámbito legal y constitucional, a partir de la Ley general 115 de 8 de febrero de 1994 por el Congreso Nacional de Colombia, principalmente, lo establecido para la formación ética y moral es:

> La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional (Ley 115 de febrero 8, 1994, Art. 25).

Así que, se presume que el maestro en la enseñanza de la ética sea honesto, cumpla adecuadamente con la aplicación de las normas y se moldee por los mecanismos de poder que están sujeto al PEI de la institución educativa. Por otro lado, el MEN (1998) referencia seis fines de la educación para la formación de sujetos que cumplan con el ideal cívico establecido, los cuales presentaremos a continuación basándonos en el artículo 5° de la Ley General de 1994:

1) El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación

integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (p. 2)

2) La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (p. 2)
3) La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación. (p. 2)
4) La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley; a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. (p. 2)
5) El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. (p. 2)
6) La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración en el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. (p. 2)

De esto, concluimos que el maestro dedicado a la enseñanza de la ética le corresponde basarse en este ideal cívico para la configuración de su ethos, y a su vez formar a sus estudiantes con respecto a este ideal cívico. En este orden de ideas, el ethos que cumple con el ideal cívico para la nación colombiana cumple con las siguientes características: un sujeto que respete la vida y los derechos humanos de los demás, que esté formado entre componentes, tales como, la paz, la justicia, la solidaridad, la equidad, así como en el ejercicio de la libertad y la tolerancia, que delibere sobre las decisiones en los diferentes campos de su vida, que respete la autoridad legítima y la ley, que estudie y tenga un pensamiento crítico de la cultura nacional y la diversidad ética, y finalmente que promueva la conciencia de una soberanía nacional para la práctica de la solidaridad e integración del mundo.

Conclusiones

De acuerdo con lo presentado en los capítulos de esta monografía, podemos resumir todo el trabajo desarrollado recopilando las ideas más relevantes a lo largo de esta investigación: en primer lugar, en el capítulo dos y tres se ha demostrado que lo deóntico si bien es útil en la

configuración de un ethos hermoso del maestro al darle una especie de reglas que seguir, no es suficiente por la vacuidad con la que trabaja el sujeto y porque las cuestiones éticas con las que se enfrenta el maestro requieren una sensibilidad, deliberación y sabiduría para tomar la decisión adecuada; en segundo lugar, en el capítulo tres nos encontramos con la grata sorpresa que el discurso gubernamental analizado tiene una gran influencia de la cultura de sí, por lo que la subjetividad configurada por el mismo se rige en gran parte por el cuidado de sí mismo.

En tercer lugar, en el capítulo dos y tres destacamos que la ética tiene un carácter transversal, social y político en el transcurso de la vida, por lo cual, es preciso que la formación moral de los estudiantes, no se le atribuya exclusivamente al maestro encargado de la enseñanza de la ética, sino que todos los profesores se apropien de esta tarea que nos atañe a todos, puesto que, los estudiantes serán las futuras generaciones que heredarán la tarea de encargarse de nuestra nación y planeta. Esto no significa que los maestros no tengamos la misma misión, sino que, al contrario de los jóvenes estudiantes, nuestra labor tiene un carácter trascendental y fundamental para la sociedad, en cuanto a la siembra y el cuidado de un ethos bello en el nido de sus almas. Por último, en el capítulo dos teniendo en consideración diferentes perspectivas sobre la enseñanza de la ética, nos es manifiesto que el maestro integre en los saberes que posee estudios sobre la comprensión de las emociones en el ser humano.

Por otra parte, esta monografía cuenta con aportes importantes para futuras investigaciones sobre la educación ética. Principalmente, el análisis realizado en esta monografía tiene tres aportes valiosos en la contribución del debate sobre la educación ética: la exposición de una posible educación ética y la formación de un ethos bello del maestro a partir de elementos de la cultura de sí en Foucault, el examen de discursos filosóficos y pedagógicos de Rousseau, Kant, Dewey y Cortina que aportan a la discusión de la educación ética y la formación del ethos del maestro, y un análisis foucaultiano sobre los lineamientos curriculares de la educación ética y valores humanos en Colombia. Asimismo, el mayor aporte de nuestra monografía sin duda es la respuesta a nuestra pregunta de investigación: ¿cómo se constituye un ethos bello del maestro en la enseñanza de la ética? Pues bien, teniendo en cuenta los variados criterios propuestos para la conformación de un ethos adecuado, bueno e ideal para el maestro en la enseñanza de la ética desde los diferentes puntos de vista desarrollados en los capítulos que componen esta investigación. He seleccionado entre todos los valores, saberes y caracteres señalados a lo largo de este trabajo los siguientes

elementos que conformarían un ethos bello del maestro en la enseñanza de la ética: el sujeto que cuida y conoce de sí mismo; que utiliza un método parresiástico laxo, en el sentido que está abierto a la posibilidad de recordar la verdad por su estudiante; que tiene un interés genuino en ayudar y apoyar la espiritualidad de sus alumnos; es perseverante, sensible, comprensivo, humilde, reflexivo, tolerante, veraz; tiene inteligencia emocional; reconoce y respeta la diversidad cultural; es coherente entre sus palabras, actitudes, actos; debe integrar en su ethos y promover en sus estudiantes: el respeto por la humanidad y el medio ambiente, la empatía, la igualdad, el diálogo, la solidaridad, la paz, y la justicia.

Igualmente, es posible que con las ideas relevantes destacadas de la investigación y con la descripción del ethos bello del maestro en la enseñanza de la ética surjan algunas inquietudes filosóficas y/o pedagógicas del género: ¿Entonces el maestro ha de ser casi la perfección en persona para encargarse de la enseñanza de la ética? El maestro cuida de sí y del estudiante, pero cuando se vive un momento difícil en la vida, en donde hay poco tiempo o muchas preocupaciones que atender en la vida del maestro, entonces ¿quién cuidara de él? O más bien, ¿quién cuida al cuidador? También, podríamos preguntarnos ¿Cómo cumplir con este ethos bello si la misma institución educativa lo imposibilita? Para las respuestas a estas inquietudes se agregó una carta, a manera de anexo. Además de presentar mi opinión frente a las anteriores, también se hace un llamado a la pasión, la perseverancia y el sueño por una mejor educación ética, lo que implica, la ilusión por mejorar nuestra nación.

Finalmente, es importante reconocer que esta monografía cuenta con apenas un análisis de la superficie del tema en cuestión, por lo cual para futuras investigaciones que quieran profundizar en el asunto o en sus derivaciones, les sugerimos las siguientes ideas: puesto que la formación de la ética le corresponde a todos los maestros, valdría la pena investigar si es necesario concebir una materia como educación ética y valores humanos en la educación media en Colombia; en el caso que usted esté de acuerdo con la existencia de esta materia en la educación media, nos es valioso de igual manera conocer cómo ha cambiado la enseñanza de la ética a lo largo de la historia colombiana; por último, investigar cómo se ha configurado el ethos de los bogotanos, o una tarea más amplia cómo se ha constituido el ethos de los colombianos a lo largo de nuestra historia.

Bibliografía

Aristóteles. (1998). *ÉTICA NICOMAQUEA * POLÍTICA.* México: Editorial Porrúa.

Castiblanco Aldana, J. P. (2024). Sujeto Maestro, Formación Docente y Política Educativa en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, *17*(1), 43–54. https://doi.org/10.14483/2422278X.21819

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. *Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Prometeo. https://we.riseup.net/assets/562193/Edgardo+Castro+El+vocabulario+de+Michel+Foucault.pdf

Cifuentes Medina, J. E., & Torres Ortiz, J. A. (2019). Reflexiones en y para la enseñanza de la historia de la ética. *Hallazgos*, *16*(31), 167-186. https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.07

Congreso de Colombia, Ley 115 de 8 de febrero 1994, Ley General de Educación (Colombia). Recuperado de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292

Cortina, A. (1997). *EL MUNDO DE LOS VALORES: Ética y Educación.* Bogotá: EDITORIAL EL BUHO LTDA

Currea, A. (2016). *Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá*. [Trabajo de grado, maestría en Filosofía]. Pontificia Universidad Javeriana.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación.* Madrid: Ediciones Morata S. L.

Fajardo Alvarez, C. A. (2019). *Enseñabilidad de la Ética: Construcción de Ejercicios Pedagógicos a Partir de la Enseñanza de la Filosofía*. [Trabajo de grado, maestría en Educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Foucault, M. (1984). *Michel Foucault. En Dictionnaire de philosophie* [Bajo el pseudónimo Maurice Florence]. PRESSES Universitaires de France.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, *50*(3), 3. https://doi.org/10.2307/3540551

Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad.* París: Gallimard.

Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto* [Resúmenes de lecciones]. La plata: Editorial Altamira.

Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto.* Buenos aires: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2015). *¿Qué es la ilustración? (was ist aufklarung?).* Sociológica México, (7/8).

Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder.* Buenos aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2020). *Vigilar y castigar.* Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

González, J. A., *et al.* (2012). *Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de ética y valores humanos: doce años del premio Compartir al maestro.* [Trabajo de grado, maestría en Educación]. Pontificia Universidad Javeriana.

Jusmet, L. R. (2021). Vázquez García, Francisco (2021). Cómo hacer cosas con Foucault: Instrucciones de uso. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, *67*, 281-283. https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/download/v67-roca-2/1344-pdf-es/4741

Kant, E., (2009a). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación, 7*(11), 249-254. https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544586016.pdf

Kant, I. (2009b). *SOBRE PEDAGOGÍA*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba

Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres (RR Aramayo. Trad.).* Madrid: Alianza Editorial.

Lear, J. (1994). *Aristóteles, el deseo de comprender.* Madrid: Alianza Editorial.

Martínez Posada, J. E. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. En Martínez Posada, J. E. y Neira Sánchez, F. O. (comps.), *Miradas sobre la subjetividad* (pp.131-158). Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=catedra_lasallista

Martínez Posada, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de la Salle.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares Educación ética y Valores humanos.* Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_9.pdf

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública.* Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

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

Solomon, R. (2008). *Ética emocional.* Barcelona: Paidos.

Vanegas-Carvajal, E. A., Moreno-López, V., & Echeverri-Rendón, P. (2020). Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista CS*, (31), 297-326. https://doi.org/10.18046/recs.i31.3251

Vallaeys, F. (2009). El desafío de enseñar ética en la universidad. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 4, 1-21.

Zagzebski, L. (2008). *On Epistemology.* Wadsworth: Wadsworth Cengage Learning

Anexo

Mi esperanza para los maestros en la educación

Quiero compartirles mi confesión por medio de esta carta, porque me parece que no hay método más clásico, romántico y bello que esta forma literaria. Mi objetivo, es sencillo, en el desahogo de mis palabras pretendo comunicarles un sueño que he guardado y cuidado en lo profundo de mi corazón, invitándolos a formar parte de esta ilusión, o si es el caso que esta carta les sirva como reminiscencia para avivar las cenizas de una posible esperanza aniquilada. Esta carta no tiene intención alguna de imponer o postular una verdad absoluta. Por eso, es necesario que quien la lea, se deje llevar por la simple e ingenua curiosidad, que se libere de juicios fríos, metódicos o teóricos que se creen la voz de la razón, enunciando por doquier ideas "maduras" o realistas. Tu alma ha de librarse por un momento de la soberbia, mesura tu ego. Permítanse mis lectores, dejarse llevar por esta carta que no los invita a más que contemplar un sueño, permítanse embriagarse por la ilusión y sentir la vivacidad del amor por la educación, cual adolescente pasionalmente enamorado. Por esto les demando tal disposición, porque cuando se atiende a una confesión, no se puede ser tan académico y frío para concebirlo como un tema teórico, tampoco se ha de estar en la cómoda disposición del "crítico" que espera un solo error o silencio para atacar con su juicio de valor, y menos que menos se puede pensar que esto se tratará como un simple proceso administrativo. Cuando se escucha una confesión, existe implícitamente un aire solidario y fraterno, por lo tanto, aquella o aquel que lea esta carta escuche con el corazón, permítase sentir y atrévase a poner su alma en juego.

Esta carta está dedicada para todos los que guardan su esperanza y para los que la perdieron, para los que quieren seguir haciendo resistencia y para los que resistiendo fueron dañados, para los que siguen detrás del sueño de mejorar la educación, lo que implica la mejora de nuestra nación, para los perdidos, para los desilusionados, para los que siguen luchando y para los que no, para los que se permiten creer, a pesar de toda decepción o dolor, para los que son maestros y para los que serán.

Mis inicios en el camino de la educación comenzaron al ingresar en la Licenciatura en Filosofía. Me adentré en esta carrera teniendo como motivación el pensamiento de que la filosofía y la educación eran la mezcla perfecta en la orientación de las vidas de los estudiantes, pues yo sentía que estas permitían desarrollar en ellos un pensamiento crítico, una sensibilidad y reflexibilidad sobre su realidad. Luego, esto posibilitaba mi objetivo de cambiar al mundo, pues para mí era muy simple y clara la idea de que, si al estudiante le gusta la clase, entonces aplicaría lo aprendido en su vida, consecuentemente, el alumno les enseñaría a otras personas, y esas personas si les gusta, transmitirían la misma idea a otras, como una onda diminuta que termina por impulsar y potenciar a otras, así sucesivamente, hasta que en un efecto mariposa, el maestro mejoraría el mundo con la educación.

Confieso que la anterior idea puede parecer fácilmente una perspectiva ingenua o ilusa del alcance que tiene el profesor. Pues, a lo largo de mis prácticas pedagógicas y de los conocimientos adquiridos en mi carrera de pregrado, reconocí que hacía falta tener en cuenta otros factores para mejorar nuestro mundo. No obstante, también he podido reconocer otros elementos que, en mi

opinión, se les ha olvidado a muchos profesores en el camino de la educación: primero, el estudiante nunca es o será nuestro enemigo ¿existen estudiantes fastidiosos, groseros, displicentes y desconsiderados? Sí. ¿Pero todos son víctimas de lo que el mundo ha hecho con ellos? También. Por lo tanto, no vale la pena desgastarse peleando con este tipo de alumnos, o peor aún, divulgando una mala imagen de estos, sino que, es necesario que nos esforcemos encaminándolos por el sendero correcto, así que un estudiante problema, no es más que un ser desorientado o perdido en el mundo.

Segundo, no ignoremos las opiniones de nuestros estudiantes, pues muchos de ellos nos recuerdan verdades que perdimos en nuestro camino, y que en algún momento resguardamos en nuestros adentros, estoy hablando de aquellas verdades que conocimos como niños y perdimos en la "madurez" adulta, entre ellas está la inocencia, los sueños, la curiosidad, la vitalidad, la contemplación y sencillez de la vida. Si usted logra apreciar en las intervenciones y los diferentes ethos de sus estudiantes notará que ninguna clase que usted dicte será igual a otra, así como la cantidad de estudios universitarios nunca será garantía para la interiorización y obtención de conocimientos para la sabiduría de nuestra vida.

Tercero, el profesor puede leer mil manuales de educación o cientos de filósofos sobre el quehacer del educador. Sin embargo, la mitad de lo que es ser profesor se aprende con la experiencia, por lo que el maestro debe ingeniarse estrategias para adecuar la teoría a la práctica misma. Del mismo modo, funciona para la enseñanza aplicada en el estudiante, porque a veces nos perdemos atribuyéndole tanta importancia a la teoría que se nos olvida lo valioso de que ésta pueda ser reflejada en la práctica misma, en la cotidianidad, en lo que habita al sujeto estudiante en el diario de su vida. En este orden de ideas, no queremos a un maestro que entre a sus clases con un aire narcisista pretendiendo enseñar difícilmente ética o filosofía a partir de la teoría, al contrario, necesitamos inteligencia y sabiduría en las prácticas pedagógicas que posibiliten el compacto entre práctica y teoría.

Cuarto, no podemos implicarnos realmente en mejorar a nuestro país como maestros, si al adentrarnos en la senda de la educación tenemos los siguientes pensamientos: "Nada va a cambiar en este país, ya estamos jodidos" "El colombiano es tramposo, ventajoso, mediocre y conformista por naturaleza" "¿Para qué me esfuerzo? Al final a los chinos les importa cinco la clase". Si usted acuña este tipo de pensamientos o similares que derivan – generalmente – en actitudes mediocres o indiferentes, usted hace parte del problema. El cambio para un mejor país radica esencialmente en la educación ética del estudiante, y tal tarea le corresponde a todo profesor. Por lo cual, el maestro debe ser el más esperanzado y fuerte guerrero en la educación. ¿Cómo pretende usted conseguir algo en la vida, si de entrada ya considera que va a fallar? Seamos perseverantes, guardemos una esperanza activa.

Quinto, relacionado con lo anterior, los maestros hemos de ser los más unidos y solidarios entre nosotros mismos. Todos somos un equipo. Es triste ver que nuestro gremio está fragmentado cuando entre colegas nos fallamos, insultamos, y corrompemos. La individualidad, indiferencia y envidia entre nosotros es una de nuestras mayores debilidades.

Por último, enseñar es una forma de amar, porque cuando se pone en práctica lo que detona nuestra pasión, amamos. Por lo tanto, si se desea una existencia estética como maestros o un ethos bello del maestro como lo hemos planteado en este estudio, se requiere vivir amando lo que hacemos, lo que enseñamos, lo que generamos en un salón de clase. No queremos más maestros aburridos, o en apariencia obligados enseñando. Necesitamos maestros apasionados. No se puede concebir una vida bella si ésta no va de la mano del amor. No podemos pretender alcanzar nuestra espiritualidad si en ella no hay una pizca de amor por lo que hacemos, por lo que sentimos cuando hacemos lo que amamos, amarnos por lo que intentamos ser, que al final esto que queremos va más allá de un deseo ensimismado, sino, al contrario de un anhelo solidario por el mundo y lo humano. En definitiva, necesitamos en el campo de la educación maestros apasionados, maestros que al enseñar están viviendo y amando.

Sin embargo, confieso que todo lo dicho hasta el momento no es tan fácil, porque existen lamentables sucesos en la vida del maestro que lo dañan, lo cansan, lo desesperanzan. Infortunios que no dependen de él, porque desborda su rol como sujeto maestro, y, en consecuencia, dificultan la tarea de construir el ethos bello que se ha planteado en el presente estudio. Por esto, quiero darle voz a algunos problemas considerablemente importantes que conflictúan, y en algunas ocasiones imposibilitan la configuración y constitución del ethos bello del maestro: primero, las instituciones educativas transforman al profesor en un secretario, al demandarle cumplir con un atiborramiento de tareas tediosas que no le corresponden al quehacer del maestro, algunos ejemplos de esto son: la creación de carteleras y reconocimientos para eventos escolares, la organización y diligenciamiento de papeleos, la vigilancia de estudiantes en los horarios de descanso del maestro, entre otros. El problema no consta solamente en que se nos asigne el cumplimiento de estas tareas que no le corresponden naturalmente al rol del maestro, sino que la institución educativa acapara gran parte del tiempo del profesor con las mismas, luego ¿cómo quieren que el profesor cumpla con un ethos bello si no tiene el tiempo suficiente para construirlo? La misma cantidad de tiempo el maestro podría aprovecharla para instruirse mejor sobre el tema de su clase, para la creación de actividades o dinámicas creativas en virtud de una comprensión óptima del estudiante, para la reflexión y el autoexamen de sí mismo en tanto que sujeto maestro, etc.

Antes de dar mi respuesta a este problema, confieso que mi opinión se limitará a una mera intuición, dado que hace falta estudiar con profundidad el tema para proporcionar una solución que pueda dar cuenta de todas las implicaciones que se necesitarían para resolver este fenómeno educativo. Ya que, como podemos notar, este es un problema estructural, por lo cual, hace falta más que un par de maestros que no estén de acuerdo con la situación, sino que, a mí parecer requiere de cambios políticos y sociales masivos en los mecanismos de poder que sostiene nuestra sociedad, además de una transformación de discursos heterónomos que normalizan el rol del maestro como un simple ejecutor de tareas o un mero engranaje de todo un sistema educativo. Sin embargo ¿qué puede hacer el maestro mientras tanto? Resistencia. Con esto, no me refiero que el maestro dejé de ejecutar sistemáticamente las tareas administrativas que se le asignen, pues se le tomaría como un rebelde sin causa, o en su defecto como un holgazán. Debemos ser más sutiles e inteligentes. Hacer resistencia consistirá en comunicarle a nuestros colegas y estudiantes nuestra percepción sobre el asunto, en consecuencia, se lograría irrumpir la normalización de los discursos perniciosos y concientizar a aquellos que ignoran o les es indiferente este problema. Hacer

resistencia, también conlleva un cambio de concepción y actitud al realizar estas tareas, pues si seguimos atribuyéndole tanta importancia a estas actividades en nuestra práctica pedagógica o nos esforzamos más en estas que en la planeación y ejecución de nuestras propias clases nos seguiremos fallando a nosotros mismos. Hacer resistencia requiere de temple y perseverancia, pues la resistencia más que demandársela a otros, consiste en mantenerla en nosotros mismos por nuestros propios medios.

Otro gran problema, a pesar de que haya argumentado su importancia y los diferentes modos de llevarlo a cabo efectivamente, es el asunto del cuidado de sí mismo en el ethos del maestro. Ya que no podemos desconocer que el maestro como todos, tiene sus decaídas, decepciones, errores de vida y como cualquier ser humano, a veces también se extravía o pierde el sentido de su existencia. Por lo que llega un punto, en donde el maestro no le basta su propia persona para el cuidado y la protección de sí mismo, y en esas instancias me parece inhumano demandarle que siga cumpliendo su rol de maestro a cabalidad. En concreto, el problema consiste en ¿quién cuidará de él? O más bien ¿quién cuidará del cuidador? Pues cuando se vive un momento difícil en la vida, en donde hay poco tiempo, muchas preocupaciones que atender, y una pesadez existencial invasiva, entonces ¿quién cuidará de nosotros? ¿los psicólogos? ¿la institución educativa? ¿nuestros colegas? Confieso que mis intuiciones con respecto a este tema son escasas, casi nulas. Me parece una hermosa idea pensar que quien cuida de nosotros sean nuestros propios estudiantes. Sin embargo, no encuentro los medios adecuados, ni las teorías correctas, ni el mundo posible en donde esto pueda ser realizado. Al fin al cabo, mi intención con esta carta es transmitir más preguntas que certezas. Pues el camino de la educación no tiene sentido habitarlo en solitud, por esto les comparto mis inquietudes, para no soportar esta carga solo, para ser resistencia.

Como última inquietud retomaré lo que se ha concebido como un ethos bello del maestro de ética: el sujeto que cuida y conoce de sí mismo; que utiliza un método parresiástico laxo, en el sentido que está abierto a la posibilidad de recordar la verdad por su estudiante; que tiene un interés genuino en ayudar y apoyar la espiritualidad del alumno; aquel que es perseverante, sensible, comprensivo, humilde, reflexivo, tolerante, veraz; tiene inteligencia emocional; reconoce y respeta la diversidad cultural; es coherente entre sus palabras, actitudes y actos; debe integrar en su ethos y promover en sus estudiantes: el respeto por la humanidad y el medio ambiente, la empatía, la igualdad, el diálogo, la solidaridad, la paz y la justicia. Ahora bien, fácilmente se me podría objetar ¿El maestro ha de ser casi la perfección en persona para encargarse de la formación ética del estudiante? Pues parece imposible que el maestro en todo momento integre cada uno de estos elementos en su ethos, no obstante, no debemos achicarnos por la magnitud y dificultad de su semblante. Es menester que el maestro guarde y cuide en su interior una esperanza inquebrantable de que este ethos bello es realizable. Porque no creo en el sujeto que con el pasar del tiempo conserve una esperanza pasiva, estando a la expectativa de que llegue el día indicado para cumplir con un ethos bello. No queremos más sujetos maestros perezosos, estultos, y débiles. Nos es preciso una esperanza activa, persistente, movible, fuerte, perseverante, deseosa de intentar perenemente integrar en su totalidad el ethos propuesto. Levantarse cada día con el pensamiento de ser mejor, de reconstruirse, de ser magis.

Finalmente, con todo lo dicho ¿qué es lo que busco con esta carta? Yo anhelo sencillamente escuelas en donde tanto estudiantes como maestros reconozcan la humanidad del otro; que los maestros dejen de vivir su práctica pedagógica como un libreto, manual o protocolo; que ningún maestro pierda la capacidad de impresionarse por los bellos acontecimientos que surgen en la educación; yo anhelo maestros que cuenten con el tiempo suficiente para disponerse a formar su propio ethos, cual artista a su estatua que la examina, cuida, contempla y pule; yo anhelo maestros que vociferen su inconformidad, que tengan una consistente resistencia a la injusticia, a discursos perniciosos que nos atribuyen tareas desfasadas o desubicadas; yo anhelo maestros apasionados que viven de amor y felicidad por enseñar.

Lamentablemente para muchos lo anterior es posible solamente en el plano de la utopía. Sin embargo, en mi opinión el maestro cuenta con una cantidad de posibilidades en sus manos de las que puede servirse para creer este ideal como un sueño realizable. Finalmente, en el fondo de mis letras e ideas, mi intención auténtica es contagiarlos de mi amor por la educación, de compartirles un sueño, de recordarles nuestro alcance y potencia en la sociedad. Apuntemos hacia la utopía, pues bien afirma Eduardo Galeano que esta nos mantendrá caminando hacia un mundo mejor. Pues si bien pareciera que el sueño de la educación se ubica en el horizonte inalcanzable, y que cada vez que el maestro avanza diez pasos hacia la utopía, ésta se aleja otros diez pasos más. No dejemos de caminar, mientras amparemos nuestra esperanza activa en virtud de este sueño, nunca nadie nos detendrá de avanzar, de mejorar, de soñar.

Con mucho cariño,

Felipe Anteliz.