

Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault en educación*

Jean-Pierre Audureau**

Traducción del francés: Alejandro Rendón Valencia***

Resumen

Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault en educación

En este artículo, el autor se interroga acerca del posible uso del pensamiento de Foucault en el campo de la educación. A primera vista, la escuela aparece en él como un lugar de ejercicio de un poder disciplinario que no parece dar lugar a escapatoria alguna. Si la evolución del pensamiento de Foucault se muestra como un esfuerzo por superar ese pesimismo, no obstante este no conduce a un retorno al pensamiento del sujeto como principio incondicional, sino, más bien, a una ética del cuidado de sí, actualizada en las prácticas de sí. Si bien no se ve como imposible aproximar esta ética a las prácticas pedagógicas, sí es más difícil convertirla solamente en un modelo del acto pedagógico. Quizá hay que contentarse con considerar el pensamiento de Foucault como un llamado a la vigilancia y a la invención. Y esforzarse en permanecer atento al problema que señala, aquel de la dificultad de pensar (o de ser) un sí mismo, una subjetividad, que no sea simplemente el efecto de unas técnicas de sujeción —y, a fortiori, de la dificultad de pensar el acto pedagógico como formador de dicho sí mismo—.

Palabras clave: *Foucault, disciplina, resistencia, sujeto, subjetivación, gubernamentalidad, cuidado de sí, educación.*

Abstract

Subjection and subjectivation: on the use of Foucault in education

In this article, the author questions the possible use of Foucault's thought in the field of education. At first glance, the school appears for him as a place of exercising disciplinary power that does not seem to allow for any form of liberation. If the evolution of Foucault's thought is shown as an effort to overcome this pessimism, it does not,

* El título del artículo original es Jean-Pierre Audureau, "Assujétissement et subjectivation: réflexions sur l'usage de Foucault en éducation", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 143, abril-mayo-junio del 2003, pp. 17-29. El texto es traducido con autorización escrita del autor.

** Profesor del Instituto de Ciencias y Prácticas de Educación y Formación (ISPEF) de la Universidad Lumière Lyon 2.

*** Licenciado en Filosofía (Universidad de Antioquia). Correo electrónico: alejandrendonv@yahoo.com

however, lead to a return to thinking the subject as an unconditional principle, but rather as an ethics of self-care, expressed in practices of the self. Although it does not seem impossible to apply this ethics to the pedagogical practices, it is more difficult to make it a mere model of the educational act. Perhaps we must be content to consider Foucault's thought as a call to vigilance and invention. And to struggle to remain attentive to the problem he points out, that of the difficulty of thinking (or being) a self, a subjectivity, that is not simply the effect of subjection techniques —and, a fortiori, of the difficulty of thinking the pedagogical act as one that trains such self.

Key words: *Foucault, discipline, resistance, subject, subjectivation, governmentality, self-care, education.*

Résumé

Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l'application des concepts foucauldiennes en éducation

Dans cet article l'auteur s'interroge sur l'usage possible de la pensée de Foucault dans le champ de l'éducation. Au premier abord, l'école y apparaît comme le lieu d'exercice d'un pouvoir disciplinaire qui ne semble laisser place à aucune échappatoire. Si l'évolution de la pensée de Foucault semble un effort pour dépasser ce pessimisme, elle ne conduit pas, pour autant, à un retour à une pensée du sujet comme principe inconditionnel mais plutôt à une éthique du souci de soi, actualisée dans des pratiques de soi. Il ne paraît pas impossible de rapprocher cette éthique des pratiques pédagogiques mais plus difficile d'en faire tout uniment un modèle de l'acte pédagogique. Peut-être faut-il se contenter de considérer la pensée de Foucault comme un appel à la vigilance et à l'invention. Et s'efforcer de rester attentif au problème qu'elle signale, celui de la difficulté de penser (ou d'être) un soi, une subjectivité, qui ne soit pas simplement l'effet de techniques d'assujettissement —et, a fortiori, de la difficulté à penser l'acte pédagogique comme formateur d'un tel soi.

Mots-clés: *Foucault, sujet, subjectivation, souci de soi, éducation.*

 La dificultad de las relaciones entre filosofía, filosofía de la educación y (mundo de la) educación es clara si se considera la débil influencia de figuras mayores de la filosofía francesa de los últimos decenios sobre la reflexión en materia de educación. Se podría adelantar la siguiente hipótesis: si el filósofo destina su texto a un lector universal, él aspira a ese lector al dirigirse ante todo a la comunidad filosófica, mientras que el "filósofo de la educación" debería ser entendido, en principio, por una "comunidad de pedagogos". En este caso, es posible pensar que esta diferencia de direccionamiento tiene su peso en la medida en que el lenguaje común de esta comunidad es un lenguaje del sujeto, cuando precisamente el rasgo característico de esta filosofía, a veces llamada "posmoderna",

es el cuestionamiento de la filosofía del sujeto. En resumen, la restricción comunicativa por abajo, conllevaría sobre la filosofía de la educación una restricción intelectual por encima, haciendo difícil el uso de algunas referencias e incitando a dicha filosofía a encerrarse en sí misma y en el punto de vista subjetivista.

Incluso si es posible concebir cuál reticencia podría experimentar "el pedagogo" al leer los autores que hablan una "lengua" tan ajena a la suya,¹ quizá las cosas se mostrarían relativamente más simples para el caso de Foucault. En principio, porque concedió a la reflexión acerca de la educación, o por lo menos acerca de la escuela, un lugar relativamente importante. Pero también porque en él, como en los otros, uno puede quedarse perplejo con respecto

1 Para dar algunos ejemplos deliberadamente desconcertantes, podemos declarar que de seguro nada hay de evidente en emplear la gramatología derridiana para ilustrar el aprendizaje del leer/escribir o que el educador podría preguntarse acerca de cuál segmento de flujo puede operar al "cuerpo sin órganos" de las máquinas deseantes deleuzianas.

al uso que podría hacerse de los análisis que con frecuencia solo parecen críticos, incluso hipercríticos, y que con facilidad se supondría que son incapaces de fundar un punto de vista "práctico". Y, por último, porque afirmó, hacia el final de su vida, que la cuestión del sujeto era el tema central de su pensamiento, en el momento mismo en que construía un nuevo concepto: aquel de *subjetivación*. Encaminándonos a una rápida relectura de la segunda parte de la obra de Foucault, se pretende entonces determinar en qué medida y bajo qué límites esta interrogante acerca del sujeto podría dirigirse a la filosofía de la educación y así, más allá, al mundo de la educación.

Sujeción

Es en *Vigilar y castigar* (1975) donde el pensamiento de Foucault se articula de manera más explícita al asunto de la educación, incluso si esta no constituye la apuesta esencial del libro, dedicado al nacimiento de la prisión. Sin embargo, podría decirse, respecto al lugar de la educación, que allí se ubica tácticamente de manera marginal y estratégicamente de manera central. Rodeo táctico, dado que lo que lleva a este punto es la necesidad de resolver el siguiente problema: nada dentro de los factores que explican el abandono del suplicio, nada en los discursos de los reformadores que justifican y exigen su abandono, explica por qué se ha adoptado la prisión como alternativa. Los reformadores no la presentan simplemente como la contraparte positiva de su crítica (la nueva economía de los suplicios que tiene a la vista proviene, más bien, de lo que Foucault llama "técnicas de los signos punitivos" (1975: 111),² dónde la prisión solo cumple un papel limitado), sino más bien como un doble obstáculo, jurídico y político, que vuelve sorprendente la colonización de la penalidad por parte de la prisión.³

¿Por qué, de las tres posibles formas de organizar el poder de castigar, o bien de las dos que pretende poder relevar el modelo del viejo derecho monárquico,

aquel de la punición como ceremonial de soberanía, es la prisión la que lo logra? Foucault parece, pues, abandonar abruptamente su objeto para hablar de algo diferente: el cuartel, la fábrica, el hospital, la escuela. Se trata de resituar el nacimiento de la prisión en un movimiento más amplio, el de la constitución de una nueva anatomía política, de una nueva mecánica del poder que coloniza, o suscita, las instituciones militares, médicas, escolares o industriales: la disciplina.

Disciplina

El análisis de esta nueva microfísica del poder deviene entonces central, en todos los sentidos. Y si la institución escolar es uno de sus efectos, un ejemplo, entre otros, parece tener, además, el estatus de un tipo. No se trata tanto de que las referencias a la institución escolar sean predominantes, ya que sucede casi lo mismo con las del ejército, y Foucault les concede a veces un papel modelador (1975: 197, 257)⁴ (aun cuando las referencias a las situaciones militares con frecuencia puedan leerse como si tuvieran un sentido "pedagógico"), sino que la referencia a la escuela desempeña un papel crucial en la presentación de las técnicas disciplinarias del ejercicio, de la sanción normalizadora y del examen. Y cuando, más tarde, Foucault vuelve sintéticamente sobre las disciplinas, es a partir del ejemplo de la escuela que organiza su propuesta (Foucault, 2001a, tomo 2: 1053). Digamos que la modificación de la relación pedagógica en el seno de los colegios (Foucault, 1975: 163, 189)⁵ puede leerse como prototipo de todo un conjunto no concertado de cambios cuya unidad solo aparecerá *ex post*, a tal punto que podemos preguntar por qué jamás se aventuró a describir esta nueva forma del poder como un poder pedagógico.

Disciplina: nombre de la función común a todo un conjunto de elementos, instituciones, técnicas, aparecidos primero localmente y sin proyecto de conjunto, y que en el curso de los siglos XVII y XVIII se

2 [En español, Foucault, 1978: 98] (En adelante, las referencias al español las indico entre corchetes, N. del T.).

3 Cf. Foucault (1975: 139-141).

4 [Foucault, 1978: 172, 223-224].

5 [Foucault, 1978: 142, 165-166].

enjambran al tiempo que se refuerzan mutuamente (1975: 246 y ss.).⁶

Pues lo que distingue a la docilidad de la simple obediencia es su articulación con la utilidad. La evolución de las sociedades modernas volvía inadecuada la gestión del orden social mediante un poder real que estaba en la cima y apartado, que se manifiesta de manera discontinua y lagunar en la ejemplaridad espectacular del suplicio como marca de su prepotencia. La lógica disciplinaria es una lógica de intensificación, de maximización. Volver al poder tan poco oneroso y tan eficaz como sea posible: “en últimas, hacer crecer a un tiempo la docilidad y la utilidad de todos los elementos del sistema” (p. 254),⁷ es decir, crear “mecanismos de poder que, en lugar de venir ‘en deducción’, se integran desde el interior a la eficacia productiva de los aparatos” (p. 255).⁸ Se trata, esencialmente, de poder gestionar de otro modo a las masas: reducir su carácter “browniano” al cuadrangular, asignar los lugares, ordenar los movimientos, bloqueando aquello por lo que pueden formar un obstáculo, al tabicar y jerarquizar. Hacer crecer la utilidad de cada uno de los elementos recurriendo a la maniobra, al *ejercicio* —a la vez que se maximizan los efectos de utilidad de la multiplicidad en tanto que ella misma, que se gestionan finamente las tácticas de coordinación de los cuerpos—. Asegurar por último la homogeneidad, la interioridad del poder con respecto a los cuerpos (sociales) sobre los que se aplica.

Foucault ve en el modelo de arquitectura carcelaria descrito por Bentham bajo el nombre de *Panóptico*, el diagrama de esta forma de poder en cuanto compone las lógicas de exclusión del gran Encierro y de universalidad del control disciplinario: ambigüedad de la norma, excluyente e integrante a la vez. El panóptico es individualizante, segmentador: una vez extraído de la oscuridad confusa de la masa, cada cual se hace visible como tal. Simétricamente, allí el poder se desindividualiza y se hace efecto de estructura, maquinaria. Y en el cruce de esos dispositivos, la interiorización de la norma. De seguro es la fórmula

de una generalización de la forma disciplinaria, por cuanto puede presentarse como una intensificación de los efectos del poder, a la vez que como un factor de aumento de la producción social, y como el grafo de un destablicamiento de las disciplinas.

Si Foucault le da tanto crédito al elogio que Bentham hace de su panóptico, es probablemente porque, a su ver, el panóptico realiza de manera ejemplar las funciones arquitectónicas de la disciplina: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, que hallan su síntesis práctica en el procedimiento del *examen*. Este, invirtiendo el orden tradicional que reservaba la visibilidad para el poder, hace visibles a los individuos que contribuye a someter, permitiendo archivar sus historias. De este modo, el individuo se constituye en objeto descriptible, a la vez como tal y como elemento de una población. Convertido en “caso”, es tanto el objeto de un conocimiento como el objeto para fundar un poder. Ello se debe a que el examen actualiza toda una estrategia que busca, por medio de técnicas de repartición de los individuos en el espacio, de control de su actividad, de observación de sus procesos genéticos y de composición de las fuerzas de ese modo analizadas, producir una individualidad a la vez que celular, orgánica, genética y combinatoria. Esta individualidad es lo que constituye la “materia” de un poder que organiza su separación y su repartición, controla sus dinámicas, mide su historia o su progreso y especifica los modos de articulación con las otras individualidades.

A través de esta descripción resumida, aparece un elemento transversal y doble. La disciplina es productora de individualidad —es por esto por lo que resuelve el problema del dominio y del uso máximo de las multiplicidades—; ella produce esta individualidad al constituirla como el objeto de un saber —sin cesar, las potencias del saber y del poder se intercambian en ella—. Para insistir un poco en esto, tal es el emblema del análisis foucaultiano: las disciplinas no son dispositivos de observación y de gestión de los individuos, sino realmente mecanismos de producción de las individualidades como tal (igual a como, desde

6 [Foucault, 1978: 214 y ss.].

7 [Foucault, 1978: 221].

8 [Foucault, 1978: 222].

el punto de vista epistémico, el dispositivo discursivo “construye” el objeto de su análisis).

¿Resistencia?

En este punto, el texto de Foucault se vuelve perturbador: solo estamos demasiado habituados a considerar que es en nombre de los derechos del individuo, o de los derechos del hombre, que estamos habilitados para resistir al poder. Que “el hombre del humanismo” pueda hallar su origen en los mecanismos mismos contra los cuales apelamos a él, puede parecer profundamente contradictorio. ¿Pues, si no es en su nombre, en nombre de quién resistiríamos a los poderes tan elocuentemente descritos o criticados por Foucault? Es lo que suele objetársele. De hecho, este interrogante parece poder analizarse aquí, según dos líneas diferentes. La una, general, y la otra, más específica respecto a la situación de la educación.

La pregunta puede parecer menos difícil de asumir en un primer nivel, ya que encierra un presupuesto discutible: el análisis foucaultiano de la disciplina significaría una crítica. Ahora bien, si *Vigilar y castigar* concierne evidentemente a una crítica a la institución carcelaria, no se hace tan evidente que esta crítica, concentrada esencialmente en la cuarta parte de la obra, implique necesariamente una crítica contra las disciplinas. A no ser que se considere que la paloma kantiana, que descubre la dinámica de los fluidos y sabiendo por qué el vuelo le es tan fatigante, debe considerar que esta aerología constituye como tal una crítica del aire...⁹ ¿El descubrimiento de los mecanismos disciplinarios debe entenderse necesariamente como una denuncia virtuosa? ¿Acaso no hay en Foucault suficientes recuerdos del marxismo como para que haya olvidado que la verdadera crítica es práctica, tendiente a las prácticas? Ciertamente, no faltan los indicios que permiten pensar que el punto de vista de Foucault nada tiene de elogiable

(“pocas astucias”, “punto de llegada sin gloria [...] origen difícil de confesar” —1975: 260-261—).¹⁰ Pero quizá se trata, sobre todo, en contra del gesto filosófico, de la epopeya del sujeto poscartesiano o de cara al templo del individuo republicano, de relatar únicamente la crónica de un nacimiento mediocre. Si es una crítica, esta se dirige sobre todo al discurso que ha enmascarado hasta ahora esta génesis concreta del individuo.

Discurso bien conocido, que presenta el orden social moderno como idealmente fundado por un contrato que liga a los sujetos preexistentes, átomos sociales sostenidos por su propia evidencia. El poder se legitima en este caso por una ley que encuentra su origen en el Contrato, la cual no tiene otro sentido que limitar el ejercicio de los poderes. Tiene, entonces, el carácter de lo prohibido, limitando la violencia y lo arbitrario, manteniendo formalmente iguales los derechos de los contractantes. El álgebra política consiste en hallar la fórmula que permita limitar los efectos de un poder cuya función no es otra que limitar. Desde este punto de vista, las disciplinas aparecen como un simple “infra-derecho”, la ciudadanía prolongándose en la civilidad. A estas génesis ideales del Estado y la sociedad modernos a partir de un sujeto sin génesis, se opone la genealogía concreta del individuo sobre la cual reposa y que ella recubre. La igualdad formal de los derechos de los sujetos jurídicos es sostenida por el conjunto de los “mecanismos insignificantes” que aseguran “la sumisión de las fuerzas y de los cuerpos” (1975: 258).¹¹ Bajo la igualdad, las disimetrías piramidales introducidas por los mecanismos disciplinarios; bajo la universalidad de las normas jurídicas, el constante trabajo de especificación de la normatividad disciplinaria: en resumen, lo que Foucault llama un *contraderecho*. Es en las operaciones de este *contraderecho* que se descubre la figura de un poder que “hay que dejar de describir [...] en términos negativos” (p. 227),¹² como siendo simplemente lo que limita, reprime (al pretender rehabilitar

9 Esta “paloma ligera [que], cuando en su libre vuelo, ella surca el aire cuya resistencia siente, podría imaginarse que lo haría mejor en el vacío” es el símbolo del idealismo platónico y de su propensión a abandonar un mundo sensible que opone demasiados obstáculos para el entendimiento. [Kant, 1998, Introducción: 46, 47].

10 [Foucault, 1978: 226-227].

11 [Foucault, 1978: 225].

12 [Foucault, 1978: 198].

el sujeto de derecho en el criminal) —pues, como se dijo, es más fundamentalmente algo que produce—.

De este modo, más que de una contradicción, el pensamiento de Foucault nos vuelve herederos de un doble interrogante: ¿cómo es posible que los mecanismos disciplinarios hayan producido, a la vez que su superficie de aplicación, su aparente punto de resistencia? ¿Existe la posibilidad de desarmar el juego entre las estrategias de sujeción y los sujetos que aparentemente se les resisten y en realidad podrían confirmarlas? Preguntas actuales para el educador, puesto que lo que caracteriza la educación moderna es su ambición de ser algo más que una simple transmisión: un elemento en la formación de un sujeto. Es este objetivo lo que le permite autolegitimarse de cara a la violencia que percibe en sí misma. Si el encuentro del niño con la alteridad de los saberes y de las normas no tiene el aspecto de una alienación, ¿no es debido a que se le supone una virtud no solamente conformadora, sino también formativa? Tal vez no podemos renunciar a la ambición de una educación emancipadora, que culmina con la asunción de sí, de un individuo que sea un sujeto capaz de autodeterminarse.

La lectura de Foucault entonces es desestabilizante. En efecto, en un primer nivel, *Vigilar y castigar* parece poder hacer una contribución interesante para este objetivo emancipatorio. Así termina, en efecto, la parte intitulada "Disciplina": "¿Qué hay de sorprendente si la prisión se asemeja a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales que semejan todos a las prisiones?" (Foucault, 1978: 230). Fácilmente se ve cómo la genealogía foucaultiana de la institución escolar, entre otras, podría apoyar un procedimiento tendiente a criticar aquello que en el funcionamiento de la escuela moderna parece demasiado homogéneo para un régimen general del sometimiento y demasiado heterogéneo respecto de su intención liberadora. Ella aparecería como elemento de una reflexión que permite romper con lo que otros habían llamado la *Escuela-cuartel*, que permite deshacerse de la mitología escolar, precisar mejor la

figura de una educación no represiva, analizar más finamente lo que en las rutinas, las arquitecturas de la escuela, contradice su sentido proclamado. Y, quizá, determinar mejor la fórmula, el método, según el cual la libertad del sujeto que la escuela supone y promete se articularía felizmente con las coacciones del aprendizaje.

Ahora bien, si no hay duda de que el análisis foucaultiano tenga este valor a la vez heurístico y crítico, sí es más dudoso que se pueda pensar en sacar de esto efectos tan tranquilizadores.

Pues el efecto de sometimiento al que se reducen las técnicas disciplinarias no significa aquí captura, dominación. Es una especie de apego a la concepción jurídica del poder lo que nos hace pensar en el modelo de un poder tiránico como oprimiendo o reprimiendo a los sujetos ya constituidos. No hay sujeto previamente dado sobre el cual vendría a aplicarse la disciplina, sino producción por la maquinaria disciplinaria de su punto de aplicación.

El sometimiento, en efecto, es producción del sujeto de una "sujeción", de una docilidad,¹³ pero también, y sobre todo, producción de una subjetividad. Y contra todos nuestros hábitos mentales, es justamente a través de esta que las disciplinas apuntan a aquella. El sujeto, entonces, no sería tanto ese principio, alrededor del cual la escuela moderna pretende organizarse, sino un efecto —y si esta contribuye con los mecanismos de dominación, no es tanto porque insidiosamente mantendría en tal o cual elemento de su funcionamiento restos de despotismo, sino en la medida misma en que produce esos sujetos—. Lo que sirve para legitimar la escuela con respecto a las educaciones tradicionales podría entonces convertirse en el principio de su incriminación.

En efecto, se podría preguntar en qué medida no se sobrepasan aquí las estrictas adquisiciones del análisis de Foucault, es decir, si estos análisis no muestran, más bien, cómo las disciplinas producen "individuos", identidades sociales, antes que sujetos,

13 Pero no se trata de la misma que produce el derecho del monarca, puesto que, en ese caso, los efectos de dominación deben ser compatibles con un orden jurídico igualitario.

o “yoes”. Los mecanismos disciplinarios evocados más arriba no aparecen, ante todo, como mecanismos de análisis/extracción, luego de recomposición de segmentos extraídos de las masas, que de este modo son constituidos como individuos; incluso la profundización de ese mecanismo de análisis en el *ejercicio*, en la descomposición/recomposición de los movimientos de los elementos así extraídos, no parecería que crea una interioridad, sino que únicamente definiese un *lugar*. Sin embargo, así parece, incluso si Foucault insiste menos en ello, que se tratara de una subjetividad completa, en toda la complejidad de sus sentidos, y no únicamente de una simple individualidad que se produciría de ese modo —en particular por las técnicas del *ejercicio* como herramienta de organización de las génesis individuales o del *examen*—.

En efecto, es en torno al examen que se invierte “la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder”: “el niño, el enfermo, el loco, el condenado, se tornarán cada vez más fácilmente [...] el objeto de descripciones individuales y de relatos biográficos” (1978: 225).¹⁴

Y ese paso de la individualidad del hombre memorable a aquella del hombre calculable produce este otro deslizamiento:

[...] si desde lo profundo de la Edad Media hasta hoy “la aventura” es con mucho el relato de la individualidad, el paso de lo épico a lo novelesco, del hecho elevado a la singularidad secreta, de los largos exilios a la búsqueda de la infancia, de las justas a los fantasmas, ella se inscribe también en la formación de una sociedad disciplinaria. Son las desgracias del pequeño Hans y ya no “el buen pequeño Henri” quienes narran la aventura de nuestra infancia. La *Novela de la rosa* está

escrita hoy por Mary Barnes;¹⁵ en lugar de Lancelot, el presidente Schreber (Foucault, 1975: 227).¹⁶

Aquí puede leerse el bosquejo de la *Historia de la sexualidad* y de su crítica al psicoanálisis, pero también el recuerdo de un tema precozmente evocado en *Vigilar y castigar*. El poder duplica el cuerpo sobre el que se aplica con un incorpóreo, que es tanto más consistente mientras más constante es esta aplicación: produce en este un *alma*. No el alma sustancial de la teología, sino un producto histórico, “elemento en el que se articulan los efectos de cierto tipo de poder y la referencia de un saber”. Y, en realidad,

[...] el hombre del que se nos habla y que se nos invita a liberar ya es en sí mismo el efecto de una sujeción mucho más profunda que él. Un “alma” lo habita y lo hace existir, que es ella misma una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre el cuerpo. El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo (Foucault, 1975: 38).¹⁷

Ciertamente, sucede que no está prohibido pensar que podría haber un uso de la “ideología” contra lo que oculta y protege. Se puede entonces querer resistir en nombre de los derechos del sujeto, criticar el contra-derecho disciplinario develado por Foucault —si es tan cierto que, en verdad, habría que hallar al (no) comienzo de la resistencia algo que sea del orden del “en nombre de...”—. La resistencia, además, no tiene que ser fundada. Ella consiste en lo siguiente: es aquello cuya posibilidad supone, y quizá incluso desea, el poder.¹⁸ Y seguramente ella es el “punto de partida” (Foucault, 2001a, tomo 2: 1044)¹⁹ de ese momento del pensamiento de Foucault. Pero puede ser equipada, ya que bien podría ser ambigua y no desarmar localmente las disciplinas más que

14 [Foucault, 1978: 192, 196].

15 Figura importante en la historia de la antipsiquiatría, paciente de Ronald Laing. Su historia, que narra en *Un viaje a través de la locura*, parecía probar la validez de la tesis según la cual la psicosis, si la institución no la vuelve crónica, puede mostrar, de manera espontánea, una evolución favorable.

16 [Foucault, 1978: 198].

17 [Foucault, 1978: 36].

18 Es eso lo que mostrará la elaboración ulterior del poder como *gubernamentalidad* (Cf. infra).

19 [Foucault, 1991: 57].

reforzando su punto de apoyo estratégico, el aprisionamiento del cuerpo en el alma, principio de todas las docilidades, y de las más potentes, puesto que son las menos aparentes.

Si es cierto que pueden emerger por todas partes rechazos (no hay lugar para el gran Rechazo), si el lenguaje del sujeto puede expresar las murmuraciones de las vidas sometidas, no es con miras al individuo, al sujeto, al yo idéntico a sí mismo que debe constituirse, pero puede partir de este punto, para librarse de ello.²⁰ Así,

[...] el problema [...] que hoy se nos plantea no es aquel de tratar de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino de liberarnos a *nosotros* del Estado y del tipo de individualización que se le vincula. Necesitamos promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos impuso durante varios siglos (Foucault, 2001a, tomo 2: 1051).²¹

Como se sugería más arriba, el primer volumen de la *Historia de la sexualidad* (1976) parece prolongar esta perspectiva. Si *Vigilar y castigar* mostraba cómo las disciplinas constituían al individuo a partir de todo un conjunto de técnicas de objetivación, probablemente faltaba, para comprender mejor la contrapartida propiamente “subjetiva” de una operación semejante, hacer inteligible la manera en que esas técnicas de “visibilización” pudieron hallar su correlato en esta torsión del sí sobre él mismo que manifiesta la exigencia de una visibilidad de sí mismo. El análisis de la *sexualidad*, de cierto hacer hablar del sexo y de la conminación concomitante a conocer la verdad de su deseo, debía dar cuenta de la emergencia de esta modalidad de la relación consigo mismo. Esencialmente, nada —en el análisis de los procedimientos por los que el hombre occidental fue constituido como una interioridad, conminado a ser una mirada vigilante sobre sí mismo, un “animal de

confesión” (Foucault, 1976: 80)—²² llega a contradecir el sentido de los análisis anteriores.

Subjetivación

Pero en lugar de proseguir esta *Historia* según el plan, muy preciso, que había anunciado, Foucault entra en un silencio relativo, que termina con la publicación, en 1984, de dos volúmenes muy ajenos al proyecto inicial. Inflexión señalada por la aparición de un nuevo vocabulario: cuidado de sí, prácticas o técnicas de sí, y subjetivación. Es cierto que Foucault ya había pasado de la descripción de las sujeciones por objetivación a aquella de las modalidades según las cuales el hombre es llevado a subjetivarse a sí mismo, pero en adelante la perspectiva es diferente. Por una parte, porque el horizonte histórico, la Antigüedad, es nuevo; por otra parte, porque se pasa de un sujeto como sujeto de conocimiento a un sujeto práctico, un sujeto ético. Permaneciendo en el marco de la moral sexual, se trata de mostrar cómo las prohibiciones o las exigencias similares no siempre han significado lo mismo, no están siempre articuladas a esta exigencia de conocimiento de sí que contribuyó a formar esta individualidad, esta interioridad que experimentamos. Y, a través de esta exhumación de otras formas de moralidad, Foucault descubre un nuevo campo: el de las técnicas de sí, de las prácticas de sí.

Subjetivación y gubernamentalidad

¿Es necesario hablar de ruptura y ver aquí un “retorno al sujeto” recurriendo a un retorno a los griegos? ¿Hay que esperar a hallar, al término de estos análisis, un sujeto moral, fundamento sobre el cual apoyarse para escapar a los juegos de poder-saber, punto arquimediano para un pensamiento “feliz” de la educación? Foucault, de hecho, insiste tanto en la continuidad como en la ruptura.²³ Afirma entonces: “no es el poder sino el sujeto lo que constituye el

20 Judith Buttlar (2002: 135-164) analiza esta liberación como una “re-significación” de la identidad que se nos asigna. Véase en el mismo sentido, Foucault (2001b, tomo 2: 260-261) [Foucault, 1978b: 246-247].

21 [Foucault, 1991: 69].

22 [Foucault, 2006a: 62].

23 Cf. por ejemplo, Foucault (2001a: 1041 y ss.; 2001c: 1437, y 2001d: 1520-1521) [Foucault, 1991: 51-52, 2003: xx; 1999b: 386-387].

tema general de mis investigaciones" (Foucault, 2001a: 1042).²⁴ De este modo, subjetivación no sería lo antagónico de objetivación, y no solo designa el acto por el cual un "sujeto" se instituiría a sí mismo, sino, además, el proceso por el que cierta configuración de poder-saber induce a la constitución de cierto tipo de sujeto, de cierta manera de dar forma o estilo a su existencia; de cierta manera de establecer sus actos en un juego de verdad (y Foucault habla a veces de "subjetivación de la verdad").

La inflexión se sitúa en el "cruce de dos temas: una historia de la subjetividad y un análisis de las formas de la *gubernamentalidad*" (Foucault, 2001e: 1032-1033).²⁵ Es en torno a ese término que Foucault consolida su análisis del poder. *La voluntad de saber* permitió descubrir, ligada a las disciplinas, a la vez que irreductible a ellas, una forma de poder que se dirige a los individuos en tanto que están atravesados por el flujo de lo vivo, que se trata de gestionar, controlar, regular: el *biopoder* (Foucault, 1975: 184 y ss.). Aquí el poder ya no solamente está desligado de la referencia a la ley, sino también de su articulación fundamental con la dominación. La idea de *gubernamentalidad* generaliza esta concepción del poder como capacidad para conducir las conductas. Librada de una problemática jurídica, aparece como el nombre general de esta forma de relación mediante la cual los hombres tratan de gobernarse los unos a los otros. Se pueden distinguir entonces tres niveles: aquel de esta relación como juego estratégico entre libertades, aquel de los estados de dominación que la fijan, y el intermediario de las técnicas de gobierno. Ahora bien, como lo muestra el análisis de esa forma de gobierno que constituye el *poder pastoral* desarrollado por el cristianismo, las técnicas de gobierno pueden apoyarse en técnicas de sí. Es el caso ejemplar, en la confesión,²⁶ del examen de conciencia y del confesar.²⁷ Ahora bien, estas son, a la vez, muy próximas a las técnicas del examen y de la dirección de conciencia elaborados en el seno de las filosofías helenísticas

y romanas, pero simultáneamente muy distantes en cuanto al uso que se hacía de ellas. A una desconfianza con respecto al sí mismo, una voluntad de desprenderse de sí, se opone una exigencia del cuidado de sí, formulada desde la Antigüedad griega clásica y que está en el corazón de la actitud socrática.

Podemos ahora volver a nuestra "subjetividad", a esta forma de relación consigo mismo como conocimiento de sí que define al sujeto moderno. Si se la trata de referir al "conócete a ti mismo" socrático, se descubre una diferencia fundamental tras la aparente filiación. El precepto socrático no remite de ningún modo a una investigación escrupulosa de los estados de alma, sino a la exigencia más general de cuidar de sí mismo, si se quiere ser capaz de dirigir a los otros y de hacer de su propia vida la obra que merece ser. Aquello que nos legaron los griegos fue la idea de un sujeto ético que, en el interior de un juego de poder dado (la cultura agonística de los griegos), labra su *ethos* a través de la aplicación de un *logos* a su *bios*. Lo que definiría, ampliamente, la filosofía occidental, sería ese giro que habría tomado "ser sí": atar, en el seno de las relaciones de poder, su relación consigo mismo con respecto a un "juego de verdad". Y su movimiento sería el de un paso de una relación donde se trata de conquistar una verdad como apuesta de una transformación de sí, a una relación donde se trata de decir la verdad acerca de sí mismo. Paso de una verdad "psicúrgica" a una verdad "psicológica". Y si Foucault presta tanta atención, en *La hermenéutica del sujeto*, a los filósofos de la Roma imperial, es porque quizá ve en ellos el momento en que se gesta el paso de una a otra.

Ética y libertad

Por esto, Foucault se entrega a un pensamiento de la libertad, a la vez que de la relación con el otro; entonces, a un pensamiento de la ética (Foucault, 2001f: 1548).²⁸ Por una parte, porque la concepción

24 [Foucault, 1991: 52].

25 [Foucault, 1999c: 256].

26 En francés, *confession*, como el ritual o la práctica cristiana [N. del T.].

27 En francés, *aveu*, como acción enunciativa en la que se reconoce una falta: declaración, en términos jurídicos, que es de donde proviene el término. [N. del T.].

28 [Foucault, 1999d: 414].

gubernamental del poder lo separa de la pura fuerza y lo articula fundamentalmente sobre una libertad (Foucault, 2001g: 979; 2001f: 1539).²⁹ Quizá en el límite, es él lo que la revela. Por otra parte, porque la genealogía del sujeto ético hace aparecer la libertad como su “condición ontológica” (Foucault, 2001f: 1531).³⁰ Hay pues una ontología en Foucault: del hombre se puede decir que, en general, está caracterizado por su relación con la libertad, con el poder, con la verdad. Pero esta ontología, tal cual, es vacía o virtual. De sus conceptos, nada puede deducirse. Ellos no producen ninguna definición, es decir, ninguna “delimitación” ni, *a fortiori*, ninguna prescripción. No tiene ningún contenido deóntico. Aquí, el único contenido de esta ontología de la libertad es la contingencia.³¹ Por lo tanto, estamos muy lejos del retorno a una concepción de la libertad como posesión fundada en la esencia de un sujeto absoluto. Que no seamos los sujetos que somos en virtud de una esencia, aunque estuviese alienada, no es, a decir verdad, una nueva idea en Foucault; pero la demostración de esta era, hasta entonces, administrada por la descripción de las prácticas discursivas y políticas que produjeron ese sujeto. Aquí, la genealogía escenifica el relato de la modificación de la relación consigo mismo, y produce así, concretamente, la posibilidad de otras formas de subjetivación, otras maneras de plantearse como sujeto moral, diferentes de la que lo define por la interiorización de la Ley: “la ley [...] solo es uno de los aspectos posibles de la tecnología del sujeto con respecto a sí mismo” (Foucault, 2001h: 109). Contra el monólogo de la ley en el sujeto moral, la apertura de las reglas de un “juego de sí” en el sujeto ético —reglas “facultativas”, dice Deleuze, pero no arbitrarias, que deben jugar sobre aquellas de los juegos de poder y de los juegos de verdad—. ¿La posibilidad, pues, de una subjetividad que no sería la simple contramarca de una sujeción?

No se trata de presentar la ética griega como ejemplar, sino de ver en ella la prueba de la posibilidad

de una *ética del cuidado de sí*, una ética donde la libertad se manifiesta en un “ejercicio de sí sobre sí mismo por el cual uno trata de elaborarse, de transformarse y de acceder a cierto modo de ser” (Foucault, 2001i: 1494).³² Esta prueba sólo tiene un interés histórico, ya que en lo tocante al desinterés de la problematización moral griega por las codificaciones (Foucault, 1984: 36-38), nuestra situación hace eco, marcada por “el desdibujamiento de los códigos y la dislocación de las prohibiciones” (Foucault, 2001i: 1493). Ese vacío, abierto por el retroceso de las formas más exteriormente coercitivas de las disciplinas, pero que sin duda deja intacto el control más sutil del *biopoder*, de nuevo plantea el problema de la ética, e implica, sobre todo, a quien pretende resistir. En la medida en que al menos, por las razones que vimos, uno no puede satisfacerse con una moral fundada sobre “un pretendido conocimiento científico de lo que es el yo, el deseo, el inconsciente, etc.” (Foucault, 2001c: 1430) que reconduciría esto mismo a aquello de lo que pretende escapar. Entonces, podemos tener por horizonte no una moral de la *liberación*, con lo que supone de creencia en una *naturaleza* de un sujeto que habría que desalienar, sino la tarea de inventar nuevas formas de subjetivación, nuevas prácticas de libertad. En resumen, darle a nuestra exigencia ética no el sentido de un descubrimiento de nuestra verdad interior, de la apropiación de la identidad que somos, sino aquel de un trabajo sobre nosotros mismos, de una modificación del sí mismo, o de la forma del sí que se nos impuso. Si aquí, entonces, nada hay del retorno a un sujeto que, en su ruidosa polisemia (sujeto de derecho, sujeto de conocimiento —de sí—, sujeto del deseo) sería un principio, un fundamento absoluto, se puede preguntar por lo que, a su vez, puede fundar este extraño sujeto ético. Si, según el testimonio mismo de Foucault, la pregunta es delicada al concernir a la política,³³ se puede preguntar cómo podría dirigirse el sujeto ético foucaultiano al “sujeto” de la educación.

29 [Foucault, 1995: 138; 1999d: 405].

30 [Foucault, 1999d: 396].

31 Cf. Rajchman (1991: 143).

32 [Foucault, 1999d: 367].

33 Foucault (2001f: 1541) [Foucault, 1999d: 407]. Pero es posible pensar que esta política se halla bosquejada en otra parte (Foucault, 2001j, 2001k, 2001l) [Foucault, 1999f]; véase también Rajchman (1991).

¿Una pedagogía foucaultiana?

De hecho, a pesar de la evolución de su pensamiento, el uso de Foucault en Francia siempre queda escaso y limitado a los análisis de *Vigilar y castigar*. La recepción en los países de cultura anglosajona³⁴ es espectacularmente más amplia. Quizá porque allí se es menos sensible al universalismo del sujeto cartesiano y republicano, y más relacionado con una reflexión crítica acerca de la identidad.³⁵ Los análisis de Foucault son utilizados allí como un marco general, una caja de herramientas, que permite localizar los efectos de los dispositivos de *power-knowledge*. Numerosos análisis se dirigen a los dispositivos institucionales: formas de evaluación, uso de tests psicológicos y más ampliamente psicologización de la institución (Pignatelli, 1993; Besley, 2002), crítica de las reformas que, bajo el aspecto de buscar la eficacia de la enseñanza, aumentan el control institucional (Covaleskie, 1993), la organización curricular (Green, 1998). Otros interrogan los dispositivos discursivos que estructuran las prácticas escolares: contenido de la idea de infancia o la de “educado” (Canella, 1999, o Fendler, 1998).³⁶ Esos análisis resurgen más del marco conceptual anterior a 1980 que de la última parte de la obra. A menudo, cuando esta no se ignora, se le reduce su importancia (Cf. Zipin, 1998: 322, o Simola *et ál.*, 1998: 67);³⁷ y cuando realmente se la emplea, se lo hace en esencia para resolver el problema de la capacidad de actuar del profesor o del sentido que puede dar a su identidad profesional (Pignatelli, 1993). Pero, independiente de las reflexiones sobre la definición de los saberes enseñados, o sobre la forma, jerárquica, de las interacciones,³⁸ el acto pedagógico mismo, como instancia de subjetivación *vía* una relación con el saber, resulta poco interrogado.

Saberes escolares

Quizá aquí no hay nada de asombroso. Una descripción crítica del marco institucional moderno del acto pedagógico no encierra necesariamente una filosofía de este acto mismo. Se puede notar que, incluso en *Vigilar y castigar*, Foucault insiste poco, en comparación con Guy Vicent, sobre el papel de la organización del saber en “disciplinas” o de la aparición del “aprendizaje por principios” en la invención de la escuela como forma disciplinaria. Sin embargo, cuando habla de educación en las entrevistas, su propuesta siempre se organiza en torno al saber. Así deplora el carácter “molesto, triste, gris, poco erótico” (Foucault, 2001m: 1655) del saber escolar. Saber normalizador del que se excluyen “el acontecimiento y el poder”, y cuyo humanismo nos remite a nosotros mismos como a “soberanías sometidas” (Foucault, 2001n: 1094).³⁹ Sin duda hay conocimientos tristes como hay pasiones tristes en Espinoza —distantes de todo lo que podría ser la enseñanza como lugar de aprendizaje de un saber alegre—. Probablemente, así como no está en nuestro poder no ser “afectados” (dice Espinoza), no está en nuestro poder no ser constituidos por un saber, aunque no es indiferente saber según cuál juego. Saber “humanista” como asignación de identidad, donde la soberanía (o su deber) no es más que la máscara de un sometimiento: o bien saber alegre, por medio del cual podemos resignificar las identidades que se nos asignan, saber como práctica de libertad, saber de un poder de la verdad. Pero, si así sería importante romper con saberes que nos infligen la tristeza de una *naturaleza*, a fin de que el individuo pudiese “modificarse a su gusto” (Foucault, 2001ñ: 928),⁴⁰ podemos preguntar si una simple reformulación del currículo respondería a la pregunta por una “erótica” del saber. No hay que

34 Sobre esta diferencia de recepción, en general, Rorty (1989: 385 y ss.), que además contiene una crítica al proyecto foucaultiano de extensión del *ethos* filosófico en el espacio social en general. [Rorty, 1999: 323-331].

35 Identidad comunitaria por preservar de la cultura dominante o, sobre todo, identidad de *género* de la cual se trata de deconstruir lo que contiene de normatividad.

36 [Fendler, 2000].

37 [Simola, 2000].

38 Besley (2002), una vez que desarrolla, en el marco del “consejo escolar” (*school conseling*) el modelo de una *narrative therapy*, construida (con respecto a Foucault) por Epston y White como alternativa a la aproximación psicoterapéutica tradicional, trata de ampliar su uso al conjunto de la vida escolar (pp. 227 y ss.).

39 [Foucault, 1979: 21-22].

40 [Foucault, 1999g: 223].

hacer jugar la relación en la que se anuda la conexión con el saber y preguntarse en qué podría servir una ética del cuidado de sí, de las prácticas de sí, como paradigma de la relación pedagógica.

Prácticas de sí y pedagogía

Cuestión delicada, ya que esas prácticas de sí, al leer *La hermenéutica del sujeto*, parecen esencialmente prácticas de adultos. Sin embargo, allí la relación entre prácticas de sí y pedagogía aparece compleja, pero constante. En el *Alcibiades I*, la necesidad de cuidar de sí mismo está presente a manera de necesidad de un relevo respecto de una *paideia* insuficiente (Foucault, 1984: 44,121) —pero, si bien hay que suponer que esta *paideia* permitió que fuese escuchado el discurso de un Sócrates, nada indica que la relación dialéctica que entonces se construye deba servir de modelo para una educación inicial—. ⁴¹ A partir del período helenístico, esta articulación desaparece: la exigencia de cuidar de sí ya no remite a ese momento cardinal en que el hombre, si quiere ser digno de dirigir a los otros, debe hallar en él los principios por los cuales se dirigirá a sí mismo: ella se dirige, potencialmente, a todos y a todo lo largo de una vida. Entonces, la referencia a la pedagogía parece que se eclipsa tras del tema, más general, de una terapéutica. Pero este eclipsamiento solo es aparente: por una parte, ella de hecho consigue generalizar la idea de educación, de una vida como constante proceso de educación de sí (p. 421); por otra, conserva, desplaza y generaliza la necesidad de un *maestro*, ya que nadie es capaz de relacionarse, por sí mismo, con las verdades de las que precisa para reinar sobre sí mismo.

Y, para evocar esta relación de consejo, de guía, esta “psicagogía”, sin la cual no habría cultura de sí, Foucault precisa que esta relación en que uno se calla para dar lugar a la *parrhesia*⁴² del consejero, es

[...] muy próxima, o relativamente próxima, a la relación pedagógica. Pues en pedagogía, el maestro [lo es] en tanto que ostenta la verdad, que formula la verdad [...]. La verdad y las obligaciones de verdad están del lado del maestro. Esto es cierto para toda pedagogía (Foucault, 1984: 390).

¿El filósofo innovador ocultaría a un pedagogo conservador?⁴³ Así se lo puede juzgar, siempre y cuando no se olvide que la frase evoca más una forma relacional que un modelo pedagógico preciso, ya que Foucault mostró anteriormente lo diferentes que eran las actitudes psicagógicas de Sócrates y de Epicteto, por ejemplo. Después de todo, esta relación esencial no define por sí misma la ética del cuidado de sí, sino que solo es su condición: el encuentro, gracias al otro, con una verdad que aún habrá que hacer suya a través de una cultura de sí, de una ascética. Finalmente, la evocación de la pedagogía permite distinguir, en el contexto, dos psicagogías: una que es como una pedagogía, y la que emprende el *poder pastoral*,⁴⁴ caracterizada por la ruptura de esa relación, y donde al alma psicagogizada le corresponde decir “una verdad que solo ella puede decir” (1984: 391). Ahora bien, ¿podría arriesgarse la hipótesis de que esta nueva psicagogía posibilita una nueva pedagogía? ¿Pedagogía que ya no sería como “toda pedagogía”, sino como esta psicagogía; pedagogía como veridicción acerca del alumno, pedagogía disciplinaria?

Conclusiones

Localizar e inventar

Se ve entonces que no es tan fácil retroceder de lo que define una forma de subjetivación a las condiciones pedagógicas de su emergencia. Problema foucaultiano, pero que podría generalizarse: si el educador

41 Quizá el platonismo será el sueño de aquella homogeneidad, pero se sabe a qué precio.

42 La *parrhesia* es la palabra libre que uno obtiene a partir de un *coraje de la verdad*. Foucault le dedica sus últimos cursos y organiza en torno a ella su búsqueda de una *ética del cuidado de sí*, ya que en ella se ligan la relación consigo, con los otros y con la verdad. Cf. Foucault (1985) (reeditado en Foucault, 1999a) [Foucault, 2004].

43 Cf. Foucault (2001c: 1408), donde Foucault indica su desconfianza con respecto a la autogestión en la relación pedagógica.

44 Sobre el carácter modelizador, en general, de esta invención del cristianismo, véase Foucault (2001a: 1048-1050); aunque habría que ir más allá de lo que no es posible en este texto, para interrogarse por el carácter pedagógico de la metáfora del pastor (Foucault, 2001p: 719). En resumen, por el carácter “desdoblado” de la pedagogía o de su relación con la política. [Foucault, 1991: 63-67; 2006b: 411].

siempre se sustenta desde una idea del hombre, sin duda es mucho menos fácil deducir, de tal idea del hombre, la necesidad de tal forma de educación. Sea como sea, se podría resumir así el problema tal y como se plantea a partir de la lectura de Foucault. Ante todo, no parece dudoso que una forma particular de subjetivación esté muy ligada a una modalidad propia del "tratamiento del niño". El hombre moderno se anticipa en el *alumno*, objeto de las disciplinas, como en la sexualización del niño (invención del problema de la masturbación, así como afirmación freudiana de la existencia de una sexualidad infantil —Foucault, 2001b: 259, 262—).⁴⁵ Pero este vínculo es complejo. Y, en la historia, nada enseña que haya homogeneidad total entre el tratamiento del niño y la forma de subjetivación "pretendida". Solamente la nueva educación, o algunos lectores anglosajones de Foucault, postularían un vínculo semejante. Y no es seguro que, según Foucault, esta *liberación* del niño permita, en sí, escapar a las sujeciones —en la medida en que se conformaría con anticipar al sujeto en el niño—. Si bien es cierto que, en ese modelo educativo, el adiestramiento parece borrarse, la identificación del niño con las figuras de la alteridad (el loco, el marginal, el delincuente) se torna más distante, el lugar del niño entre nosotros, por principio y no por efecto, se torna más evidente. Pero esto no podría indicar otra cosa que el relevo de lo que aun hay de brutal en el adiestramiento disciplinario por las técnicas más invisibles y sutiles del biopoder.

Al intentar delimitar los contornos de lo que podría ser una "pedagogía foucaultiana", nos encontramos pues de cara a un dilema. ¿Es necesario hacer un uso excesivo de la analogía entre nuestro presente y el mundo de la Antigüedad evocado más arriba, y pensar una heterogeneidad de la forma de subjetivación del "sujeto ético" y de las prácticas pedagógicas que serían su propedéutica? ¿Pensar que lo esencial tendería al abandono de los saberes *humanistas*, a una reforma de los contenidos de enseñanza, sin referirse a la forma "política" de la relación pedagógica? O bien poner el acento en la manera como Foucault

define su trabajo como crítica del presente y liberación de lo que es posible a partir de nuestra situación. Entonces, podría considerarse que el modelo moderno de homogeneidad puede ser retomado, a pesar del riesgo que se acaba de indicar. En efecto, si Foucault se dedica a una crítica de la idea de *liberación*, esta crítica no es radical. Para que las prácticas de libertad sean posibles, hay que liberarse de los estados de dominación, aun si estas prácticas no se reducen a ella (Foucault, 2001f: 1528-1530),⁴⁶ e incluso si debemos desprendernos de aquello en nombre de lo cual pudimos ante todo *liberarnos*. Nada impediría entonces que una *ética del cuidado de sí* pudiera apoyarse en una pedagogía derivada del proyecto de *liberación* del niño, con tal de no fijarlo en una identidad, de no creer que la reivindicación de la identidad, de una autenticidad no alienada contra el poder, constituya, en sí misma, una práctica de libertad. En ese caso, en nada parece excluida la idea de una pedagogía como pedagogía de las prácticas de sí. E incluso se podría considerar que ya no se trata de exportar con ella los privilegios dudosos de la identidad del adulto hacia el niño, sino, más bien, importar el polimorfismo de la infancia en la identidad adulta, pues la *liberación* del niño no se efectuaría en "nombre" de nadie.

Sería entonces difícil decidir acerca de lo que podría ser una "pedagogía sacada de los textos" foucaultianos. Además de que es solo a través de rodeos que Foucault da con esta cuestión, es necesario sin duda recordar que su propuesta no pretende ser prescriptiva. Él busca renunciar a la "vieja función profética" del intelectual, en provecho de un

[...] intelectual destructor de las evidencias y de los universalismos, aquel que localiza e indica en las inercias y coacciones del presente los puntos de debilidad, las aperturas, las líneas de fuerza (Foucault, 2001b: 268-269).⁴⁷

Quizá, al leer a Foucault, siempre estamos tentados a ubicarnos en una falsa alternativa entre un Foucault cuyos análisis condenarían radicalmente todo

45 [Foucault, 1978b: 243-244, 249-250].

46 [Foucault, 1999d: 394-396].

47 [Foucault, 1978b: 260].

proyecto de educación (o condenarían al educador a la culpabilidad de estar siempre del lado del poder) y la espera de una tesis que salvaría la educación al darle un fundamento absoluto (al reinventar, por ejemplo, el sujeto). Aquello frente a lo cual Foucault nos deja es, tal vez, ante la tarea de desarmar, de inventar, de desarmar inventando. Y se puede pensar que no nos deja totalmente desarmados de cara a esta tarea. El punto crítico de la pedagogía escolar posiblemente sea el isomorfismo entre lo que enseña y cómo lo enseña, entre el ideal normativo producido por los saberes escolares *humanistas* y la producción concreta de este ideal como realidad, mediante las técnicas disciplinarias: "soberanías sometidas".⁴⁸ Donde la exaltación de las soberanías es el principio de su sometimiento. Entonces, deshacer ese vínculo: si el poder se nos impuso a través de un régimen de verdad, buscar con cautela las ocasiones de descubrirse a sí mismo en una experiencia del poder de la verdad (Foucault, 2001q: 160). Y esto podría comenzar por un inventario del currículo real que se tornaría atento a las técnicas de sí suscitadas por la relación pedagógica,⁴⁹ a la separación en ellas de las obediencias al "yo", y de las invitaciones a la experiencia.

El yo, el sí, el otro, lo verdadero: los nudos de la identidad

Aquí el problema es que —si se considera bien qué sentido puede haber en desarmar las identidades en las que las estructuras de poder-saber nos fijan, a las cuales nos asignan, en deconstruir las reglas, por las cuales organizan nuestras génesis— respecto a una educación primera (e incluso segunda o tercera), es más difícil distinguir lo que proviene de la inelucta-

ble operación por la que los otros son los operadores de nuestra torsión en un "sí" y lo que, ahora, nos compromete en una sujeción, o por lo menos en un sometimiento.

Sin duda, es necesario, para que un "sí mismo" sea posible, que "algo", alguien, del Otro llegue a frenar el curso homogéneo de lo vivo, e introduzca en él una torsión, un escape, una negatividad. Introducir allí esta diferencia que es nuestra identidad, que será, o debería ser nuestro estilo.⁵⁰ Todo el problema es, entonces: ¿cómo? Es decir, sin que esto se convierta en una detención, una fijación en una identidad establecida, asignada (aunque la asignación fuese aquella de ser el individuo que somos).⁵¹ Pues me parece que la más radical de las convicciones de Foucault consiste en que ser sí mismo, verdaderamente, es no dejar de experimentar las prácticas por las que podemos modificarnos a nosotros mismos, devenir otros. Devenir. Después de todo el tema que nos invita, desde Píndaro, a "ser lo que se es" no es nuevo. Pero aquí se trata, con mucho, de invertir su lectura usual: substituir al *deber* de realizar una naturaleza, el llamado o la respuesta, con el *comienzo* que somos.⁵²

Esta es quizá la más temible de las interrogantes que Foucault nos deja. ¿Cómo conciliar su concepción, por donde pasa el hálito de Nietzsche y de Rimbaud (Deleuze, 1990: 137),⁵³ de la identidad ("Yo es otro") y la exigencia educativa de ayudar al nacimiento de un "Sí mismo"? Quizá jamás podremos hacerlo enteramente, ni estar por completo seguros de ello. Quizá esto sólo provenga de un después, de aquel que se educa a sí mismo: aun es necesario, en la incertidumbre y el riesgo, esforzarse por hacer todavía posible

48 Simplificación "ideal-típica": en lo concreto de la escuela, las dos pedagogías evocadas más arriba seguramente se hibridan, sea que se oculten, sea que se refuercen recíprocamente: coartada del saber para las objetivaciones identificatorias, coartada de la verdad del estudiante para los saberes normalizadores. Asimismo, sin duda, habitan, en las prácticas, formas del antiguo poder soberano (lo que implica también a los estudiantes cuando su violencia desarma las disciplinas), formas disciplinarias "puras" y formas "liberadoras": prácticamente, todo esto es lo que se tratará de desentrañar.

49 Puede hallarse un ejemplo de tal proceder en Blacker (1998: 354), donde se refiere a las interacciones como iniciación a la verbalización, a la confesión, al preescolar. [Blacker, 2000: 325-326].

50 Estas líneas se inspiran libremente en Deleuze (1986: 101 y ss.) y en su último texto (1995a). [Deleuze, 1987 y 2007].

51 Esta tensión entre una "palabra" que el poder suscitó en una especie de trampa como su punto de aplicación esencial, y una relación consigo mismo, como principio de resistencia, no deja de atravesar el pensamiento del último Foucault; engendrando a veces una terminología oscilante que trata de cernir los márgenes de una subjetividad sin "sujeto", de un individuo sin "individualidad".

52 Separación que, además, es la que ya atraviesa el concepto griego de *arkhé*. De manera igualmente indecisa "principio" y "comienzo".

53 [Deleuze, 1995b: 162].

este después. En el fondo, quizá no es tan asombroso que cuando quiere volver inteligible la idea de *gubernamentalidad*, la idea que el problema no es tanto el del poder, sino el de sus usos, Foucault nombra, al lado de la relación amorosa, la relación pedagógica:

[...] no veo dónde está el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado, sabiendo más que otro, le dice lo que debe hacer, le enseña, le transmite un saber, le comunica técnicas: el problema más bien consiste en saber cómo se evitarán en esas prácticas —donde no es posible que el poder no juegue y donde no es malo en sí mismo— los efectos de dominación que harán que un chiquillo sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un institutor, un estudiante bajo el esquema de un profesor autoritario, etc. Considero necesario plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno y de *ethos*, de prácticas de sí y de libertad.

Resta entonces, para quien quiere educar, saber cómo mantenerse al margen, sin duda estrecho, que separa los juegos estratégicos de poder y los estados de dominación. Y, sin duda, no es absurdo pensar que esto pasa por el sostenimiento de la pedagogía como un juego en cuyo seno, el que aprende, puede anudar en su relación con el otro, su relación con el saber como una erótica de la verdad, una relación con el poder de la verdad, una relación en la que uno se conquista en el movimiento doble de la constitución de sí mismo y del desprendimiento de cierto "sí mismo"; en el encuentro del saber otro como lo que altera sin alienar,⁵⁴ en la "aventura de devenir sí mismo".

Referencias bibliográficas

Besley, Tina, 2002, *Counseling Youth: Foucault, Power and The Ethics of Subjectivity*, Wesport, Praeger Publishers.

Blacker, David, 1998, "Intellectual at work and in power", en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, *Foucault's Cha-*

llenge: Discourse, Power and Knowledge in Education, New York, Teachers College, Columbia University.

—, 2000, "Intelectuales en el trabajo y en el poder: hacia una ética de la investigación foucaultiana", en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, 2000, *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares, pp. 319-340.

Buttler, Judith, 2002, *La vie psychique du pouvoir*, París, Léo Scheer.

Canella, Gaile, 1999, "The scientific discourse of education: predetermining the lives of others-Foucault, education and childrens", *Contemporary Issues in early Childhood*, vol. 1, núm. 1, [en línea], disponible en: www.triangle.co.uk/ciec/content/pdfs/1/issue1_1.asp

Covaleskie, John, 1993, "Power goes to school : teachers, students and discipline", en: *Philosophy of education*, Urbana-Champaign, University of Illinois.

Deleuze, Gilles, 1986, *Foucault*, París, Éd. De Minuit.

—, 1987, *Foucault*, Paidós, Barcelona.

—, 1990, *Pourparlers*, París, Éd. De Minuit.

—, 1995a, "L'immanence: une vie...", *Philosophie*, París, Éd. de Minuit, núm. 47.

—, 1995b, "La vida como obra de arte", en: *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-textos, pp. 153-164.

—, 2007, "La inmanencia: una vida...", en: *Dos regímenes de locos (textos y entrevistas 1975-1995)*, Valencia, Pre-textos.

Fendler, Lynn, 1998, "What is it impossible to think" en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, *Foucault's Challenge: Discourse, Power and Knowledge in Education*, New York, Teachers College, Columbia University.

—, 2000, "¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado", en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, 2000, *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares, pp. 55-80.

Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir*, París, Gallimard.

54 Con la condición de que se entienda que, de manera problemática, pero conforme con el pensamiento de Foucault, alienar no quiere decir en este caso "privar de una identidad esencial", sino "fijar en una identidad".

- , 1976, *Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir*, París, Gallimard.
- , 1978a, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- , 1978b, “No al sexo rey”, en: *Sexo, poder, verdad*, Morey, Miguel ed., Barcelona, Materiales.
- , 1979, “Más allá del bien y del mal”, en: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 31-44.
- , 1984, *Histoire de la sexualité 2 : l’usage des plaisirs*, París, Gallimard.
- , 1985, *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia* (transcripción de seis conferencias dictadas en Berkeley en 1983), Pearson, J., ed., Evanston, Illinois, Northwestern University.
- , 1991, *El sujeto y el poder*, Bogotá, Carpe Diem.
- , 1995, “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la ‘razón política’”, en: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- , 1999a, *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia* (transcripción de seis conferencias dictadas en Berkeley en 1983), en: www.foucault.info
- , 1999b, “El retorno de la moral”, en: *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, vol. III, Colección *Obras esenciales*, pp. 381-391.
- , 1999c, “Subjetividad y verdad”, en: *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, vol. III, Paidós, Colección *Obras esenciales*, pp. 255-260.
- , 1999d, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, en: *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, vol. III, Colección *Obras esenciales*, pp. 393-415.
- , 1999e, “El cuidado de la verdad”, en: *Estética, ética y hermenéutica*, Paidós, Colección *Obras esenciales*, vol. III, Barcelona, pp. 369-380.
- , 1999f, “Michel Foucault, una entrevista: sexo, poder y política de la identidad”, en: *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, vol. III, Colección *Obras esenciales*, pp. 417-429.
- , 1999g, “El filósofo enmascarado”, en: *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, vol. III, Colección *Obras esenciales*, pp. 217-224.
- , 2001a, “Le sujet et le pouvoir”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 306, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001b, “Non au sexe roi”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 200, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001c, “A propos de la généalogie de l’éthique: un aperçu du travail en cours”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 344, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001d, “Le retour de la morale”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 354, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001e, “Subjectivité et vérité”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 304, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001f, “L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 356, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001g, “Omnes et singulatim: vers une critique de la raison politique”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 291, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001h, *L’herméneutique du sujet*, París, Seuil, Gallimard.
- , 2001i, “Le souci de la vérité”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 350, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001j, “De l’amitié comme mode de vie”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 293, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2004, “De la amistad como modo de vida. Entrevista con Michel Foucault” (René de Ceccaty, J. Danet y J. Le Bitoux/Letra S), *Teorías de la amistad*, [en línea], disponible en: <http://teoriasdelaamistad.com.ar/pagina5/Unidad9/Foucaultamistad.pdf>
- , 2001k, “Le triomphe social du plaisir sexual: une conversation avec Michel foucault”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 313, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001l, “Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l’identité”, en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 358, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001m, “Radioscopie de Michel Foucault”, en: *Dits et écrits*, tomo 1, texto núm. 161, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.
- , 2001n, “Par-delà le bien et le mal (entretien, Actuel)”, en: *Dits et écrits*, tomo 1, texto núm. 98, 2 t., París, Gallimard, Col. Cuarto.

- , 2001ñ, "Le philosophe masqué", en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 285, 2 t., París, Gallimard, Col. Quarto.
- , 2001o, "Politique et éthique: une interview", en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 341, 2 t., París, Gallimard, Col. Quarto.
- , 2001p, "Sécurité, territoire et population", en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 255, 2 t., París, Gallimard, Col. Quarto.
- , 2001q, "Entretien avec Michel Foucault", en: *Dits et écrits*, tomo 2, texto núm. 192, 2 t., París, Gallimard, Col. Quarto.
- , 2002, *Historia de la sexualidad. Tomo 2. El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- , 2003, "sobre la genealogía de la ética", en: *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires, La marca, pp. 50-53.
- , 2004, *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, Barcelona, Paidós.
- , 2006a, *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI.
- , 2006b, *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Green, Bill, 1998, "Born again teaching? Governmentality, Grammar and public scholling", en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, *Foucault's Challenge: Discourse, Power and Knowledge in Education*, New York, Teachers College, Columbia University.
- Kant, Immanuel, 1998, *Crítica de la razón pura*, prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Rivas, Madrid, Alfaguara.
- Pignatelli, Frank, 1993, "What can I do ? Foucault on freedom and the question of teacher Agency", *Educational theory*, University of Illinois, Urbana-Champaign, Fall, vol. 43, núm. 4, pp. 411-432.
- Rajchman, John, 1991, *Erotique de la vérité: Foucault, Lacan et la question de l'éthique*, París, PUF.
- Rorty, Richard, 1989, "Identité morale et autonomie privée", en: *Michel Foucault philosophe: rencontre internationale des 9, 10, 11 janvier 1988*, París, Seuil.
- , 1999, "Identidad, moral y autonomía privada", en: *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, pp. 323-331.
- Simola, Hannu et al., 1998, "Of possibilities: research" (Presentación), en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, *Foucault's Challenge: Discourse, Power and Knowledge in Education*, New York Teachers College, Columbia University.
- , 2000, "Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación", en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares. pp. 81-110.
- Zipin, Lew, 1998, "Looking for sentient life in discursive practices", en: Thomas Popkewitz y Marie Brennan, *Foucault's Challenge: Discourse, Power and Knowledge in Education*, New York, Teachers College, Columbia University.

Referencia

Audureau, Jean-Pierre, "Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault en educación", traducción del francés por: Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 63-64, mayo-diciembre, 2012, pp. 137-153.

Original recibido: 14/02/2012

Aceptado: 25/05/2012

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