

Foucault y el problema de la educación moral*

Laurent Jaffro** • Traducción del francés: Alejandro Rendón Valencia***

Resumen

Foucault y el problema de la educación moral

Teniendo como fin de la educación la adquisición de la autonomía del sujeto, se plantea el problema de la diferencia entre técnicas que lo coaccionan o lo liberan. Impasse que dejan de lado las dos principales posturas pedagógicas para responder a esta exigencia educativa, siendo por ello necesaria una tercera postura, a saber, aquella que pone el problema en la base de sus investigaciones acerca del sujeto. Tal es el caso de la diferencia que se establece con Foucault entre unas técnicas de sujeción y unas técnicas de subjetivación. Y por ello la necesidad de abordar el recorrido que hace el filósofo de unas a otras, así como las conclusiones a las que llega.

Palabras clave: *Foucault, educación moral, poder, técnica, filosofía de la educación, autonomía.*

Abstract

Foucault and the problem of moral education

Considering that the purpose of education is the acquisition of subject autonomy, this article approaches the problem of the difference between techniques that coerce the subject and those that free it. This issue leaves behind the two main pedagogical positions that respond to this educational requirement, and hence the need

* El título del artículo original es Laurent Jaffro, "Foucault et le problème de l'éducation morale", *Le Télémaque*, núm. 29, 2006, pp. 111-124. Este texto es traducido con autorización escrita del autor.

** Doctor en Filosofía de la Universidad de París 10 (Nanterre), investigador y profesor de Filosofía Moral en la Universidad de París 1, Panteón-Sorbona. Es miembro del centro de investigación sobre Filosofías Contemporáneas (París 1) y asociado al centro de investigación Filosofías y Racionalidades (Clermont-Ferrand 2). Director del Máster en Filosofía de la Universidad de París 1, coordinador del proyecto de investigación PNEUMA.

*** Estudiante del pregrado de la Licenciatura en Filosofía, coinvestigador del proyecto "Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía", subproyecto "Escuela abierta". Correo electrónico: alejandronov@yahoo.com

for a third position, namely, the one that places the problem on the basis of research on the subject. Such is the case of the difference established by Foucault between subjection techniques and subjectivation techniques. And therefore the need of addressing the philosopher's exploration of both, as well as the conclusions to which he arrives.

Palabras clave: Foucault, moral education, power, technique, philosophy of education, autonomy.

Résumé

Foucault et le problème de l'éducation morale

Si le but de l'éducation est l'acquisition de l'autonomie du sujet, on propose le problème de la différence entre techniques qui lui contraignent ou libèrent. En vue de répondre à l'exigence éducative de l'autonomie du sujet, il y a besoin d'une position qui mette les recherches sur le sujet à la base du problème pédagogique. Cette troisième position est-elle offerte par Foucault en établissant la différence entre des techniques de sujétion et des techniques de subjectivation. Nous présentons le parcours d'un groupe à l'autre et les conclusions auxquelles le philosophe arrive.

Palabras clave: Foucault, éducation morale, pouvoir, techniques, philosophie de l'éducation, autonomie.

Los lectores de Foucault se quedan perplejos cuando comparan la concepción de las técnicas del poder que fue expuesta en *Vigilar y castigar*, con la concepción de la subjetivación presente en las producciones de los años ochenta acerca del cuidado de sí. Pues sí, en un primer momento, Foucault develó una empresa de sometimiento oculta tras las formas más suaves de la disciplina, de la terapia y de la educación, incluyendo aquellas que sugerían el control de sí mismo; entonces, uno se sorprende de que él terminase por considerar algunas técnicas del poder sobre sí mismo como instrumentos de subjetivación, incluso —no sin precaución—, de liberación.¹ La pregunta acerca de “¿cómo distinguir una forma liberadora del control de sí, de la alienación que generalmente constituye el control?”, no solo se plantea al interior de la biografía intelectual de Foucault, sino que constituye

un problema con el que debe toparse toda reflexión sobre la educación moral. ¿Cómo articular el temor al control y la confianza en sí mismo? Trataré de recurrir a la “perplejidad” para una mejor comprensión de la educación moral, por lo menos desde un aspecto de la educación bajo el cual ella es moral, a saber, eso que uno llama la *construcción de la autonomía*.

El carácter problemático de la distinción entre el control de sí alienante y la subjetivación verdadera se debe a la concepción en la que se suscribe Foucault, según la cual, en primer lugar, el sujeto es una construcción y, en segundo lugar, esta construcción es de naturaleza técnica. La concepción opuesta, que hace de la subjetividad una esencia o un principio, no conduce directamente a este tipo de problema. En esta, la libertad del sujeto no es sospechosa de estar minada por las técnicas que la construyen,

1 Véase, por ejemplo, Foucault (1994a: 708 y ss.) [En español, Foucault (2002a: 258)] (En adelante las referencias en español aparecen entre corchetes. N. del T.).

simplemente porque el sujeto no es una construcción. Sin embargo, la tesis según la cual el sujeto se construye es muy vaga. Foucault la comparte, por lo menos de manera verbal, con algunos sectores de las ciencias humanas, como la psicología genética o la sociología.

Toda la dificultad de la filosofía de Foucault puede enunciarse como sigue: si se afirma que el sujeto es construido por técnicas de poder, ¿cómo es posible distinguir entre una autoconstrucción liberadora y un simulacro de autoconstrucción (la autodisciplina que la sociología nos enseñó como característica de la individualidad contemporánea), si no es mediante una petición de principio? El poder sobre sí mismo no tiene una esencia diferente al poder sobre los otros: ambos hacen parte de la misma técnica. Un indicio: el contexto del desarrollo de la técnica de sí no es otro que las situaciones parentética o pedagógica, es decir, el gobierno de los otros. Otro indicio: Foucault habla de una "conversión" del poder con el cuidado de sí, y no de otro género de poder (1994a: 715).² No sería aceptable que la respuesta a esta pregunta se base en la reintroducción subrepticia de un sujeto primordial o preconstituido. Ocuparse de sí mismo puede significar simplemente interiorizar la exigencia social del aquietamiento de las pasiones y de la responsabilidad. Considero que no se proporciona un esclarecimiento satisfactorio si se dice que, en este caso, no hay subjetivación verdadera porque, tras de las engañosas apariencias, son los otros quienes se ocupan de mí, mientras que allí donde realmente el sí se ocupa de sí mismo, se hallaría una verdadera práctica de la libertad. Esta explicación, demasiado rudimentaria, rechaza en principio la sospecha de que, cuando se me pide que me ocupe de mí mismo, se trata simplemente de la forma más insidiosa como la sociedad entera se ocupa de mí.

Comenzaré por reconstituir sumariamente lo que pudo alimentar la perplejidad de los lectores de Foucault.

2 [2002a: 263].

3 Los trabajos acerca de la cuestión "Foucault y la educación" se concentran principalmente en la crítica del poder disciplinario. Véanse, en particular, Ball (1990), Cladis (1999), y Popkewitz y Brennan (1998). [Ball, 1993, y Popkewitz y Brennan, 2000].

4 [Foucault, 1978: 225].

5 [Foucault, 1978: 214].

6 Este punto debe matizarse con la lectura de "What is Enlightenment?" (1984), traducido al francés en Foucault (1994d: 562-578), que reevalúa la Ilustración como actitud o εθός. [Foucault, 2003a].

Ni *Vigilar y castigar*, ni los últimos trabajos nos dan una respuesta satisfactoria a esta cuestión. Entonces, parecerá que la reflexión de Foucault se remite, a pesar de todo, al problema tradicional de la educación liberal y que, si no lo resuelve mejor, por lo menos tiene la virtud de volver a plantear y recordar una pregunta que las ciencias humanas aplicadas a la educación tienden a ocultar.³

La concepción tecnológica del poder

La utilidad es el primero de los criterios que propone *Vigilar y castigar* para diferenciar entre el control y la subjetivación ascética o religiosa. A propósito del desarrollo de la enseñanza de los niños en el siglo XVIII, Foucault anota:

Cada vez más las disciplinas funcionan como técnicas que fabrican individuos útiles. De allí el hecho de que se liberen de su posición marginal en los confines de la sociedad, y que se separen de las formas de exclusión o de expiación, de encierro o de retiro. De allí el hecho también de que se desliguen lentamente de su parentesco con las regularidades y las cláusulas religiosas (Foucault, 1975: 212).⁴

Se trata de develar, tras la superficie del discurso emancipador de la Ilustración, la profundidad de la técnica disciplinaria: "La 'Ilustración' que descubrió las libertades también inventó las disciplinas" (1975: 224).⁵ Foucault devela de ese modo las técnicas del poder, bajo su aspecto disciplinario, que solo son efectivas detrás de los ideales que pregonan la filosofía y la teoría política. En efecto, para el Foucault de *Vigilar y castigar*, la emancipación hace parte de estos ideales.⁶ La universalidad de los mecanismos del control no le impide a Foucault conservar una diferencia entre las disciplinas, como aquellas de la escuela, y las prácticas, como aquellas de la vida monacal ("las regularidades y las cláusulas religiosas").

Se trata de saber cómo es posible esta diferencia. ¿Acaso el criterio de la utilidad es el correcto?

Otro pasaje de *Vigilar y castigar* nos da unos elementos más precisos. Allí Foucault describe lo que es un ejercicio y estudia la diferencia entre su concepción ético-religiosa, y la concepción escolar, disciplinaria o autoritaria; indica el modo en que el ejercicio perfeccionista fue transferido a la escuela cambiando profundamente de orientación. Valiéndose de los trabajos que los historiadores dedicaron a las fuentes de la pedagogía de los jesuitas, Foucault escribe:

Los Hermanos de la Vida común [...] trasladaron una parte de las técnicas espirituales a la educación [...] el tema de una perfección hacia la cual guía el maestro ejemplar, deviene en ellos aquel de un perfeccionamiento autoritario de los alumnos en manos del profesor; los ejercicios cada vez más rigurosos que se propone la vida ascética se convierten en las tareas de complejidad creciente que marcan la adquisición progresiva del saber y de la buena conducta; el esfuerzo de la comunidad entera hacia la salvación se vuelve el concurso colectivo y permanente de los individuos que se clasifican los unos con respecto a los otros (Foucault, 1975: 163-164).⁷

¿Qué tipo de diferencia elabora Foucault entre la vida ascética y la disciplina escolar? Si es cierto que quizás no es una diferencia de naturaleza (ya que el imperio de las técnicas del poder se extiende “por todas partes”), cuando menos es una diferencia de orientación. En efecto, la vida ascética es prescrita “para la conquista de la salvación”, mientras que el ejercicio escolar “sirve para economizar el tiempo de la vida, para acumularlo bajo una forma útil”.

A partir de Aristóteles, se sabe que la capacidad técnica (*dunamis*), a diferencia de la disposición ética (*hexis*), no se orienta de manera disyuntiva hacia un bien o hacia un mal, sino que es indiferente al uso, bueno o malo, que de ella se haga. Esas pocas pági-

nas de *Vigilar y castigar* me parece que se desarrollan al interior de esta concepción aristotélica de la técnica. Es a este plano al que Foucault traslada la diferencia de sus usos cuando se trata de distinguir entre la “tecnología del cuerpo político”, que es también una “tecnología del alma”, tal como se ilustra en el control pedagógico, y la técnica de sí “bajo su forma mística o ascética”. El ejercicio disciplinario, nos dice, “tiende hacia una sujeción que jamás llega a terminarse”.

Por otro lado, él constata que los procedimientos disciplinarios existían mucho antes de la época moderna, pero todavía asume el punto de vista de la instrumentación externa para diferenciarlos: el ascetismo y las disciplinas de tipo monástico “tiene *por función* asegurar las renunciaciones más que las mejoras de la utilidad” y “si implican la obediencia al otro, tienen *por fin principal* un aumento del dominio de cada uno sobre su propio cuerpo” (1975: 139; el resaltado es mío).⁸ En suma, las técnicas del poder están por todas partes; pero en unas ocasiones están más orientadas hacia la sujeción y, en otras, más hacia el perfeccionamiento. Y esta orientación no es una finalidad inscrita en una disposición, sino que se le atribuye a una capacidad técnica debido al uso que se haga de ella.

Por eso, en una concepción semejante, el discurso sobre el perfeccionamiento solo se puede desarrollar en un estilo libre indirecto. Cuando Foucault admite que algunos ejercicios están orientados más hacia la realización y otros más hacia la sujeción, en la medida en que el ejercicio moviliza capacidades técnicas (en todos lados las mismas) y no disposiciones éticas, entre perfeccionamiento moral y la policía de las costumbres solo hay una diferencia de situaciones o de puntos de vista, una simple inflexión y no una ruptura. Se desliza de la ascesis cristiana a la disciplina escolar, del ejercicio monástico a la época del examen. La manía pedagógica de la evaluación no es más que el término de ese deslizamiento (1975: 188-189).⁹

7 [Foucault, 1978: 165-166].

8 [Foucault, 1978: 141].

9 [Foucault, 1978: 191-192].

Una concepción alternativa de la técnica

Es sabido que la producción filosófica de Foucault durante los años ochenta adopta otra perspectiva y enriquece una concepción de la tecnología que, en *Vigilar y castigar*, parece demasiado simplista. La diferencia entre el ejercicio disciplinario y el ejercicio de perfeccionamiento constituye una fuerte ruptura, que brota de una multitud de rupturas históricas y conceptuales al interior mismo del ejercicio de perfeccionamiento —en especial, entre la técnica de sí de las escuelas helenísticas y romanas, y la confesión o la dirección de conciencia de las instituciones cristianas—. Si bien es cierto que siempre es a partir de una tecnología que Foucault comprende entonces la subjetivación, no obstante parece que esta tecnología ya no es indiferente a sus usos y a sus fines, porque se encarna en la *askêsis* de los antiguos. El perfeccionamiento deja de ser solamente una de las posibles orientaciones, para convertirse en su horizonte propio e interno.

Con el cambio de perspectiva sobre la tecnología del sujeto, la vigilancia de sí cambia de sentido. El cuidado del alma ya no es presentado como una característica solo de la disciplina avasallante; interviene en un registro muy diferente. Cito el curso de 1981-1982 acerca de *La hermenéutica del sujeto*:

El alma que escucha debe vigilarse a sí misma. Prestando atención como se debe, a lo que escucha, ella presta atención en cuanto a su significado, en cuanto al *pragma*. Y también presta atención a sí misma para que esta cosa verdadera devenga poco a poco, mediante su escucha y su memoria, el discurso que se da a sí misma. El objeto final y constante de la ascesis filosófica es este primer punto de esta subjetivación del discurso verdadero (Foucault, 2001: 334).¹⁰

Si bien es cierto que aquí todavía se trata de un discurso de estilo indirecto libre y del comentario de un corpus, principalmente estoico, también se trata del descubrimiento de una nueva potencialidad de las

técnicas de la existencia. Basta con comparar lo que *Vigilar y castigar* decía sobre el alma:

Sobre esta realidad-referencia, se han construido diversos conceptos y se han delimitado unos objetos de análisis: psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.; sobre ella se han edificado técnicas y discursos científicos; a partir de ella, se hicieron valer las reivindicaciones morales del humanismo. Pero no hay que equivocarse en esto: no se sustituyó el alma, ilusión de los teólogos, por un hombre real, objeto de saber, de reflexión filosófica o de intervención técnica. 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 mismo. Un “alma” lo habita y lo hace existir, que es en sí misma una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre el cuerpo. El alma instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo (Foucault, 1975: 34).¹¹

Ya no basta con hablar de una transferencia de la ascesis cristiana a la disciplina escolar; es necesario, más allá de eso, dar cuenta de todas las transformaciones que condujeron a la invención de la ascesis cristiana. Lo que lleva a distanciar aún más la técnica de sí de los antiguos, de la época moderna y contemporánea de la evaluación y de la disciplina. Si el control de la individualidad tiene por meta el “aumento de la utilidad”, ya no se distingue simplemente de las “renuncias” monásticas; hay que introducir la alternativa de una subjetivación que no tiene por fin la utilidad ni la renuncia, sino que, por sí misma, conlleva a la instauración de lo que el curso de 1981-1982, *La hermenéutica del sujeto*, llama una “relación plena de sí consigo mismo”. Ya no es posible comprender la técnica de sí como un instrumento de la objetivación científica al que recurría el poder disciplinario, según *Vigilar y castigar*. Por el contrario, es el estudio de la ascética de los estoicos y de los epicúreos lo que nos revela la naturaleza de la tecnología de sí. La técnica del poder, sea que tome la forma de la confesión cristiana o a fortiori de la disciplina moderna, ya

10 [Foucault, 2002b].

11 [Foucault, 1975: 36]. Véase Krieken (1990: 353-371).

no es, en el inicio de los años ochenta, el horizonte universal en el que se inscriben todas las técnicas particulares, sino que constituye, por el contrario, lo que terminó por ocultar una tecnología de la existencia cuya economía comprendía la sujeción como un elemento, si bien importante, que solo era un elemento entre otros, y que no definía en todo caso la orientación general. Este elemento es la sumisión a las reglas.¹²

Con frecuencia se ha notado que las referencias de los últimos trabajos estaban sustentadas principalmente por los textos de la tradición filosófica clásica, en oposición a la primera época de los grandes libros, como *Vigilar y castigar*, donde las referencias estaban en los archivos de la sociedad, trátase de la policía, de los diarios, o de la literatura científica y de peritaje. Al respecto se hizo una objeción: Foucault no habla de la subjetivación en la Antigüedad, sino de la subjetivación según los filósofos de la Antigüedad. Es más interesante preguntarse por qué Foucault tuvo necesidad de remitirse, para ello, a los textos filosóficos —sobre todo a los epicúreos y a los estoicos—. Sin duda alguna, se debe a que la cuestión de una subjetivación liberadora es una cuestión planteada exclusivamente por la filosofía, y principalmente por la escuela estoica, con ocasión del examen de lo que los antiguos llamaban *paideia*. No es un repliegue sobre la historia de la filosofía, sino un recurso a los únicos textos que permiten plantear y comprender el problema de la educación liberal. La distinción entre el control y la subjetivación debe realizarse en la práctica a la que nos invita el proyecto de una vida filosófica.

En parte, puede explicarse este retorno señalando que en *Vigilar y castigar* había una obsesión por combatir el juridismo y el contractualismo de la filosofía política: el concepto de *tecnología de poder* estaba destinado de manera explícita a marginar las explicaciones clásicas (Cf. Foucault, 1975: 28, 30) y a mostrar que es el tribunal quien se subordina a la prisión, y no a la inversa (1975: 314). Desde entonces, la soberanía del sujeto de derecho debía ser

presentada como pura apariencia o como un simple efecto del sistema de las relaciones de poder. Pero Foucault fue demasiado lejos: el rechazo del juridismo de la filosofía política le llevó a subestimar, de paso, la importancia de las técnicas propiamente morales o religiosas y a ocultar la cuestión de la construcción del sujeto ético.¹³

Particularmente, pienso en un pasaje de *Vigilar y castigar*, a propósito del sistema penitenciario anglosajón de finales del siglo XVIII:

Ejercicios, no signos [por oposición a los “juegos de representación” del suplicio clásico]: horarios, empleos del tiempo, movimientos obligatorios, actividades regulares, meditación solitaria, trabajo en común, silencio, aplicación, respeto, buenos hábitos. Y, finalmente, lo que se trata de reconstituir en esta técnica de corrección, no es tanto el sujeto de derecho, que se encuentra atrapado en los intereses fundamentales del pacto social; es el sujeto obediente, el individuo sometido [...] (1975: 131-132).¹⁴

La enumeración de esas técnicas implica elementos cuyo examen retomará el Foucault de los años ochenta, en el marco del estudio de la subjetivación ética; pero aquí lo que cuenta es la cacería del “sujeto de derecho”.

Los últimos trabajos —libros o cursos— exploran la constitución del sujeto ético; pero su no culminación impide comprender de qué manera Foucault podía articular su estudio de la subjetivación antigua y la adquisición que constituía su crítica de la disciplina moderna. Se comprende, por lo menos, que la subjetivación antigua representa una alternativa a las filosofías de la conciencia que se fundan en un sujeto preconstituido; ella es un modelo que permite asumir una manera olvidada de pensar la subjetivación. No sabemos claramente la manera en que Foucault preveía volver a trazar en detalle el paso a la época de las confesiones de la carne y, más allá, de la disciplina, es decir, comparar las formas antiguas,

12 Véanse Foucault (1994c: 609-631) y Davidson (1989: 243-255). [Foucault, 2003b y Davison, 1988].

13 Evidentemente, la moral es un elemento de la corrección penal. Véase Foucault (1975: 241-242) [1978: 240-243].

14 [1978: 133-134].

cristianas, modernas y contemporáneas de lo que llama el *pastorado*.¹⁵

La filosofía de la educación y la pregunta por la autonomía

Mi propósito no es reprocharle a Foucault por ese silencio. Es un silencio sobre la solución y no un silencio sobre el problema. Ahora procederé a una exposición sumaria de dos maneras, opuestas, en las que la filosofía de la educación usualmente se silencia con respecto al problema. La primera es la de quienes niegan el carácter técnico de la construcción del sujeto, al precio de una concepción esencialista de la subjetividad; es la que ilustran los filósofos de la educación que se declaran partidarios, con o sin razón, de Kant o de Condorcet. La manera opuesta es la de las ciencias humanas aplicadas a la educación, que admiten la existencia de un verdadero proceso social de construcción del sujeto, pero que se rehúsan a distinguir la autoacción del verdadero dominio de sí; esta halló su expresión clásica en los trabajos de Piaget acerca de la educación moral. Propongo esclarecer la oposición entre estas dos concepciones recurriendo a un tercero, que sería la posición de Michel Foucault.

La filosofía de la educación se ha replegado, hasta sofocarse, en un pequeño nudo de preguntas. Hay una en particular que se considera como la más importante, aquella de los fines de la educación. Curiosamente, esta pregunta es de seguro la menos "filosófica", en la medida en que, desde hace tiempos, recibió una respuesta: los fines de la educación consisten en el establecimiento de la libertad, entendida como la autonomía, la responsabilidad, la mayoría de edad o el control de sí mismo, y es por esto por lo que la educación es esencialmente moral. Esta respuesta supone que la libertad no es la licencia, que la autonomía no es el capricho. En resumen, el fin de la educación consiste en establecer una autonomía que sea una aceptación libre y razonada de las reglas comunes. Desde este punto de vista, el desarrollo de una libre personalidad es también su socialización.

Continuamente se formula este argumento a partir de la época moderna. Las controversias al respecto se limitan a la dosificación entre el desarrollo de la personalidad y la socialización, a la acentuación de dos finalidades que, idealmente, no hacen más que una. En efecto, los unos afirman que la socialización bien comprendida es aprendizaje de la autonomía, mientras que los otros afirman que el aprendizaje de la autonomía, bien comprendido, es lo mismo que la socialización. Nada grave sucede hasta este punto. Sin embargo, la oposición es más fuerte cuando se trata de fijar los medios para esta educación de la libertad. La concepción llamada en Francia *republicana*, desarrolla una teoría de la emancipación que equivale a considerar, según un proceso dialéctico, que la autonomía surge de un ejercicio regulado de la autoridad. La libertad es equiparada con una liberación. Se sabe que, desde hace tiempos, esta concepción fue el objeto de una fuerte disputa por aquellos que aceptaban, sin embargo, el mismo argumento según el cual el fin de la educación es la libertad entendida como una autonomía.

Esta concepción adversa, que no es ni más ni menos moderna que la precedente, ya que constantemente le ha sido contemporánea, substituye la noción de *desarrollo* por la de *emancipación*, concibiendo la mayoría de edad como una madurez natural más que como una liberación jurídica. La autonomía no surge de un proceso dialéctico, sino que se presupone a partir del proceso educativo. La autonomía no se obtiene al final como un destino, sino que se construye. Una concepción más jurídica se substituye por una concepción más biológica, que insiste, por ejemplo, en las virtudes de la experimentación y de la adaptación. El modelo de la emancipación es la conversión; el del desarrollo es el crecimiento (Jaffro y Rauzy, 1999: 182-194).

Se sabe de qué manera los partidarios de la emancipación vieron en los adeptos del desarrollo cándidos soñadores libertarios y de qué modo los adeptos del desarrollo consideraron a los partidarios de la emancipación como apologetas rígidos de la autoridad. No obstante, es ilusorio creer que la oposición solo se

15 Acerca del *pastorado*, véase "*Omnes et singulatim: vers une critique de la raison politique*" (Foucault, 1994b: 134-161) [Foucault, 1995].

refiere a los medios. Pues el consenso con respecto a la naturaleza de los fines de la educación solo es aparente. La autonomía, según la lógica de la emancipación, es la capacidad esencial de una persona o de un ser razonable, y esta capacidad se manifiesta al término de una latencia: no se construye a sí misma ni en el aislamiento, y la educación aspira a ella como un resultado y no para emplearla como su medio —ella moviliza, más bien, la mediación de la autoridad—.

Por el contrario, según la lógica del desarrollo, la autonomía no es simplemente el resultado, sino el principal medio de la educación como una autoconstrucción (lo que no quiere decir que sea una construcción solitaria). No hay un tiempo de latencia de la autonomía, sino que ella está en acción constante y progresivamente. La autonomía no es una esencia que solo se manifestaría al final, es el motor técnico de la construcción de sí mismo. De lo anterior se puede concluir que la autonomía a la que se apunta para una emancipación y la autonomía realizada en un desarrollo, solo tienen en común el nombre.

Dos conceptos de autonomía

Si confrontamos la concepción llamada *republicana* con la idea de una tecnología de sí, debemos recordar que *Vigilar y castigar* sustituía de manera explícita la concepción jurídica del sujeto con el punto de vista tecnológico. Para Foucault, se trataba de mostrar cuál había sido la cara oculta de la Ilustración, es decir, la invención del poder disciplinario. Está claro que si la concepción llamada *republicana* admite que la educación es un arte, le confiere como tarea el conducir al individuo hacia su destino natural, consistente en ser un sujeto libre; no se propone construir un sujeto libre a partir de diversas piezas. La concepción “republicana” afirma la libertad como naturaleza del hombre. Según Foucault, reposa sobre el postulado de un sujeto preconstituido y ahistórico.

La concepción rival, que substituye la emancipación con el desarrollo, parece descansar plenamente en la interpretación tecnológica, en la medida en que con-

sidera la educación como una técnica de vida cuya potencia es tal, que no se limita a extraer potencialidades y a conducir las a su destino, sino que puede llegar a soñar con un hombre nuevo. El modelo de esta técnica de vida, en las teorías del desarrollo, es con mucha frecuencia de inspiración biológica y corresponde entonces a la exploración experimental o a la adaptación de los seres vivos al medio.¹⁶ Las teorías del desarrollo son expresión de la época moderna de las disciplinas y de la individualización del poder, ya que, en razón misma de su modelo biológico, aumentan la libertad, la sociabilidad, la adaptación, el *self-control*, la evaluación, la autorrectificación.

La concepción emancipadora distingue con cuidado la verdadera responsabilidad de la alienación. La aceptación libre y razonada de las reglas no sabría confundirse con el conformismo social. Pero esta concepción supone que la libertad siempre está dada, que no se construye. En otras palabras, la pregunta: “¿cómo distinguir una forma liberadora del control de sí mismo, de la alienación que constituye por lo general el control?”, aquí se resuelve por anticipado, mediante la afirmación del hecho de la libertad, que limita radicalmente la sospecha que podríamos hacer efectiva en la soberanía del sujeto. La emancipación, por cuanto es la manera como se llega al ejercicio actual de la libertad, nos sustrae por definición de influencias avasallantes. La concepción emancipadora tiene la solución, pero sin duda porque rehusó a plantear el problema.

Por el contrario, la teoría del desarrollo tiene el mérito de inquietarse por la construcción progresiva de la responsabilidad y se esfuerza por detallar sus técnicas, etapas, requisitos y capacidades. Pero no es cierto que la responsabilidad de la que habla no sea el disfraz de la servidumbre.

Según Piaget, las reglas que se aceptan libremente no son otra cosa que una transformación de los “simples equilibrios funcionales inmanentes a toda actividad mental o incluso vital” (1973: 324).¹⁷ Entonces, es necesario distinguir entre dos tipos de reglas que no son de la misma naturaleza: las reglas que

16 Para una crítica foucaultiana de la aplicación del modelo biológico a la psicología del desarrollo, véase Morss (1990).

17 [Piaget, 1935].

se imponen por la coacción y que provienen de la presión de la sociedad de hecho; las reglas que se descubren en la cooperación y que provienen de la sociedad ideal, es decir, que son indisociablemente normas lógicas, sociales, técnicas, morales, democráticas y biológicas. Armado con esta distinción, Piaget puede concluir con la victoria de la pedagogía del desarrollo sobre la pedagogía de la emancipación: afirma contra Durkheim que es la práctica más precoz del *self-control*, y no la sumisión a la autoridad, lo que prepara mejor la autonomía (1973: 292).

Piaget consigue, pues, ubicar la cooperación a salvo de los juegos de coacción y de presión social. Si bien es cierto que afirma que el sujeto responsable se construye mediante un largo proceso, no obstante, sustrae esta experiencia de la sospecha que podría ver en ella un medio para la disciplina. Piaget separa el reino de la coacción (la sumisión ciega ante la autoridad) del reino de la libertad (la libre aceptación de las reglas de la cooperación). El control de sí mismo no sabría abrigar la mínima alienación. Con un derrotero totalmente opuesto a la concepción emancipatoria, la teoría de Piaget supone aproximarse a las conclusiones de la filosofía y se felicita por su parentesco con el análisis de Léon Brunschvicg en *El progreso de la conciencia en la filosofía occidental* (Piaget, 1973: 321). La teoría del desarrollo es un recorrido biólogoista que termina por reconstituir al sujeto autónomo y adaptado de la filosofía de la conciencia. Sin embargo, tiene el inconveniente adicional de equiparar por completo el dominio de sí mismo con la práctica simpática de la cooperación y conduce a semejar la soledad con una patología. En efecto, define la personalidad como “el yo en tanto que se impone a sí mismo una disciplina, es decir, en tanto que acepta y encarna las reglas colectivas” (Piaget, 1997: 67).

El gobierno de sí del que habla Piaget nada tiene de común con la noción antigua en la que Foucault se interesa y cuyo carácter elitista, por lo demás, señala. Entonces, deben ser planteadas dos preguntas:

— ¿La noción ética del gobierno de sí y la noción psicopedagógica no son simples homónimos?

— ¿Se puede prescindir de la noción ética del gobierno de sí y considerarla como un viejo momento del humanismo?

A la primera pregunta hay que responder que las dos nociones son simples homónimos, en la medida en que la noción psicopedagógica solo es una forma de las disciplinas modernas. La subjetivación antigua estaba ligada al gobierno de los otros, pero nada tenía de común con el descubrimiento de las reglas de la cooperación, por parte de un sujeto inmerso en el comercio social. Y, sin embargo, hay que reconocer que la historia de la educación es la historia de las transferencias de una noción a otra, y en particular de las transferencias de los conceptos de la educación liberal al programa de una educación de masas, y que debe explorar las relaciones entre la disciplina moderna y, particularmente, los pastorados antiguo y cristiano. Respecto a la segunda pregunta, debe responderse de manera negativa, ya que se hace necesario distinguir entre estas dos nociones del gobierno de sí; es necesario que podamos pensar una alternativa para la cooperación adaptativa.

Conclusión

Foucault vio los efectos de poder y de sujeción en las dos concepciones de la autonomía. Y optó por el carácter técnico de la construcción de esta, sin renunciar, sin embargo, a la elaboración de una distinción, a investigar, no una forma superior de la autonomía, sino por lo menos una forma alternativa, liberadora. ¿Logró clarificar la manera en que se podía hacer esta distinción? Foucault recurrió ante todo a las respuestas que ofrecía su concepción de las técnicas del poder, no obstante, inadmisibles, es decir, a la oposición simplista entre técnicas globalmente orientadas hacia la sujeción y técnicas globalmente orientadas hacia el perfeccionamiento. Más tarde afrontó esta dificultad, como se constata en la formulación del problema en el artículo “What is Enlightenment?” de 1984: “¿Cómo desconectar el crecimiento de las capacidades y la intensificación de las relaciones de poder?” (Foucault, 1994d: 576).¹⁸ Foucault quiere decir que el

18 [Foucault, 2003a: 94].

siglo XVIII creyó que el crecimiento de las capacidades técnicas produciría un aumento de la libertad, sin darse cuenta que estas nuevas capacidades estaban vinculadas con relaciones de poder, en particular disciplinarias. Fue con miras a pensar la posibilidad de una desconexión entre crecimiento de las capacidades e intensificación de las relaciones de poder, que fue necesario cambiar el estilo de estudio, y pasar del examen de las representaciones conscientes o de las determinaciones inconscientes, al examen de los "conjuntos prácticos", es decir, de "lo que [los hombres] hacen y la manera como lo hacen". Los trabajos de los años ochenta tienen por función el tratar de llegar a esta "desconexión".¹⁹

La existencia de esta dificultad nos permite comprender por qué la concepción estoica del control de sí mismo fascinó tanto al último Foucault, por qué constituye la gran alternativa en la que buscaba una posibilidad de "desconexión". La tesis estoica más simple consiste en que soy responsable de mi servidumbre, o, para decirlo de otro modo, que es la facultad misma del control de sí mismo la causa de la alienación. Hay toda una categoría de técnicas que desarrollan esta capacidad de control de sí mismo, pero la orientación de esas técnicas, su carácter liberador, depende de la implicación o de la identificación con el bien, el interés, el yo.²⁰

En otros términos, la orientación hacia el perfeccionamiento o hacia la sujeción no es exterior al ejercicio mismo de aquello que los estoicos llaman la *elección deliberada o resolución*. Es mi resolución la que ubica mi bien en mi resolución. La distinción jamás está completa y disponible, porque el lugar de la libertad es idéntico al lugar de la servidumbre. La libertad se convierte en un uso, en el sentido no de una instrumentación externa, sino de un ejercicio indispensable y arriesgado. Si se dice entonces que el *self-control* puede ser un simple simulacro de la verdadera subjetivación, hay que agregar al instante que el paso del simulacro al modelo auténtico solo se puede hacer por cada uno y constituye el ejercicio

mismo de la libertad. Es una tesis esencial del estoicismo, que la *dunamis* que está al comienzo del gobierno de sí sea capaz de examinarse a sí misma²¹ y debe llegar a establecerse a sí misma. El término "subjetivación", bajo la pluma de Foucault, no solo designa el "devenir sujeto", sino también el modo subjetivo de ese devenir. Entonces, es necesario abandonar la búsqueda de criterios.

Esto quiere decir que no puede haber criterios para establecer lo que pueda ser una autonomía verdadera; que una tarea esencial, que jamás está asegurada, es hacer parte de esto; que tal participación sólo es posible, para cada uno, a partir de sí mismo. De este modo se comprende por qué la práctica de la cooperación no puede bastar para realizar esta tarea, por qué le es necesario también la práctica de un retiro o de una abstención. Entonces, una cuestión importante consiste en saber lo que, en una educación, bien puede no determinar esta tarea, pero por lo menos favorecerla.

Referencias bibliográficas

- Arriano, Flavio, 1862, *Entretiens d'Épictète*, París, Didier.
- , 1993, *Epicteto: disertaciones por Arriano*, Madrid, Gredos, libro II, cap. 22, "De la amistad".
- Ball, Stephen, 1990, *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*, Londres, Routledge.
- , 1993, *Foucault y la educación: disciplinas y saberes*, Madrid, Morata.
- Cladis, Mark Sydney, ed., 1999, *Durkheim and Foucault: Perspectives on Education and Punishment*, Oxford, Durkheim Press.
- Davidson, Arnold, 1988, "Arqueología, genealogía, ética", En: Couzens, Davis, *Michel Foucault. Lecturas críticas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- , 1989, "Archéologie, généalogie, éthique", en: D. Couzens Hoy, ed., *Michel Foucault. Lectures critiques*, traducido por J. Colson, Bruxelles, De Boeck, pp. 243-255.

19 La interpretación que se propone aquí se opone a la de James Marshall (1996), la cual considera que Foucault rechazó, por tratarse de un mito, el fin que constituye la autonomía personal.

20 Véase Arriano (1862, II, 22: 19-20) [1993 : II, 22].

21 Cf. Arriano (1862, I, 26:18) referencia que Platón cita en Apologie de Socrates, 38 a.

- Foucault, 1994a, "L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté", en: *Dits et Écrits*, IV, éd. D. Defert et F. Ewald, París, Gallimard.
- , 1994b, "Omnes et singulatim: vers une critique de la raison politique", en: *Dits et Écrits*, IV, pp. 134-161.
- , 1994c, "On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress", traducido al francés en: *Dits et Écrits*, IV, Gallimard, París.
- , 1994d, "Qu'est-ce que les Lumières ? ", *Dits et écrits*, IV, éd. D. Defert et F. Ewald, París, Gallimard.
- , 1975, *Surveiller et punir*, París, Gallimard.
- , 1995, "Omnes et singulatim: hacia una crítica de la 'razón política'", en: Miguel Morey, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, pp. 95-104.
- , 1978, *Vigilar y castigar*, México, Siglo Veintiuno.
- , 2001, *L'Herméneutique du sujet*, éd. F. Gros, París, Gallimard et Le Seuil.
- , 2002a, "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad", en: Carlos Gómez, comp., *Doce textos fundamentales de la ética del siglo xx*, Madrid, Alianza, pp. 256-265.
- , 2002b, *La hermenéutica del sujeto: curso en el College de France*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- , 2003a "¿Qué es la Ilustración?", En: Antonio Truyol y Serra, *Sobre la Ilustración*, Madrid, Tecnos, pp.71-97.
- , 2003b, "Sobre la genealogía de la ética", en: Gregorio Kaminski, *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires, La marca, pp. 50-54.
- Jaffro, Laurent y Jean-Baptiste Rauzy, 1999, *L'École désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, París, Flammarion.
- Krieken, Robert van, 1990, "The Organization of the Soul: Elias and Foucault on Discipline and the Self", *Archives Européennes de Sociologie*, vol. 31, núm. 2, pp. 353-371.
- Marshall, James, 1996, *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*, Dordrecht, Kluwer.
- Morss, John, 1990, *The Biologising of Childhood: Developmental Psychology and the Darwinian Myth*, New Jersey, Erlbaum.
- Piaget, Jean, 1932, *El juicio moral en el niño*, Madrid, Beltrán.
- , 1973, *Le Jugement moral chez l'enfant*, 4.ª ed., París, PUF.
- , 1997, *Remarques psychologiques sur le self-governement à l'école* (1934) (retomado en Constantine Xypas, 1997, *Piaget et l'éducation*, París, PUF).
- Popkewitz, Thomas y Marie Brennan, eds., 1998, *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- , 2000, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-corredor.

Referencia

Jaffro, Laurent, "Foucault y el problema de la educación moral", 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. 126-136.

Original recibido: 14/02/2012

Aceptado: 25/05/2012

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