



Carlos Ernesto Noguera
Ramírez*

Foucault profesor

Resumen Foucault profesor

La publicación de los cursos de Michel Foucault dos décadas después de su muerte ha producido no sólo una reactualización de su pensamiento, sino que, además, ha permitido explorar una faceta poco conocida y explorada del filósofo. Las actitudes en cuanto a la actividad de enseñanza, las posiciones durante la cátedra, el trabajo con centenares de estudiantes, investigadores, colegas y curiosos que asistían a sus cursos han sido menos espectaculares, menos públicos (o publicitados), menos importantes, si se comparan con sus entrevistas, sus presentaciones internacionales, sus viajes. Pese a eso, o tal vez justamente por eso, se hace aquí una aproximación a ese aspecto "menor" de la vida de Foucault; se recorre esa fase oculta del pensador, el filósofo, el historiador.

Abstract Foucault as a teacher

The publication of Michel Foucault's courses two decades after his death has brought about a re-actualization of his thoughts, and it has also led to a discovery of an unknown and under-explored side of this philosopher. The attitudes towards his teaching, his academic positions, his work with hundreds of students, researchers, colleagues and curious minds that attended his courses have been less spectacular, less public (or publicized), less important, compared to the reactions to his interviews, his international presentations and his travels. In spite of that or maybe just because of that we make here an approximation to that "minor" aspect of Foucault's life, and explore that hidden side of the thinker, the philosopher, the historian.

Résumé Professeur Foucault

La publication des cours de Michel Foucault deux décennies après sa mort a produit non seulement une mise au jour de sa pensée, mais a permis plutôt aussi d'explorer un aspect peu connu de ce philosophe. Les attitudes par rapport au fait d'enseigner, les positions pendant les cours, le travail avec des centaines d'étudiants, investigateurs, collègues et spectateurs qui assistaient à ses cours ont été moins spectaculaires, moins publics (ou divulgués), moins importants s'ils sont comparés avec ses entretiens, ses présentations internationales, ses voyages. Malgré cela, ou peut-être exactement pour cette raison, on fait ici une approche ici à cet aspect "petit" de la vie de Foucault. On parcourt la phase cachée du penseur, du philosophe, de l'historien.

Palabras clave

*Foucault, gesto pedagógico, gesto filosófico
Foucault, pedagogical gesture, philosophical gesture
Foucault, geste pédagogique, geste philosophique*

* Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Investigador Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. E-mail: cnoquera@pedagogica.edu.co

M

ás de veinte años después de su muerte y de la publicación de sus últimos libros, la edición de algunos de los cursos que Michel Foucault dio en el Collège de France está produciendo un efecto de actualización de su pensamiento, como también el reavivamiento de sus elaboraciones y la generación de nuevas discusiones. Los cursos han permitido tanto una lectura y revisión de sus trabajos como un examen de nuevos problemas y de sus herramientas conceptuales y metodológicas.

Además, tal publicación ha posibilitado conocer una fase poco estudiada del pensador y su pensamiento. Si en sus libros encontramos las tres fases mayores del filósofo, denominadas comúnmente como la *fase arqueológica*, la *genealógica* y la *ética*, en sus cursos es posible observar aquello que podríamos llamar sus *fases menores*, intermediarias, transitorias, por ello poco definidas, difusas, provisionarias.

No obstante, la riqueza de las elaboraciones del profesor Foucault contrasta con la austeridad de su producción bibliográfica. Los análisis realizados, los documentos en ellos implicados, los conceptos y las nociones creados, los ejemplos utilizados, las preguntas elaboradas, las precisiones metodológicas hechas y los propios textos escritos como parte de la preparación de las clases, los cuatro libros publicados mientras Foucault fue profesor del Collège de France (*Vigilar y castigar*, *Historia de la sexualidad I, II y III*), constituyen apenas recortes y dejan fuera la multiplicidad, la variedad, la intensidad y la profundidad de las elaboraciones de las clases.

Es, pues, esa fase menor y esa riqueza de su producción como profesor lo que pretendo abordar en este texto.

Su condición de profesor ha sido tocada en forma superficial y tangencial en sus biografías,¹ y sólo cobró alguna importancia en las presentaciones de sus cursos recientemente publicados.² Resulta evidente, entonces, que ese tema no ha merecido mayor atención,³ por el contrario, ha sido mucho más importante la opción sexual⁴ de Foucault y sus actitudes políticas, hechos sobre los cuales los analistas se han concentrado y los periodistas y los militantes han tomado partido, pues en esos puntos las relaciones de saber-poder parecen más intensas o visibles, de cualquier forma, más “lucrativas”.

- 1 En particular, se destaca el capítulo 3, “Militante e professor no Collège de France”, del libro de Didier Eribon, *Michel Foucault 1926-1984* (1990). También el capítulo 5, “A restauração do Edito de Nantes”, de su otro libro, *Michel Foucault e sus contemporáneos* (1996).
- 2 Sobre ese punto, véase la “Advertencia” de François Ewald y Alessandro Fontana incluida en cada una de las ediciones de los cursos publicados hasta el momento. Véase también Gros (2002).
- 3 En ese contexto, es preciso destacar la realización del III Coloquio Franco-Brasileño de Filosofía de la Educación, donde se presentaron algunos trabajos sobre el tema de “Foucault profesor”. En el libro *Foucault 80 años* (Kohan y Gondra, 2006), publicado como parte del evento, se destaca el trabajo “Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estoico paradoxal”, donde el profesor Mathieu Potte-Boneville, del Centro Michel Foucault, se dedica a mostrar, de forma muy interesante, el “Maestro Foucault” y sus “lecciones”.
- 4 Véase, por ejemplo, Miller, *The Passion of Michel Foucault* (1994).

Las actitudes en cuanto a la actividad de enseñanza, las posiciones durante la cátedra, el trabajo con centenares de estudiantes, investigadores, colegas y curiosos que asistían a sus cursos son menos espectaculares, menos públicos (o publicitados), menos importantes, si se comparan con sus entrevistas, sus presentaciones internacionales, sus viajes. Pese a eso, o tal vez justamente por eso, hago aquí una aproximación a ese aspecto “menor” de la vida de Foucault; recorro esa fase oculta del pensador, el filósofo, el historiador. Dejo al lector la tarea de valorar la importancia que supone dicho abordaje.

El profesor Foucault y sus cursos

En una entrevista en la Universidad de Vermont, en Estados Unidos, Foucault se proclama simplemente como profesor: “No soy un escritor, ni un filósofo, tampoco una gran figura de la vida intelectual: soy un profesor” (Foucault, 1990: 141). En el artículo publicado en el *Dictionnaire des Philosophes*, escrito por M. Florence, pseudónimo del propio Foucault, habla de sí mismo como profesor del Collège de France (cátedra de historia de los sistemas de pensamiento) (Foucault, 1990).

Su vida intelectual estuvo estrechamente vinculada a las instituciones de educación superior y a su actividad de enseñanza. Antes de llegar a su cátedra en el Collège de France, Foucault había sido profesor en varias universidades: Escuela Normal Superior (Francia), Universidad de Uppsala (Suecia), Universidad de Clermont Ferrand (Francia), entre otras. Pero su ocupación en las actividades de enseñanza no se restringió sólo a las aulas: él

participó activamente en una alta comisión para la reforma de la educación superior, promovida por Christian Fouchet, ministro de educación del general Charles de Gaulle en 1965, y en la creación del Departamento de Filosofía de la Universidad de Vicennes, del cual sería director durante 1969, antes de su transferencia al Collège de France.⁵

No obstante, su período más prolífico como profesor fueron precisamente aquellos catorce años (1970-1984) que estuvo en el Collège de France y en los cuales, exceptuando el año 1977 (período de su año sabático), dio clases anualmente los miércoles, entre enero y marzo. Con base en las grabaciones de audio y apoyados en los textos escritos por Foucault para cada clase, François Ewald y Alessandro Fontana prepararon la edición de esos cursos, tratando de realizar una descripción lo más literal posible de la palabra pronunciada por el profesor.

Y éste es un aspecto muy importante al cual debemos prestar atención cuando nos aproximamos a dichos textos: no se trata de libros; no fueron escritos para ser publicados como libros. Se trata de conferencias cuyo destino, aunque tuviesen un apoyo escrito, era el numeroso auditorio que cada miércoles llenaba la sala de clases para escuchar al profesor presentar los desenvolvimientos de sus investigaciones. En ese sentido, leer sus cursos como libros es reducir las posibilidades de apreciar la riqueza del trabajo del profesor Foucault.

Pero, ¿en qué consiste esa riqueza? Consiste en observar el taller del pensamiento foucaultiano. En los libros no es posible observar ese aspecto, pues ellos tienen una función específica: se trata de escritos dirigidos a un pú-

⁵ Sobre ese aspecto, Eribon afirma lo siguiente: “Una cosa es cierta: desde el artículo sobre la investigación en la psicología, redactado en 1953, hasta las preocupaciones casi obsesivas que tuvo en el fin de su vida sobre la necesidad de una reflexión general sobre el funcionamiento de la vida cultural, editorial, universitaria, etc., pasando por sus informes sobre el funcionamiento de la Casa de Francia en Upsala, Foucault no dejó de interesarse por la administración de la investigación y por la organización de la enseñanza. Pues estaba persuadido de que el orden de los discursos, la reflexión filosófica, la práctica de investigación científica no podrían ser disociadas de las condiciones institucionales de su producción, de su circulación y de su transmisión” (1996: 125).

blico anónimo, más o menos especializado, muy amplio, desconocido en gran parte. También, por eso, los libros deben mantener una coherencia, cierta linealidad; ellos deben mostrar conclusiones, resultados, lo que implican un trabajo bien delimitado y finalizado. Por el contrario, las clases son más libres; aunque son planeadas, encontramos un Foucault cambiando de idea entre una y otra clase, anunciando un tema para la siguiente clase que después no será retomado; varias cosas son abandonadas, olvidadas, y otras acrecentadas, creadas en el propio trayecto de la clase.

Si leemos los cursos teniendo en cuenta esa diferenciación, será posible apreciar en ellos cuestiones como: las estrategias de presentación de los avances de investigación; algunos conceptos y nociones usados como herramientas explicativas o elaborados en el desenvolvimiento de la investigación, mas no retomados en las publicaciones; señalamientos o esbozos, rasguños (a veces, implícitos) de posibles problemas para profundizar, de temas para investigar.⁶ En la tabla 1 se presentan los cursos, con sus referencias bibliográficas respectivas en diferentes lenguas.

Las estrategias de presentación constituyen elaborados *esquemas didácticos* que permiten visibilizar el funcionamiento de la estrategia metodológica usada en las investigaciones.

Hablo de esquemas didácticos en los que la estructura de cada clase es cuidadosamente

diseñada en función del problema elegido para ser presentado: la entrada, los ejemplos, los énfasis, las referencias documentales, la secuencia, el recorrido, no son asuntos improvisados o dejados al azar; ellos ocupan un lugar dentro de un elaborado esquema cuya intención es mostrar, ilustrar, visibilizar, exponer. Se trata de una composición, un cuadro, cuyos trazos y líneas fundamentales dependen tanto del trabajo de investigación como de los propósitos didácticos.⁷ Y es en esa relación, en el paso de los problemas, los conceptos y las nociones de investigación al esquema didáctico, donde es posible la elaboración de nuevos problemas, conceptos y nociones. Así, la estrategia didáctica no es sólo una simplificación de las elaboraciones de la investigación: es un proceso de creación de nuevos problemas, conceptos y nociones.

Es en ese sentido que es posible afirmar que los esquemas didácticos del profesor Foucault forman parte de las herramientas metodológicas de investigación, es decir, son momentos de la propia investigación y no una etapa posterior y de orden diferente. Los esquemas no sólo permiten mostrar para los otros: también hacen visibles, para el propio investigador, problemas, cuestiones, fallas o potencialidades del trabajo, y eso se hizo evidente cuando Foucault, en el interior de una y otra clase, abandona una línea señalada, cuando “olvida” una promesa de ampliar algún aspecto, cuando, en fin, modifica el recorrido, la dirección y los énfasis de las clases de su propio curso.⁸

6 Resulta interesante recordar que algunas de las obras clave de reconocidos pensadores fueron estructuradas como libros base en textos escritos para sus clases o en las anotaciones que alumnos, seguidores o colegas tomaron en las clases de aquellos profesores; por ejemplo: Immanuel Kant (*Sobre la pedagogía*), Émile Durkheim (*La educación moral, la evolución pedagógica en Francia*), Ferdinand de Saussure (*Curso de lingüística*), Jacques Lacan (*Seminarios*). Jacques-Alain Miller (*Los cursos psicoanalíticos*), John Langshaw Austin (*Cómo hacer cosas con palabras*).

7 La didáctica en este texto no se reduce a asuntos meramente técnicos u operativos, no debe confundirse con los instrumentos ni con la forma de presentación de los contenidos. La didáctica, en un sentido más amplio, podría entenderse como un saber sobre la enseñanza de otros saberes: así, un esquema didáctico, más allá de la forma de presentación, implica la construcción de “objetos” de enseñanza —que no son los objetos de la investigación—, sus conceptos y elaboraciones, teniendo en cuenta las preguntas: qué, para qué, por qué, cuándo y cómo.

8 Es el caso de su curso de 1979, “El nacimiento de la biopolítica”, que, a pesar de su título, vira hacia el análisis del “liberalismo” como práctica, como manera de actuar, abandonando o, por lo menos, teniendo una aproximación diferente de la anunciada con la noción de *biopolítica*.

Tabla 1. Cursos de Foucault

| Año | Curso | Publicación en francés | Publicación en portugués | Publicación en castellano |
|-----------|-----------------------------------|---|---|--|
| 1971-1972 | Teoría e instituciones penales | No publicado | No publicado | No publicado |
| 1972-1973 | La sociedad punitiva | No publicado | No publicado | No publicado |
| 1973-1974 | El poder psiquiátrico | <i>Le Pouvoir Psychiatrique</i> , París, Seuil, 2003 | <i>O poder psiquiátrico</i> , São Paulo, Martins Fontes, 2006 | <i>El poder psiquiátrico</i> , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005 |
| 1974-1975 | Los anormales | <i>Les Anormaux, Cours au Collège de France, 1974-1975</i> , París, Seuil, 1997 | <i>Os Anormais</i> , São Paulo, Martins Fontes, 2000 | <i>Los anormales</i> , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000 |
| 1975-1976 | Defender la sociedad | <i>Il Faut Defendre La Societé</i> , París, Seuil, 2004 | <i>En defesa da sociedade</i> , São Paulo, Martins Fontes, 2000 | <i>Defender la sociedad</i> , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000 |
| 1976-1977 | Año sabático | | | |
| 1977-1978 | Seguridad, territorio y población | <i>Sécurité, territoire, population</i> , París, Seuil, 2004 | <i>Segurança, territorio, população</i> , São Paulo, Martins Fontes, 2008 | <i>Seguridad, territorio, población</i> , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006 |
| 1978-1979 | Nacimiento de la biopolítica | <i>Naissance de la biopolitique</i> , París, Seuil, 2004 | <i>Nascimento da biopolítica</i> , São Paulo, Martins Fontes, 2008 | <i>Nacimiento de la biopolítica</i> , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007 |
| 1979-1980 | Del gobierno de los vivos | No publicado | No publicado | No publicado |
| 1980-1981 | Subjetividad y verdad | No publicado | No publicado | No publicado |
| 1981-1982 | Hermenéutica del sujeto | <i>L'Hermeneutique du sujet</i> , París, Seuil, 2001 | <i>A Hermeneutica do sujeito</i> , São Paulo, Martins Fontes, 2004 | <i>La hermenéutica del sujeto</i> , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002 |
| 1982-1983 | El gobierno de sí y de los otros | <i>Le gouvernement de soi et des autres</i> , París, Seuil, 2008 | No publicado | <i>El gobierno de sí y de los otros</i> , Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009 |

La clase del 1.º de febrero de 1978 (Foucault, 2006) es un buen ejemplo: en ella, el profesor Foucault introduce por primera vez el concepto de *gubernamentalidad* (*gouvernementalité*) y afirma que el título más exacto sería “Historia de la gubernamentalidad” y no “Seguridad, territorio, población”. Esa afirmación muestra cómo el profesor Foucault no ha acabado el “curso”, ni concluido la investigación: ella está en movimiento a través del curso. La publicación de esa clase como texto aislado, descontextualizado en antologías de otros textos de diversa naturaleza (conferencias, entrevistas, etc.), o sea, su publicación, su lectura como texto escrito, borra su procedencia y no permite observar sus condiciones de aparición, su uso en el marco de la investigación desarrollada por Foucault en ese momento; congela, en fin, el concepto, haciendo invisible su carácter provisorio y su importancia metodológica en el movimiento de la investigación y del pensamiento. De este modo se priva la riqueza del concepto como creación —digamos así— didáctica y metodológica.

En la clase siguiente, el día 8 de febrero (Foucault, 2006) el profesor Foucault mostrará más ampliamente las condiciones teóricas, metodológicas y didácticas que permitirán o que llevarán, en la clase anterior, a la creación de ese exquisito concepto de *gubernamentalidad*. Para comenzar, él hará una pregunta a partir de la cual articulará su exposición, en la perspectiva de posibilitar una mejor comprensión, al auditorio, del problema tratado en la investigación; pero, al mismo tiempo, tal pregunta servirá para mostrar las características principales del enfoque metodológico que él ha usado en sus investigaciones. Pregunta el profesor: ¿por qué estudiar en definitiva ese dominio inconsistente, brumoso, recubierto de una noción tan problemática y artificial como *gubernamentalidad*? Y, para responder la pregunta, Foucault retomará su trabajo sobre las disciplinas y mostrará cómo en ellas efectuó un triple desplazamiento o pasó del interior al exterior: 1) pasar del punto de vista interior de la institución (hospital, por ejemplo) al punto

de vista exterior de las tecnologías de poder (la orden psiquiátrica); 2) sustituir el punto de vista interior de la función (una función de prisión, por ejemplo) por el punto de vista exterior de las estrategias y las tácticas (la sociedad disciplinar); 3) ir del interior de un objeto prefabricado (enfermedad mental, delincuencia o sexualidad) al exterior de las tecnologías de poder móviles a través de las cuales se constituye un campo de verdad con objetos de saber (Foucault, 2006).

Para el caso del Estado, Foucault se propone, entonces, realizar el mismo desplazamiento: salir del interior de la institución (Estado) hacia el exterior de las tecnologías de poder; pasar del interior de los discursos establecidos (ciencia política, sociología, Historia) que definen un objeto de saber, “el Estado”, al exterior de las tecnologías de poder a través de las cuales es posible la constitución de ese objeto. Realizar ese desplazamiento implicó la construcción de aquella noción “problemática y artificial” (p. 140) que llamó con “el feo nombre de *gubernamentalidad*” (p. 139) y que se utilizó a partir de esa clase, como si hubiese sido construida justamente en el momento de preparación de la clase. Así, la estrategia didáctica para explicar la introducción de aquella noción ofrece, a su vez, la posibilidad de percibir tanto la estrategia metodológica usada en sus investigaciones sobre las disciplinas (pasar del interior al exterior) como las condiciones de creación de ese concepto.

En ese mismo curso del año 1978 (Foucault, 2006) el profesor Foucault crea varias nociones que no utiliza en sus libros y que son reelaboraciones de conceptos construidos anteriormente. Es el caso de la noción de *esquema técnico* o *estructura pragmática*, que utiliza para describir la base práctica o técnica sobre la cual será posible la constitución de conceptos u objetos de saber. Allí (clase del 18 de enero de 1978) señala que “el medio” aparece primero como un problema técnico propuesto por la reconfiguración de las ciudades en el siglo XVIII y sólo después tomará forma de sa-

ber en el campo de la mecánica newtoniana y, posteriormente en la biología, en la segunda mitad del siglo XVIII. Ese ejemplo permite apreciar el énfasis de la práctica genealógica al mismo tiempo que aporta una herramienta para el trabajo en esa dirección.

Por el contrario, la noción de *matriz filosófica*, utilizada en las clases del 18 y 25 de enero de 1978, apunta hacia la dimensión arqueológica del problema. En esas clases, el profesor Foucault muestra cómo el problema de la escasez está relacionado con el concepto jurídico moral de “mala índole del hombre”. Aquí el énfasis está del lado del saber y, por eso, la utilización de aquella noción de *matriz filosófica* que hace referencia al molde de gestación donde se producen determinados conceptos. El utilitarismo sería, entonces, una matriz filosófica, el instrumento teórico que sirve de base para el gobierno de las poblaciones, de la misma manera que la ideología, o el sensualismo de Étienne Bonnot de Condillac, fue el instrumento teórico que apoyó la práctica de la disciplina. En un momento histórico y social determinado, “esquemas técnicos” y “matrices filosóficas” se relacionan, se entrecruzan, apoyándose mutuamente.

Para utilizar los conceptos de otro profesor, Gilles Deleuze, diríamos que los regímenes de decibilidad y regímenes de visibilidad (Deleuze, 1987) constituyen los bloques de saber-poder que Foucault analiza.

En su curso de 1979, *El nacimiento de la biopolítica*, en la clase del 10 de enero, Foucault acuñará otra noción, *régimen de verdad*, que en la siguiente clase llamará *régimen de veridicción*, y que constituye una tentativa de precisar el sentido de su trabajo actual, pero también de sus trabajos previos:

La apuesta de todas esas empresas acerca de la locura, la enfermedad, la delincuencia, la sexualidad y el tema del que les hablo hoy es mostrar que el acoplamiento serie de prácticas-régimen de

verdad forma un dispositivo de saber-poder que marca efectivamente en lo real lo inexistente, y lo somete en forma legítima a la división de lo verdadero y lo falso (Foucault, 2007: 37).

Pero las prácticas que él quiere estudiar no son las prácticas “reales”, tal y como se desarrollarán aquí o allá, los problemas propuestos, las tácticas elegidas, los instrumentos utilizados o remodelados; su interés es la manera meditada, la reflexión, los conceptos, en suma, la racionalización de esa práctica (Foucault, 2007). En otras palabras, su régimen de veridicción. Por éste habría que entender, entonces,

[...] no es una ley determinada de verdad, sino el conjunto de reglas que permiten, con respecto a un discurso dado, establecer cuáles son los enunciados que podrán caracterizarse en él como verdaderos o falsos (Foucault, 2007: 53).

Aquí, en pleno análisis de la biopolítica, en plena fase genealógica de su trabajo, el profesor Foucault retoma sus elaboraciones anteriores (parcialmente abandonadas); recuerda lo que quiso hacer en *Historia de la locura*, en la *Historia de la clínica* y en la *Historia de la sexualidad*, y acuña esa noción de *régimen de veridicción*, mostrando que no había abandonado esa dimensión arqueológica y señalando, por el contrario, que desde sus primeros trabajos estuvo interesado en el análisis de los dispositivos de saber-poder, serie de práctica-régimen de verdad.

Esta nueva forma de mirar su trabajo se podría calificar muy apropiadamente como de “arqueo-genealógica” y significaría, fundamentalmente, los análisis de los relevos de las transformaciones, los desplazamientos entre regímenes de jurisdicción y regímenes de veridicción. Escuchemos las propias palabras del profesor sobre este punto:

Un poco en torno de esas [cuestiones] traté de organizar una serie de problemas. Por ejemplo, a propósito de la locura. El problema no era mostrar que en la cabeza de los psiquiatras se había forjado cierta teoría, cierta ciencia o discurso de pretensión científica que habría sido la psiquiatría y que se habría concretado o habría encontrado su lugar de aplicación dentro de los hospitales psiquiátricos. Tampoco de trataba de mostrar que, a partir de determinado momento, instituciones de encierro que existían desde mucho tiempo antes habían producido su propia teoría y su propia justificación en algo que habría sido el discurso de los psiquiatras. La cuestión pasaba por estudiar la génesis de la psiquiatría a partir y a través de las instituciones de encierro que estaban originaria y esencialmente articuladas con mecanismos de jurisdicción en sentido muy amplio —pues resultaban ser jurisdicciones de tipo policial, pero por el momento, en ese nivel, la cosa no tiene tanta importancia— y que, a partir de cierto momento y en condiciones que se trataba justamente de analizar, fueron a la vez sostenidas, reveladas, transformadas, desplazadas por procesos de veridicción.

Del mismo modo, estudiar las relaciones penales quería decir estudiarlas ante todo, por supuesto, como lugares y formas en que la práctica jurisdiccional era mayor y puede decirse que autocrática. [Estudiar] cómo, en esas instituciones penales fundamentalmente ligadas a una práctica jurisdiccional, se formó y desarrolló cierta práctica veridiccional [...] De manera análoga, estudiar la genealogía del objeto “sexualidad” a través de una cantidad determinada de instituciones quería decir tratar de señalar, en cosas como las prácticas de la confesión, la dirección de conciencia, el informe médico, etc., el momento en que se pro-

dujeron el intercambio y el cruce entre determinada jurisdicción de las relaciones sexuales que definían lo permitido y lo prohibido y la veridicción del deseo, que es aquello en que se manifiesta actualmente la armazón fundamental del objeto “sexualidad” (Foucault, 2007: 52-53).

No es posible, en sus libros, la delimitación de esa forma de mirar, de esa nueva perspectiva de analizar su propio trabajo. En ellos, el énfasis en el problema del saber, del poder y del sujeto hace invisibles esas explicaciones metodológicas a las cuales el profesor Foucault dedica parte importante de sus clases.

Otras nociones como *seguridad, mecanismos de seguridad, controles reguladores, etc.*, son ejemplos de esas herramientas metodológicas que el profesor-investigador crea en un momento de su proceso de investigación y que después abandona o sustituye por otras, tal vez más adecuadas a sus propósitos. Pero, a pesar de su falta de precisión y delimitación conceptual, forman parte de la caja de herramientas que, a su vez, podemos retomar para nuestros propios intereses y problemas, o para desenvolver aspectos que el mismo Foucault dejó de lado.

Tal vez sea ese el caso de las nociones de *conducta y contraconducta*, usadas en la clase del 1.º de marzo de 1978 (Foucault, 2006). Ellas son herramientas clave para abordar el problema de la resistencia a formas específicas de poder, pues tienen la ventaja de eludir los problemas que representa el uso de términos como “insurrección” (vinculado con la rebeldía militar) o “disidencia” (vinculado con la militancia política). A pesar de “estar mal construido” (2006: 238), tiene la ventaja de “permitir referirse al sentido activo de la palabra ‘conducta’ -contra-conducta en el sentido de la lucha contra los procesos puestos en práctica para conducir a otros” (p. 238). El término representa otra ventaja adicional, con referencia a la disidencia, pues evita la subs-

tantización (como no acontece en el caso de la palabra ‘disidente’) y coloca el énfasis sobre el problema de la conciencia, en la conciencia, en las prácticas.

Considero que hasta aquí queda evidente aquello que señalé arriba sobre las posibilidades de leer los cursos no como libros, más como clases, esto es, como esquemas didácticos que, a su vez, funcionan como herramientas metodológicas de la propia investigación. Los cursos, a diferencia de sus libros, nos permiten apreciar el movimiento del pensamiento, el proceso de creación, aquello que está fuera de ellos, la parte menos visible de su investigación, el taller, la cocina del pensamiento. La publicación de esos cursos, a diferencia de las clases publicadas aisladamente⁹ y de algunas de sus conferencias que amplían algunos de los aspectos tratados en sus clases (como aquella de *Omnnes et singulatum* publicada en libro *Tecnologías del yo*—1990—) nos ofrecen la posibilidad de seguir el ritmo de la investigación, sus vacilaciones, sus movimientos, sus virajes, en fin, su carácter provisorio, inacabado, siempre posible de revisión, de transformación e incluso de abandono.

El gesto filosófico del profesor Foucault

Volvamos a aquella entrevista en la Universidad de Vermont en 1982. Allí, Foucault declara que su papel como profesor

[...] consiste en *enseñar* a las personas que son mucho más libres de lo que ellas se sienten, que las personas acreditan como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido construidos durante algún momento de la historia y que esa pretendida evidencia puede ser criticada o destruida (Foucault, 1990: 143).

No deja de ser extraño que un pensador dedicado a mostrar el funcionamiento del po-

der y su estrecha articulación con el saber se proclame profesor, figura que representa justamente una de las relaciones en que el saber-poder ocupa el lugar central. Mas no se trata de evitar el poder; ¿cómo podríamos vivir afuera de las relaciones de poder? El problema es cómo ubicarse, cómo colocarse, cómo posicionarse en esas relaciones, pues, si permanentemente nos encontramos en el marco de relaciones de poder, eso nos lleva a pensar que estamos presos, sometidos, sin salida. A propósito de ese aspecto, Foucault decía:

Pienso que a partir de ese tema general es preciso ser, al mismo tiempo, extremadamente prudente y empírico. Nada prueba, por ejemplo, que en la relación pedagógica —es decir, en la relación de enseñanza, ese pasaje que va de aquel que sabe más a aquel que sabe menos— la autogestión produzca los mejores resultados; nada prueba, por el contrario, que eso no paralice las cosas (2004: 223).

En una entrevista poco antes de morir, Foucault volvía al mismo tema, al rechazar la descalificación de las prácticas pedagógicas por su carácter de prácticas de saber-poder:

No veo en dónde está el mal en la práctica de alguien que, en un dado juego de verdad, sabiendo más que otro, le dice lo que es preciso hacer, le enseña, le transmite un saber, comunicándole técnicas; el problema es de preferencia saber cómo será posible evitar en esas prácticas —en las cuales el poder no puede dejar de ser ejercido y no es malo en sí mismo— los efectos de dominación que harán que un muchacho sea sometido a la autoridad arbitraria de un profesor primario, un estudiante a la tutela de un profesor autoritario, etc. Creo que es preciso colocar ese problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobier-

9 Como es el caso de la conocida clase del 1.º de febrero de 1978. Véase: “La gubernamentalidad” (Foucault, 2003).

no y de *ethos*, de práctica de sí y de libertad (Foucault, 2004: 284).

Aquí está, en esa última frase, a mi modo de ver, la clave última que el profesor Foucault nos dejó para pensar su forma de practicar la pedagogía... No obstante ¿podría también haber dicho “de su filosofía”? Como veremos más adelante, en su modo “antiguo” de leer los filósofos, el profesor Foucault no puede separar radicalmente pedagogía de filosofía.

Por ahora me gustaría concentrarme en aquel *ethos* (¿Pedagógico? ¿Filosófico?) del cual habla el profesor Foucault, para analizar el problema de las prácticas pedagógicas. Siguiendo esa idea de *ethos* y prácticas, me propongo hablar de las actitudes, los modos de proceder, y no tanto de los conceptos, de los análisis teóricos del profesor. Con ese propósito, empleo una herramienta que encuentro muy útil para tal propósito: se trata de concepto de *gesto*, que tomo prestado de otro profesor, Edgar Garavito.¹⁰ En sus cursos, él utilizó ese término para referirse a la forma que asume la gestación de un nuevo pensamiento, el gesto como el acontecimiento filosófico. Siguiendo esa dirección, empleo la noción de *gesto pedagógico* para explorar ese *ethos* al cual Foucault se refería en aquella entrevista poco antes de su muerte.

El gesto no es una expresión, no exprime una forma de pensamiento; es la propia colocación, en escena, de una forma de ser del pensamiento. La duda metódica es un gesto filosófico, una razón como forma de ser del pensamiento; la crítica de la razón es otro gesto, la forma de un pensamiento que busca establecer las condiciones mismas del pensa-

miento. Todo gesto implica así una *categoría*, entendida como una manera de proceder en el discurso, y una *actitud*, o sea, un modo de estar en el mundo. Proceder en el discurso no es simplemente hablar, no es decir cualquier cosa. Obrar, operar, actuar en el discurso es colocarse en un lugar, en un horizonte discursivo desde donde se habla; no es decir cualquier cosa: es posible decir sólo aquello que se puede decir desde donde el sujeto está colocado.

En términos del *Foucault* de Deleuze (1987), a la categoría corresponden los enunciados y, a la actitud, las visibilidades. Un gesto es una forma de ver y de decir, una manera de relacionar palabras y cosas. En ese sentido, el gesto es un acontecimiento, una producción de novedad.

La duda metodológica cartesiana fue un gesto que inauguró la Modernidad filosófica, fue un acontecimiento que rompió con el pensamiento de la semejanza. A partir de Descartes, la búsqueda de las semejanzas va a ser una forma vieja, el error en el discurso. La razón es una nueva *categoría*: ella es la única cosa que nos torna en hombres y nos diferencia de los animales, y sólo a través de ella es posible juzgar y distinguir bien lo verdadero de lo falso. Aquí, actuar en el discurso, proceder en el discurso, es razonar, o sea, ordenar, clasificar, medir, establecer la diferencia. Para esa forma de pensamiento, corresponde una forma de sujeto: el sujeto de conocimiento, el sujeto cognoscitivo, el sujeto que razona, que conoce.

Dudar es, entonces, la *actitud* del modo de ser del pensamiento racional, es la manera

10 Edgar Garavito Pardo (1949-1999), profesor colombiano y filósofo marginalizado por los círculos académicos oficiales que no creían en las corrientes del pensamiento francés contemporáneo. Asistió en París a varios cursos de Foucault y elaboró su tesis de doctorado en filosofía bajo la dirección de Gilles Deleuze. Además de su obra escrita, su trabajo fundamental estuvo dedicado a la enseñanza del pensamiento filosófico de pensadores como Foucault, Deleuze y Lyotard, para lo cual elaboró incitantes presentaciones. Entre sus publicaciones están: *La transcurividad. Crítica de la identidad psicológica* (1997) y *Escritos escogidos* (1999).

de estar en el mundo de la razón, en el mundo de la Modernidad clásica. Estar en el mundo, vivir en el mundo como humano, requiere un ejercicio de razón, una búsqueda de verdad, un alejamiento de la condición animal. Mas, para conocer, no es suficiente tener un buen sentido: nos podemos engañar. Por eso, tenemos que dudar, poner en cuestión, someter las cosas al tribunal de la razón, y eso quiere decir trabajar con el método: sólo el método nos llevará a distinguir lo verdadero de lo falso, la verdad del error. El sujeto es aquí puesto bajo sospecha, él representa el error, es una subjetividad que se opone a la objetividad de las cosas, de la naturaleza, de la realidad; es un obstáculo que es preciso superar sometiéndolo al método. Así, el sujeto cognitivo, el sujeto propio de esa manera de estar en el mundo, es quien sometiéndose a los rigores del método, conquista la verdad.

Un siglo después, a través de Kant, acontece una transformación en el gesto filosófico de la Modernidad clásica inaugurada por Descartes. La razón continuó siendo la categoría de ese gesto, pero la actitud mudó: la crítica fue la nueva actitud de Kant. Habitar en el mundo de la razón, estar en ese mundo racional, exigió ya no la duda, sino la crítica. Sólo ésta nos podría permitir establecer las condiciones mismas del conocimiento; y la crítica, como forma de estar en el mundo de la Modernidad, llevó al establecimiento de dos fenómenos: el de las experiencias posibles y, por tanto, el de los límites, el de las posibilidades del acto de conocer.

Los gestos filosóficos no aparecen o desaparecen por efecto de una evolución, por un progreso en el pensamiento, en la sociedad. El azar y la necesidad, la mano de hierro de la necesidad es la que lanza los dados.

Friedrich Nietzsche es un nuevo gesto en la filosofía: la crítica de la crítica de la razón como acto de desenmascarar el “amor a la sabiduría”,

como el acto de develar la voluntad de saber, en fin, la afirmación de voluntad de poder contra la inconsciencia, la razón y el entendimiento. La razón y la conciencia, consideradas hasta entonces como cualidades de superioridad del hombre, como ventajas frente a los otros animales, los irracionales, aparecen ahora como signo de flaqueza, de debilidad, propio de un animal pobremente dotado para la lucha que es la vida. Lo fundamental en el hombre no está, pues, en la razón, sino en la conciencia, pero no en los instintos, ni en lo no consciente, sino en la voluntad de poder. Esa fue la *categoría* introducida con Nietzsche: el mundo, la vida, es voluntad de poder, y el hombre, como ser viviente, es voluntad de poder; mas esa voluntad no puede ser confundida con una facultad del espíritu, ella nada tiene que ver con la conciencia, la razón o con el yo. Ella es una fuerza anónima de creación, siempre en devenir, nunca estática, siempre móvil, procurando acrecentarse. La vida, el mundo, son voluntad de poder. En su rechazo a la idolatría que los filósofos habían creado alrededor de la razón, del conocimiento verdadero, Nietzsche asume una *actitud* filosófica radical: el derrumbamiento de los ídolos. La razón, la conciencia, la moral, la ciencia, la propia idea de hombre fueron los clavos en que el martillo nietzscheano golpeó para mostrar su constitución, su complexión ruin, su veneno contra la vida.

Foucault habitó el gesto de Nietzsche, pero a su manera: continuando la crítica a la crítica, a la ciencia y sus pretensiones de verdad, eligió el saber como objetivo de su mirada. El *saber* no es el conocimiento, es un espacio más amplio que el conocimiento; no es la ciencia, tampoco es un producto de la razón, ni en él se puede juzgar en términos de verdad o falsedad; mas no puede haber un conocimiento sin un campo de saber donde se constituye —éste es previo a todo conocimiento, constituye su condición de posibilidad—. Ahora, si la “voluntad de saber” es voluntad de poder,

saber y poder son como dos caras de una misma moneda. No hay saber sin relaciones de poder, ni poder que no contribuya en la producción de saber. Las relaciones de saber-poder funcionan como un bloque que sólo es posible separar para efectos de un análisis. Así podríamos decir que el bloque de saber-poder es la *categoría* con que Foucault va a operar en el discurso, va a ser el modo de trabajar en el discurso de su gesto filosófico.

Para no quedarse en la crítica, apresado en ella, Foucault asume una *actitud*: pensar de otro modo. En la verdad, en lo conocido, el pensamiento se encuentra como domesticado, sometido, adormecido en la tranquilidad de las certezas, en la seguridad de lo familiar, de lo mismo. Recorrer los límites, rechazar la comodidad de lo sabido, mirar en otra dirección es poner el pensamiento bajo tensión, hacerlo mecarse, forzarlo a abandonar lo conocido en busca de otra manera, de otra forma de ser, es llevarlo a lo impensado, para su afuera. Desde esa actitud filosófica fue posible escribir *Historia de la locura*, *Las palabras y las cosas*, *Vigilar y castigar*, la *Historia de la sexualidad*. En ellos, lo impensado puede aparecer, otra forma de hablar, de ver las cosas que parecían ciertas, definidas, esclarecidas (la locura como una entidad patológica finalmente descrita por la ciencia; la biología, la economía política y la filología como las nuevas ciencias que nacen del desenvolvimiento, del progreso del conocimiento de la Historia natural, de los análisis de las riquezas y de la gramática general; la sexualidad como objeto de represión y no como lugar de nuestra más profunda identidad).

Al final, cada gesto filosófico es el ingreso de lo impensado en el propio pensamiento. Y eso es un acontecimiento, no el resultado de una evolución, de un progreso, de un avance, mas sí una irrupción, un quiebre, una ruptura, lo que no quiere decir un inicio desde cero, un abandono total de todo lo anterior,

sólo una novedad que emerge entre el azar y la necesidad.

El gesto pedagógico del profesor Foucault

Un gesto filosófico está relacionado, a su vez, con un gesto pedagógico. La razón como *categoría* y la duda metódica como *actitud*, como forma de estar en el mundo, fue el gesto filosófico de René Descartes. La *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio fue el gesto pedagógico correspondiente. Y éste, con sus transformaciones, sus variaciones, ha sido el gesto de la Modernidad durante más de tres siglos. Siguiendo esa forma de pensamiento, enseñar y aprender requieren un orden, un método cuyos principios generales pueden resumirse en la fórmula comeniana: todo por grados, de lo simple a lo complejo, de la fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo lejano. Aquí, la didáctica fue una forma de proceder en el discurso, y enseñar (a través del método) fue una actitud. Sólo a través de la didáctica todos podrían conocer acerca de todo, y sólo por el método el maestro podría enseñar correctamente y los alumnos podrían aprender con eficacia.

Aunque sea el gesto pedagógico de más larga duración, no ha sido el único en la Modernidad. Otros, más recientes, menos universales y más locales, se constituyeron desde el siglo XIX: las ciencias de la educación (en el ambiente francófono), el currículo (en la órbita anglosajona) y la "pedagogía" —*Pädagogik*— o ciencia de la educación (en Alemania). Pero esos fueron gestos mayores, en cuanto se alimentaron de cierta pretensión científica y universal. Al lado suyo, en las márgenes, de cualquier manera fuera de ellos, se localizan unos gestos "menores", sin pretensiones científicas; por el contrario, tal vez artísticas o éticas: es el caso del gesto del profesor Foucault. El saber-poder como categoría de su gesto filosófico corresponde no a una didáctica ni a un método; la arqueología del saber no es un

método, la genealogía tampoco. La categoría pedagógica que introduce Foucault es la *pesquisa*, la *investigación*.

Las clases del profesor Foucault siempre estuvieron sustentadas en un trabajo de investigación. Ese acto no es una novedad, pues todos los grandes intelectuales vinculados a las instituciones universitarias hicieron lo mismo. La diferencia, la verdadera novedad, se encuentra en el sentido mismo de la pesquisa, en el concepto de *investigación* y, para el profesor Foucault, ésta no era, como diría el diccionario, aquel conjunto de actividades que tienen por finalidad el descubrimiento de nuevos conocimientos en el dominio científico, literario o artístico. Su dirección no es el conocimiento, más bien es el pensamiento. La didáctica, las ciencias de la educación, el currículo, actúan para el conocimiento y sobre un sujeto cognoscitivo. Su problema es cómo enseñar el conocimiento, cómo llevar al estudiante hasta él o cómo hacer que el estudiante lo construya. La pesquisa parte del conocimiento, de lo conocido, pero para cuestionarlo, para interrogar el poder que hay en él, para indagar cómo funciona. Su meta no puede ser establecida de antemano; la pesquisa dirigida al pensamiento no puede tener un fin especificado previamente (y, si lo tiene, se trata de un asunto formal o necesario para iniciar, mas no es definitivo en el curso), pues pesquisar es ir en busca de lo desconocido, de lo impensado.

Por ese motivo, el profesor Foucault abandona su propio proyecto de escritura, definido al final de su primer volumen de *Historia de la sexualidad*. Después del primer tomo, él había anunciado las siguientes obras: *La carne y el cuerpo*, *La cruzada de la infancia*, *La mujer, la madre y la histérica*, *Los perversos*, *Poblaciones y razas*, *Los placeres de la carne*. Sin embargo, esos proyectos nunca conocerán la luz pública; el trabajo de pesquisa tiene sus pro-

pios ritmos, los resultados no pueden ser fijados de antemano, el camino no se puede prever. La pesquisa es la búsqueda de aquello que aún no se conoce y, por tanto, es una búsqueda, de algún modo, ciega, sin rumbo. A propósito de eso, Frédéric Gros dice:

Cuando la escritura no es más que la realización de un programa teórico, deja escapar su vocación auténtica, que consiste en ser lugar de una experiencia, de una tentativa (2002: 480).

Los títulos de los volúmenes mostraban un rumbo definido, algo que ya era sabido, que ya había sido pensado; tal vez por eso Foucault se preguntó, en la introducción del segundo tomo de *Historia de la sexualidad* (Foucault, 1986), si acaso filosofar era hoy en día un trabajo crítico del pensamiento sobre el propio pensamiento y si no consistía en intentar saber de qué manera y hasta dónde sería posible pensar diferente en lugar de legitimar lo ya sabido.

En la pesquisa, el profesor enseña, muestra lo que el ha producido, dice lo que su trabajo le permite. Ahora bien: todo eso no es para que el estudiante conozca o aprenda; por el contrario, es presentado como una herramienta para *pensar*. Pensar no tiene que ver con lo aprendido, con los conocimientos. Es preciso recordar que, para Foucault —como para Nietzsche y Deleuze—, pensar no es conocer; pensar ni siquiera es hacer uso de las facultades del alma; tampoco es el resultado de la inteligencia, la conciencia o la razón. Pensar, en el sentido foucaultiano, nietzscheano, deleuziano, no tiene que ver con el sujeto cognoscitivo, ni con el sujeto epistémico, ni con el sujeto psicológico. Es posible conocer sin pensar. El pensamiento no es un atributo del sujeto, no está en el interior del sujeto, es del orden del afuera. No es el exterior que se opone al interior; pero es el afuera, que es como la exterioridad de la interioridad. Dice Deleuze que

[...] pensar no es algo innato ni adquirido. No es un ejercicio innato de una facultad, pero tampoco es un *learning*, que se constituye en el mundo exterior [...] Pensar es virar, doblar el afuera en un adentro co-extensivo a él (1987: 152).

El sujeto del pensamiento, en ese sentido, no tiene una interioridad psicológica opuesta a una exterioridad física; en ese sujeto la interioridad es un doblez del afuera. Para explicar mejor esa idea, Deleuze recuerda la invocación que Foucault hace de Gregor Mendel: él constituía objetos biológicos, conceptos y métodos inadmisibles para la biología de su época. Esas construcciones estuvieron relegadas al afuera del saber y del poder, en las márgenes; por eso, la ciencia no podía reconocerlas. En cuanto los demás “conocían”, Mendel *pensaba*.

A la pesquisa como *categoría* del gesto pedagógico del profesor Foucault, corresponde una *actitud* ética: no se trata de la moral del profesor, de las normas que aquel debe seguir como ejemplo y modelo de sus alumnos. Una actitud ética es la elección de una forma de estar en el mundo, de una forma de habitar en él, y si es una pesquisa, tal como Foucault la desarrolló, fue una tentativa de pensar de otro modo. Su actitud fue un ejercicio sobre sí mismo, una práctica de sí en la perspectiva de su transformación: la ética como una estética, se constituye como una actitud. Y eso fue lo que el profesor Foucault nos enseñó. Sus clases nos incitan y nos muestran, señalan, indican (todas esas son formas de enseñar) prácticas y posibilidades en la perspectiva de la constitución de sí mismo. Pero es preciso mirar este asunto más de cerca y más detenidamente.

La práctica filosófica como práctica pedagógica

En la sección anterior mostré como las estrategias didácticas del profesor Foucault fun-

cionaban también como estrategias metodológicas para la investigación. Propongo, ahora, leer esa afirmación en otra perspectiva: si observamos las clases y el trabajo de pesquisa vinculado con ellas como ejercicios, como experiencias, como prácticas, en la medida en que comprometen la propia forma de ver, de decir, de hacer, de pensar del profesor-investigador, podría decirse que se trata de *práctica de sí*.

Aunque las clases sean preparadas para ser presentadas ante un auditorio, los problemas presentados y los conceptos trabajados no dependen de las características de los sujetos que escuchan ni que tienen que ver, en principio, con los intereses, las necesidades y las demandas de los asistentes. Ellos pertenecen al orden del pensamiento, de los intereses, de las necesidades, de los deseos del profesor.

Resulta evidente que Foucault no fue un profesor constructivista y, quizá mejor, haya sido un profesor “egoísta” o “egocéntrico”. En la clase del 7 de enero de 1976, decía lo siguiente:

En esa medida, me considero absolutamente obligado, en efecto, a decirles próximamente lo que hago, dónde estoy, en qué dirección [...] va ese trabajo; y en la misma medida, también, los considero enteramente libres de hacer lo que quieran con lo que yo digo. Se trata de pistas de investigación, ideas, esquemas, líneas de puntos, instrumentos: hagan con ellos lo que quieran. En última instancia, eso no me interesa ni me concierne. No me concierne en la medida en que no tengo que plantear leyes para la utilización que ustedes le den. Pero sí me interesa en la medida en que, de una u otra manera, la cosa se engancha, se conecta con lo que hago (Foucault, 2000: 15).

El profesor-investigador está envuelto en su trabajo, y sus clases son la presentación pú-

blica, el informe público sobre aquello que está haciendo. ¿Quiénes son sus estudiantes, su “auditorio”? ¿Qué intereses tienen ellos? O ¿qué esperan con las clases? Ese no es un problema del profesor-investigador; será, tal vez, el problema del profesor constructivista, que tiene que pensar su trabajo en función del aprendizaje de sus alumnos; del profesor que debe establecer unos objetivos de aprendizaje para cada clase y unos criterios para evaluar su adquisición; del profesor que no piensa en sí mismo (ni en su saber, ni en su hacer), sino a condición de pensar primero en los otros.

La clase como ejercicio (didáctico y metodológico) se convierte en una práctica de sí en la medida en que permite al profesor-investigador trabajar sobre sí mismo, sobre sus formas de pensar, sus formas de hacer, sobre sus prácticas. Pero ese “egoísmo” no excluye la posibilidad de ofrecer herramientas para los otros; sólo que tal posibilidad, como diría el propio profesor Foucault, sólo existe en la medida en que, de una u otra forma, las preguntas de cada uno se conectan con aquello que el profesor hace.

Aquí está el punto clave de su gesto pedagógico: aquello que el profesor enseña es su forma de trabajar, no el resultado de su trabajo; más bien, es su manera de hacer, de investigar, de pensar, sobre todo, los ejercicios que él hace sobre sí mismo.

Y aquí el gesto pedagógico se confunde con el filosófico, pues, para el profesor Foucault, la filosofía es practicada al “modo antiguo”.

En su clase del 6 de enero de 1982 (Foucault, 2002) introduce la diferenciación entre el modo cartesiano y el modo antiguo de la filosofía. En la Antigüedad, la cuestión filosófica de cómo tener acceso a la verdad y la práctica de la “espiritualidad”, o sea, las transformaciones necesarias en el ser mismo del sujeto que va a permitir ese acceso, permanecerán vinculadas, nunca se separarán. Por el contrario, en el momento llamado “cartesiano”

(que no comienza exactamente con Descartes, sino mucho antes, con la teología cristiana), el filósofo, o el sabio, o simplemente aquel que busca la verdad, es capaz de reconocer, en sí mismo y por simples actos de conocimiento, la verdad, y tener acceso a ella sin comprometer la espiritualidad, o sea, sin transformarse o sin modificarse.

Con el momento cartesiano no desapareció del todo el modo antiguo de filosofía. Dice Foucault que a partir de Kant y de los filósofos del siglo XIX (Friedrich Schelling, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Sigmund Freud), pero también en Martin Heidegger y Edmund Husserl, es posible reconocer un intento de retomar el problema de la espiritualidad, esto es, el problema de las prácticas de sí, de la transformación del sujeto como condición de acceso a la verdad (Foucault, 2002).

Así, la lectura filosófica del profesor Foucault es una lectura al modo antiguo y su propia filosofía es una filosofía en el sentido antiguo, esto es,

[...] el conjunto de prácticas, de búsquedas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad (Foucault, 2002: 33).

En este punto aparece otra cuestión: se trata de la estrecha relación entre la práctica filosófica al modo antiguo y las prácticas pedagógicas. Para desarrollar este asunto, nada mejor que citar el texto de Potte-Boneville sobre Foucault como un maestro estoico paradójico. El autor señala que la forma de enseñanza, esa práctica, ese acto público del profesor podría asumirse como una “franco hablar”, como *parrhesía*. En ese sentido,

Enseñar es permitir al otro emanciparse de la propia relación de enseñanza, esa autonomía frente al discurso del maestro, poniendo término a la relación pedagógica (Potte-Boneville, 2006: 140).

Ahora, ese franco hablar puede ser asumido como un ejercicio de sí, como un ejercicio de transformación, y es esa actitud la que llamo aquí *actitud filosófica* del profesor Foucault. Sin duda, Potte-Boneville es quien mejor ha explorado esa actitud, aunque algunos estudios recientes¹¹ siguen esa misma dirección, utilizando, para eso, el curso de 1982 (la hermenéutica del sujeto).

Aunque el problema que aquí me interesa trabajar no son sus discursos, sino sus prácticas, una mirada a sus últimas elaboraciones puede ayudar a comprender el gesto pedagógico del profesor Foucault. La hipótesis es la siguiente: el cuidado de sí precisa de una acción pedagógica o, en términos más específicos, es una acción pedagógica.

En ese sentido, por *pedagogía* es preciso entender aquel conjunto de saberes, técnicas, prácticas y experiencias dirigidos a la constitución (gobierno) de sí. No son sólo las prescripciones, los saberes elaborados, las técnicas preestablecidas: se trata también de experiencias inéditas, particulares, singulares, de apropiaciones, cuya condición es la existencia de otro (maestro, médico, preceptor, amigo). Foucault (2002) señala que, en el *Alcibíades* — punto de partida para el estudio del cuidado de sí—, aparecen tres cuestiones centrales relacionadas con el cuidado de sí mismo: la política, la pedagogía y el autoconocimiento. Pero las cuestiones relativas a la pedagogía me parecen las más fundamentales, por constituir las propias condiciones de posibilidad del cuidado de sí y por tener conexiones directas con la política y con el autoconocimiento.

El cuidado de sí se impone en razón de las fallas de la pedagogía, las cuales se trataban de completar o sustituir, siempre con función de dar una formación. En cuanto el cuidado de sí, buscaba una formación, pretendía sustituir una pedagogía que presentaba dificultades. Para sustituirla, debería asumir tres funciones particulares:

1. Una función crítica, cuyo trabajo debería orientarse a *desaprender* como posibilidad de

[...] deshacerse de los malos hábitos, todas las opiniones falsas que podemos recibir de la multitud, o de los malos maestros, pero también de los parientes y allegados (Foucault, 2002: 470).

2. Una función de lucha, concebida como un combate permanente, pues la idea de “formación” no estaba en función del porvenir; se trataba de la cuestión de la lucha permanente que el individuo debería enfrentar durante toda su vida.

3. Una función curativa y terapéutica que, aunque más cercana del modelo médico, llevaba a un conjunto de operaciones que el individuo debería hacer con él mismo para curar las “dolencias del alma”. En ese sentido, Foucault retoma las metáforas griegas del papel de la filosofía como medicina del alma, lo que, por extensión, podríamos traer para la pedagogía.

Cuando Foucault anota que “la relación consigo debe apoyarse en la relación con un maestro, un director o, en todo caso, con otro” (2002: 471), se está refiriendo a una relación pedagógica; pero, en vez de consolidar una dependencia, tal relación procura una independencia cada vez más marcada. Constituirse es, en alguna medida, destituirse, y para eso se precisa del otro:

¹¹ Véase, por ejemplo, Gallo (2006), Runge (2005) y Quiceno (2005).

Séneca decía que nadie es nunca lo suficientemente fuerte para liberarse por cuenta propia del estado de *stultitia* en el cual se encuentra: es preciso que le tiendan la mano y lo saquen de él (p. 471).

Otra cuestión que ratifica la pertinencia de la pedagogía en relación con el cuidado de sí tiene que ver con el término *áskesis*, relativo a la idea de ejercitarnos, de aprender, y para eso precisamos de “discursos”, entendidos como discursos verdaderos o discursos racionales. Pero tales discursos “no son en modo alguno un desciframiento de nuestros pensamientos, nuestras representaciones, nuestros deseos” (Foucault, 2002: 473). Se trata de discursos que tienen que ver con nuestra relación con el mundo, con nuestro lugar en el orden de la naturaleza; en particular, se refiere a discursos útiles en algunos momentos de la existencia, discursos que es preciso tener a mano, que estén a nuestra disposición.

Ahora, para disponer de esos discursos, requerimos “una enseñanza, una lectura, un consejo” (Foucault, 2002: 474), hecho que señala su carácter pedagógico y que Foucault presenta como una serie de cuestiones técnicas sobre los métodos de su apropiación, donde la memoria tiene un lugar significativo: el discípulo debe primero callarse, colocarse en disposición para atender y retener lo que se le dice; también es preciso escribir, y se trata principalmente de una escritura personal, de notas sobre las lecturas, las conversaciones y las reflexiones que hacemos con nosotros mismos.

Esa lectura del profesor Foucault es, a su vez, su propia lección, sus propias enseñanzas. Aquello que enseña el profesor es aquello que él hace y, en ese sentido, su gesto pedagógico-filosófico es un *ethos*, como indicaba en su úl-

tima entrevista. Su interés no es orientar el trabajo del otro para una verdad o un conocimiento, es solamente mostrar, para que cada uno haga lo que pueda, pero en consonancia con el trabajo que el profesor presenta, en relación con la lección, con las enseñanzas que, a su vez, se refieren a la propia práctica de sí del profesor: hacer para que otros hagan, desarrollar “ejercicios espirituales”¹² para que otros puedan desarrollar los suyos.

Utilizando un concepto de Deleuze, podría decirse que las clases fueron, para el profesor Foucault, su *intercesor*, o sea, aquel espacio para la creación de conceptos, de pensamiento, un espacio para poner en escena ideas, “publicarlas”, exponerlas delante de un auditorio. No era preciso que el auditorio fuese muy activo, que hiciese preguntas o que opinase: bastaba que estuviese allí escuchando, presenciando, mirando y hasta preguntando, interrogando en algunas oportunidades. El profesor Foucault sabía que las decenas de asistentes que llenaban la sala donde él hablaba (y otras donde se reproducía la clase a través de parlantes) esperaban alguna cosa de él, precisaban de algo, llevaban sus propias preguntas, sus intereses, sus inquietudes. Y eso bastaba para que se constituyeran en intercesores. Por eso la clase era una especie de acontecimiento y por eso Foucault dedicaba parte significativa de su tiempo de pesquisa para la preparación de las clases, como él mismo reconoce en el inicio del curso de 1976.

Para cerrar este texto, quisiera retomar algunas palabras del profesor Jorge Larrosa, pues el gesto pedagógico de Foucault parece substraer la pedagogía del lugar en que la colocaran las pretensiones pedagógicas de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Larrosa nos recuerda que el “campo pedagógico” está apresado en algunas inercias:

12 Pierre Hadot, a partir de quien Foucault toma el concepto de *espiritualidad*, define “los ejercicios espirituales” como “prácticas que podían ser de orden físico, como el régimen alimentario, o discursivo, como el diálogo o la meditación, o intuitiva, como la contemplación, pero todas destinadas a operar una modificación y una transformación en el sujeto que las practica” (Hadot, 1998: 15).

La primera es su fuerte dependencia de un modo de pensamiento antropológico o, lo que es lo mismo, de la creencia arraigada en que es una “idea de hombre” y un “proyecto de realización humana” lo que fundamenta la comprensión de la idea de educación y el diseño de las prácticas educativas. La segunda es la ocultación de la pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas, y la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras “mediadoras” donde se disponen los “recursos” para el “desarrollo” de los individuos. Esas inercias, en definitiva, en las que el papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos, en este caso de los individuos en tanto que dotados de una cierta experiencia de sí, queda sistemáticamente elidido (1995: 261).

Tal vez haya sido el gesto filosófico cartesiano y su gesto pedagógico correspondiente, la didáctica comeniana (o disciplinar), con sus posteriores —a partir del final del siglo XIX— tentativas de cientificación de la pedagogía, los responsables de esas inercias. Pero, como decía anteriormente, en esos gestos mayores, en sus intersticios, surgen gestos menores, cuya vía transita hacia otros límites: ya no epistemológicos, más bien políticos, éticos o estéticos. Es ese el caso del gesto pedagógico-filosófico del profesor Foucault.

Referencias bibliográficas

- Deleuze, Gilles, 1987, *Foucault*, Barcelona, Paidós.
- Eribon, Didier, 1990, *Michel Foucault 1928-1984*, São Paulo, Companhia das letras.
- Foucault, Michel, 1986, *Historia de la sexualidad*, vol. 2, *El uso de los placeres*, México, Siglo XXI.
- _, 1996, *Michel Foucault e seus contemporaneos*, Río de Janeiro, Jorge Zahar.
- _, 1990, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
- _, 2000, *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _, 2002, *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _, 2003, “La gubernamentalidad”, en: *Ditos e Escritos*, vol. IV, Río de Janeiro, Editora Forense Universitaria, pp. 281-305.
- _, 2004, “Política e Ética: uma entrevista”, en: *Ditos e Escritos V*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, pp. 218-224.
- _, 2006, *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _, 2007, *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, Silvio, 2006, “Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault”, en: W. Kohan y J. Gondra, orgs., *Foucault 80 anos*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 177-189.
- Garavito, Edgard, 1997, *La transcurividad. Crítica de la identidad psicológica*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, (Tesis orientada por Gilles Deleuze)
- _, 1999, *Escritos escogidos*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.
- Gros, Frédéric, 2002, “Situación del curso”, en: Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 479-516.
- Hadot, Pierre, 1998, *¿Qué es la filosofía antigua?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Kohan, Walter Omar y José Gondra, orgs., 2006, *Foucault 80 anos*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Larrosa, Jorge, 1995, “Tecnologías del yo y educación”, en: Jorge Larrosa, comp., *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 257-329.

Miller, James, *La pasión de Michel Foucault*, Nueva York, Anchor Books, 1994.

Potte-Boneville, Mathieu, 2006, "Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estoico paradoxal", en: Walter Omar Kohan y José Gondra, orgs., *Foucault 80 anos*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 129-150.

Quiceno, Humberto, 2005, "Michel Foucault, ¿pedagogo?", en: Olga Lucía Zuluaga et al., *Foucault, la pedagogía y la educación*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 201-228.

Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), pp. 71-104.

Runge, Andrés Klaus, 2005, "Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto", en: Olga Lucía Zuluaga et al., *Foucault, la pedagogía y la educación*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), pp. 201-228.

Referencia

Noguera Ramírez, Carlos Ernesto, "Foucault profesor", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 131-149.

Original recibido: julio 2009

Aceptado: septiembre 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
