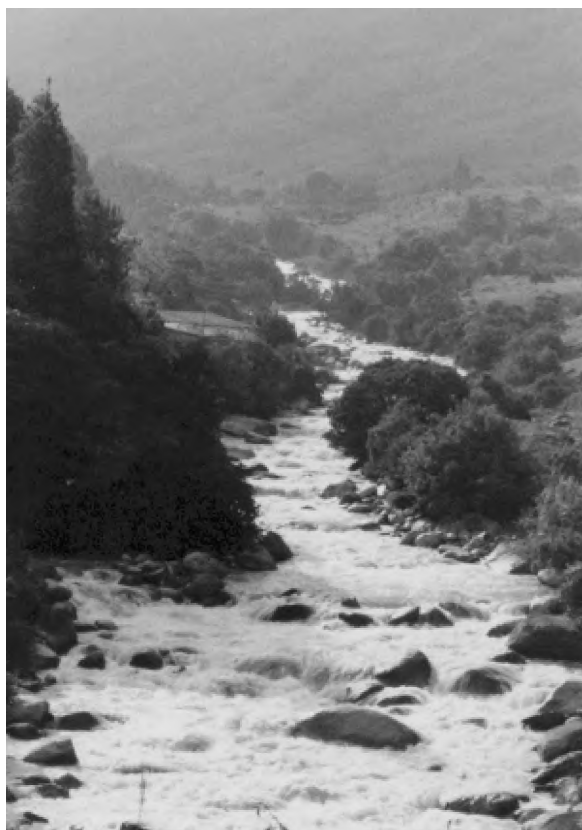


Como para cruzar un río me desnudo junto a su
cuerpo riesgoso, como un río en la noche

José Manuel Arango



Fotografía de Alberto Restrepo.
Riogrande - Don Matías, 1988.

FOUCAULT, ¿PEDAGOGO?

Humberto Quiceno Castrillón



RESUMEN

MICHEL FOUCAULT ¿PEDAGOGO?

Este artículo explora la posibilidad de pensar a Michel Foucault como un pedagogo. Situarlo en ese lugar, asignarle ese objeto tan valorado en nuestra cultura, significa hacer un rodeo discursivo y analítico por sus tres conceptos mayores: el saber, el poder y la subjetividad. Rodeo que implica retomar una línea cultural muy diferente a la establecida por la pedagogía clásica (Rousseau y Pestalozzi). La línea Foucault arranca en Goethe y termina en Nietzsche y es la que hace a Foucault pedagogo.

RÉSUMÉ

MICHEL FOUCAULT, ¿PÉDAGOGUE?

*Cet article explore la possibilité de penser Michel Foucault comme pédagogue. Le donner cette position, lui assigner cet objet si apprécié dans notre culture, signifie faire un tour discursif et analytique par ses trois concepts majeurs : le **savoir**, le **pouvoir** et la **subjectivité**. Ce tour implique la reprise d'une ligne culturelle très différente de celle qui avait été fixée par la pédagogie classique (Rousseau, Pestalozzi), celle qui commence avec Goethe et finit avec Nietzsche, et qui fait Foucault un pédagogue.*

ABSTRACT

MICHEL FOUCAULT, PEDAGOGUE?

This article explores the possibility of thinking of Michel Foucault as a pedagogue. Positioning him in that place, granting him a value so appreciated in our culture, means making an analytical and a discursive detour around his three major concepts: knowledge, power and subjectivity. This detour implies the taking up of a cultural line very different from the one established by classical pedagogy (Rousseau and Pestalozzi): the line starting up with Goethe and ending up with Nietzsche. The line that makes Foucault a pedagogue.

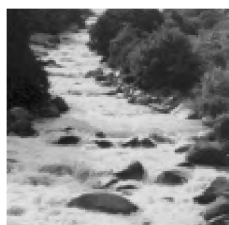
PALABRAS CLAVE

*Michel Foucault, pedagogo, saber, poder, subjetividad, pedagogia.
Michel Foucault, pedagogue, knowledge, power, subjectivity, pedagogy.*

MICHEL FOUCAULT, ¿PEDAGOGO?*

Humberto Quiceno Castrillón**

Pedagogía: “es la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica. Psicagogía: “La transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto ”
Michel Foucault (1994, 102).



La representación que hoy nos hacemos de la pedagogía se produce desde sus propios discursos y prácticas, desde ciertos conceptos que son los que nos dan una particular imagen de lo que ella es. El concepto mayor o la experiencia desde la cual hemos construido la imagen más actualizada de la pedagogía es considerarla como una ciencia. Esto quiere decir, que aunque no convengamos en admitir los postulados científicos de la pedagogía, la consideramos como un saber objetivo. A pesar de que no seamos científicos de la pedagogía, a pesar de que no admitamos su objetividad científica, cuando hablamos o pensamos pedagógicamente, lo hacemos dentro de sus conceptos, sus categorías y sus campos de formación discursiva. Para Foucault, esto quiere decir que consideramos que la pedagogía es un saber. El concepto *saber* que piensa Foucault ha sido usado de otro modo al sentido que él le dio. Por saber se ha entendido el conocer, la racionalidad por fin adquirida, como si el saber

fuera una conquista racional muy importante, hasta tal punto que se considera que el saber es de por sí la llegada a la mejor forma de racionalidad, como si llegar al saber fuera llegar a un punto máximo, a un lugar de verdad.

Foucault, vamos a describirlo, considera el saber como instrumento de *poder*. Desde las mallas y relaciones de poder se construyó la idea de saber, de ciencia y de disciplina. El hecho de que la pedagogía haya llegado a ser una disciplina, una ciencia o un saber no debe alegrarnos, no puede comprometernos, hasta el punto de que lleguemos a identificarnos con su saber. Si la pedagogía es saber, es por que es un hecho objetivo que hay que explicar y no aceptar como si fuera nuestro saber. Para Foucault, el saber produce un sujeto de saber que es el sujeto que se identifica, acata, hace suyo ese saber hasta tal punto que ese sujeto se ve sujetado por el saber, pero no reconoce la sujeción, sino que considera que ser sujeto de saber es una liberación.

* Este artículo hace parte del proyecto de investigación Saber Pedagógico y Ciencias de la Educación, financiado por la Universidad de Antioquia y Universidad del Valle. El proyecto se encuentra en ejecución.

** Profesor de la Universidad del Valle. Doctor en Filosofía de la Universidad Central de Barcelona. Miembro del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
Dirección electrónica: rouso@telesat.com.co

Foucault distingue muy claramente el *saber*, el *poder* y el *sujeto*. El poder crea el saber y crea el sujeto de ese saber. El modo histórico como ese proceso se creó fue por medio de la *disciplina*. La disciplina produjo dos movimientos: hizo pasar conocimientos que no tenían estatuto de saber hacia el saber científico y por otro lado, produjo un tipo de sujeto que se identificó con esa disciplina, pues estaba sujetado a ella y a sus formas institucionales, discursivas y prácticas. Para el caso de la pedagogía, esto significó que se convirtiera en ciencia o disciplina y dejara de ser un acto de fuerza y de autoridad producido por sujetos que no tenían saber. Los pedagogos clásicos, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, son sujetos que saben, que tienen disciplina y teorías. Esos sujetos promovieron instituciones de saber, formas de saber, hechos de saber, con lo cual no sólo se identificaron con el saber pedagógico, sino que también lo explicaron, lo demostraron, lo hicieron pasar al lado de la verdad. La pedagogía se convirtió en una ciencia, en una disciplina que educa en instituciones y a sujetos que lleguen a considerarla como un saber.

Un aspecto importante para considerar es que algunos pensadores o escritores, que vivieron el momento de constitución de la pedagogía como saber, se mantuvieron por fuera de ese proceso y no sólo eso, lo criticaron y lo denunciaron como un proceso de poder y de dominación. Tal es el caso de Goethe y de Nietzsche. Lo dos entendieron lo que estaba pasando, que la pedagogía se volvía ciencia, que se convertía en una disciplina de prestigio, de gran ayuda para el hombre y la modernidad, pero ese proceso conllevaba un peligro. Entendieron que ese proceso histórico, ese cambio del conocer, esa nueva forma de llegar a la verdad era una dominación más para el sujeto, era mantener la ceguera, las sombras respecto de la propia verdad pedagógica.

El trabajo de Foucault respecto de las categorías saber, sujeto y poder son importantes, porque nos clarifican este proceso inaugural

de la pedagogía al convertirse en saber. Poder recurrir a las obras pedagógicas de Nietzsche y de Goethe nos muestra que lo que dice Foucault es lo mismo que ellos vieron y por eso se apartaron. Foucault estudia, investiga y analiza el saber y se aparta. Lo curioso es que la lectura que se ha hecho de Foucault sobre esos conceptos ha servido para validar el saber, el sujeto de saber y las formas de poder y no como él quería, para refutarlas y resistirlas. En lo que sigue plantearemos cómo se constituyó la pedagogía como saber, en segundo lugar cómo se apartaron Goethe y Nietzsche, y finalmente lo que dice Foucault de ese proceso.

LA PEDAGOGIA COMO SABER

En la obra de Foucault encontramos una serie de conceptos que investigó en campos muy distintos a la pedagogía, pero que nosotros queremos hacer pasar a la pedagogía. Tales conceptos son: *el saber*, *el sí mismo*, *el sujeto* y *la subjetividad*. Estos conceptos no sólo existen en la pedagogía, sino que son usados como apoyos para pensar las distintas pedagogías y estrategias pedagógicas. Las nociones de sujeto y subjetividad han tenido una larga tradición en la pedagogía; en relación a la noción de saber, su uso es reciente, quizás sólo provenga de la ciencia de la educación. Respecto del sí mismo, es la noción que usa Foucault para poder diferenciar entre sujeto y subjetividad.

¿Qué es el saber y el saber pedagógico? El saber en Foucault es una noción que sirve para estabilizar una serie de conocimientos. El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza. El saber médico o el saber disciplinario sirvieron para darle sentido y significación a una serie de investigaciones que en cierto momento no tenían unidad, claridad y precisión. Al aparecer el saber, se producen ciertos procesos institucionales, identidades y estatutos. Por ejemplo, el encierro hospitalario, la medicina, la cárcel, el derecho, el médico o

terapeuta y el abogado o el tribunal de penalidades. Este saber hace posible que lo que era disperso y fragmentado encuentre una unidad. El saber es una fuerza que actúa sobre las cosas, los hechos y las ideas y las dota de una cierta voluntad de poder, según Nietzsche. Foucault usa la misma noción nietzscheana, pero le da un sentido positivo; por eso, al saber lo llama *positividad*, aunque esa positividad esté producida por el poder. ¿Qué es el poder? El poder es lo que hace aparecer el saber, es la fuerza, exterior o del afuera, que proviene de todas partes. La medicina o el derecho, el médico o el abogado no se dan cuenta de esa fuerza, porque están entretenidos con el saber. Usan el saber para dar cuenta de sus conocimientos, de sus actos y de sus hechos, pero no se dan cuenta del poder, que es el que hace que ese saber aparezca.

¿Qué es el saber pedagógico? Las investigaciones aparecidas en el libro *Vigilar y castigar* (1978) tienen que ver con la pedagogía, pues Foucault estaba tratando de hacer ver que la disciplina es un saber que se extendió no sólo a la medicina o el derecho, sino también a la pedagogía; afectó la escuela, pues ésta es un lugar de encierro para normalizar (Foucault, 1978, 117). El proceso de normalización es un proceso de saber; se requiere para llevarlo a cabo que la pedagogía sea considerada una disciplina, un saber. Cuando la pedagogía se convierte en ciencia de la educación con Kant, Herbart, Pestalozzi y Durkheim, se puede decir que es saber, saber pedagógico y su función no sólo es la de encerrar para castigar, para enderezar conductas ciegamente, sino que su función es explicar los procedimientos de educación por medios racionales, humanos, activos, lógicos, epistemológicos y sociales.

La pedagogía es saber cuando es ciencia; cuando era castigo, cuando era la ley bruta y desnuda la que operaba como instrumento de educación, no era saber. Si el argumento para

educar es el apoyo de la ley, de la policía, del control, de la autoridad, de la fuerza, no se está usando el saber, sino el castigo. Es cuando la pedagogía se humaniza, cuando explica lo que hace, cuando normaliza, vigila y se plantea objetivos racionales, se convierte en saber y en ciencia. Para Foucault, este paso del castigo al conocer, del no saber al saber, de la conducción ciega a la disciplina, no es un progreso de la pedagogía, no es progreso de la razón y de la sabiduría de los hombres, sino que es producto de nuevas relaciones de poder, como el trabajo, la vida, el lenguaje y nuevas relaciones de producción. Este paso se produjo, en pedagogía, por la aparición del objeto *hombre*. El hombre es un argumento que opera como una fuerza que hizo que la pedagogía pasara el umbral de no saber a saber, de castigo a normalización, de autoridad a ciencia.

Con la aparición de “Las” ciencias de la educación, a principios del siglo XX, se produjo otro cambio en el saber pedagógico. El hombre clásico, el hombre entendido como humanidad, humanismo y armonía de las facultades, encontró otra forma de ser pensado. El hombre pasó a ser pensado como un sujeto, entendido éste como subjetividad. ¿Qué es la subjetividad pedagógica? El hombre que vemos en Rousseau, por ejemplo, es un hombre que se describe en un discurso pedagógico, es un objeto para ese discurso. El fin del discurso de Rousseau es producir el hombre, una imagen de la humanidad, del individuo y de la naturaleza buena. El hombre que vemos en Pestalozzi es un hombre que es el ideal de la humanidad, que desarrolla sus potencialidades humanas como son la mano, la razón y el lenguaje, es decir, es un hombre de facultades.

Ahora bien, el hombre que vemos aparecer con “Las” ciencias de la educación, por ejemplo, en Debesse, en Best, en Mialaret, en un hombre que tiene subjetividad, es decir, que

requiere hablar de su vida, de su cuerpo, de su entorno, de su deseo, de su interés (Debesse y Mialaret, 1971, 25 y ss.). No basta que un discurso hable de él; él tiene que sustituir el discurso, él habla en lugar del discurso. El sujeto ya no es un objeto, el sujeto es un sujeto para sí. El hombre se representa como sujeto, necesita construirse como sujeto, como otro; esto es lo que se llama *subjetividad*. Las ciencias de la educación, sobre todo en Francia, están empeñadas en construir el sujeto, en su doble representación, como subjetividad y como exterioridad. Como subjetividad, sus apoyos son los saberes de todas las psicologías, antropologías, etc., y como exterioridad, sus apoyos son los saberes del Estado, de la escuela y de las universidades.

Foucault no piensa de este modo el sujeto, la subjetividad y el otro. Foucault piensa que existen dos pedagogías: una que quiere producir el sujeto y otra que lo que quiere es transformar ese sujeto, ese ser sujeto. Esta dualidad o bipolaridad en la educación la encontramos en casi todas las sociedades, desde la cultura griega. Allí se planteó como la diferencia entre pedagogía y psicagogía (Foucault, 1999, 101, 102). En la Edad Media era la diferencia entre la educación y la formación. En la época clásica, entre la educación producida por la cultura y la educación producida por la naturaleza. En el siglo XIX, Nietzsche la planteó como la educación natural y la educación de la pereza. En el siglo XX, como la educación y la pedagogía.

Hay que pensar entonces la diferencia entre el saber como positividad y el saber como relación de poder. También hay que pensar los cambios de saber, cuando se pasa de un saber positivo a un saber epistemológico o interdisciplinario. Respecto del sujeto hay varios sujetos: el sujeto clásico, el sujeto epistémico y el sujeto como subjetivación. Para ver mejor estas diferencias empecemos por la diferencia, empecemos por los que diferenciaron el saber pedagógico clásico y el sujeto clásico.

EL SABER PEDAGÓGICO EN GOETHE

Goethe no fue un pedagogo como Rousseau o como Herbart, contemporáneos suyos. Recordemos que Goethe muere en 1832, cuando ya se habían publicado libros como *Pensamientos sobre educación* (1678), *Emilio* (1762) de Rousseau, *Pedagogía* de Kant (1804). La diferencia con esos pedagogos es que Goethe, cuando escribió sobre pedagogía, no propuso nada, no quería escribir un método, una doctrina, una teoría. No le habló a un interlocutor específico, puntual. Ni objeto ni sujeto encontramos en la obra de Goethe cuando habla de la pedagogía. Goethe no quería producir un saber, si entendemos por saber una serie de conocimientos objetivos que demostraran la existencia de un objeto del cual muchos pudieran hablar y reconocer como válido y universal. El no quería instaurar la pedagogía como saber, ciencia o disciplina. Para él, la pedagogía era una cultura abierta, personal, era una experiencia que se construye entre el hombre, su ser y el ser de la naturaleza.

El concepto *formación* (*Bildung*) que es el que más se ha querido hacer pasar por pedagogía se resiste a ser considerado como tal. Respecto de la *Bildung*, no encontramos un saber institucionalizado, pero tampoco el sujeto que puedan llevarlo cabo. En Goethe, la *Bildung* aparece en su saga sobre Wilhelm Meister, que hay que pensar como tres libros diferentes: años de teatro, años de andanzas y años de aprendizaje. La formación se opone punto por punto a la conducción que se hace sobre un individuo o una existencia. La pedagogía que Goethe conoce es la pedagogía que busca conducir al hombre, ya sea por medio de una institución, otro hombre o por medio de un saber.

Los libros sobre Wilhelm Meister relatan la forma como Wilhelm va abandonando toda forma de conducción, de sometimiento, de autoridad en su proceso de educación. En la

novela de formación y en el *Wilhelm Meister* de Goethe se plantea el mismo problema. Guillermo nace con un destino, ser actor y escritor de teatro. Toda su vida persigue este ideal. Al final de su vida cambia de ideal a pesar suyo y se vuelve médico. Reconoce que se había equivocado. Guillermo muy tardíamente descubre que lo que uno es, lo es porque le viene de afuera, por que es construido por la razón, por la cultura, los oficios, las profesiones. El uno, el individuo, la persona, el hombre, es una invención cuyo sentido es alejar al individuo de la pregunta por su naturaleza, por su singularidad como ser. Guillermo perseguía un ideal que le habían puesto. Cuando repasa uno a uno los objetivos de ese ideal se da cuenta que ponerse otros objetivos no cambia para nada el problema. Porque la formación no está en tener un oficio, un saber, un destino; la formación está en liberarse de todo forma que venga de afuera (como la serpiente cambia de piel) e intentar ser el ser más natural del mundo, que sienta, vea, piense, guste, como si fuera una primera vez. En definitiva, estar frente a la naturaleza sin ninguna forma o representación, sólo al contacto con ella.

El saber pedagógico en Goethe no aparece como una sabiduría, sino como una experiencia y el sujeto que lleva a cabo esa experiencia no es el hombre o el individuo, sino las fuerzas de la naturaleza. Sus tres personajes conceptuales, Werther, Fausto y Wilhelm, nos presentan cómo llegan a ser sujetos y cómo dejar de serlo. La obra *Werther* (1956) empieza con Werther solo, aislado, después de haber roto una primera relación. Como si Werther empezara a ser después de haberse separado. En ese estado de crisis, soledad y ruptura, empieza a preguntarse por el mundo, las cosas, los hombres y sus obras, hasta que vuelve a verse implicado en una nueva relación, con una mujer y con otro hombre. Esa relación se vuelve imposible y Werther vuelve a su soledad, a una nueva soledad, una nueva forma de ser. Entiende qué es su vida, su pasado y su posible futuro. Entre la primera ruptura y

la segunda, todo ha cambiado, la naturaleza que antes era bella es ahora espectral, desgarradora, la luz se convierte en sombra, la vida en muerte. Werther deja de ser, rompe con el amor que había construido y que lo ha destruido.

Wilhelm, en *Años de andanzas y aprendizajes* (1796), nos muestra un devenir parecido. Su gran preocupación es por ser hombre, individuo, ser. Por convertirse en director de teatro, en artista, noble, por llegar a la madurez. Wilhelm lo logra, paso a paso, cada uno de los ideales se cumplen: director, artista, intelectual, noble, esposo y padre. Cuando ha logrado ser, se da cuenta de que todo ha sido una quimera, una ilusión por llegar a ser. Que ese llegar a ser es muy distinto de lo que él querría ser. El querría ser otra cosa de lo que ha sido y es. Esa otra cosa es mucho mejor de lo que siempre ha querido, porque esa otra cosa es lo que definitivamente es. ¿Qué es ser? ¿Qué es ser hombre? Dejar de ser, devenir siendo, no llegar a ser. Nunca llegar a ser.

Fausto (1956) es la obra que de un modo más completo nos da la idea de lo que quiere darnos a pensar Goethe. El prólogo nos dice que estamos ante un teatro, que todo lo que se presenta como obra es una representación, que no es otra cosa que ficción. ¿Qué representa la obra? Cómo llegar a ser el que se quiere ser y cómo dejar de ser lo que se ha sido. Fausto, como Werther y Wilhelm, está solo, pero después de haber completado su formación como hombre, doctor, sabio, individuo. Werther y Wilhelm habían llegado a la conclusión de que todo su proceso de formación era un falso ideal que lo habían tomado de verdad, como si fuera lo real, como si fuera el verdadero proceso de formación. *Fausto* empieza diciéndonos que todo es representación, no falso, no quimeras, no ilusiones, sino representaciones de la realidad, representaciones de lo que somos. Las representaciones son lo que sabemos de nosotros mismos. Todo lo que sabemos lo sabemos porque se refiere a nosotros, se refiere a lo que somos. Como si la unidad

que forma el individuo, el yo, la vida, fuera una unidad representativa producida, porque existe ese individuo, ese yo, esa vida. Si no existiera esa unidad, difícilmente se formaría la idea del hombre. Pues bien, *Fausto* empieza cuando Fausto quiere dejar de ser, cuando quiere abandonar no sólo su idea de ser, sino *la idea que produce el ser*, esto es, la cultura de su época, su presente, su tiempo.

La obra nos relata cómo se deja de ser, cómo se deja de ser individuo. La magia y Mefistófeles son los límites para dejar de ser. Se deja de ser abandonando la cultura monoteísta, yoica, racional, universitaria y logocéntrica, y buscando otras formas de cultura, la griega, la cristiana antigua, la hebrea, la Medieval, la Renacentista, y otras culturas, Oriente por ejemplo. Fausto, después de haber llegado a doctor y dominar todo el saber, quiere abandonarlo y dedicarse a la magia. Fausto se ha dado cuenta de lo que significa saber. ¿Qué es saber? Saber de uno. Es este uno, esta forma uno, individuo u hombre lo que Fausto abandona, para encontrar otra forma que no sea uno. El saber es el conocer lo que es uno, es también el llegar a ser uno. El saber está referido, pues, al sujeto. Cuando se es sujeto es porque se sabe. Pues bien, Fausto quiere dejar de ser sujeto y quiere dejar de saber.

¿Qué es la pedagogía o la educación sino pensar y construir cómo se llega a ser sujeto? ¿Qué es el saber pedagógico sino la forma de completar el sujeto, de producirlo, ya sea por medio de la escuela, la ley, la ciencia o la norma? ¿Qué se propone la educación, sino es crear el sujeto, el hombre, el ciudadano, el trabajador? Las tres obras de Goethe que hemos citado no se proponen crear el sujeto, porque eso sería ubicarse en la pedagogía y en la educación clásica. Las tres obras se proponen mostrar que esa creación del sujeto, por medio de la educación, es producida por el poder de los hombres, de la sociedad y del conocimiento científico. Las obras (nos) explican que ese sujeto es una representación, que el individuo persigue esa representación du-

rante toda su vida como si fuera su vida. Las dos obras antes de Fausto, los dos hombres o los dos héroes, sienten que no viven, que todo es una falsa representación. Fausto se da cuenta que no es falsa, sino que es la representación que todos nos hacemos desde nuestra cultura y que para poder abandonarla hay que ser poeta y no científico. Porque sólo el poeta puede pensar en una vida estética que no sea una vida producto de la verdad. Si uno es una quimera, hay que construirse como quimera para dejar de serlo. La construcción de uno como estética se opone al saber como ciencia.

Las palabras de Fausto son claras: «he perdido la alegría, no creo saber nada con sentido, ni supongo enseñar nada, ni a nadie mejorar ni convertir». Fausto quiere abandonar el saber por la magia para entender los misterios de la naturaleza,

a ver si ya no tengo que decir, con amargo sudor, lo que no sé; a ver si a saber llego lo que el mundo contiene reunido en sus entrañas, ver toda potencia que germina y no revolverla más con las palabras (Primera parte de la tragedia, Goethe, 1956, tomo IV 773).

En este sentido, encontramos en Goethe una pedagogía, un saber pedagógico referido no a la ciencia, al conocer, a la objetividad formativa, sino al dejar de ser sujeto. Quizás era este proyecto el que intuyó Rousseau cuando proponía una educación negativa, es decir, que el maestro interviniera lo menos posible en la conducción del hombre. Goethe no propone nada, él muestra que la educación negativa se ubica dentro del proyecto de formación del hombre. La formación, la educación y la pedagogía no están dirigidas al hombre, sino a dejar de ser hombre. Plantearlo como pedagogía, como conducción es mantenerse dentro de la idea de hombre. Goethe no lo hace; por eso no es pedagogo, sino que es un poeta que nos plantea y advierte de los peligros de ser hombre.

El proceso de dejar de ser hombre no se propone como pedagogía, porque ésta persigue,

precisamente, lo contrario: educar el hombre. La educación que se produce en Wilhelm no se puede extender como imagen o como discurso a ningún otro sujeto, es sólo la experiencia de Wilhelm. Si alguien que lea esta experiencia quiera hacerla suya, pues bien, es su elección, pero Goethe no la concibe como una experiencia que se pueda imponer, siquiera extenderla, bajo la forma del método o de una doctrina. En sentido estricto, no hay sujeto ni objeto pedagógico. Goethe no se mantiene dentro de la representación cartesiana del sujeto que se asume como una instancia fundadora, el sujeto como una conciencia que le da unidad y sentido a los actos, a las acciones y a las obras. Podríamos decir que en donde hay conciencia hay saber, pues ese saber es el que debe ser reconocido, instalado, reconvertido, apropiado por el propio sujeto como forma de verdad y pauta de conducta.

EL SABER PEDAGÓGICO EN NIETZSCHE

En la misma dirección que en Goethe, Nietzsche no produjo saber pedagógico, pues no creía en el sujeto ni el objeto. Su filosofía es una crítica al sujeto cartesiano y al sujeto kantiano, a la conciencia y al deber universal o la teoría de los sentimientos. Nietzsche escribió sobre educación y sobre pedagogía, pero no quería ser pedagogo ni quería fundar una teoría pedagógica. Para Nietzsche, el problema fundamental de la pedagogía está en resolver antes que todo qué es un individuo y qué es la naturaleza (Nietzsche, 1977, 2001). Para él, un individuo no se produce cuando se forma en cuerpo, fisiología, alma y razón. No es la edad, el músculo, la conformación, lo que produce el individuo. Para él, la forma individuo es de otro orden que el humano. Cuando se hace un poema, éste tiene una estructura que reconocemos: ritmo, sintaxis, morfología, cadencia, música, erudición. Todo ello hace el poema; pero para que sea único se requiere que todos esos elementos formen

algo que sobresalga por encima, que sea extraordinario, misterioso, inaudito. El poema es *un* poema cuando entre todos se diferencia por algo que no sabemos qué es.

Este ejemplo del poema nos sirve para decir que *individuo* en Nietzsche es algo único y desconocido. El fin de la formación es llegar a ser «esa otra cosa» única que encanta porque tiene un secreto misterio. Un individuo es algo raro, especial, único. Cuando una persona sobresale entre todas se le dice que es un ser, es decir, un individuo. La producción de un individuo es el verdadero problema de la formación:

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto de ser susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores y este es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la caricatura de la educación. Por que la educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruyelos tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor; actúa como la benéfica lluvia nocturna, imita e implora a la naturaleza en lo que ésta tiene de maternal y compasiva (Nietzsche, 2001, 29).

Un individuo es un ser único, es una vida singular, un acontecimiento vital, natural y cósmico, que pertenece a una mecánica de fuerzas de orden superior. Un individuo es producido por la naturaleza y en este sentido su producción es un misterio. Cuando se dice que Dios produce al hombre, al individuo, no sólo éste ser deja de ser misterioso, sino que es a Dios a quien se vuelven todas las miradas; y cuando se dice que la razón es la que domina el mundo, la naturaleza y al propio ser individual, es ella, la razón, quien se lleva todas las virtudes. Para Nietzsche, la formación consiste en descubrir este misterio de la

naturaleza, consiste en impedir que Dios o la razón anulen la obra de la naturaleza.

Para Nietzsche, la forma entendida como identidad unitaria es un valor, no una realidad; ese valor se nos puso, se construyó. Creer lo contrario es creer que existen cosas en sí, que las cosas existen sin creación (Nietzsche, 1992, 46). El creer en la forma absoluta como elemento de identificación hace parte del nihilismo o decadencia del pensamiento.

El nihilismo como estado psicológico aparece [...] cuando se ha puesto una totalidad, una sistematización, incluso una organización en todo acontecer y subyacente a todo acontecer: de suerte que el alma sedienta de admiración y veneración, se complace con la representación total de una forma superior de dominio y de dirección (- si se trata del alma de un lógico, basta entonces la absoluta consecuencia lógica y la dialéctica real para reconciliarse con todo [...]). Una especie de unidad, una forma cualquiera de "monismo y como resultado de esta creencia, el hombre se encuentra en un profundo sentimiento de conexión y de dependencia respecto a una totalidad infinitamente superior a él, un modo de la divinidad... "el bienestar de la generalidad exige la entrega del individuo " [...]. Pero ¡eh aquí! ¡No hay tal generalidad! En el fondo el hombre ha perdido la fe en su valor cuando a través de él no obra un todo infinitamente valioso: esto es, él ha concebido un todo semejante a fin de poder creer en su valor (Nietzsche, 1992, 63).

Hasta Nietzsche, los modelos de formación que se le habían propuesto a la humanidad: el espíritu, la naturaleza, el hombre y el trabajo, eran los admitidos social y culturalmente. Primero que todo, Nietzsche ve una falsa idea de evolución y una equivocada idea de progreso. Como si la formación ideal fuera ganando en calidad y perfección en la medida en que se había pasado de lo más inmaterial a lo material, de la individualidad a lo masificado, de lo abstracto a la especialización. Nietzsche se pregunta: ¿es el trabajo la mayor perfección humana? ¿La formación del hom-

bre es aquella que contiene estos cuatro modelos tal y como se presentan en su tiempo por parte de académicos y pensadores? Sus reacciones se dirigieron a rescatar la cultura griega y a interpretar, desde el siglo XIX, un sentido de formación que se le pudiera contraponer a la formación de su tiempo. En ese sentido crítico rescató otras ideas de formación que habían planteado pensadores como Montaigne y Goethe.

La forma como piensa Nietzsche la formación no es positiva, constructiva, creativa; es, más bien, una mezcla entre una opción crítica y otra filosófica. Nos propone como ideal de formación una experiencia: mirar la naturaleza y sentir su contacto y al instante desviar la mirada de los ideales que el Estado o el saber han puesto en nosotros, pues son ideales al servicio del Estado y de sus formas objetivas: la consecución del dinero, la adecuación del cuerpo en función del tiempo, el placer al servicio de los objetos del Estado. Desviar la mirada quiere decir contarnos o relatarnos a nosotros mismos ese mismo discurso dirigido por el Estado o cualquier otro poder. Al impedir que llegue el discurso otro, y ponernos en el lugar de producir este discurso, Nietzsche entiende que desbloqueamos el sentido del discurso. ¿Quiero yo esos ideales, son mis ideales o los ideales del Estado? Para Nietzsche existen, pues, dos caminos en busca de la formación: un camino que proviene de lo que nos dice la educación, la opinión pública, el Estado y la ciencia. Esas instancias nos dicen que seamos individuos, ciudadanos, que nos identifiquemos con una profesión o un oficio. Es pues la formación como la persecución de «ser alguien en la vida» de tener un fin, un ideal. El otro camino nos lo ofrece la filosofía, los pensadores o escritores que han entendido que la formación es la mirada que uno hace sobre sí mismo para dejar de ser el individuo que quiere el Estado y los ideales del Estado. Este camino de formación es el camino de liberación de lo que uno es. En este sentido, la educación como formación consiste en liberarse de todas las representa-

dones que nos han planteado categorías de identidad sobre el cuerpo y el alma. El resultado final es buscar quedarse sin representaciones, sin fines, sin ideales.

¿Y después de esta liberación que queda? Nunca queda nada, porque siempre se está en peligro, siempre existen representaciones, valores, ideales, fines que perseguir. Esa lucha, ese drama por despojarse de lo que no es, por salir afuera y respirar aire puro, por buscar un afuera, otro modo de ser que no sea el que nos imponen, es la verdadera formación. Como dice Kafka, citado por Larrosa:

¿Hada donde cabalga el señor? -No lo sé -respondí- Sólo quiero irme de aquí. Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta. Conoces, pues tu meta? - Preguntó él. -Si -contesté yo. Lo he dichoya. Salir de aquí, esa es mi meta (Larrosa, 1996, 169).

El fin de la formación -si es que tiene fin- es la búsqueda de otra cosa, de una vida que no esté representada y donde cada individuo ponga sus propios valores e ideales. La formación es la pregunta por su existencia, por el fin de la existencia.

En dos direcciones nos enfrentamos a la existencia: conociéndola o preocupándonos de ella. Conocer la existencia que se ha instalado desde la Antigüedad en la expresión «conócete a ti mismo» nos lleva a ese camino que se confunde con el propio ser del hombre, el cual sabemos es un camino que no es de la existencia. El otro camino es por la preocupación que recae sobre ella. Nos preocupamos de la existencia al convertirla en un objeto como cualquier otro objeto de la vida que sintamos que debemos mejorar, cambiar, potenciar, transformar. Esta preocupación es estética y ética, es decir, es por embellecer la existencia y por dotarla de las fuerzas necesarias para lograr los propósitos que sean necesarios.

En este sentido, Nietzsche entendió la pedagogía como el abandono de la idea que se tiene de hombre o individuo y la búsqueda de otra experiencia para ser individuo u hom-

bre. En su libro *El porvenir de las instituciones educativas*, traducido también como *Sobre el porvenir de nuestras escuelas (Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten)* (1977), nos relata cómo llegar a esta otra experiencia. Un individuo o el hombre es un ser que no tiene representación alguna, no se puede nombrar en una proposición o en un nombre propio. Cuando miramos el bosque, la selva, la naturaleza, la vemos toda, captamos o nos embriagamos de naturaleza, de su misterio, de su fuerza y poder. Así como nos llega la naturaleza en una explosión de afectos, de luz, de sensaciones, así quiere Nietzsche que nos representemos nuestra existencia como algo individual. La naturaleza es un contacto inexpressable, una fuerza, un poder.

Esta forma de la naturaleza, nos dice Nietzsche, es la misma forma que encontramos en los sabios, en los poetas y en los auténticos filósofos. Cuando los vemos es como estuviéramos frente a un bosque, una luz, una fuerza. Estos seres, estos personajes se convierten en genios, seres especiales. Estos seres no han sido formados en escuelas, en universidades, sino que su formación es producto de la cultura de los pueblos, de las civilizaciones, de la masa. El pueblo y su fuerza, su ser, sus estados inconscientes producen individuos que representan ese pueblo y su fuerza en la forma individual. Todo lo que la masa es, fuerza, poder, energía, esos individuos la tienen, pero mucho más elaborada y fina, que saben utilizar para defender el pueblo y crear obras. Esas obras en su intensidad y elaboración representan la misma fuerza natural del pueblo. Como si esos individuos sólo hablaran el lenguaje natural, la pasión natural, el estado natural. Esta unión metafísica entre pueblo y naturaleza produce como resultado lo que es la forma individuo. Para entender este estado, Nietzsche nos dice que hay momentos en los cuales se abren en nosotros abismos, instantes, cortes, en medio de los cuales se filtra algo de afuera de nosotros. Esos estados son la embriaguez, la depresión, la melancolía, el delirio. En esos estados pasamos a otra condi-

ción, salimos fuera de sí, nos salimos de nosotros, para llegar a la naturaleza. El contacto entre naturaleza y el fuera de sí, cuando no somos nosotros, es lo que Nietzsche llama propiamente ser individuo o llegar a la forma hombre.

Llegar a esos estados de contacto con la naturaleza se constituye en los verdaderos fines de la formación y de la existencia, y en ese sentido, hacia ellos es a los que se dirigiría la pedagogía. La formación no busca que seamos hombres o mujeres, sino que dejemos de serlo para llegar a sentir la naturaleza. Traducido al lenguaje de Nietzsche, es formar el instinto, la fuerza, la voluntad de encontrarse con la fuerza, el instinto y la voluntad natural. La formación es la lucha entre dejar de ser y ser, lucha entre construir un instinto que reconozca los instintos. Estos instintos sólo se reconocen al despojarnos del velo hombre o mujer; si lo hacemos, reconoceríamos en dónde están los mejores instintos. Llegar a Grecia, reconocer la Reforma protestante, el Renacimiento, los hombres más valiosos, el arte y la verdadera ciencia sólo les es posible a los individuos formados en esos instintos.

Nietzsche supo traducir el poder de la naturaleza de otra forma que en Comenio. En éste, la naturaleza es una copia que servía para encontrar el camino de la razón. En Rousseau, la naturaleza era algo interior, que el hombre desarrollaba. Para Nietzsche, la naturaleza es algo muy poderoso, un lugar que condensa toda la sabiduría y todos los enigmas. Es este saber sobre la naturaleza el que conduce a la formación; pero hay que saber leer el libro de la vida para poder llegar a él. La naturaleza no sólo son los bosques, el agua, la montaña; la naturaleza son las obras que producen los hombres, la ciencia, la técnica, el arte. Cuando los hombres en su condición de individuos logran, al escribir sus obras, expresar el sentido profundo de la naturaleza, esas obras pasan a otra condición, se vuelven anónimas, como si hubieran sido producidas por la humanidad y no por individuos particulares. La

filosofía, nos dice Nietzsche, no debe quedarse en sólo construcciones filosóficas, pues esto la convertiría en un arte de la erudición:

[...] toda gran filosofía [...] nunca dice sino esto: esta es la imagen de toda vida y es a través de ella que se aprende el sentido de la vida y a la inversa: lee el libro de tu propia vida y comprende así los jeroglíficos de la vida general (Nietzsche, 2001, 46).

Nietzsche se preocupó, siendo joven, de los efectos de la deformación que produce en la naturaleza y en los individuos una mala educación. En el libro *Sobre el porvenir de las escuelas* plantea que la máxima deformación de la formación se ha producido porque la naturaleza se ha entendido como producto de la razón humana. En lugar de dejar actuar la naturaleza (esto también lo pensó Rousseau), los hombres han ocultado su poder y su fuerza y la han mistificado por medio de elucubraciones y sofismas de la razón. Una de las formas, nos dice Nietzsche, para impedir que esto ocurra es estar en contacto con la naturaleza, dejar que la naturaleza se revele en las obras humanas. Leer las obras y oír la naturaleza. No estar prisioneros de la cultura humana promovida por el Estado, pero tampoco de las urgencias y necesidades de la época y del instante. En Nietzsche encontramos, como en Goethe, un viaje, un ascenso y una huida, sólo que, en él, ese ascenso es ético y estético, no como elevación, sino como un fuera de sí, un abandono de la condición de hombre, tal y como lo habíamos visto en la formación del pícaro o en la novela de formación. Ante el saber humano (leyes, obras, ciencia, argumentos), Nietzsche recomienda aguzar los sentidos en otra dirección, hacia lo natural, hacia ese ser único. No se viaja, se cambia de perspectiva. El lenguaje no se lee, se oyen otros signos. La música de las palabras debe permitir oír los bosques cercanos.

El reclamo de Nietzsche tiene la forma de una sentencia, pues desde la época cristiana, dice, no se ha oído a la naturaleza. Cuando el Quijote leía novelas de caballería no oía la naturale-

za, oía libros. Cuando Rousseau habla de Emilio como hombre natural, se lo imaginó por medio del discurso de la razón. La formación del ser humano ha sido la formación del individuo tal y como se ha producido en esta ausencia de la naturaleza. La deducción de Nietzsche es clara: hay que huir de la subjetividad, de la forma hombre, de la forma individuo y buscar la forma individuo en la naturaleza: «Sé tu mismo. Cuanto ahora haces, opinas, y deseas, nada tiene que ver contigo» (Nietzsche, 2001, 26). La formación se produce, entonces, al cambiar nuestros hábitos de conocimiento que nacen se las ideas lo que nos dice, por otros hábitos producidos por nosotros mismos.

Para guiar a un joven por el camino recto de la cultura auténtica, guardados de turbar su actitud ingenua, llena de fe en la naturaleza: se trata casi de una relación personal inmediata. Deberán hablarle en sus diferentes lenguas, el bosque y la roca, la tempestad, el buitre, la ñorasilada, la mariposa, el prado, los precipicios de los montes: en cierto modo deberá reconocerse en todo eso, en esas imágenes y en esos reflejos, dispersos e innumerables, en ese tumulto variopinto de apariencias mutables: sentirá entonces inconscientemente, a través del gran símbolo de la naturaleza, la unidad metafísica de todas las cosas, y al mismo tiempo se calmará, inspirado por la eterna permanencia y necesidad de la naturaleza (Nietzsche, 1977, 130).

Nuevos hábitos se requieren para formarnos a nosotros mismos: no contemplar los discursos, sino buscar «ese etéreo espacio de la contemplación no subjetiva» (128).

En conclusión. El joven Nietzsche nos define la formación de otro modo. La causa de la formación está en nosotros. Nadie, sino nosotros, podemos formarnos. La forma de la formación es la adquisición de cierta coherencia, unidad y armonía entre nuestros actos y nuestro saber, y el fin de la formación es desprendernos de nosotros mismos, de nuestra subjetividad y adquirir la individualidad na-

tural. La condición de una auténtica formación está en la búsqueda de la naturaleza y en la búsqueda de todo aquello que nos haga desprendernos de nuestra subjetividad. Para lograrlo, por otros medios que no sea el contacto natural, contamos con ciertas experiencias que Nietzsche llama *auténticamente culturales* como son la filosofía, el arte y la cultura griega.

La formación después de Nietzsche, que a mi modo de ver puso uno de los puntos más altos en la forma de entender la formación, tiene dos formas de representación: se acepta la formación del Estado como producción del hombre, ciudadano e individuo, o se busca otra formación que necesariamente será una formación que resiste al Estado y la cultura que propugna el Estado. Respecto de la educación le queda la misma alternativa: ser una educación que busque los ideales del mercado, de las profesiones, de las necesidades o, por el contrario, es el proyecto de una liberación y a una aventura de construcción de nuevas subjetividades.

Nietzsche se refirió a la pedagogía en varios textos: *Schopenhaur educador* (2001) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (1977) y en los *Fragmentos postumos* (1992). En estos textos Nietzsche piensa la pedagogía como una educación, un estilo para educar que han producido las distintas sociedades. Admira la pedagogía griega, la Renacentista y algunas experiencias de pedagogía alemana. Este estilo le parece notable cuando es un estilo semejante a la naturaleza, cuando produce los mismos efectos que produce la Naturaleza. Esta, para Nietzsche, es opuesta a la cultura; si la cultura es representativa, la naturaleza no lo es, la naturaleza la piensa como una experiencia que produce efectos, pasiones y sensaciones por fuera de los discursos, del lenguaje y de las ideas. La naturaleza hace entrar al sujeto en contacto con experiencias que traspasan la cultura, en busca de otra cosa, un ser que no se puede representar, pero que existe. Un conjunto de fuerzas, de formas, y de afectos, que

entran en relación y producen los efectos más poderosos en los individuos. La naturaleza entendida como *la modificación* del ser del sujeto y la cultura como *la producción* del ser del sujeto.

La *paideia* griega fue capaz de comunicar esta forma de educación, lo mismo que la cultura Renacentista. Goethe tuvo una idea muy parecida de la naturaleza y de la pedagogía; de allí que podamos usar estos ejemplos para plantear lo que Nietzsche pensaba de la pedagogía. Werther, Meister y Fausto son personajes que enfrentaron esta polaridad entre ser educados por la cultura o por la naturaleza. Su educación nos muestra varias fases: en la primera fase los vemos que luchan contra la educación tradicional; en la segunda, encuentran sus destinos propios, y en la tercera vuelven a las formas tradicionales de la cultura. La gran enseñanza de Goethe es mostrar que el hombre distinguido, el aristócrata en Nietzsche, nunca se acomoda a los ideales de la cultura y busca sus propios ideales, aunque sabe que va a fracasar y fracasa. Goethe nos enseña que el enemigo del hombre es su propia forma hombre. Quiere dejar de ser hombre, lo logra y vuelve a la forma hombre. Zaratustra aprende esto. Nos dice, en sus enseñanzas, que el hombre, la forma hombre, debe ser superada. Sus discursos sólo hablan de liberación y no proponen nada más. Llegar a proponer es volver a ser hombre, lo cual significa no salir del círculo vicioso. Werther, Meister y Fausto dejaron de ser hombres, se liberaron, pero volvieron a un grado superior de hombre, el hombre humano, que cree en la humanidad y en nuevos valores que hagan posible su redención. Zaratustra no cree que halla que crear nuevos valores; si el hombre cree en esas ideas, Zaratustra no; por eso enseña sólo a liberarse del hombre, por que liberarse del hombre es liberarse de la cultura, que es liberarse. En el lenguaje de Foucault, este proceso que vemos en Goethe y en Nietzsche se llama *liberarse del sujeto*.

Goethe nos dejó la misma idea del sabio Sileno, que podría expresarse del siguiente modo: para vivir y morir como Fausto, Meister o Werther es mejor no haber nacido. Nietzsche quería resolver de otro modo esta solución de Goethe. Zaratustra es para Nietzsche un personaje que critica la forma hombre, la conciencia, el ello y el superyó. Esta crítica la hace Zaratustra y no Nietzsche; si el la hubiera hecho estaría involucrado en la nueva creación de valores. Zaratustra la puede hacer, pero situado en un lugar geográfico que no es el presente, a nombre de un nuevo mundo que no es éste y desde otra forma de ver los valores.

Foucault, por su parte, nos presenta otra forma de resolver este problema muy distinta a las propuestas indicadas por Goethe y Nietzsche. Foucault no usa, como forma de liberación del sujeto, personajes de ficción o predicción, es decir, no usa un sabio, un enamorado, pero tampoco un persa, un profeta, en definitiva, no propone un liberador para hacer la crítica del sujeto. Foucault nos plantea la importancia de usar el discurso histórico, un discurso que problematice la educación del hombre, pero que no se haga a la idea de que quiere solucionar algo o corregirlo. Un discurso que al hablar del mundo antiguo dé la impresión de que habla de la verdad y del mundo actual. Un discurso que al hablar del sujeto antiguo se tradujera él mismo, se convirtiera él mismo, en el discurso del sujeto actual. Un discurso que al hablar del sujeto en verdad hablara de la subjetividad.

Foucault diferencia no sólo varios discursos sino varias posiciones en el discurso. El discurso de Foucault es de liberación, como el de Goethe o Zaratustra, pero la forma de la liberación (el discurso ético) entra en un juego en donde hay que precisar quién puede hablar o no de liberación. Por ejemplo, las investigaciones históricas de Foucault no proponen ninguna forma de liberación porque no se dirigen a ningún sujeto sino que hablan

de cómo los objetos han aparecido. El profesor Foucault, por su parte, expresa otro discurso, pues ya no se trata de investigar y decir lo que dice la investigación sino de enseñar lo investigado. El conferencista Foucault, el prologuista, el que introduce una obra, y el que es entrevistado tienen otra posición frente a la liberación del sujeto, frente al cuidado de sí. Desde esta última posición se ve más claro qué es lo que pretende Foucault cuando investiga la verdad.

EL SABER PEDAGÓGICO EN FOUCAULT

En Foucault nunca vamos a encontrar un saber pedagógico positivo, si entendemos por saber pedagógico el saber que normaliza, educa, hace progresar, construye un sujeto y un objeto. Para estar en este saber hay que proponerse educar, hay que inventar métodos, doctrinas y teorías que lleven a educar; hay que ser maestro, pedagogo, teórico de la pedagogía, experimentador o filósofo de la educación. Foucault no es nada de eso, no es ese su lugar, ni su objeto. Pero eso no quiere decir que no plantee el problema de la pedagogía. Si por pedagogía entendemos el enseñar, el educar, el conducir, Foucault no es pedagogo; pero si entendemos por pedagogía o lo que él llama *psicagogía* como la “modificación del modo de ser de un sujeto” (Foucault, 1994, 101), Foucault sí es pedagogo, pues lo que busca es la transformación del sujeto.

La pedagogía ha sido considerada dentro del saber pedagógico como una disciplina, como un proceso de educación que se hace por medio de la conducción y la normatización, y aún de la reglamentación, y que usa para lograr sus resultados la intervención de un sujeto y una institución que disciplinan y conducen. Foucault piensa que la educación como cultivo, ilustración, como llegar a pensar, a investigar y a ser un intelectual específico no puede pasar por esta forma de educación dis-

ciplinaria que forma el sujeto sujetado a la institución, al saber y al maestro. La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad.

Foucault tiene de la educación y la pedagogía la misma actitud que tenían Goethe o Nietzsche. No pueden ser consideradas como experiencias de saber, de positividad, sino experiencias personales, directas, límites, experiencias de diferencias, experiencias de transformación (Kaminsky, 1996, 10). La experiencia es

ese punto de vista que se encuentra lo más cerca posible de la imposibilidad de vivir, en el límite, en el extremo [...] la experiencia tiene la función de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente “otro” de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación (12).

La educación y la pedagogía deben pensarse como experiencias de des-subjetivación, experiencias límite que desgarran al sujeto de sí.

La experiencia personal se opone a la experiencia de saber, así como se opone el sujeto que se produce en esta experiencia al sujeto de saber. Esta diferenciación es la que Foucault construyó en sus investigaciones históricas. Por una parte, desmontar el saber, el sujeto; y por otra, proponer la posibilidad de construcción de un nuevo sujeto, que ya no sería sujeto, sino procesos de subjetivización. En lugar de ser, dejar de ser y transformarse.

Foucault no busca producir el sujeto o crearlo, sino transformarlo. El sujeto se transforma cuando se encuentra con experiencias otras que lo lleven a establecer diferencias. Goethe, en *Fausto* (1956), ya nos indicaba este camino. La obra comienza cuando Fausto está cansado, hastiado y loco de ser lo que todo el mundo perseguía ser: hombre culto, sabio y

científico. Es decir, un hombre que sabe. Desesperado, quiere abandonar esta condición de hombre, quiere buscar otra cosa. En esas, aparece Mefistófeles, que le propone que él puede hacer posible que Fausto deje de ser hombre y encuentra otra cosa para su vida. Mefistófeles o el diablo no es otra cosa que una experiencia inaudita que aparece, un límite que se abre, la posibilidad de ser de otro modo. El sabio no puede llegar a ser otra cosa desde su propia conciencia o voluntad, no es desde su interior que se llega a otra cosa. Tiene que aparecer un acontecimiento, otro ser, un instante extraordinario en que se deja de ser. Como si se abriera un espacio en donde no era posible.

Nietzsche, en la *Gaya ciencia* (1985, 1085, aforismo 341 titulado “La carga más pesada”), nos habla de la misma situación fáustica. Nietzsche se pregunta si una vez viniera un demonio a proponernos cambiar, ¿qué haríamos? La carga más pesada es que no queremos cambiar, queremos permanecer en el estado de lo mismo. El demonio representa en Nietzsche un instante en que dejamos de ser; esos instantes en la vida son pocos: el amor, una gran pasión, un deseo irrefrenable, una locura, el estado de la muerte, una experiencia extraña, una obra que como un viento nos lleve, una música poderosa.

Pues bien, Foucault pensó que la transformación del sujeto no debía dejarse como una experiencia que puede pasar o no. Foucault no la quiere dejar en manos del diablo, sino en manos de la filosofía, una filosofía que opere como una pedagogía, pues lo que debe buscar es transformar el sujeto que escribe, lee, tiene experiencias y busca el placer. Esa es su definición de filosofía: «el ensayo de transformación de uno mismo» (1987, 12). Ello significa, en Foucault, modificar nuestra relación con el saber, pues es en esta relación en donde se concreta o construye el dejar de ser sujetos y se crea el sujeto.

El concepto pedagógico que más se acerca a lo que piensa Foucault del sujeto es el de *formación (Bildung)*. La *Bildung* es una experiencia educativa que no se puede producir dentro de la educación, escuela, maestro o doctrina. En donde existe maestro, enseñanza e institución, se crea el sujeto. Precisamente la *Bildung* es una experiencia educativa para dejar de ser sujeto. La *Bildung* clásica consistía en buscar dejar de ser educado, cultivado, en dejar de representar el mundo desde el lugar del encierro, la autoridad y un ideal que no fuera el del propio sujeto. La *Bildung* busca construir un ser, un «quién soy» muy distinto al ser de la educación y de la pedagogía. En esta dirección podemos ubicar la obra de Foucault como una obra de *Bildung*, sólo que en lugar de darle todo el peso de la liberación a la novela de formación (*Bildungsroman*), Foucault se lo otorga a la filosofía en su sentido ético.

La educación, al crear el sujeto desde sus ámbitos institucionales, lo que produce es una moral, pues ésta busca crear el sujeto como individuo, el sujeto como identificado con la institución. La formación, al querer que el sujeto deje de ser y busque ser otra cosa fuera de la educación, persigue crear una ética. Se está en la ética cuando el sujeto se plantea el problema de su propio ser y considera que ser es el verdadero problema de la educación. La libertad es la sustancia de la ética, su objeto mayor, pues al buscar dejar de ser sujeto lo que se busca es la liberación de la educación que lleva a no dejar de ser. La libertad no es el respeto del espacio del otro, de sus dominios y de su reglas de juego, sino que la libertad se produce cuando el sujeto deja de ser sujeto sujetado a la moral y prefiere vérselas, enfrentarse consigo mismo, en lucha, en peligro, en confrontación. El individuo que busca dejar de ser sujeto es ético porque busca la libertad, construir una experiencia otra, en donde deje de ser, deje de someterse a formas y fuerzas que no sean las que él mismo se impone. El sujeto moral es sujeto al adecuarse a las normas de saber y el sujeto ético no es sujeto cuan-

do transforma esas normas en normas propias: prefiere su propia conducción a que lo conduzcan.

Si Foucault es pedagogo es porque se encuadra dentro de la tradición de la *Bildung*. La *Bildung* es la educación que se obtiene por voluntad propia, experiencia personal, en lucha contra la educación producida por un maestro, un saber y una forma institucional moralizante. Un hombre educado en la *Bildung* no es sabio, no es instruido, es un hombre que no quiere ser hombre, sino otra cosa. ¿Qué cosa? Otra cosa. Foucault no usa esta expresión clásica; para identificar su postura pedagógica prefiere una más actual, una expresión que viene desde finales del siglo XIX, que es la del *intelectual*. El intelectual podría pensarse como el hombre formado, el hombre ético, el hombre educado en este preciso sentido del ideal de la *Bildung*, no educado en el sentido que conduzca a otro, o que produzca un saber, en el sentido de hacer producir un aprender, una capacidad o competencias. El intelectual no establece relaciones como la del profesor y el alumno o padre e hijo o adulto-niño. El intelectual es un estado, una experiencia, un estilo de vida que se preocupa de producir libertad, de luchar por la libertad, de crear libertades no para otros, sino para sí mismo, para su propio ser como sujeto. Al producirse como sujeto, que es dejar de ser sujeto para ser otra cosa, el intelectual “enseña”, “educa”, “forma”, no al otro, sino a deshacer la forma sujeto, la forma hombre, la forma relación, la forma saber.

El intelectual enseña a usar el saber para dejar de ser sabio, a usar el poder para abandonar las relaciones de poder, a usar la ética para dejar de ser moral. ¿Cómo lo hace? Experimentando sobre su propia existencia, creando experiencias otras, buscando otras formas de placer, conduciendo su vida. Cambiando las formas de acercamiento al saber, que ha tenido en la ciencia y en la retórica su forma

más clara de ocultamiento de las relaciones de poder. Al iniciar una conferencia pública, Foucault se expresaba de este modo:

[...] Había pensado que esta tarde tendríamos la ocasión de discutir así, unos pocos, alrededor de una mesa que se llama redonda -incluso cuando es cuadrada- quiero decir, de una mesa que permita la relación de intercambios continuos y en igualdad. El gran número de participantes tiene el inconveniente de obligarme a adoptar el papel de profesor, una posición distanciada y también me obliga a hablarles de una forma continua, aunque intente evitar el posible dogmatismo. De todas formas, no quisiera exponerles ni una teoría, no una doctrina, ni siquiera el resultado de un trabajo de investigación, puesto que tengo el privilegio que la mayoría de mis libros y mis artículos estén traducidos al japonés. Sería, por mi parte, indecente y poco educado retomarlos y lanzárselos como un dogma. Preñero explicarles en que estoy ahora, qué tipo de problemas me preocupan, y someter a su consideración algunas hipótesis que permiten sustentar, en la actualidad, mi trabajo (Foucault, 1999, 130).

He ahí el intelectual, el hombre formado en la *Bildung*, el pedagogo. No quiere educar al otro, dirigirle su conducta, insinuarle una verdad o plantearle una doctrina o método. El intelectual se pone en peligro y el otro verá si se pone en peligro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLLI, Georgio (1996). *Filosofía de la expresión*. Madrid: Siruela.

DEBESSE y MIALARET (directores) (1971). *Tratado de las ciencias pedagógicas. Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.

DELEUZE, Gilíes (1984). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

_____ (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

_____ (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

_____ (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

_____ (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Voi. III. Barcelona: Paidós.

GLUCKSMAN, A. "El nihilismo de Michel Foucault" En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.

GOETHE, Johan W. (1956). *Obras completas*. Tomo II. Madrid: Aguilar.

KANT I- (1983). *Pedagogia*. Madrid: Akal Editor.

KAMISNKY, G. (1996). *Elyo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La marca.

LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

LOCKE, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

MOREY, Miguel (ed.). "Introducción". En: *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós-ICE-UAB.

NIETZSCHE, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.

_____ (1985). *La gaya ciencia*. Ediciones Teorema. Tomo II. Barcelona: Teorema, S. A.

_____ (1992). *Fragmentos postumos*. Bogotá: Editorial Norma.

_____ (2001). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.

REFERENCIA

QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. "Michel Foucault, ¿pedagogo?". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 37, (septiembre-diciembre), 2003. pp. 201 - 216.

Original recibido: junio 2003

Aceptado: noviembre 2003

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