



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

## **EJERCICIOS ESPIRITUALES Y ENSEÑANZA DE LA ÉTICA**

**JESÚS DARÍO BONILLA TORRES**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA**

**BOGOTÁ**

**2021**

**EJERCICIOS ESPIRITUALES Y ENSEÑANZA DE LA ÉTICA**

**JESÚS DARÍO BONILLA TORRES**

**CÓDIGO: 2021190003**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de**

**ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:**

**OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA**

**BOGOTÁ**

**2021**

## EJERCICIOS ESPIRITUALES Y ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

JESÚS DARÍO BONILLA TORRES

### RESUMEN

Este trabajo parte de la motivación de indagar por los caminos por los cuales la enseñanza de la ética en la escuela resulta significativa para la vida de los estudiantes. Se exploran los ejercicios espirituales a partir de la postura de Pierre Hadot identificando en ellos no solo una forma de hacer filosofía en la Grecia clásica, sino una estructura antropológica que conduce a perfeccionamiento de sí. Hadot sostiene que la filosofía antigua se explica sobre la base de prácticas al rededor de un modo de vivir por lo que se establece una íntima relación entre filosofía y ética.

La pregunta de investigación tiene dos frentes: aclarar los elementos fundamentales del ejercicio espiritual y usarlos como guía para entender una manera efectiva de enseñar la ética. En el recorrido se identifica en la obra de Hadot este concepto central con categorías filosóficas como el vivir, el diálogo, la lectura y la muerte; luego se profundiza en categorías éticas como el ejercicio de perfeccionamiento de sí (*aksexis*), la vigilancia sobre las pasiones (*Prosoche*) y la motivación *daimonica*. En el tercer momento se exploran orientaciones pedagógicas derivadas de la línea de investigación en filosofía e infancia, junto con otros elementos pertinentes sugeridos por otros autores. Finalmente se responde a la pregunta a partir de este panorama conceptual señalando la pertinencia de la práctica de los ejercicios espirituales en la escuela: en sus diferentes espacios académicos y en el devenir institucional. Se concluye que más que una herramienta didáctica, las prácticas de perfeccionamiento de sí demandan un espíritu escolar, una manera de entender el papel del docente y el tipo de resultado que se espera de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Ejercicios Espirituales. Filosofía. Ética. Moral. Infancia. Modo de vida. Memoria. Sujeto histórico. Ciudadanía.

## TABLA DE CONTENIDO

Justificación Y Presentación del Problema .....	5
Objetivos.....	11
Objetivo general: .....	11
Objetivos específicos .....	11
Cuestión de Método.....	12
La Idea del Ejercicio Espiritual .....	14
Ejercicio Espiritual Como Forma de Vivir.....	15
Ejercicio Espiritual Como Diálogo.....	17
Ejercicio Espiritual Como Práctica de Leer .....	19
Ejercicio Espiritual Como Conciencia de la Muerte.....	20
La Vida Ética Y El Ejercicio Ascético .....	23
Orientaciones Pedagógicas Asociadas al Ejercicio Espiritual .....	26
La Actitud Filosófica Como Ejercicio del Devenir Infantil .....	26
Temporalidad e Infancia.....	29
A Modo De Conclusión: La Enseñanza de la Ética en la Escuela. ....	32
¿Qué se Entiende por Ética?.....	32
¿Qué Y Cómo se Puede Enseñar la Ética en la Escuela a Partir de la Consideración de los Ejercicios Espirituales? .....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	39

## Justificación Y Presentación del Problema

**Pregunta problema:** ¿Qué son los ejercicios espirituales desde la postura de Pierre Hadot en su lectura del universo filosófico griego y cómo se pueden aplicar en la enseñanza de la ética?

La ley General de educación en su artículo 23 establece como área obligatoria y fundamental la educación ética y en valores humanos y de igual forma establece como fin el desarrollo del ser humano en su aspecto moral, espiritual, ético, afectivo y cívico. Sin duda nos encontramos ante una importante preocupación educativa: el de la formación de sujetos éticos<sup>1</sup>. Sin embargo, es común encontrar en algunas instituciones del país poca orientación con respecto a los contenidos y los objetivos concretos que debe perseguir esta enseñanza, sobre todo porque en muchos casos se toma como instrucción para la regulación de la conducta. Para Dewey (2011), tal manera de entender la enseñanza de la ética corresponde a una falsa creencia según la cual la memorización de reglas y distinciones morales fomenta conciencias moralmente correctas (p. 4).

La capacidad de asumir un compromiso ético parece depender en cambio de una fuerza interior que se desarrolla en medio de la vida y quizá fuera de las aulas de clase, si esto fuera el caso, nos encontraríamos ante la dificultad de querer orientar las acciones éticas en la escuela

---

<sup>1</sup> Los lineamientos curriculares para la educación en ética y valores humanos proporcionados por el ministerio de educación nacional reconocen la enorme importancia que tiene esta área para la formación y preparación de una persona como sujeto moral. Más que pautas para la homogenización de la formación en esta área, el ministerio proporciona una serie de conceptos y componentes filosóficos y pedagógicos que puedan guiar la labor propia del docente en su función de dar respuestas a las múltiples necesidades de educación en materias sociales, políticas, históricas y éticas. Este estudio no pretende abordar las múltiples perspectivas y enfoques que los maestros pueden elegir para sus espacios académicos en el aula, tal tarea requiere un esfuerzo mucho mayor en extensión y profundidad. Sin embargo, el análisis conceptual del concepto de ejercicio espiritual desde el acercamiento y el diálogo con los autores aquí leídos, puede señalar algunas comprensiones fundamentales del ejercicio de enseñanza de la ética. Desde luego, entre otras alternativas, las orientaciones pedagógicas con relación a la perspectiva de resolución de conflictos, la apropiación de identidad histórica, el entrenamiento de las emociones, los proyectos de vida, la reflexión sobre las crisis contemporáneas, la educación para la paz o la bioética, tienen cabida dentro de las diferentes maneras de enseñar una ética fundamentada en los Ejercicios Espirituales.

bajo un irrealizable. De manera que una de las inquietudes más apremiantes es si esta formación puede darse en la escuela o si, por el contrario, es un proceso que requiere el trasegar por las etapas y acontecimientos de cada vida. Es muy tentativo pensar que esta conciencia ética sobre sí mismo y el mundo es imposible aprender del maestro porque depende de una actitud interior que se desarrolla fuera de las inútiles tareas escolares sobre valores y normas de comportamiento. Tal apreciación resulta cierta frente a las prácticas escolares consideradas por Dewey (2011) como erróneas, pero inapropiada bajo una manera distinta de entender la escolaridad y el ejercicio correcto de la enseñanza de la ética:

“La ética, correctamente concebida, es el examen de las relaciones humanas en acción. En cualquier estudio apropiado de la ética, entonces el alumno no está estudiando reglas de conducta severas y fijas; lo que está estudiando son los métodos en los cuales los hombres se encuentran ligados entre sí en las relaciones complejas de sus interacciones. El alumno no está estudiando de una forma introspectiva sus propios sentimientos y actitudes morales; lo que está estudiando son los hechos tan objetivos como aquellos de la hidrostática o de la acción de los dinamos.” (Dewey, 2011, p. 6)

Siguiendo a Dewey, la ética en la escuela es entonces viable si abandonamos el espíritu moralista y la entendemos como “el examen de las relaciones humanas en acción” (Dewey, 2011, p. 6). En relación con este espíritu de enseñanza este trabajo tiene como propósito introducir el concepto de ejercicio espiritual como auxilio de la ética en la escuela. Pierre Hadot entendió la filosofía antigua como modo de vida a partir de este concepto y hoy se puede extender a la comprensión de la manera de vivir ética y filosóficamente. El gran error de la enseñanza moralista es alejar a los estudiantes de su propia vida, por eso las directrices morales se muestran ajenas; el ejercicio espiritual es en cambio siempre una práctica cuya motivación es existencial, es decir, es un esfuerzo sobre sí mismo para mejorar la manera de vivir en el mundo.

La idea de ejercicio espiritual estudiada por Hadot parte de una concepción de la filosofía antigua, esta a su vez sugiere un modo específico del filosofar íntimamente cercano a la adquisición de un modo de vida que compromete completamente al sujeto. La filosofía así pensada como modo de vida supera las limitaciones sociales de la profesión aprendida en academias y se dirige a servir como herramienta al alcance de cualquier ser humano preocupado por la mejora de sí. El término “espiritual” entonces no se refiere a ninguna sustancia incorpórea o algún otro compromiso metafísico. Como lo señala Hadot, esta palabra es la que mejor se ajusta al proceso que involucra toda la realidad psíquica en “un cambio de visión del mundo y una metamorfosis de la personalidad” (Hadot, 2006, p. 24).

Tal forma de comprender la filosofía trae consigo un peso ético, pues la sabiduría alcanzada no se limita a la adquisición de conocimiento o al entrenamiento de capacidades intelectuales, importa la transformación de la existencia propia por medio de prácticas éticas que hacen conciencia sobre la conducta. Así era pensada en la antigüedad<sup>2</sup>:

“La sabiduría era una forma de vida que traía aparejada la serenidad del espíritu (ataraxia), libertad interior (autarkeia) y conciencia cósmica. [...] En todas las escuelas filosóficas aparece, mediante diversos métodos, similar toma de conciencia de la capacidad del yo humano para despojarse de cuanto le resulta ajeno [...]”. (Hadot, 2006, p. 237)

---

<sup>2</sup> Si atendemos a esta descripción, es difícil establecer los límites entre el estudio de la filosofía y la formación ética y moral: los asuntos filosóficos implican maneras de habitar el mundo y no simples conjeturas intelectuales; de la misma forma, las preocupaciones de la vida que demandan una postura ética requieren de un ejercicio filosófico, es decir, de un tratamiento reflexivo sobre las compresiones asociadas y los modos de existencia que implican. Por este motivo, este estudio ha decidido partir de la visión de filosofía de Pierre Hadot sin desconocer que la perspectiva se presenta en formas muy diversas a través de las obras de autores como Foucault. De manera que el lector no encontrará en este artículo un análisis exhaustivo y comparativo de estas diferentes aproximaciones, en cambio, tendrá a su consideración un modesto ejercicio de interpretación que parte de la comprensión de Hadot y se extiende a encontrar herramientas que permitan la conexión con la pregunta sobre la enseñanza de la ética.

Poniendo a Dewey en dialogo con Hadot, se podría afirmar que la escuela es el lugar donde se deben privilegiar los ejercicios espirituales y las transformaciones éticas de los sujetos, esto si entendemos la escolaridad en el sentido que señalan Masschelein y Simons (2014, p. 28), como el espacio por excelencia para profanar los objetos de la realidad y vivir el tiempo libre. “Profanar” para estos autores es la expropiación de un objeto de su función productiva o cotidiana para ponerlo en disposición pública donde pueda ahora ser examinado y encontrar en él sus facetas escondidas. Se requiere pues de un lugar y de un tiempo de profanación donde se pueda aprender de las “relaciones humanas en acción” libres de las cadenas de significado con que se presentan en la cotidianidad. “Hacer escuela”, señalan estos autores, se dirige a la suspensión de la desigualdad social (de los discursos y prácticas que limitan o restringen las posibilidades de los sujetos en otros espacios sociales) y del tiempo productivo asociado a la estratificación y a las ocupaciones labores. Este tiempo igualitario que funda la escolaridad de la escuela es justamente el que se requiere para el trabajo sobre sí mismo, de manera que la escuela es el lugar por excelencia para la práctica de la mejora de sí.

Pero al hablar de trabajo ético sobre sí mismo y al acercarnos al problema de la enseñanza de la ética desde esta ascesis espiritual, puede interpretarse este tipo de transformación en un sentido individualista o exclusivamente introspectivo, sin embargo, aunque estas prácticas “internas” son eventualmente realizables, es importante advertir la imposibilidad de disociarlas de las responsabilidades sociales, del reconocimiento del otro y de la apropiación sociohistórica. Esto porque es evidente que nuestra condición humana demanda la vida con otros y porque finalmente nuestra singularidad e identidad personal es el resultado de una serie de tensiones contingentes dadas en el seno de la vida social.

“por eso podemos decir que la subjetividad se convierte en la subjetividad humana no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta además de la vida de otro, cuando

responde del otro de su sufrimiento y de su muerte [...] Solo siendo responsables del otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad.” (Barcena, 2000, p. 16)

Así, si entendemos al humano como un ser que deviene en la sociedad, no es posible realizar un proceso filosófico en términos de la ascesis espiritual sin involucrar a su vez unas transformaciones éticas.

Sin embargo, muchas de las realidades escolares se distancian de este lugar, la enseñanza de la ética suele tratarse con ligereza o suele desarrollar contenidos de una forma tan academicista que poco permiten el desarrollo espiritual del sujeto. Al respecto el profesor Oscar Espinel sostiene:

“La enseñanza de la filosofía en las aulas de las escuelas y universidades contemporáneas ha conducido a la filosofía hacia un academicismo que reduce a la filosofía y dentro de ella a la ética, a un museo inerte de doctrinas, teorías y grandes nombres”. (Espinel 2014, p. 2)

La posibilidad de enseñar desde estas transformaciones basadas en la idea del ejercicio espiritual involucra unos planteamientos pedagógicos con respecto a los límites de la formación, el tipo de sujeto que se forma y el proceder mismo del maestro. Por eso en este trabajo acudiremos a las orientaciones que nos proporciona la línea de investigación de filosofía e infancia junto con otras importantes consideraciones sobre la historicidad del sujeto mencionadas por Fernando Bárcena (2000).

Conviene preguntar por todos estos elementos pedagógicos derivados de la comprensión del ejercicio espiritual ya que estos sirven como orientación a la hora de tomar decisiones en el aula y como guía para la comprensión del tipo de actividad que se debe procurar llevar a cabo en los espacios escolares. Adelantamos entonces que la ética como práctica de desarrollo de sí debe motivar al individuo a participar comprometidamente en la intención de autodeterminarse, de

transitar a un nuevo yo a partir de la actitud filosófica que abre al mundo, lo interpela y lo anhela diferente.

## Objetivos

Objetivo general:

Comprender los elementos constitutivos del concepto de “ejercicio espiritual” propuesto por Pierre Hadot a partir del análisis de sus principales obras, para desde allí pensar la enseñanza de la ética en la escuela.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos centrales que componen el concepto de “ejercicio espiritual” a partir de la revisión de las obras de Hadot y de la literatura especializada a fin de reconocer sus características, implicaciones y limitaciones.
- Caracterizar la ética como práctica de sí sobre sí a partir de la revisión de las nociones de modo de vida, conversión y ascesis dentro de la perspectiva hadotiana en su acercamiento a la filosofía antigua greco-romana
- Sugerir referentes pedagógicos a partir de las categorías identificadas anteriormente para lograr un acercamiento a la enseñanza de la ética entendida como práctica de cuidado de sí, de los otros y de lo otro.

## Cuestión de Método

El trabajo de grado para la especialización en pedagogía será una investigación documental que tiene como propósito indagar y analizar el concepto de ejercicio espiritual aplicado a la educación ética. Se espera que tal ejercicio permita dar cuenta de ciertas categorías fundamentales a partir de las cuales se pueda valorar esta perspectiva filosófica aplicada al aula.

Tal como señala A. Davidson, el ejercicio espiritual es una suerte de descubrimiento histórico sobre la filosofía antigua, las incoherencias o contradicciones eran explicadas en el marco de una actividad que tenía en el núcleo la intención de inducir la autoformación del espíritu (Hadot, 2006, p.9). Hadot ha identificado formas de ejercicios espirituales en la filosofía socrática, en los epicúreos, estoicos y medievales. Seguramente también hay ejercicios espirituales en otras formas de hacer filosofía y en las prácticas culturales y religiosas donde aparecen modos de trabajar con uno mismo. Entonces, si entendemos esta espiritualidad como estrechamente vinculada a la humanidad, es decir, como estructura antropológica, resulta muy pertinente preguntar cuáles son nuestros ejercicios espirituales (en modo personal y social) y si estos deben tener cabida en la educación escolar.

Tal acercamiento se hace pensando primordialmente en la enseñanza ética en la escuela, debido a que es en esta área escolar donde se pretende incidir en la formación de los sujetos. El ejercicio espiritual puede entonces ayudar a orientar prácticas pedagógicas que fomenten la autodeterminación y el entrenamiento ético en procura de la mejora de sí mismo.

Siguiendo a Jorge Uribe Roldan (2011) la investigación documental tiene, entre otras, la utilidad de permitir la comprensión del problema y la definición o redefinición de situaciones problemáticas a partir de un estudio metódico y ordenado de fuentes documentales (p. 196). En este orden de ideas, el interés por encontrar relaciones entre el concepto de Pierre Hadot y la enseñanza de la ética, llevó a, en primer lugar, realizar un análisis conceptual de algunas categorías que permiten entender la idea del ejercicio espiritual en la obra de este autor y a,

posteriormente, llevar a cabo una revisión y selección de un número de textos, destacando los aportes en la línea de filosofía e infancia, así como las comprensiones en materia de enseñanza de la ética proporcionadas por Bárcena (2006).

## La Idea del Ejercicio Espiritual

La idea del Ejercicio espiritual introducida por Hadot da cuenta de un fenómeno compartido por todos los seres humanos, al menos como posibilidad. Este es el de cuidar y transformar nuestra propia existencia a partir de prácticas de diferente tipo. Lo común a todas ellas es la mejora de sí, es decir, la transformación del mundo que es vivido y la manera de vivir en él. Para Hadot la filosofía se identifica como vía del ejercicio espiritual, esto no involucra una reducción de los posibles ejercicios espirituales al nivel intelectual, sino la expansión de la comprensión de la filosofía como “arte de vivir” (Espinel, 2014, p. 15)

Hadot sostiene que la filosofía helenística y romana se constituye como una forma de vivir que sobrepasa la simple actitud moral y lleva al practicante a transformar *de forma continua* su existencia, esto como resultado de tener como fin no el conocimiento sino el ser y el progreso espiritual (Hadot, 2006, P. 236). Una tal vigilancia de la propia existencia exige un compromiso incansable de perfeccionamiento según ciertas máximas o prácticas que se creen efectivas para alcanzar un estado purificado de las pasiones o vicios del alma; al tiempo que acerca al “devoto” de estas prácticas a la virtud o a una de forma de ser cada vez más excelsa.

La palabra espiritual quizá se asocie mejor al terreno de la religión pues, como el mismo Hadot señala, la filosofía se vio históricamente despojada de los ejercicios espirituales por la mística y la moral cristiana (2006, pp. 56-57). Sin embargo, lejos de lo estrictamente religioso, lo espiritual hace referencia a cierta comprensión completa del vivir humano. De tal forma que dirige la atención a un tipo de desarrollo que supera el mero aprendizaje o adquisición de competencias para dirigirse a un compromiso supremo en el que el mismo sujeto se somete a una metamorfosis o transformación completa. Esto para Hadot implica renunciaciones, alejamientos y compromisos (2006, p. 48) que no son fáciles de asumir sino es con la motivación similar a la devoción. Por esto, siguiendo la lectura de este autor, parece fácil concluir que, aunque nos corresponda como seres humanos, son escasos los que asumen la tarea de comprometerse con

estos ejercicios (Hadot, 2006, p. 23). Pues se trata de un esfuerzo mayúsculo de aprender a vivir, dialogar, leer y morir.

Debe pues haber una estructura antropológica que motiva los ejercicios espirituales y que, sin embargo, no logra condicionar su estricto desarrollo. Esta falta se explica sabiendo que lo que es y lo que no es un ejercicio espiritual no se diferencia mediante una catalogación sencilla, de la cual pueda formularse un manual completo, pues no se trata de técnicas bien definidas sino de una *estructura formal* identificable en diferentes maneras de desarrollar el espíritu. Hadot ha hecho un estudio minucioso de escuelas filosóficas antiguas y ha observado que para algunas de ellas el fin espiritual puede incluir la serenidad del espíritu (*ataraxia*), la libertad interior (*autarkeia*), la conciencia cósmica, la firmeza y rectitud del juicio, la conciencia de la mortalidad, la purificación de las pasiones, entre otros objetivos éticos-espirituales (Hadot, 2006, pp. 237-238). Sin duda alguna podemos rastrear múltiples formas de ejercicios espirituales practicados por otras escuelas o por tradiciones religiosas antiguas o contemporáneas, en todas ellas es posible observar un despliegue de su propio cuerpo de prácticas orientadas al cuidado de sí que llaman la atención del filósofo francés.

### Ejercicio Espiritual Como Forma de Vivir

A partir del estudio de los estoicos y epicúreos Hadot analiza varios ejercicios espirituales que dan cuenta del carácter exhaustivo que tienen estos para la vida del filósofo. La finalidad de todas estas prácticas coincide con la adquisición de una *perspectiva existencial*, esto es, un modo de ser que contrasta con otros y que exige renuncias y compromisos en función de la conciencia sobre el despliegue de nuestra vida en el escenario del mundo.

En efecto, ejercitar el espíritu no consiste en adiestrarse según ciertas competencias que conduzcan al individuo a desempeñarse bien en una situación o contexto que pueda abandonarse o relativizarse como una experiencia a corto plazo. El filósofo ejercita la vida misma, es decir, se hace artífice de su propia existencia obligándose a tomar decisiones mayores

sobre rumbos y sentidos. Por eso aprender a vivir no puede ser lo mismo que aprender a laborar, no al menos un trabajo alienado o deshumanizado que anula las posibilidades del desarrollo del espíritu.

“El trabajo alienado es, en consecuencia, un “no trabajo”, pero no sentido totalmente distinto del significado que le dimos hasta aquí. Es “no trabajo” por qué, en lugar de manifestar al hombre, es el trabajo que se deshumaniza, se vuelve simple actividad mecánica, fuerza y también desperdicio. El trabajador se convierte en un “puro apéndice de la máquina” desprovisto de todo aquello que no sea rutina, repetición, engranaje, sin alma ni vida” (Rieznik, 2015, p. 33)

Por otro lado, La alegoría del artista debe enriquecerse con otros matices importantes, pues no se trata del simple performance de una vida llamativa ante los ojos de un público o de cierto esteticismo moral (Hadot, 2006, p. 49). Los compromisos que la filosofía antigua revela sugieren renunciaciones en procura de alcanzar un modo de ser que es visto como objetivamente bueno o correcto. Hay pues una versión de verdad que rompe la incertidumbre y fija la práctica. Este compromiso epistémico con la verdad vivida sugiere una renuncia al relativismo o el egocentrismo que conserva el alma en sus “propias verdades”. El practicante se abre al mundo real y vive en él.

“gracias a tal transformación puede pensarse en un estado inauténtico en el que la vida transcurre en la oscuridad de la inconciencia, socavada por las preocupaciones, a un estado vital nuevo y auténtico, en el cual el hombre alcanza la conciencia de sí mismo, la visión exacta del mundo, una paz y libertad interiores”. (Hadot, 2006, p. 25).

Esta relación personal con la verdad puede recibir un apoyo significativo del análisis del concepto de “bien adverbial” desarrollado por Ernst Tugendhat (2004). Este autor sostiene que existe una demanda intersubjetiva de perfección de las actividades que lleva al individuo más allá de sus propios intereses (Tugendhat, 2004, p. 80), pues la perfección requiere que no se

sigan las reglas de su propio bienestar –bien prudencial– (felicidad, comodidad o autocomplacencia) sino de la actividad misma –bien adverbial– (reglas de carpintería, escritura, dialogo, etc.). La necesidad de comportarse con respecto a esta idea de bien lleva a que el sujeto pronto desarrolle la dignidad de ser bueno independientemente del aplauso, pues, aunque pueda darse el caso de no ser reconocido, considera su acción o su obra como merecedora de la admiración de un supuesto público que juzga con justicia *in abstracto* (Tugendhat, 2004. p. 86). Este movimiento desde el placer de ser valorados por la virtud aparente y la dignidad de ser virtuoso conduce al alcance de una conciencia moral autónoma (Tugendhat, 2004, p. 88)<sup>3</sup>

### Ejercicio Espiritual Como Diálogo

Dialogar es para Hadot un ejercicio espiritual y todo ejercicio espiritual es a su vez dialógico. Lo primero es cierto cuando se usa el diálogo como actividad de autoexamen y de encuentro con el otro. Lo segundo da cuenta de una estructura de tensiones dialógicas en todo ejercicio de cuidado de sí.

El diálogo socrático es modelo de la práctica que provoca y cuestiona ya que el objetivo, lejos de refutar, es el de adquirir un modo de vida irrenunciable debido a la desesperante inquietud introducida en el habla. Sócrates visita a sus interlocutores mostrándose ignorante y preguntando tal y como lo haría un niño; en el transcurso del encuentro las personas que se creían poseedoras de un saber resultan al desnudo, avergonzadas de no poder dar cuenta de cuestiones básicas o llamadas a preguntarse constantemente sobre el conocimiento que se tiene como fijo. Así, aunque se examinan significados, el objetivo no es acumular enunciados

---

<sup>3</sup> Tugendhat habla de las actividades yóicas, si bien no son lo mismo que los ejercicios espirituales de Hadot, podemos encontrar en esta noción un fundamento antropológico que explica la necesidad del ser humano de perfeccionarse a sí mismo. El sujeto, desde el momento que puede señalarse como un Yo, desarrolla comportamientos respecto de sí en el marco de los contextos sociales y morales. Aquí se ve motivado por la búsqueda de valor propio ante los ojos de otros. Esta motivación puede llevarle a una actitud de búsqueda de dignidad interior que conduce a distanciamientos de la propia egocentricidad: los seres humanos se relacionan con fines últimos que les ayudan a relativizar sus emociones, intereses o su propia importancia.

verdaderos, ya que la verdad le es negada a los mortales —recalca Hadot—. El diálogo socrático mira el camino del conocimiento de forma devota y permanece en ese estado mediante el autoexamen (Hadot, 2006, p. 35).

Así mismo, Hadot sostiene que el diálogo con otros implica un diálogo consigo mismo, una práctica que exhibe Sócrates en el Banquete cuando llega tarde tras haberse retrasado por culpa de su pensamiento introspectivo. “solo quien es capaz de un verdadero encuentro con el otro está en disposición de encontrarse auténticamente consigo mismo, resultando lo contrario también verdadero” (Hadot, 2006, p. 36).

Este examen, sea ante otro o ante uno mismo, involucra que el sujeto se someta a una lógica discursiva (Hadot, 2006, p. 39), el individuo se presenta a sí mismo como una obra constantemente modificada, examinada y puesta en tensión para poder dar cuenta ante otros que dialogan o ante el diálogo interno que exige claridad y honestidad intelectual<sup>4</sup>.

Al respecto cabe traer a colación la crítica que hace Walter Kohan (2011) a esta interpretación del ejercicio socrático. Según este autor, Sócrates traiciona la supuesta profesión de ignorancia reiteradas veces y enseña mediante preguntas que solo tienen una única respuesta, la que él quiere que tenga (Kohan, 2011. p. 46). De esta manera, el maestro Sócrates solo ha llevado mansamente a su interlocutor por la vía prediseñada para él, es un legislador que sanciona las faltas y niega las posibilidades de saber de los otros (Kohan, 2011, p. 56). Mas allá de acusar al personaje histórico, la interpretación de Kohan permite evidenciar una regla importante para el ejercicio dialógico genuino: es necesario salir del lugar de comprensión e ir a tierras desconocidas, donde lo que escuchamos de nuestro interlocutor realmente nos interpela y nos hace cambiar. Esto es válido tanto para el estudiante como para el maestro.

---

<sup>4</sup> El concepto de honestidad intelectual es trabajado por Tugendhat (2004) como una virtud no moral y una disposición necesaria para todo aquel que persigue el bien independientemente del deseo de reconocimiento (p. 91)

## Ejercicio Espiritual Como Práctica de Leer

Dado que todo ejercicio espiritual es dialógico y que implica una constante vigilancia de sí mismo bajo el entendimiento de que la tarea nunca está terminada, aparece la necesidad de aprender a interpretar e interlocutar con el mundo, consigo mismo u otros sujetos. Tal particularidad, dice Hadot, permite entender la historia de la filosofía más allá de un conjunto de tratados sistemáticos que se complementan entre sí y más bien como una muestra de incoherencias y contradicciones entendibles solo bajo la comprensión de lo filosófico como ejercicio de perfeccionamiento, de ensayo y, en definitiva, de actos cuya finalidad no es la construcción de edificios de conocimientos sino el despliegue de estrategias dirigidas a la transformación de sí (Hadot, 2006, p. 53).

Así, siguiendo a Hadot, decimos lo mismo de la lectura que del dialogar: leer es un ejercicio espiritual y todo ejercicio espiritual implica una actitud de lectura. Interpretar es aquí más que descifrar mensajes en los textos, es comprender el sentido y esto, dice el autor, solo se consigue mediante la vivencia o experiencia de comprender por sí mismo las verdades que no se agotan en las interpretaciones hechas por otras generaciones (Hadot, 2006, p. 57-58).

Lo anterior permite establecer como condición del ejercicio espiritual cierta actitud de apropiación personal de los sentidos y significados: no se trata de llevar una vida conforme al acomodo de un manual, doctrina o maestro. Aunque la doctrina sea obedecida, en todo momento el aprendiz está en disposición de elaborar una asimilación propia que vivifica en su propia manera de ver, entender el mundo y de guiar su modo de vida.

Del mismo modo, el acto conciso de leer hace parte del conjunto diverso de ejercicios espirituales, involucra “detenernos, liberarnos de nuestras preocupaciones, replegarnos sobre nosotros mismos, dejando de lado toda búsqueda de sutilidad y originalidad, meditando tranquilamente, dando vueltas en nuestra mente a los textos, permitiendo que nos hablen.” (Hadot, 2006, p. 58). Es un ejercicio que descubre el niño a temprana edad cuando abre el

mundo a partir de los primeros textos y que, en el mejor de los casos, lleva a cierta práctica regular escolar o autónoma. Leer es quizá uno de los primeros esfuerzos que tenemos que afrontar para vivir en la sociedad; los primeros números y las primeras letras tuvieron que ser practicados con esfuerzo una y otra vez hasta que por fin pudimos leer y escribir nuestros nombres o los primeros cuentos. Más adelante nos correspondió leer textos más extensos y complejos, algunos de ellos indescifrables y confusos. Pero, lejos de pensar en la lectura como una difícil obligación tortuosa, es importante entenderla en su real dimensión: la lectura es una práctica que abre mundos y que lleva a viajar por ellos con compromiso existencial, de forma que una vez terminemos, se haya producido un cambio en uno mismo.

### Ejercicio Espiritual Como Conciencia de la Muerte.

Hadot observa cómo muchas escuelas filosóficas proponen ejercicios de renunciaciones relacionados con la práctica de dominio de sí mismo: se renuncia a los placeres desenfrenados, a cierto régimen alimenticio (como en el caso de los pitagóricos) o a prácticas cotidianas de diferente tipo. En todos ellos “el yo se concentra en sí mismo, descubriendo que no es lo que creía ser, que no se confunde con los objetos a los cuales se sentía apegado” (Hadot, citado por Orejudo, 2016, p. 2).

El practicante entonces se pone a merced de algo mayor en virtud de lo cual su vida individual ya no ocupa el centro de los intereses, nota la pequeñez de los asuntos humanos (Hadot, 2006, p. 43). Tal perspectiva implica renunciaciones y compromisos, el mayor de ellos es la muerte de sí mismo, de allí que el filósofo llega a mirar fijamente la muerte absoluta porque ha muerto en diferentes formas al buscar el logos. Tal es el caso, de los epicúreos para los cuales “la idea de la muerte es conciencia de la finitud de la existencia, y ello concede un precio infinito a cada instante; cada momento de la vida aparece cargado de valor inconmensurable” (Hadot, 2006, p. 41).

La idea de la muerte es pues detonante de la conciencia que nos permite alcanzar cierta perspectiva universal y es también el resultado esperado de renunciar a formas de ser en procura de un bien mayor, como la virtud, la justicia, la verdad o la sociedad. Renunciar a sí mismo es una metamorfosis o conversión (Hadot, 2006, p. 42) hacia una conciencia abierta al mundo ya que “ningún asunto humano es digno de sembrar en nosotros gran inquietud” (Hadot, 2006.) y por esto se hace necesario elevar el pensamiento hacia la perspectiva del todo:

“La tarea especulativa y contemplativa del filósofo se torna de este modo en ejercicio espiritual, en la medida en la que, elevando el pensamiento a la perspectiva de Todo, lo libera de las ilusiones de la individualidad”. (Hadot, 2006, p. 43)

Es notable la graduación de la muerte desde la necesaria renuncia al individualismo (en el acto de dialogar, por ejemplo) hasta la renuncia que lleva a la aceptación de la muerte absoluta. Aunque esta última puede aplazarse, ocultarse o ignorarse, sin duda, la conciencia de finitud, ineludible en nuestra condición mortal, es una pieza detonante de la urgencia de transformación y de trabajo sobre sí mismo. Ernst Tugendhat nos habla de un distanciamiento que se da en tres niveles: 1. Tomar distancia de los deseos, con un interés prudencial (distanciamiento con dirección así mismo) 2. Tomar distancia parcial de sí mismo para situarse en el mundo y 3. El distanciamiento completo de la propia egocentricidad (Tugendhat, 2004, p.119-121)<sup>5</sup>. Pueden evidenciarse estos niveles de distanciamiento en los diferentes ejercicios espirituales. Sin duda, la meta del filósofo no es necesariamente la mística del tercer nivel, pero es el tipo de

---

<sup>5</sup> Tugendhat insiste en que todos los seres humanos evaluamos nuestra actitud con respecto a la vida en su totalidad, desarrollamos comportamientos con respecto a nosotros mismos y a la vida que queremos llevar. Esto nos lleva a que nos distanciamos de las emociones y fines de las actividades individuales y adquiramos una perspectiva de la vida completa, nos preguntamos entonces por el cómo de la vida. La conciencia sobre la vida propia y el distanciamiento de los asuntos personales conduce a una perspectiva que incluye a las otras personas, las cuales advertimos tienen estas mismas preocupaciones. El tercer nivel de distanciamiento consiste en el reconocimiento de la pequeñez de sí mismo frente al mundo, es el camino del místico (Tugendhat, 2004, pp. 99-121).

distanciamiento al que evocan las escuelas filosóficas que se plantean el problema de la muerte y el sentido de la mortalidad.

## La Vida Ética Y El Ejercicio Ascético

A partir del examen hecho por Hadot, advertimos un aspecto ético indisoluble de esta forma de pensar la filosofía. Sin embargo, han existido diferentes escuelas filosóficas que han puesto de relieve la vigilancia sobre el comportamiento, la conducta y demás aspectos de la filosofía entendida como modo de ser. El concepto griego para "ejercicio" es *askesis* que, como señala Hadot, se refiere no tanto a las privaciones sugerida por la ascesis cristiana sino a "una actividad interior del pensamiento y la voluntad" (Hadot, 2006, p. 61). Esta actividad como se ha venido señalando, requiere un esfuerzo constante similar a cualquier forma de entrenamiento de modo que es fácil hacer un paralelo entre ejercicio espiritual y ejercicio físico:

"El paralelismo entre ejercicio físico y ejercicio espiritual no deja de estar aquí presente: del mismo modo en que por medio de la práctica repetida de ejercicios corporales el atleta proporciona a su cuerpo una nueva apariencia y mayor vigor, gracias a los ejercicios espirituales el filósofo proporciona más vigor a su alma, modifica su paisaje interior, transforma su visión del mundo y, finalmente, su ser por entero". (Hadot, 2006, p. 49)

Es quizá tema de un debate diferente el analizar cómo el ejercicio físico no debería estar completamente desligado del filosófico y que quizá tal separación que sugiere lo corporal como superficial, se deba a una comprensión viciada por un dualismo ontológico fuertemente influenciado por el desprecio de lo corporal y lo mundano.

Pero, para Hadot, *askesis* se asocia también a un concepto que involucra pérdida más que ganancia. Esto con relación a numerosas interpretaciones de aspectos de la existencia a los que debe renunciar el sabio. Se refiere a prácticas que encadenan o que obstaculizan el desarrollo espiritual. Dentro de estas costumbres destacan aquellas fomentadas por los deseos y pasiones incontinentes (Hadot, 2006, p. 50).

“Según todas las escuelas filosóficas, la principal causa del sufrimiento, desorden o inconciencia del hombre proviene de sus pasiones: de sus deseos desordenados, de sus temores exagerados. El dominio que sobre él ejercen las preocupaciones le impiden vivir en la verdad. La filosofía aparece en primer lugar, pues, como terapia de las pasiones”.  
(Hadot, 2006, p.26)

En efecto tal idea de perfección supone que se debe emprender un viaje virtuoso que se opone al abandono y desmejora natural de las condiciones humanas. Se trata entonces de un ejercicio terapéutico sobre las emociones y emociones arraigado en el ideal de la sabiduría prudente o de un yo liberado, capaz de acceder a su felicidad o a algún estado de contemplación.

El concepto de *askesis*, involucra el que el iniciado se encuentre necesariamente en una actitud de vigilancia o atención hacia sí mismo: *Prosoche*. Hadot la encuentra presente en Sócrates, en las prácticas cristianas, en el estoicismo y el epicureísmo. En todas ellas destaca un entrenamiento de la voluntad constante, una lucha interior que requiere el perfeccionamiento de técnicas de introspección (Hadot, 2006, p. 71). Dentro de ellas, como ejemplo, la memorización de dogmas (*Kanon*) que, si bien puede ser entendida como contraria a la actitud crítica tan vinculada hoy a la filosofía, sirve aquí como herramienta de análisis, identificación y corrección de la voluntad. No se trata pues de una traición al llamado socrático del autoexamen, sino de otro ejercicio espiritual más que se emplea como máxima ética o fórmula mental para hacer frente a las amenazas que enfrenta el entrenamiento de la voluntad.

Aún la máxima astucia mental de crítica y elaboración de argumentos requiere de estos entrenamientos prácticos ya que es importante crear hábitos como liberarse de las preocupaciones, evitar pasiones perniciosas, cumplir con los deberes sociales, adquirir autodominio, identificar los propios errores, etc. (Hadot, 2006, p. 30). También están los ejercicios propiamente intelectuales como la memoria, la lectura, la escucha, el diálogo, la

escritura y la meditación diseñados con el fin de poner a punto el alma del filósofo para ejercer su actividad frente al mundo, la sociedad y sí mismo.

Finalmente es importante mencionar dentro de los elementos que constituye el aspecto ético de los ejercicios espirituales, la motivación *daimónica*. Aunque para muchas corrientes filosóficas la ascesis espiritual consiste en cierto éxito de la razón sobre las pasiones, Hadot observa cómo el aspecto erótico de la filosofía incluye lo irracional en tanto parte constitutiva. Eros es “la necesaria fuerza motriz indispensable para cualquier acción” (Hadot, 2006, p. 101) incluida la filosófica. No puede olvidarse la manera como Sócrates describe la naturaleza de eros como intermedia entre mortales y dioses aludiendo su carácter empobrecido y sus capacidades de observar los más grandes ideales. La filosofía en El Banquete es “erosofía” en el sentido de permitirnos tan solo desear la sabiduría de los dioses o la justicia manifestada en alma del sabio; un deseo nunca satisfecho debido a la pobre condición humana que solo puede elevar su mirada al cielo, sin nunca poder tocarlo.

Más allá de una actitud religiosa, esta forma de vida activada por el deseo es una actitud filosófica que no descansa y que verifica la imposibilidad de abandonar la tarea del preguntar. Por esta razón los ejercicios espirituales no se restringen a la práctica de seres extraños o ascetas que abandonan las instituciones; en cambio nos pertenece como invitación a todos los seres humanos y en esta medida debe estar presente como principio orientador en las prácticas pedagógicas que fomentan la mejora de sí

## Orientaciones Pedagógicas Asociadas al Ejercicio Espiritual

### La Actitud Filosófica Como Ejercicio del Devenir Infantil

Un acercamiento bastante útil al ejercicio espiritual, sobre todo en el aula, es el de pensarlo como necesariamente vinculado a una actitud filosófica. Suárez, Mariño y Espinel (2017) conciben esta actitud en un sentido amplio: “Es una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones y de estar con el otro” (p. 156) por lo que, en definitiva, el ejercicio espiritual que se busca como modo de enseñanza no debe ser entendido en el marco de la filosofía en el sentido reducido de una disciplina enseñada en facultades o salones de clase. La actitud filosófica es en cambio arquitectónica de una serie de movimientos que pretenden un modo de habitar y van más allá de los contenidos curriculares.

La perspectiva de filosofía e infancia desde la que se sitúan estos autores permite pensar lo filosófico más allá de los contenidos que pueden llegar a pensarse como filosóficos (Suárez, Mariño y Espinel, 2007, p. 159). Este punto de vista sugiere para el ejercicio de la filosofía un tiempo donde la pregunta y la genuina actitud hacia ella moviliza y centra los espíritus de estudiantes y maestros. Walter Kohan (2011) nos proporciona un análisis fundamental de la infancia que resulta muy útil a la hora de pensar la enseñanza como ejercicio espiritual y la filosofía como actitud de descubrimiento. La infancia es para este autor ese punto de partida de desconocimiento y asombro tan característico de las búsquedas de los niños, pero también está presente en todos los inicios de recorridos donde la verdad y nuestro ser se pone a prueba y se abre la posibilidad de devenir hacia otro mundo y otro yo no pensado (Kohan, 2001, p. 67).

El filosofar requiere de esta actitud de apertura frente a la experiencia y se opone a la relación estática con la verdad, pues en el momento de fijar los conocimientos o considerarlos como definitivos, ya no es posible desear lo desconocido, aquello que todavía no ha hecho efecto en nosotros. El ejercicio espiritual parte de este cambio epistémico, es decir de esta relación

distinta con la verdad en la que lo que es verdadero, no es un conjunto determinado de enunciados que deben ser reverenciados, sino ese compromiso ético frente al mundo que se comprende en ejercicio autónomo de búsqueda activa de los significados del mundo y de sí mismo. A modo de ejemplo, el conocimiento de la historia de nuestro país como una colección de datos verdaderos, no tiene la fuerza epistémica y ética del ejercicio espiritual como la que llevaría la conciencia sobre los odios y motivaciones presentes en los acontecimientos trágicos o gloriosos de nuestro pasado. La verdad aquí tiene significado y está estrechamente ligada a los compromisos éticos y sociales.

La actitud de búsqueda es entonces la actitud filosófica, Kohan nos muestra que, al ser concebida así la verdad, no hay posibilidad de definir los conocimientos y cerrar las preguntas, pues el conocer es el transitar experiencias. La actitud de búsqueda parte de un compromiso epistémico que reconoce la imposibilidad de “recorrer todos los caminos de todos los pueblos de la tierra” (Kohan, W. 2001 p. 63). La verdad es tan múltiple como las experiencias sociales y tiene a ella asociados compromisos éticos ineludibles.

En esta tarea de buscarse, reaparece, con toda su fuerza, el valor del otro, de la otra, de los otros. sí para encontrarse hay que andar todos los caminos de todos los otros, esta búsqueda de sí mismo no se puede hacer sin el otro, sin la otra, sin los otros. (Kohan, 2001, p. 63)

Kohan también insiste en la importancia de pensar la infancia desde perspectivas diferentes, esto como reacción a las pedagogías clásicas que han intentado extinguir la condición de infante al imponer un ideal de ciudadano. La propuesta consiste en “situarnos a partir de ella, junto a ella y no por encima de ella” (Kohan, 2001, p. 76). Volver a ser infantes sin definir previamente los caminos que deben recorrer los estudiantes, pues tal otra actitud, niega las voces que necesitan ser escuchadas e impone una manera falsa de preguntar y vivir la experiencia dentro del aula. Falsa en el sentido que la pregunta se hace retórica, porque el maestro no se encuentra

ante la misma condición de incertidumbre frente a ella, pues ya tiene la respuesta (Kohan, 2001, p. 83).

Es apropiado tener en cuenta también la aclaración de Suárez, Mariño y Espinel, para ellos, el ejercicio filosófico, así concebido, no debe pensarse en el sentido individualista, pues se trata de una “atención puesta en la constitución de sí en medio de las relaciones intersubjetivas y las redes de significado que componen eso que llamamos «realidad»” (Suárez, Mariño y Espinel, 2007, p. 162). En este vínculo político se descubre entonces la pertinencia de los ejercicios espirituales en el aula, como vía para una pedagogía que se fundamenta en el interés de fomentar experiencias de resignificación de la vida misma que, sin embargo, no abandonan la responsabilidad de pensarnos como miembros de una comunidad (Suárez, Mariño y Espinel 2007 p. 164)

Estos autores sostienen entonces que al tratarse de un proyecto de vida y no de un proyecto conceptual, la filosofía se convierte, más allá de una asignatura, en un eje transversal (Suárez, Mariño y Espinel, 2007, p. 172.). Es decir, la filosofía puede ser arquitectónica de todas las áreas de enseñanza en la escuela. Sin lugar a duda, hay un espíritu filosófico para el aprendizaje de ciencias, matemáticas, tecnología, artes e incluso el entrenamiento físico<sup>6</sup>. En cada uno de ellos la actitud de infante se plantea la posibilidad de descubrir un mundo que se abre a partir de la experiencia de un ejercicio que se vuelve espiritual en la medida en que implica una búsqueda y transformación de sí.

---

<sup>6</sup> El espíritu ético-filosófico en ciencias será esa búsqueda del logos detrás de los fenómenos que nos asombran; el de la tecnología, la admiración de los artefactos cuyo funcionamiento el estudiante logra comprender; La actitud filosófica de las matemáticas, puede ser quizá el deseo de comprender los “secretos” detrás de las operaciones numéricas; el espíritu del deporte ese trabajo sobre sí mismo, que conlleva a una transformación completa de sí; y en las materias de ética podemos hablar del deseo de comprender las dinámicas sociales, de participar en ellas, la actitud reconstructiva y crítica frente a la historia del país o a los hechos recientes, la actitud de cooperación y hospitalidad frente a los docentes y estudiantes, el espíritu de participación en proyectos comunales o institucionales, etc.

Pensados así los ejercicios espirituales, cabe preguntarse si, en lo que respecta a la enseñanza de la ética en el aula, pueden distinguirse problemas éticos aparte de los problemas filosóficos característicos de la asignatura de la filosofía. Trazar esta distinción puede ser difícil cuando se observa el interés ético de las preocupaciones filosóficas. Sobre la marcha puede hacerse una clasificación curricular en la que se separan temas tradicionalmente filosóficos (el ser, la lógica, el conocimiento, etc.) de otras preocupaciones morales, éticas, históricas y políticas que pueden ser abordadas en los diferentes niveles de enseñanza de la ética. Sin embargo, es fácil notar que entre las dos asignaturas se comparte un espíritu, preocupaciones y, desde luego, una misma actitud existencial.

### Temporalidad e Infancia

Como se ha dicho, asociada a esta actitud filosófica se encuentra la temporalidad del concepto de infancia introducida por Kohan. Duran (2015) destaca de ella la particularidad de ser condición de posibilidad de lo humano entendido en términos del desarrollo del lenguaje y la vivencia de la experiencia humana (p. 168). Lo humano, en el sentido socrático, es la incapacidad de ser sabio, por esto, el infante es cualquier persona, independientemente de su edad, que se abre a una experiencia de transformación; esta actitud es “condición de rupturas, de pensamientos imposibles y porvenir. Altera y transforma la continuidad de un estado de cosas y abre la posibilidad de pensar de otra manera” (Duran, 2015, p. 169). Duran llama a esta particularidad de la imagen de la infancia introducida por Kohan como *transtemporalidad*, pues la condición de infante no se vincula exclusivamente al desarrollo lineal de las etapas de vida, sino que es algo que puede “irrumper y ser afirmada en cualquier momento de una secuencia histórico temporal, más allá de la edad cronológica de aquellos que la sostienen, la despliegan y la alimentan” (p. 6)

Además de desligarse del tiempo de desarrollo, la infancia para Kohan se entiende en oposición al tiempo cronológico (*chronos*) como un tiempo que se despliega en intensidad

(aion), es decir, esa percepción de encontrarse absorto en algo o de “situarse intensivamente en el mundo” (Kohan, 2001, p.103). Por eso el juego es el mejor ejemplo del devenir infantil que este autor llama “infanciar”, es siempre un evento singular no premeditado que involucra una atención desinteresada del pasar de los segundos y que lleva la experiencia a una búsqueda y descubrimiento. Las experiencias que nos pertenecen y nos construyen son siempre ejecutadas en este tiempo: Un beso, una charla, la apreciación artística, la lectura, la escritura o una buena clase.

Al respecto de este tiempo dice Fernando Barcena (2006):

El tiempo, que toma la figura de lo que nos pasa, más que algo que construimos nos es nacido. Tal vez por eso el tiempo humano es siempre un modo de hacer experiencia: lo que nos asalta es imprevisible. Nuestro sentido del tiempo nace en cada instante y su forma es la forma de ese instante, de un presente que no sucede, de un ahora”. (Barcena, 2006, p. 257)

Este mismo autor nos habla de otro tiempo adicional, de la historia de cada uno de nosotros que es contada como relato, la conciencia de la finitud le da posibilidad al sujeto de ser consciente de la historia propia y de querer transformarla. El ejercicio espiritual introduce un acontecimiento en esta historia y marca nuevos rumbos, hace del vivir una obra.

Cada vez que iniciamos un nuevo gesto en el mundo - con palabras y con las acciones- Interrumpimos la cadena de los hechos y hacemos que un acontecimiento introduzca la discontinuidad en la narración del tiempo [...] El nacimiento es el acontecimiento por excelencia: un desafío al mundo [...] comienzo del ser y comienzo del lenguaje no van juntos ni son simultáneos. Es el lenguaje lo que permite que regresemos a ese primer comienzo, lo que consigue que lo narremos y que nos lo contemos [...] la intimidad está ligada al arte de contar historias, y el arte de narrar la vida está a su vez asociado al arte de vivir”. (Barcena, 2006, pp. 259-260)

Finalmente, tal ubicación del ejercicio espiritual dentro del concepto de la infancia hace pertinente la advertencia del profesor Espinel con respecto al tiempo de práctica, al involucrar el sujeto en su totalidad, “Es una actitud y práctica *permanente* que se va configurando progresivamente en la medida en que se va poniendo en ejercicio” (Espinel, 2014, p. 5). De manera que, aunque puedan llevarse las prácticas de sí al aula, la finalidad de estas no debe desvincularse del sentido espiritual, es decir, no deben ser tomadas como un ejercicio escolar aislado y espontáneo, deben involucrar la total existencia de quienes se ven interrogados. Esto es: al pretender encontrar ejercicios espirituales de diversos géneros, no debe confundirse con la distinción hecha por Hadot entre ejercicios de menor alcance como el intelectual o el ético y el ejercicio propiamente espiritual que se constituye a partir de las aclaraciones dadas (Hadot, 2006, p. 24).

## **A Modo De Conclusión: La Enseñanza de la Ética en la Escuela.**

### **¿Qué se Entiende por Ética?**

De acuerdo con el rechazo de la educación moralista indicado al comienzo de este trabajo, conviene reflexionar sobre qué es aquello que la educación ética se propone. Ernest Tugendhat, siguiendo a Rawls, sugiere que el comportamiento moral tiene que ver con la adecuación a las exigencias que nos hacemos mutuamente. Dentro del conjunto de actividades humanas, susceptibles de ser perfeccionadas y orientadas por el bien adverbial, este autor incluye una serie de actividades cuyo perfeccionamiento no solo se aplaude, sino que se exige por la sociedad de modo que su incumplimiento genera pérdida de valor, vergüenza y culpa (Tugendhat, 2004, P. 79). De esta adecuación a las exigencias del medio social se distingue la búsqueda autónoma de lo bueno, se da entonces un desplazamiento de lo que es exigido efectivamente por la sociedad hacia lo que se debe considerar moralmente bueno, importa en este terreno no la apariencia moral sino la dignidad sustentada en las razones por las cuales el sujeto legitima su propia acción (Tugendhat, 2004, P. 88).

Del mismo modo, apoyado en Hannah Arendt, Bárcena (2000) sostiene que la acción ética se constituye como un nuevo comienzo que rompe con lo previsto (lo moral) y sorprende; es un acontecimiento en el hilo de la historia visto no como la acumulación pasiva de hechos sino configurada a partir del lenguaje, el discurso y la memoria. Por esto mismo, si la existencia humana es ante todo narrativa, actuar significa *nacer* cada vez en el mundo de lo humano (Bárcena, 2000, pp.72-76). Quien aparece en la historia es el propio sujeto en un acto que parte de sí mismo como búsqueda a la pregunta sobre su identidad y el deseo de encontrar un papel en la vida. De acuerdo con lo dicho, la acción ética vista de esta manera no podría sino pensarse en términos de un ejercicio espiritual en el que el sujeto trabaja sobre sí mismo mientras aparece en la escena de la historia construida en compañía de otros.

La acción, en cambio, es una actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú? (Bárcena, 2000, P. 65)

Este ejercicio ético de la propia existencia sin embargo no implica una interioridad subjetiva que se reconstruye replegándose sobre sí misma y que luego se muestra como producto final ante el mundo y ante otras subjetividades igualmente aisladas. Por absurdo que parezca este símil, es común encontrar tal nivel de aislamiento en muchas prácticas pedagógicas que se establecen sobre la necesidad de hacerse cargo de sí mismo y de buscar un *summum bonum* como proyecto exclusivamente personal.

También contribuye a este imaginario individualista la crisis contemporánea de libertad señalada por Byung-Chul (2014), este autor esboza el concepto neoliberal de libertad, o de falsa libertad, como una contradicción manifiesta en una sensación de libre arbitrio, un autoconvencimiento de tener el poder de determinar para sí mismo un proyecto propio. Pero este sujeto que se cree libre en realidad es el resultado de unas fuerzas de subjetivación operantes en su propia voluntad que circula alrededor de la idea de rendimiento y de las lógicas del mercado, el capital y la información.

La libertad perdida sería en cambio aquella “libre de cualquier finalidad”, “estar entre amigos” y “realizarse mutuamente” (Byung-Chul, 2014, pp. 3-5). El proyecto individualista esconde en cambio una rendición de la voluntad genuina a las dinámicas del capital, el sujeto se autoproduce, se autoexplota y ejerce una autoagresividad (Byung-Chul, 2014, P. 7). Todo esto bajo la finalidad de cumplir con el requerimiento de ser libre ajustándose a los deseos de alcanzar el ideal de ser su propio jefe: un empresario exitoso a cargo de su propia empresa o un individuo consumista que es aparentemente dueño de lo que gusta y compra.

Lo que se pierde para Byung-Chul es el sujeto político, quien alienado se encuentra atado a las necesidades del capital y de los sistemas de información. El consumidor entra gustoso a ser parte de una pasividad existencial donde no tiene por qué tener interés político y donde la esfera de la vida pública se reduce al consumo de noticias y escándalos sobre los sujetos que desempeñan el rol de políticos (Byung-Chul, 2014, p. 9-10). El consumidor demanda el que se provea del material para su gusto o consolidación de su “proyecto individual”, no participa de las discusiones políticas o responsabilidades ciudadanas. Si acaso, su actividad consiste en donar voluntariamente sus datos para contribuir a una ilusión de “transparencia” lo cual es para Byung-Chul un dispositivo de control que allana, reprime la otredad y las desviaciones a fin de lograr una conformidad con una comunicabilidad ilimitada.

En contra posición a esta tendencia individualista de la que incluso hacen eco las modas de “superación personal” o “coaching” se debe insistir en el carácter social del ejercicio espiritual, ya que, cómo sugiere, Bárcena (2000) “estar aislado equivale a ser incapaz de acción” (p. 68) y vivir en sociedad, esto es, en forma humana, involucra también el ser paciente de las otras historias, las de los otros sujetos y la historia de identidad nacional en la cual nacemos insertos.

### ¿Qué Y Cómo se Puede Enseñar la Ética en la Escuela a Partir de la Consideración de los Ejercicios Espirituales?

Según lo expuesto hasta ahora, el ejercicio espiritual puede ser considerado como medio y fin de las experiencias pedagógicas para la enseñanza (junto con otras áreas) de la ética en la escuela, esto tanto dentro de las asignaturas impartidas en el aula, como a modo de *espíritu ético* institucional. Dentro de los compromisos pedagógicos que esto implica se cuenta en primer lugar el distanciamiento de la enseñanza moralista heterónoma y el acogimiento de la participación del estudiante no tanto en las actividades escolares elaboradas por el docente, como en el ejercicio cooperativo de trabajo sobre sí mismo.

La enseñanza de la ética entonces, lejos de constituirse en un esfuerzo unidireccional en el que el maestro enseña como se debe actuar en la vida adulta, se dirige a generar espacios donde la actitud filosófica propia de la infancia se manifiesta en su espíritu libre. No es posible educar para las utopías si a ellas se quiere llegar por medio de la “fabricación” de individuos homogéneos que sigan pautas de conducta. En cambio, los estudiantes deben tener cada vez mas posibilidades de manifestarse, romper la programación curricular y actuar para encontrar su lugar en la narrativa de la historia.

En este último sentido es relevante los ejercicios espirituales de la lectura, la escritura y el diálogo, ya que, como sostiene Bárcena, “la crisis de la narración lleva consigo una crisis de la subjetividad” (Bárcena, 2000, p. 77). Desde la lectura de cuentos hasta la interpretación de textos especializados, debe existir la posibilidad de que los estudiantes ejerciten sus capacidades narrativas, es decir, que interpelen la historia leída y con ella dirijan la atención hacia si mismos con el animo cambiar el discurso sobre sus identidades, la interpretación del mundo y la manera como lo habitan.

También se leen personas, pero, sobre todo, se vive con ellas experiencias que nos cambian la vida, por eso la libertad que Byung-Chul manifiesta en el “estar entre amigos” y “realizarse mutuamente” es sin duda un caso más de ejercicio espiritual. Kohan habla de la experiencia de ser extranjero, esa extrañeza frente a otro que no vive igual a nosotros pero que nos convoca a saber de él y reflexionar así sobre nosotros mismos (Kohan, 2011, pp. 25-26). Bárcena por su parte sostiene que el otro hace un llamado a la responsabilidad, es decir a responder a esa alteridad y establecer lazos afectivos que humanizan la civilidad; esta demanda es el resultado de “la angustia por la monotonía del ser” que se ve aliviada solo bajo la posibilidad de pensar de otro modo a través de la experiencia social (Bárcena, 2000, pp. 53-56).

Por otro lado, reconociendo la imposibilidad de separar la naturaleza humana de la acción política, toma relevancia el imperativo señalado por Bárcena de implementar una formación

anamnética, es decir, aquella que reconoce que la realidad humana es una reconstrucción narrativa de la memoria del pasado.

El hombre es, por de pronto, *memoria*, un ser capaz de recordar selectivamente. El conocimiento del pasado satisface, en primer término, la necesidad humana fundamental de comprender, de organizar el mundo y de dar sentido al caos de acontecimientos que en él se provocan. Estamos hechos de pasado, y volverlo inteligible es también tratar de conocernos mejor. (Bárcena, 2000, P. 20)

Este autor sostiene que la reconstrucción del mundo es necesariamente simbólica y que por tanto las acciones políticas, en el sentido arendtiano del término, son posibles solamente en la medida que compartimos palabras con las que narramos las historias del pasado (Bárcena, 2000. P. 50), las mismas que se encuentran determinando el tipo de ciudadano y la forma de sociedad en la que nacimos. La educación moralista está interesada en la conservación indefinida de estas estructuras narrativas, pero la ética del ejercicio espiritual requiere de la capacidad de ser ciudadanos que reconstruyen y resignifican su memoria. Esta última actitud, además de demandar una postura crítica frente a las estructuras de identidad social, requiere un compromiso emotivo que da cuenta de la importancia de estos asuntos para el espíritu del practicante, pues no se trata de hechos ajenos sino de la constitución misma de su lugar de pertenecía:

El ciudadano que participa en la construcción de la ciudad de los hombres y que la reconstruye como territorio de la memoria, cuando aprende que el mejor de los propósitos de su aprendizaje cívico no reside en su mente, sino en el corazón, acaba encontrando que su ciudadanía lo es, sobre todo, de una ciudad refugio. (Bárcena, 2000, P. 53)

Las narraciones que reconstruyen memoria e identidad circulan desde luego alrededor de la cultura, la nacionalidad y el orgullo de pertenecer a una patria o aun subgrupo social, pero

también deben involucrar la historia trágica de la nación. Aunque ni los estudiantes ni los maestros hayan sido afectados por los hechos de violencia, nos corresponde reaccionar a las injusticias sociales, al crimen y a la violencia política. No hacerlo es pasar por alto una herida que continúa abierta, es desconocer a la víctima como un otro a partir del cual podemos reconocer los rasgos más distintivos de la humanidad. Bárcena pone en estas palabras la importancia que debe tener el holocausto nazi en la educación: “Después de Auschwitz la historia se ha quebrado. Ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, ya no podemos educar como antes” (Bárcena, 2000. P. 20). De igual manera la historia de Colombia se encuentra quebrada por numerosos acontecimientos que no se pueden dejar en el olvido, la falta de memoria histórica confirma la sabiduría popular, el olvido condena a los nuevos habitantes a la repetición, pues las raíces de esas violencias están presentes en las formas de pensarnos como ciudadanos.

No se trata tan sólo de introducir la historia del país a los currículos, está debe ir enmarcada en el propósito de una ética reconstructiva capaz de generar cambios en el espíritu de quien la estudia. La historia de identidad narrada puede en efecto ser construida en términos generales y abstractos, pero Jean-Mac Ferry (2001) reconoce allí una injusticia frente a los sujetos que estuvieron presentes como actores de esa identidad, en cambio, una argumentación moral, debe apoyarse “específicamente en los relatos donde se expresa la vivencia traumática de las víctimas, o de sus portavoces” (Ferry, 2001, p. 40) La pregunta que se deriva de lo anterior es ¿cómo pueden los casos singulares conectar con valores sociales y políticos?, Ferry dice lo siguiente:

Los casos individuales sirven para subrayar la universalidad del horror, y para advertir sobre el futuro. Se ha mostrado también, a propósito del Museo de Ana Frank, (Holanda), como la historia de esta joven llevaba más allá del caso particular, como, en tanto que símbolo, esta historia se podría vincular a todos los grandes acontecimientos

que ponen al descubierto el mal moral y político, los ataques a la dignidad humana y a los derechos del hombre, con el fin de luchar contra la indiferencia del espectador (Ferry, p. 35)

Tenemos entonces que los casos individuales pueden llegar a elevar la conciencia del espectador de modo que entienda como lo que esa persona vivió no es algo que le competa solo a ella, sino que es un mal o un bien moral que demanda una cierta postura política. Esta postura, aunque universal, tiene su fundamento en lo particular, lo que le da peso a tal conciencia es el valor subjetivo, el hecho de sentir la vida de uno sólo y ver allí la humanidad en su totalidad.

La sensibilidad a las experiencias de desarraigo nos acerca a la conciencia sobre la mortalidad tan necesaria para percibir la vida como una totalidad y querer actuar en ella de forma que al perfeccionarla alcancemos el arte de vivir. Acumular datos históricos en abstracto y sin implicación emocional no da cuenta del objetivo perseguido por los ejercicios espirituales, después de todo, dice Bárcena:

El ser humano es un ser contingente: nacemos, vivimos, nos enamoramos, nos desenamoramos, enfermamos, nos curamos y, al final, siempre morimos [...] pero la muerte nos hace únicos e insustituibles, solo el sujeto singular puede morir. Por tanto, olvidar la muerte supone apartar la mirada de uno de los aspectos constitutivos de la naturaleza humana, de la contingencia, un aspecto que –insistimos– nos hace únicos e insustituibles. (Bárcena, 2000. P. 15)

Finalmente conviene atender al llamado de Dewey (2011) por una enseñanza de la ética que inserte al estudiante en la vida social o por lo menos recree las condiciones en las que estas se desarrollan (p. 21). En vista de este propósito este autor sugiere la práctica de lo que se conoce como análisis de casos y juegos de roles en los que el docente inicia con la pregunta a los estudiantes sobre lo que deberían decidir en un caso específico y luego abre la discusión sobre los diferentes aspectos prácticos y morales que se deberían tener en cuenta (pp. 6-9). Se trata

de un entrenamiento en el sentido del ejercicio espiritual que resulta mucho más efectivo que el análisis técnico de los conceptos o valores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F. (2006). *Acerca de una pedagogía de la existencia. La filosofía de la educación y el arte de vivir*. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201340>

Barcena, F (2000) *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad Narración y hospitalidad*. Barcelona, España. Ediciones Paidós.

Byung-Chul, H. (2014). *La crisis de la libertad*. En *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas formas de poder*. Barcelona, Herder. Recuperado de:

[http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic\\_com\\_mat\\_bibliografico/Filosofia/Unidad%204/Han-%20Psicopol%C3%ADtica-%20La%20crisis%20de%20la%20libertad%20y%20poder%20inteligente.pdf](http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_com_mat_bibliografico/Filosofia/Unidad%204/Han-%20Psicopol%C3%ADtica-%20La%20crisis%20de%20la%20libertad%20y%20poder%20inteligente.pdf)

Dewey, J. (2011) *La enseñanza de la ética en la educación secundaria*. En *Selección de Textos* (pp. 1-14) Medellín. Editorial Universidad de Antioquia

*Los principios morales de la educación*. En *Selección de Textos* (pp. 14-42) Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Durán, M.(2015). *El concepto de infancia de walter kohan en el marco de la invención de una escuela popular*. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 163-186. ISSN: 2525-5061.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051494011>

- Espinel, O. (2014). *Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir*. En: Revista Fermentario, 8 (2).  
Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/175/224>.
- Ferry Jean-Marc (2001). *La Ética Reconstructiva*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de Colombia, Embajada de Francia.
- Hadot, Pierre (2006). *Ejercicios Espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Ediciones siruela.
- Kohan, W. (2011) *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Buenos Aires: Fundación para la cultura y las artes
- Orejudo, J. (2016). *Filosofía como "Arte de Vivir": De Pierre Hadot a Michel Foucault*. En Revista Digital FILHA. Julio. Número 14. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.  
Publicación semestral. Recuperado de: [www.filha.com.mx](http://www.filha.com.mx). ISSN: 1870-5553.
- Suárez, Mariño y Espinel (2007) *Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí*. En Pensar de otro Modo. ISBN 978-958-660-257-0. (pp. 155-183) Tunja, Editorial UPTC.  
Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/39717517/Filosof%C3%ADa\\_e\\_infancia\\_un\\_proyecto\\_para\\_cuidar\\_de\\_s%C3%AD](https://www.academia.edu/39717517/Filosof%C3%ADa_e_infancia_un_proyecto_para_cuidar_de_s%C3%AD)
- Tugendhat, E. (2004). *Egocentricidad y Mística*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Uribe, J. (2011) *investigación documental y el estado del arte como estrategia de investigación en ciencias sociales*. En Pablo, P (Comp.) *La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de Investigación*. (pp. 195 – 210) Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rieznik, P. (2015) *La pereza y la celebración de lo humano y otros escritos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

**ANEXOS**

**FICHA DE EXPLORACIÓN BIBLIOGRÁFICA**

<b>NÚMERO</b>					
<b>AUTOR</b>					
<b>TÍTULO</b>					
<b>CIUDAD</b>	<b>EDITORIAL</b>			<b>AÑO</b>	
<b>PERIODICO O REVISTA</b>		<b>CIUDAD</b>		<b>MES/AÑO</b>	
<b>UBICACIÓN ORIGINAL</b>			<b>FECHA HISTORICA</b>		
<b>PALABRAS CLAVE</b>					
<b>RESUMEN</b>			<b>CATEGORIA</b>		
<b>COMMENTARIOS</b>					
<b>FUENTES</b>					

## FICHA Resumen Analítico Especializado – RAE

<b>1. Información General</b>	
Tipo de documento	
Acceso al documento / Link	
Año	
Autor(es)	
Ciudad	
Datos de citación/referencia (Normas APA)	
Palabras Claves	

<b>2. Descripción (Resumen General)</b>

<b>3. Fuentes Bibliográficas</b>

<b>4. Categorías de análisis</b>

<b>5. Metodología</b>

<b>6. Conclusiones</b>