

N° *Genealogía
del Poder* 26

JORGE LARROSA (Ed.)



**ESCUELA, PODER
Y SUBJETIVACION**



JORGE LARROSA (ed.)

**ESCUELA, PODER
Y SUBJETIVACION**

Textos de
Mario Díaz, James Donald, Ian Hunter,
Jorge Lanosa, Julia Vareta, Valerie Walkerdine.

Traducción:
Noemí Sobregués y Jorge Larrosa.

LAS EDICIONES DE
La Piqueta

"Genealogía del poder"
Colección dirigida por
Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría

Diseño gráfico de la portada:
Roberto Turégano
Portada:
Jean Arp: Collage negro sobre papel. 20'6 x 12'8 cm

© Jorge Larrosa (ed.)
© Ediciones de La Piqueta
© De la presente edición: Ediciones Endymion
c/ Cruz verde, 22
28004 Madrid
ISBN: 84-7731-205-2
Depósito Legal: M-31323-1995
Impreso en: Gráficas Pinares
c/ Buen Gobernador, 24
28027 Madrid

ÍNDICE

Jorge Larrosa

PRESENTACIÓN	11
--------------------	----

James Donald

FAROS DEL FUTURO: ENSEÑANZA, SUJECIÓN Y SUBJETIVACIÓN

Introducción	21
Bio-política y estrategias educativas	28
El pago vinculante	34
Población, raza y Estado	35
El Estado como educador	40
Mecanismos de poder	43
La ciencia de la pedagogía	51
Exámenes, inspecciones y archivos	53
Subjetividad y gestión del conocimiento	60
Conclusión	67

Valerie Walkerdine

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y PEDAGOGÍA CENTRADA EN EL NIÑO. LA INSERCIÓN DE PIAGET EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Introducción	79
La pedagogía centrada en el niño en funcionamiento	82
Ciencia, psicología y posibilidad de una pedagogía científica	93
La psicología científica y el estudio y educación de los niños.....	102
El surgimiento de la epistemología genética de Piaget	112
Experimentos científicos en pedagogía	117
Los logros del presente	135
Práctica en el aula y adquisición de conceptos	141
Conclusión. ¿Cambiano el presente?	148

Julia Varela

CATEGORÍAS ESPACIO-TEMPORALES Y SOCIALIZACIÓN ESCOLAR. DEL INDIVIDUALISMO AL NARCISISMO

Introducción	155
Del tiempo mágico de las edades de la vida al tiempo disciplinario: la formación del individuo moderno	160
a) La producción social del individuo	167
b) El disciplinamiento de los saberes	168
Una etapa de transición. Las pedagogías correctivas y la búsqueda del niño natural	169
El auge de las pedagogías psicológicas. Del psicopoder al homo clausus	179

Ian Hunter

LA POSIBILIDAD COMO VOCACIÓN. LA RACIONALIDAD POLÍTICA DE LAS HUMANIDADES

Introducción	193
La educación liberal	201
Historia	207

Ethos	210
Política	216
La personalidad como vocación	222
El gobierno de las humanidades	236
La gubernamentalización de la educación liberal y la liberalización del gobierno	243
La porosidad de la concha universitaria	245
La contingencia del gobierno	247
El carácter estratégico de la actividad ético-política	250
Conclusiones	252

Jorge Larrosa

TECNOLOGÍAS DEL YO Y EDUCACIÓN. NOTAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EXPERIENCIA DE SÍ.

Introducción	259
La contingencia de la experiencia de sí	264
La transmisión y la adquisición de la experiencia de sí. Tres ejemplos	273
Gobierno, autogobierno y subjetivación	283
Genealogía y pragmática de la experiencia de sí	288
La experiencia de sí y los dispositivos pedagógicos	291
La estructura básica de la reflexión. Ver-se	293
Máquinas ópticas	296
La estructura del lenguaje. Expresar-se	300
Procedimientos discursivos	303
La estructura de la memoria. Narrar-se	306
Políticas de la autonarración	310
La estructura de la moral. Juzgar-se	314
Aparatos jurídicos	317
La estructura del poder. Dominar-se	321
La estructura de la subjetivación. Fabricación y captura del doble	323
Más allá de las evidencias	327

Mario Díaz

APROXIMACIONES AL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN.

Introducción	333
De la noción de Campo a la noción de Campo Intelectual de la Educación	334
Los intelectuales del Campo Intelectual de la Educación (CIE)	341
El Campo Intelectual de la Educación y el Campo Pedagógico	350
El Campo Intelectual de la Educación y el Campo de Recontextualización	358

TECNOLOGÍAS DEL YO Y EDUCACIÓN

(Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)

JORGE LARROSA

A Héctor Salinas, fraternalmente.

"El tema que siempre ha obsesionado a Foucault es más bien el del doble. Pero el doble nunca es una proyección del interior, al contrario, es una interiorización del afuera."
(G. Deleuze).

Este no es un trabajo de arqueología de los saberes pedagógicos ni de genealogía de la escuela. Tampoco es un trabajo de historiador, de psicólogo, de filósofo o de sociólogo de la educación. Quizá pueda designarse como un trabajo de "teoría" si por eso entendemos un género de pensamiento y de escritura que pretende cuestionar y reorientar las formas dominantes de pensar y de escribir en un campo determinado. La etiqueta "teoría" ha designado a veces trabajos de difícil adscripción disciplinaria que intentan enriquecer o modificar los aparatos conceptuales de un campo a través de la recontextualización de ideas formuladas en otro sitio y para otras finalidades. Lo que ha ocurrido con el psicoanálisis, el marxismo o el estructuralismo en los últimos años, cuando se han utilizado como ideas nuevas y llenas de posibilidades en casi todos los campos del saber, o cuando su utilización ha rediseñado las relaciones disciplinarias establecidas, puede ser un buen ejemplo. "Teoría", en esos casos, es algo así como reorganizar una biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y producir así un nuevo efecto de sentido. Freud, Marx, Saussure o, en este caso, Foucault, son seleccionados porque "dan que pensar", porque permiten "pensar de otro modo", explorar nuevos sentidos, ensayar nuevas metáforas.

En general, estos ejercicios de pensamiento y de escritura suponen un doble juego. Por eso pueden permitir a veces un doble beneficio pero implican, al mismo tiempo, un doble riesgo. Y es que se juega a la vez con dos barajas: con la baraja de la estrategia analítica, aquí la obra de Foucault, y con la baraja de las convenciones, los intereses y las posibilidades de un campo de estudio, la educación en este caso. Este es un trabajo de "teoría de la educación" si con ello designamos un ejercicio menor que consiste en colocar algunos libros de Foucault al lado de las formas convencionales de pensar algunas prácticas educativas y en ensayar la posible fecundidad de tal asociación. Aunque para ello tengamos que hacerle alguna violencia tanto a Foucault como al objeto "empírico" que, en sus descripciones usuales, se toma como material de trabajo. Pero ese es el doble riesgo que siempre implican este tipo de juegos.

La segunda baraja, la de la educación, voy a jugarla de un modo a la vez muy general y muy específico. Muy general porque no estableceré ningún corte temporal ni geográfico, ni haré ninguna acotación respecto al "sector" educativo que se toma como objeto de análisis. Lo único que haré será establecer un sesgo sobre el tipo de prácticas pedagógicas que consideraré. En general, aquellas en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma. Mi trabajo intenta ofrecer herramientas teóricas para "pensar de otro modo" relaciones pedagógicas aparentemente tan dispares

como las que se dan en una clase de educación moral, en un aula de educación de adultos, en una clase universitaria de Filosofía de la Educación, en la elaboración de un trabajo de "investigación sobre la práctica" en un curso universitario de Máster y, por qué no, en un grupo de terapia, en las reuniones de un grupo político o religioso, en una conversación entre un padre y un hijo, un educador de calle y uno de sus "chavales", etc.. La única condición es que sean prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo "exterior", un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del "educando" consigo mismo. Mi tesis, a este respecto, es que la forma básica de esas prácticas, lo que es común a todas ellas, es algo muy simple. Si dejamos de lado el contenido concreto de cada una de ellas, los objetivos particulares en cada caso (en términos de Basil Bernstein, el qué de la transmisión), y nos fijamos sólo en la forma del dispositivo (en el cómo de la pedagogía), la similitud es sorprendente. Pero, por otra parte, mi aproximación intentará también ser muy específica. Intentaré ofrecer el armazón para unas descripciones relativamente minuciosas de las distintas modalidades en las que ese dispositivo general puede realizarse. Porque, aunque la similitud estructural es notable, la diversidad de las realizaciones posibles es casi infinita. Se trata pues de mostrar la lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo como si fuese una gramática susceptible de múltiples realizaciones.

En lo que respecta a la primera baraja, la de la estrategia analítica foucaultiana, mi juego será también a la vez muy general y muy específico. Intentaré, en primer lugar, elaborar a partir de esa obra un enfoque teórico que permita reconsiderar lo que me parecen dos inercias fuertemente encastilladas en el campo pedagógico. La primera es su fuerte dependencia de un modo de pensamiento antropológico o, lo que es lo mismo, de la creencia arraigada de que es una "idea de hombre" y un proyecto de "realización humana" lo que fundamenta la comprensión de la idea de educación y el diseño de las prácticas educativas. La segunda es la ocultación de la pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas, y la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras "mediadoras" donde se disponen los "recursos" para el "desarrollo" de los individuos. Esas inercias, en definitiva, en las que el papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos, en este caso de los individuos en tanto que dotados de una cierta experiencia de sí, queda sistemáticamente elidido. La lectura que haré de Foucault, por tanto, es una lectura bastante simplificada del Foucault antropólogo o, mejor dicho, del Foucault que puede ponerse en relación con la antropología. El Foucault que intentaré poner en relación con las prácticas pedagógicas en las que se construye y modifica la experiencia que los individuos tienen de sí mismos es el que ha trabajado en una *"ontología histórica de nosotros mismos"*, justamente a través del estudio de los mecanismos que *"transforman a los seres humanos en sujetos"*. Es en ese sentido en el que la obra de Foucault puede utilizarse, a mi juicio, para cuestionar las inercias teóricas de las que antes hablaba: no porque implique una teoría distinta de lo que es la persona humana como sujeto, como capaz de ciertas relaciones reflexivas hacia sí misma, sino porque muestra cómo la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos, ...) de subjetivación. La dimensión más general de la educación que este trabajo pretende reconsiderar tiene que ver con la antropología de la educación, es decir, con las teorías y las prácticas pedagógicas en tanto que producen personas. El juego más general con la obra de Foucault será, por tanto, un juego antropológico.

En segundo lugar, y en lo que a la utilización "específica" de la obra de Foucault se refiere, el juego consiste en elaborar las bases de un método si por eso se entiende una cierta forma de interrogación y un conjunto de estrategias analíticas de descripción. En esta "dimensión metodológica" de mi trabajo presentaré ejemplos pedagógicos concretos

intentando que el lector imagine en detalle su realización práctica. E intentaré explicitar qué significa focalizarlos con una mirada elaborada en clave foucaultiana, cómo podrían describirse con las herramientas conceptuales de Foucault, y cuáles serían las preguntas que esa estrategia analítica permite. A este respecto mi trabajo pretende ensayar los límites y las posibilidades metodológicas de una cierta problematización foucaultiana de la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí.

Avanzando ya el esquema del artículo, lo que me propongo es sugerir una perspectiva teórica, en clave foucaultiana, para el análisis de las prácticas pedagógicas que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí. Para ello, y después de una introducción sobre el modo como la obra de Foucault puede contribuir a elaborar una posición teórica y un conjunto de reglas metodológicas muy generales, presentaré brevemente ciertos ejemplos extraídos de algunas de mis investigaciones anteriores con los que especificar tanto el objeto del análisis como los principios de descripción implícitos al enfoque teórico. A continuación explicitaré el concepto foucaultiano de "tecnologías del yo" y lo contextualizaré, siquiera superficialmente, en la totalidad de la obra de Foucault. En tercer lugar, y en lo que sería ya una elaboración de los dispositivos pedagógicos en los que se construye y se media la experiencia de sí, introduciré un modelo teórico en la que la experiencia de sí puede analizarse como el resultado del entrecruzamiento, en un dispositivo pedagógico, de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación. Mi aproximación intentará ser máximamente general, sin anclajes espaciotemporales concretos, aunque, obviamente, las modalidades concretas de los mecanismos ópticos, discursivos, jurídicos y prácticos que constituyen los dispositivos pedagógicos particulares sólo pueden entenderse en el interior de una configuración históricamente dada de saber, poder y subjetivación. Se tratará ahí de poner las bases para una metodología, si entendemos por ello la elaboración de una determinada forma de problematización de las prácticas pedagógicas orientadas a la construcción y la transformación de la subjetividad. Por último, y para concluir, haré alguna somera consideración sobre el modo como esa forma de problematización puede tener virtualidades críticas si por ello entendemos una orientación reflexiva del pensamiento con propósitos prácticos y en el trabajo de la libertad.

LA CONTINGENCIA DE LA EXPERIENCIA DE SÍ

En el vocabulario pedagógico, ese conjunto de palabras amplio, indeterminado, heterogéneo y compuesto por la recontextualización y el entrecruzamiento de regímenes discursivos diversos, se utilizan muchos términos que implican algún tipo de relación del sujeto consigo mismo. Algunos ejemplos podrían ser "autoconocimiento", "autoestima", "autocontrol", "autoconfianza", "autonomía", "autorregulación" y "autodisciplina". Esas formas de relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocerse, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc.. Por otra parte, y dejando a un lado el diferente tipo de fenómenos que designan, todos esos términos se consideran como antropológicamente relevantes en tanto que designan componentes que están más o menos implícitos en lo que para nosotros significa ser humano: ser una "persona", un "sujeto" o un "yo". Como si la posibilidad de algún tipo de relación reflexiva de uno

consigo mismo, el poder tener una cierta conciencia de sí y el poder hacer ciertas cosas con uno mismo, definiera nada más y nada menos que el ser mismo de lo humano¹.

Todos esos términos, sobre todo cuando son usados en un contexto pedagógico y/o terapéutico, suelen articularse normativamente. En el discurso pedagógico actual, por ejemplo, muy influenciado por la psicología social del desarrollo, es casi un tópico hablar de cómo se "desarrolla" la autoidentidad, el autoconcepto o, en general, la conciencia de sí, en un sentido cada vez más "diferenciado", más "maduro" o más "realista", siempre que se den las condiciones adecuadas. En un contexto terapéutico, y con matices distintos según la orientación teórica y práctica de la terapia en cuestión, es frecuente oír hablar de formas no deseables o incluso patológicas de la relación de uno consigo mismo como, por ejemplo, la culpabilidad y la vergüenza de sí en alguna de sus modalidades extremas, la irresponsabilidad, la debilidad de la voluntad o del carácter, la ausencia de autoconfianza, la pérdida o el debilitamiento de la identidad, distintas formas de neurosis o de psicosis tomadas como patologías del principio de identidad, etc.. Por tanto, todos los términos de los que hablaba antes pueden elaborarse también como si fueran características normativas del sujeto formado o maduro, o del sujeto sano o equilibrado, que las prácticas educativas y/o las prácticas terapéuticas deberían contribuir a constituir, a mejorar, a desarrollar y, eventualmente, a modificar².

Pero ese sujeto construido como el objeto teórico y práctico tanto de las pedagogías como de las terapias, ese "sujeto individual" caracterizado por ciertas formas normativamente definidas de relación consigo mismo, no es, en absoluto, una evidencia intemporal y acontextual. El "sujeto individual" descrito por las diferentes psicologías de la educación o de la clínica, ese sujeto que "desarrolla de forma natural su autoconciencia" en las prácticas pedagógicas, o que "recupera su verdadera conciencia de sí" con la ayuda de las prácticas terapéuticas, no puede tomarse como un "dato" aporomático. Más aún, no es algo que pueda analizarse independientemente de esos discursos y esas prácticas, puesto que es ahí, en la articulación compleja de discursos y

¹ La identificación de lo "humano" con alguna modalidad de "reflexividad" normativamente construida puede remontarse tan atrás como se quiera. En algunos textos de Platón, en *La República* por ejemplo, uno es bueno cuando es dueño de sí mismo (literalmente, más fuerte que sí mismo, *kreitto autou*, 430 E). Y esa curiosa expresión sólo es comprensible desde una distinción entre, al menos, dos partes de la persona. Y desde la idea de que una de ellas, la mejor, la más alta, la más "humana", debe dominar a la otra. Ser dueño de sí mismo significa que la parte superior, la razón, domina sobre la parte inferior, los apetitos (*to logistikon* sobre *to epithumetikon*). Si el alma está dominada por los apetitos, que son por naturaleza insaciables (*physei aplestotaton*, 442 A) y están en perpetuo conflicto (literalmente, en guerra civil, *stasis* 444 B), sólo hay inquietud, agitación y exceso, literalmente *caos*. Pero la razón puede imponer el orden (*kosmos*), la calma y la armonía. Puede establecer prioridades entre los apetitos necesarios y los innecesarios (558-559), puede juzgar como injustos los apetitos que conducen al vicio y resistirse a su dominio, etc.. De ese modo, la persona "ordenada" por la razón muestra una suerte de autoposición, estabilidad y unidad consigo mismo. La razón, entonces, adquiere un estatus moral, ejerce el liderazgo del alma, y constituye lo que nosotros llamaríamos una subjetividad estable, unitaria y centrada. Tendríamos pues, ya en Platón, toda una concepción de la naturaleza humana basada en la reflexividad. Sin embargo, por antiguas y nobles que puedan ser las ideas sobre la relación de uno consigo mismo, la reflexividad sólo alcanza una clara centralidad antropológica en la filosofía moderna, de Descartes a Kant y a Fichte por poner algunas referencias temporales. Para una historia de la ontología moral de la persona humana puede verse el excelente libro de CH. TAYLOR, *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge. Cambridge University Press 1989. Una revisión antropológica de los distintos modos en que se ha entendido la relación del sujeto consigo mismo puede encontrarse en E. TUGENDHAT, *Self-Consciousness and Self-Determination*. Cambridge, MIT Press 1986. En ambos textos pueden encontrarse algunas de las elaboraciones filosóficas más importantes de la idea de que la persona humana no existe en un sentido meramente factual, sujeta a ciertas necesidades y deseos, pegada a cierto modo de vida, sino que existe de manera que puede adoptar una relación cognoscitiva y práctica con su propia existencia, de manera que tiene una determinada interpretación de quién es y de lo que puede o debe hacer consigo misma.

² El discurso pedagógico y el discurso terapéutico están hoy íntimamente relacionados. Las prácticas pedagógicas, sobre todo cuando no son estrictamente de enseñanza, esto es, de transmisión de conocimientos o de "contenidos" en sentido restringido, muestran importantes similitudes estructurales con las prácticas terapéuticas. La educación se entiende y se practica cada vez más como terapia, y la terapia se entiende y se practica cada vez más como educación o re-educación. Y la antropología contemporánea o, mejor, lo que hoy cuenta como antropología, más allá de los discursos sabios que se cobijan bajo esa etiqueta, en tanto establece lo que significa ser humano, no puede separarse del modo como el dispositivo pedagógico/terapéutico define y construye lo que es ser una persona formada y sana (y, en el mismo movimiento, define y construye también lo que es una persona aún no formada o insana).

prácticas (pedagógicos y/o terapéuticos, entre otros), donde se constituye en lo que es. Antes, sin embargo, de mostrar con cierto detalle cómo se define y se fabrica ese sujeto sano y maduro, definido normativamente en términos de autoconciencia y autodeterminación, y en el cual tenemos cierta tendencia a reconocernos, al menos idealmente, acaso sea bueno un breve ejercicio de desfamiliarización. Y puesto que de lo que se trata es de desfamiliarizarnos de nosotros mismos, nada mejor que aplicar a eso que somos la mirada asombrada del antropólogo, esa mirada etnológica, educada para ver, incluso en la idea que él tiene de sí mismo, las curiosas y sorprendentes convenciones de una tribu particular. Y podemos comenzar con estas expresivas palabras de Clifford Geertz:

*"la concepción occidental de la persona como un universo cognitivo y emocional delimitado, único y más o menos integrado; como un centro dinámico de conciencia, emoción, juicio y acción; organizado en una totalidad distintiva que está conformada en contraste a otras totalidades como ella y en contraste también a un trasfondo natural y social es, a pesar de todo lo incorregible que nos pueda parecer, una idea más bien peculiar en el contexto de las culturas del mundo"*³

Porque la idea de lo que es ser una persona, o un yo, o un sujeto, es histórica y culturalmente contingente aunque a nosotros, nativos de una determinada cultura y constituidos en ella, nos parezca evidente y casi "natural" ese modo tan "peculiar" de entendernos a nosotros mismos. Son muchas las tribus en las que sus miembros tienden a identificar la "peculiar" idea que tienen de sí mismos con el ser "hombre" en general, aunque no hayan desarrollado, como nosotros, algo también tan "peculiar" histórica y culturalmente como toda una tradición antropológica preocupada por definir, de una forma universal y esencialista, una "idea de hombre".

Además, lo que es histórica y culturalmente contingente no es sólo nuestra concepción de lo que es una persona humana, sino también, y sobre todo, nuestro modo de comportarnos. O, si se quiere, nuestro modo de "ser hombres". No es sólo que nuestras ideas acerca de lo que es una persona difieran de las ideas que, a ese respecto, tienen por ejemplo los azande o los nativos de Bali. O que difieran de las ideas que tenían los burgueses puritanos de los nuevos estados centroeuropeos del siglo XVII o los caballeros de la Europa feudal en la baja Edad Media. Lo que es histórico y contingente es algo que va mucho más allá de las ideas o las representaciones. El hombre es, desde luego, un animal que se autointerpreta. La historia o la antropología muestran, por tanto, la diversidad de esas autointerpretaciones. Pero lo que hacemos, el modo como nos comportamos y, en definitiva, el cómo somos, en tanto que eso tiene que ver con cómo nos interpretamos a nosotros mismos, también puede ser puesto en una perspectiva histórica y/o antropológica. Otro antropólogo, Gehlen, decía, en relación a este último punto, que

"ya sea que se interprete como "poseído" por demonios o pulsiones, como un ser "controlado desde fuera" por mecanismos psicológicos o sociales o como una persona autorresponsable, como materia o como sujeto activo, como un "modo desnudo que ha tenido éxito" provisto de una inteligencia técnica o como "imagen y semejanza de Dios", ... su interpretación tiene eventualmente consecuencias que llegan hasta su comportamiento en relación a "hechos reales", hasta su conducta cotidiana, por ejemplo, frente a un semejante, frente a un socio comercial, frente a un adversario político o a un subordinado, frente a un discípulo, o frente a

³ La cita está tomada de "From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding" en P. RABINOW y W.M. SULLIVAN (eds.), *Interpretive Social Science*. Berkeley. University of California Press 1979. pág. 229. Del mismo autor puede consultarse también "El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre" en *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa 1987. págs. 43-59.

*un niño. Y desde luego, frente a sí mismo. En cada uno de esos casos, oirá muy "distintos tipos de mandatos" dentro de sí mismo"*⁴.

Geertz hablaba de la contingencia de la idea que tenemos de nosotros mismos. Gehlen, un paso más allá, hablaba de cómo la contingencia de nuestra autointerpretación implica la contingencia de los comportamientos que tenemos tanto frente a los demás como frente a nosotros mismos. Pero Foucault da todavía otro paso más. Lo que estudia no son ni las ideas ni los comportamientos, sino algo que puede separarse analíticamente de ambos y que, al mismo tiempo, los hace posibles: la experiencia de sí. Y esto, la experiencia de sí, también es algo histórica y culturalmente contingente en tanto que su producción adopta formas "singulares".

En la introducción a *El uso de los placeres*, el volumen segundo de la Historia de la Sexualidad publicado en 1984, Foucault establece así el dominio de su trabajo:

*"... ni una historia de los comportamientos ni una historia de las representaciones. Sino una historia de la "sexualidad" (...). Mi propósito no era reconstituir una historia de las conductas y de las prácticas sexuales según sus formas sucesivas. Tampoco era mi intención analizar las ideas (científicas, religiosas o filosóficas) a través de las cuales se han representado esos comportamientos (...). Se trataba de ver cómo, en las sociedades occidentales modernas, una experiencia se había constituido, tal que los individuos han tenido que reconocerse como sujetos de una sexualidad (...). El proyecto era entonces el de una historia de la sexualidad como experiencia, si se entiende por experiencia la correlación, en una cultura, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad"*⁵

Al estudiar históricamente la sexualidad desde el punto de vista de la experiencia, Foucault apunta directamente contra cualquier realismo o esencialismo del yo, de la persona humana o del sujeto. Foucault establece un dominio y una forma de análisis con los que se desmarca de cualquier idea del sujeto como una sustancia real o una esencia intemporal (el hombre de deseo en este caso) que se mantendría estática o inmutable por encima o por debajo de la variabilidad y la contingencia tanto de las ideas acerca de la sexualidad como de los comportamientos sexuales. Por otra parte, se desmarca también de cualquier ilusión retrospectiva en la que la historia de las ideas o las representaciones aparecería como una historia del progresivo logro de la verdad y en la que la historia de los comportamientos aparecería como una historia del progreso de la libertad.

No es que en la naturaleza humana estén implicadas ciertas formas de experiencia de sí que se expresan históricamente mediante ideas distintas (cada vez más verdaderas o, en todo caso, pensables desde los logros y las dificultades de la verdad) y se manifiestan históricamente en distintas conductas (cada vez más libres o pensables desde el difícil camino hacia la libertad), sino que la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Es la misma experiencia de sí lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La

⁴ A. GEHLEN, *El hombre* Salamanca. Sígueme 1980. M. MOREY comenta esta misma cita en un texto de Antropología Filosófica en el que revisa detalladamente la posición de Foucault en relación a esa disciplina. Se trata de *El hombre como argumento*. Barcelona. Anthropos 1987. En un contexto distinto, y en relación a otros problemas, H. SCHEUERL también comenta la cita de Gehlen en el pórtico a su *Antropología pedagógica*. Barcelona. Herder 1985. En ambos casos se insiste en el carácter constitutivo, más allá de una cuestión puramente "ideológica", de la construcción y la transmisión de una forma de experiencia de sí. Tanto para Morey como para Scheuerl, la cita de Gehlen implica que lo contingente en la autointerpretación es el sujeto mismo y no sólo las "ideas" que se tienen a propósito de lo que es una persona.

⁵ *Histoire de la sexualité. Vol. II. G" usage des plaisirs. París. Gallimard 1984. págs. 9-10. (Hay traducción castellana en Siglo XXI, México 1985).*

experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc.. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas. Al analizar la experiencia de sí, de lo que se trata es de

*"... analizar, no los comportamientos ni las ideas, no las sociedades ni sus ideologías, sino las problematizaciones a cuyo través el ser se da como pudiendo y debiendo ser pensado y las prácticas a través de las cuales se forman aquellas"*⁶

La experiencia de sí, en suma, puede analizarse en su constitución histórica, en su singularidad y en su contingencia, a partir de una arqueología de las problematizaciones y de una genealogía de las prácticas de sí. Y lo que aparece ahora como "peculiar", como histórico y contingente, no son ya sólo las ideas y los comportamientos, sino el ser mismo del sujeto, la ontología misma del yo o de la persona humana en la que nos reconocemos en lo que somos.

Si volvemos ahora a todos esos términos en bucle con los que se describen las formas de relación de uno consigo mismo y que, según hemos visto, atraviesan los discursos y las prácticas pedagógicas y terapéuticas, la pregunta foucaultiana cambiaría algunas cosas en la perspectiva de análisis. En la perspectiva que conforma el sentido común pedagógico y/o terapéutico, hay, en primer lugar, un conjunto más o menos integrado de concepciones del sujeto. Tendríamos, primero, una serie de teorías sobre la naturaleza humana. En esas teorías, las formas de la relación de uno consigo mismo son construidas, a la vez, descriptiva y normativamente. Las formas de relación con uno mismo que, como universales antropológicos, caracterizan a la persona humana, nos dicen lo que es el sujeto sano o plenamente desarrollado. Por tanto, implícita o explícitamente, las teorías sobre la naturaleza humana definen su propia sombra: definen patologías y formas de inmadurez en el mismo movimiento en el que la naturaleza humana, lo que es el hombre, funciona como un criterio de lo que debe ser la salud o la madurez. A partir de ahí, las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas pueden tomarse como lugares de mediación en los que la persona simplemente encuentra los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y su autodeterminación, o para la restauración de una relación no distorsionada consigo misma. Las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas serían espacios institucionalizados donde la verdadera naturaleza de la persona humana en tanto que autoconsciente y dueña de sí misma puede desarrollarse y/o recuperarse.

Así, el sentido común pedagógico y/o terapéutico produce un vaciado de las prácticas mismas como lugares de constitución de la subjetividad. No deja de ser paradójico que el primer efecto de la elaboración pedagógica y/o terapéutica de la autoconciencia y la autodeterminación consista en un ocultamiento de la pedagogía o de la terapia. Ambas aparecen como espacios de desarrollo o de mediación, a veces de conflicto, pero nunca como espacios de producción. Es como si las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas fueran un mero espacio de posibilidades, un mero entorno favorable, delimitado y organizado para que las personas desarrollen y/o recuperen las formas de relación consigo mismo que las caracterizan.

La aproximación foucaultiana invierte esta perspectiva. Y esa inversión se condensaría en dos reglas metodológicas. La primera sería interrogar los universales antropológicos en su constitución histórica. En lo que aquí nos interesa, no tomar como punto de partida las concepciones hoy dominantes de la naturaleza humana, sino problematizar nuestras ideas respecto a la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación analizando las

⁶ L" usage des plaisirs. Op. Cit. pág. 17.

condiciones históricas de su formación en la inmanencia de determinados campos de conocimiento. La segunda regla sería tomar como dominio privilegiado de análisis las prácticas concretas. No considerar las prácticas como espacio de posibilidades, entorno organizado u oportunidades favorables para el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación, sino como mecanismos de producción de la experiencia de sí. Como dispositivos, en suma, en los que se constituye una vinculación entre unos dominios de atención (que dibujarían lo que es real de uno para sí mismo) y ciertas modalidades de problematización (que establecerían el modo como se establece la posición de uno respecto a sí mismo). En definitiva, prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí.

LA TRANSMISIÓN Y LA ADQUISICIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SÍ. TRES EJEMPLOS.

Tenemos hasta aquí la historicidad y la contingencia de nuestras "ideas" acerca de nosotros mismos. Tenemos también que esas "ideas" tienen que ver con nuestras "acciones", con cómo nos comportamos respecto a nosotros mismos y respecto a los demás. Y tenemos, por último, que puede aislarse un dominio de análisis, el de la experiencia de sí, en el que estaría el ser mismo del sujeto, su ontología en tanto que histórica y culturalmente contingente, en tanto que singularmente constituida. Avancemos ahora un poco más.

Si la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio. Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que le hemos venido dando hasta aquí a la palabra "sujeto", como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí⁷. En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia "objetiva" del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como "sujetos". O, en otras palabras, tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular.

Autoconocimiento y autoevaluación en educación moral.

Esa producción y mediación pedagógica de la relación de uno consigo mismo tiene especial importancia en varios contextos educativos, tres de los cuales he explorado en trabajos anteriores. En primer lugar, en las prácticas educativas llamadas de "educación moral" o de "educación sociopersonal"⁸. En la literatura pedagógica contemporánea, las actividades de educación moral tienen nombres como "clarificación de valores", "actividades de autoexpresión", "discusión de dilemas", "estudios de caso", "técnicas de autorregulación" etc.⁹. Desde luego, la educación moral tiene que ver con elementos del dominio moral, con disposiciones o actitudes, con normas y con valores, pero de una

⁷ Esos recursos son mucho más amplios que los contenidos en las instituciones de enseñanza. Cualquier práctica social implica que los participantes traten a los otros participantes y a sí mismos de un modo particular. Quién son los participantes para sí mismos y quién es cada uno para los otros es esencial a la naturaleza misma de cualquier práctica social. Por lo

tanto, aprender a participar en una práctica social cualquiera (un partido de fútbol, una asamblea, un ritual religioso, etc.) es, al mismo tiempo, aprender lo que significa ser un participante. Aprendiendo las reglas y el significado del juego, uno aprende al mismo tiempo a ser un jugador y lo que ser un jugador significa.

⁸ J. LARROSA, "The Pedagogic Construction of the Moral Domain and the Moral Subject: An Exploratory Description of three Pedagogic Practices in Moral Education" en *Curriculum Studies*. nº- 1. 1993. págs 105-125; también "La estructuración pedagógica del discurso moral (Algunas notas teóricas y un experimento exploratorio)" no publicado.

forma muy particular. No se trata de presentar un conjunto de preceptos y normas de conducta que los niños deberían aprender y obedecer. Tampoco se trata de modelar disposiciones o hábitos. Ni siquiera de inculcar en una serie de valores. Al ser prácticas centradas en la adquisición, en ellas no se enseña explícitamente nada. Sin embargo se aprenden muchas cosas. Al ser prácticas sin un texto específico o, a veces, con textos cuya única función es "hacer hablar", provocar y mediar el habla, consisten básicamente en la producción y la regulación de los propios textos de los niños. Por otra parte, es esencial a la realización de esas prácticas la puesta en marcha de una batería interrogativa y de un conjunto de mecanismos para el control del discurso.

Presentaré y comentaré brevemente un ejemplo de esas prácticas de "educación moral" en la que se trabaja explícitamente la experiencia de sí. Se trata de una actividad pedagógica de las llamadas de "clarificación de valores", está propuesta para niños de nueve años, tiene una duración prevista de setenta y cinco minutos, y tiene como objetivos el que los niños reflexionen sobre su propio modo de ser, el que sean capaces de comunicarlo, y el que puedan descubrir aspectos desconocidos de los otros niños. La secuencia metodológica que se propone para su realización es la siguiente:

1) El profesor presenta la actividad y entrega a cada niño una hoja de papel con preguntas como: ¿qué cosas crees que haces bien?, ¿qué cosas crees que haces mal?, ¿qué cambiarías de tí mismo si pudieses?, ¿qué cosas te dan miedo?, ¿qué cosas te gustan?, si pudieses ser otra persona ¿quién te gustaría ser?, ¿por qué?, ¿cuál es la persona que menos te gustaría ser?, ¿por qué?. Los niños deben responder individualmente las preguntas durante quince minutos.

2) Se hacen parejas al azar. Durante veinte minutos cada niño explica a su pareja sus respuestas y responde las preguntas del otro sobre lo que no ha comprendido bien, y viceversa.

3) Cada pareja hace un mural intentando expresar mediante dibujos, frases, etc., en qué se parecen y en qué se diferencian entre sí.

4) Los murales se exponen y toda la clase mira y comenta todos o alguno de ellos.

En esta actividad no hay un texto exterior. El discurso pedagógico es básicamente interrogativo y regulativo. Sólo hay un conjunto de preguntas dirigidas a que los niños produzcan sus propios textos de identidad. Pero no puede decirse cualquier cosa ni de cualquier manera. Esos textos no sólo tienen que construirse de acuerdo con lo que establece la batería interrogativa, sino que, además, y durante la realización de la actividad, los textos son situados en una suerte de dramatización global que les da su significado legítimo. Lo que los niños aprenden ahí es una gramática para la autointerrogación y para la expresión del yo y una gramática para la interrogación personal del otro. En general, una gramática para la interrogación y la expresión del yo.

Aprendiendo los principios subyacentes y las reglas de esa gramática, se construye la experiencia de sí. El niño produce textos. Pero, al mismo tiempo, los textos producen al niño. El dispositivo pedagógico produce y regula, al mismo tiempo, los textos de identidad y la identidad de sus autores. Y aprenden también una cierta imagen de la gente y de las relaciones entre la gente: que cada uno tiene determinadas cualidades personales, que es posible conocerlas y evaluarlas según ciertos criterios, que es posible cambiar cosas en uno mismo para ser mejor o para conseguir lo que uno se propone, que las otras personas tienen cualidades diferentes, que es posible comunicar el propio modo de ser, que es posible vivir juntos, a pesar de las diferencias, dadas ciertas actitudes de comprensión, respeto y tolerancia, etc.. Lo que se aprende, en suma, es un

⁹ Una buena introducción a las actividades pedagógicas de educación moral con numerosos ejemplos puede encontrarse en M. MARTINEZ y J. PUIG (eds.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó 1991.

significado específico de la singularidad del yo y de la comprensión mutua. También un significado específico para cosas como "autoconocimiento" y "autoevaluación", "sinceridad", "comunicación" y "comprensión". Los niños aprenden a realizar cierto tipo de juegos de acuerdo con ciertas reglas. Aprenden qué significa el juego y cómo jugar legítimamente. Y qué son ellos mismos y los demás en ese juego social enormemente complejo y sometido a formas muy estrictas de regulación en el que uno se describe a sí mismo en contraste con los demás, en el que uno define y elabora su propia identidad.

Las historias de vida en educación de adultos.

Otro ejemplo que he explorado es la mediación pedagógica de las "historias de vida" o "narrativas personales" en educación de adultos¹⁰. Se trata ahí de dos cosas: en primer lugar de relacionar el aprendizaje con la propia experiencia del alumno; en segundo lugar, de fomentar algún tipo de reflexión crítica en la que se modifique la imagen que los participantes tienen de sí mismos y de sus relaciones con el mundo. Lo que en el vocabulario de la educación de adultos se llama "toma de conciencia".

Me gustaría comentar aquí una actividad pedagógica de alfabetización, en el nivel de neo-lectores o certificado de una escuela de adultos, en la que se utiliza como material de lectura una narración de un librito de historias de vida muy utilizado en las escuelas de Cataluña¹¹. El texto, demasiado largo para ser transcrito, cuenta los recuerdos de una persona sobre un maestro de su pueblo, represaliado por el franquismo, en cuya casa se reunían algunos chavales a estudiar. Describe a D. Tomás, sus cualidades, su comportamiento y sus ideas. Básicamente, su conducta en el pueblo, su honradez, su amistad con los pobres, sus ideas sobre la gente y sobre la guerra, su desprecio hacia los sectores dominantes tras la victoria de Franco. Describe alguna de las cosas que se hacían en sus clases, lo que el maestro les explicaba, etc.. En su caracterización como maestro se insiste en su amistad con los niños, su sensibilidad ecológica, sus lecciones sobre las injusticias sociales y sobre la cultura popular. Y las compara implícitamente con lo que se hacía en las escuelas públicas oficiales. El texto termina con una valoración de por qué a los ricos y a los curas no les interesaba lo que D. Tomás intentaba transmitir a los niños: Lo que organiza el texto es un universo axiológico o un sistema de evaluaciones organizado de forma polar: a un lado D. Tomás y los pobres, a otro lado los ricos y los curas. Por otra parte, y desde la perspectiva del narrador, D. Tomás es presentado como un personaje fundamental en su toma de conciencia, en el haberse dado cuenta de las injusticias de aquella situación social y en el "verdadero" papel de la educación y de la cultura. Se trata por tanto de una "historia ejemplar" sin ninguna ambigüedad evaluativa, que exhibe de forma transparente la forma moral de construcción de su universo de referencia. Por otra parte, y en tanto que historia personal, busca la identificación y la complicidad del lector. Por último, y en tanto que "historia pedagógica", contribuye a construir una determinada idea de educación, de escuela, de maestro y de alumno.

En la realización pedagógica de una clase con ese texto, los alumnos leyeron, hablaron y escribieron. Fundamentalmente produjeron tres tipos de historias: historias sobre cómo habían vivido ellos los años del franquismo (con una relación explícita o implícita con la actualidad); sobre cómo habían vivido ellos la escolarización (en relación con las escuelas

¹⁰ La exploración se hizo en un trabajo de investigación coordinado por mí, realizado por varios alumnos del Máster de Educación de las Personas Adultas durante el curso 91/92 y titulado *La producción de textos autobiográficos en la educación de adultos*. Universidad de Barcelona. No publicado. Véase también J. LARROSA "Toma de conciencia y conversión. Notas para una teoría de la "reflexión crítica emancipatoria" en la educación de adultos" en *Temps d'educació*. (en prensa).

¹¹ Se trata de un texto titulado "Don Tomás" e incluido en un libro de historias personales elaborado a partir de narraciones producidas por alumnos de escuelas de adultos. El libro se titula *Memorias y recuerdos*. Barcelona. El Roure 1991.

actuales y con su propia experiencia actual en la escuela de adultos); y sobre personas que habían sido importantes en algún aspecto de su "toma de conciencia" (en relación con quién es ahora cada uno de ellos).

El aula de educación de adultos aparece aquí como un lugar en el que se producen, se interpretan y se median historias personales. Y la experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos. En particular, de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el personaje principal. Por otra parte, esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos, que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen en tanto que estamos compelidos a producir nuestra historia en relación a ellas. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. Por decirlo brevemente, el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo que, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto.

El tipo de práctica pedagógica dominante en cada escuela, las instrucciones del maestro y la forma como éste regulaba la realización de la actividad establecían en cada momento qué tipos de historia podían contarse, cómo deberían interpretarse las historias producidas, y de qué modo algunas de las historias particulares podían tomarse como experiencias más o menos generalizables. Los maestros preguntaban, comentaban lo que los alumnos decían, generalizaban las historias singulares, etc.. Es decir, establecían, regulaban y modificaban el significado de las historias personales que se producían. O, dicho de otro modo, realizaban ciertas operaciones sobre la experiencia de sí de los alumnos en tanto que esa experiencia estaba constituida tanto en el vocabulario y la trama de los relatos que contaban como en la manera de contarlos.

La autorreflexión de los educadores.

La tercera modalidad de la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de uno mismo que he explorado anteriormente es aquella que se produce en esas prácticas para la formación inicial y permanente del profesorado en las que lo que se pretende es que los participantes problematicen, expliciten y, eventualmente, modifiquen la forma en que han construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional¹². De lo que se trata ahí es de definir, formar y transformar un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad práctica como, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional. Las palabras clave de esos enfoques de la formación del profesorado son reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoformación, autonomía, etc.. Por otra parte, es importante advertir que los motivos de la autorreflexión no incluyen solamente aspectos "exteriores" e "impersonales" como las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos explícitos en el aula, o los

¹² En relación con la "clase de Filosofía" como uno de esos espacios institucionalizados para la construcción y la transformación de la "autoconciencia profesional" del educador, ver J. LARROSA "Philosophy in Context. Philosophy of Education, Crisis of Schooling and the Philosophical Education of Teachers" en M. HELLEMANS, J. MASSCHELEIN, P. SMEYERS (Eds.). *The School its Crisis*. Lewen. Acco 1995. págs. 49-68; también "La Philosophie de L'Education et la construction de l'identité morale de l'éducateur. L'ouverture de l'interrogation pour le sens" en H. HANNOUN et A. M. DROVIN-HANS (Eds.). *Pour une philosophie de l'éducation*. Dijon. Université de Bourgogne 1994. págs. 71-82. Sobre las actividades de "reflexión en y sobre la práctica" como actividades de autorreflexión y autotransformación, hay una exploración preliminar en un trabajo coordinado por mí y

por Virginia FERRER, realizado por alumnos del Máster de Educación de las Personas Adultas durante el curso 93/94 y titulado *Proyecto pedagógico para neo-lectores adultos. Una reflexión sobre la práctica*. Universidad de Barcelona. No publicado.

conocimientos pedagógicos que se tienen, sino, sobre todo, aspectos más "interiores" y "personales" como actitudes, valores, disposiciones, componentes afectivos y emotivos, etc.. Dicho de otro modo, lo que se pretende formar y transformar no es sólo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo. Por eso la cuestión práctica está doblada por una cuestión casi-existencial y la transformación de la práctica está doblada por la transformación personal del profesor.

Una clase de Filosofía de Educación con profesores en formación o en ejercicio puede ser, bajo ciertas condiciones, uno de esos espacios institucionalizados de reflexión. O, en el sentido que aquí le estamos dando, uno de esos espacios de producción y mediación de la experiencia de sí. Obviamente, eso ocurre sólo si la clase no está constituida como un espacio para producir especialistas en la disciplina, personas que "saben" Filosofía de la Educación, sino que está diseñada como un espacio en el que se aprende a "pensar" y a "argumentar" sobre cuestiones educativas de determinada manera. Básicamente de una manera moral. Es decir, construyendo la idea de la educación en relación con una idea de lo social, lo político, lo cultural o lo personal que incluya componentes axiológicos y que pueda ponerse en relación a ideales públicos o personales como, por ejemplo, la igualdad, la democracia, el enriquecimiento de la vida cultural, el pleno desarrollo de las capacidades humanas, el diálogo, la comunidad, la autonomía personal, etc.. Pero "pensar" como tener ciertas creencias, opiniones o ideas sobre la educación tomada en un sentido moral se relaciona aquí explícitamente con someter a consideración un conjunto de presuposiciones que pueden estar implícitas en una gran variedad de comportamientos en situaciones prácticas. Por otra parte, "pensar" tampoco es aquí algo exclusivamente lógico o argumentativo, algo que tiene que ver únicamente con la coherencia del discurso, sino que incluye e integra actitudes personales básicas y componentes decisionales. Por eso las prácticas discursivas que se producen en una clase de Filosofía de la Educación no tienen tanto que ver con lo que el educador sabe, con su competencia profesional, sino con lo que es, con su propia identidad moral como educador, con el valor y el sentido que le confiere a su práctica, con su autoconciencia profesional. De ese modo, "pensar" sobre la educación implica construir una determinada autoconciencia personal y profesional que sirva de principio para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica, y de base para la autoidentificación del profesor.

Otro ejemplo de producción y mediación de la autorreflexión de los profesores es una actividad de reflexión sobre la práctica en la que un grupo de profesores de educación de adultos introdujeron la pedagogía del "Proyecto Filosofía para Niños" en un aula de neolectores. Su trabajo consistió en adaptar el material pedagógico disponible y construir material nuevo en función de las características de sus alumnos, controlar la realización de las actividades a través de un conjunto de mecanismos de observación y registro y, sobre todo, explicitar, revisar y transformar su propio comportamiento en la práctica en función de ciertos parámetros de dialogismo, aprendizaje significativo, no directividad y atención a la lógica de pensamiento y a la experiencia de los alumnos. Lo que los profesores hacían con la introducción de una pedagogía nueva era, fundamentalmente, modificar las ideas implícitas de los alumnos a propósito de lo que es aprender (en tanto que esas ideas implican ciertas actitudes hacia el conocimiento, hacia sí mismos y hacia los demás que se reflejan en sus propias conductas en el aula) y modificar sus propias ideas sobre la enseñanza en tanto que esas ideas implican también actitudes, formas de atención, aspectos emocionales, valorativos, etc..

El trabajo propiamente reflexivo de los profesores consistía, en primer lugar, en explicitar su propio comportamiento a través de mecanismos previamente diseñados de observación mutua y autoobservación, y a través de aparatos también previamente

diseñados para el registro de sus propias autoobservaciones. Por otra parte, en esas mismas operaciones de autoobservación, en sus reuniones de trabajo, en sus lecturas y en sus reuniones con los tutores de su trabajo, aprendían todo un lenguaje para hablar de sus prácticas y de sí mismos en sus prácticas. Por último, los profesores aprendían también a juzgarse y transformarse en función de los parámetros normativos implícitos en la pedagogía que estaban introduciendo y en la que, al mismo tiempo, se estaban introduciendo. Se trataba, por tanto, de todo un conjunto de operaciones orientadas a la constitución y la transformación de su propia subjetividad.

En todos los casos mostrados hasta aquí, tanto los de educación moral como los de educación de adultos o los de formación del profesorado, se trata siempre de producir, capturar y mediar pedagógicamente alguna modalidad de la relación de uno consigo mismo con el objetivo explícito de su transformación. Algunas prácticas pedagógicas, entonces, incluyen técnicas encaminadas a establecer algún tipo de relación del sujeto consigo mismo, a hacer determinadas cosas con esa relación y, eventualmente, a transformarla. Para decirlo de una manera próxima al vocabulario foucaultiano, se trata de producir y mediar ciertas "formas de subjetivación" en las que se establecería y se modificaría la "experiencia" que uno tiene de sí mismo. Y es esa proposición la que intentaré desarrollar ahora en algún detalle con la ayuda de algunos de los textos de Foucault, especialmente los que escribió después de 1978.¹³

GOBIERNO, AUTOGOBIERNO Y SUBJETIVACIÓN.

Desde la *Historia de la locura* hasta *Vigilar y castigar* y, con algunas variaciones significativas, hasta *La voluntad de saber*, Foucault desarrolló las relaciones entre saber y poder en un conjunto de prácticas en las que se realiza, en una sola operación, tanto la producción de unos determinados conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones¹⁴. Lo ejemplar en el análisis foucaultiano es esa articulación entre saber y poder en cuyo interior se produce el sujeto. Es en el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano que se hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos. Y, a la inversa, es en el momento en que se despliegan sobre lo social un conjunto de prácticas institucionalizadas de manipulación de los individuos que se hace posible su objetivación "científica".

¹³ Se impone aquí un breve comentario sobre hasta qué punto los últimos textos de Foucault implican una reorientación significativa de su trabajo o, simplemente, exigen una cierta reordenación. Lo más habitual es hablar en términos de discontinuidades cronológicas. Habría una primera etapa, entre 1961 y 1969, donde la cuestión del saber y el método de la arqueología serían dominantes; una segunda etapa, hasta 1976, relacionada con la cuestión del poder y la metodología genealógica; y una tercera etapa basada en las tecnologías del yo y relacionada con la ética. H. DREYFUS y P. RABINOW en *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Segunda edición. Chicago. University of Chicago Press 1983. han impuesto esta división cronológica que es, con salvedades, compartida por G. DELEUZE en *Foucault*. Minuit. Paris 1986 (hay traducción castellana en Paidós. Barcelona 1987). Por otra parte, hay en Foucault un esfuerzo constante por reapropiarse de sus primeros trabajos en el contexto de los subsiguientes. Lo hizo cuando se publicó *Vigilar y castigar (Surveiller et Punir)*. Paris. Gallimard 1975. trad. castellana en siglo XXI) diciendo que siempre había estudiado el poder, y en varias ocasiones en relación a sus últimos escritos. Cuando Foucault ofrece retrospectivamente una revisión de su trabajo, parece que pueden considerarse tres dimensiones (saber, poder y subjetivación) relacionadas con tres aproximaciones metodológicas, pero éstas no pueden identificarse con divisiones cronológicas. Sobre la relación entre las tres metodologías puede consultarse el trabajo de M. MOREY "La cuestión del método", introducción a M. FOUCAULT, *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós 1990. págs. 9-44. En las revisiones retrospectivas de su obra, Foucault sitúa las tres dimensiones bajo algún problema general o una cierta unidad de intención: el estudio de "las diferentes modalidades de subjetivación", la "ontología histórica del presente (o de nosotros mismos)", la "historia de la verdad" o las "condiciones de posibilidad de la experiencia". Estas expresiones, sin embargo, deben ser tomadas como indicaciones para la lectura y, en ningún caso, como la clave de un sistema arquitectónico de pensamiento o de una metodología completa.

¹⁴ *Folie et déraison. Histoire de la folie a l'age classique*. Paris. Gallimard. 1972. (trad. castellana en Fondo de Cultura Económica); *Surveiller et Punir*. Op. Cit.; y *Histoire de la sexualité. Vol I. La volonté de savoir*. Paris. Gallimard. 1976 (trad. castellana en Siglo XXI).

En ese contexto, la educación era analizada como una práctica disciplinaria de normalización, y control social. Las prácticas educativas eran consideradas como un conjunto de dispositivos orientados a la producción de los sujetos mediante ciertas tecnologías de clasificación y división tanto entre individuos como en el interior de los individuos. La producción pedagógica del sujeto estaba remitida a procedimientos de objetivación, metaforizados con el panoptismo, y entre los que el "examen" tenía una posición privilegiada. El sujeto pedagógico aparecía entonces como el resultado de la articulación entre, por un lado, los discursos que lo nombran, en el corte histórico analizado por Foucault, unos discursos pedagógicos que pretenden ser científicos, y, por otro lado, las prácticas institucionalizadas que lo capturan, en ese mismo periodo histórico, la escuela de masas.

Sin embargo, a partir de 1976 comienza a introducirse en la obra de Foucault un cierto desplazamiento que podríamos caracterizar, no sin precauciones, como un desplazamiento hacia la interioridad del sujeto. El primer elemento de ese desplazamiento es, quizá, el análisis de la "confesión" comenzado en el primer volumen de la *Historia de la sexualidad*. En el análisis que allí se hacía sobre el "dispositivo de la sexualidad" había un engranado sistemático de "examen" y "confesión" o, si se quiere, de las tecnologías orientadas a la objetivación médica, psicológica o social de la sexualidad, a la producción de la sexualidad como "objeto" de un conjunto de disciplinas más o menos "científicas", y las tecnologías orientadas al propio trabajo del sujeto sobre sí mismo en relación a intentar establecer, en su propia sexualidad, tanto la verdad de sí mismo como la clave de su propia liberación¹⁵.

Por otra parte, y a partir de 1978, el binomino saber/poder, ya elaborado previamente en términos de "disciplina" y en términos de "bio-poder", empieza a ser abordado en términos de "gobierno". Y, en la perspectiva de Foucault, la cuestión del "gobierno" está ya desde el principio fuertemente relacionada con la cuestión del "autogobierno". Y esta última cuestión, a su vez, está claramente relacionada con el tema de la "subjetivación".

La problemática del gobierno aparece ya en los primeros análisis¹⁶ como históricamente desplegada tanto en el campo político (en relación al "arte de gobernar" y a la "policía"), como en el campo moral (en relación al "gobierno de sí mismo"), en el campo pedagógico (en relación al "gobierno de los niños), en el campo "pastoral" (en relación al "gobierno del alma, de la conciencia y de la vida") e incluso en el campo económico ("gobierno de la casa" y de la "riqueza del Estado").

En el curso 79/80 en el Collège de Francia, la relación entre "gobierno", "autogobierno" y "subjetivación" se establece del siguiente modo:

*"¿cómo ha ocurrido que, en la cultura occidental cristiana, el gobierno de los hombres exige de aquellos que son dirigidos, además de actos de obediencia y sumisión, "actos de verdad" que tienen como particularidad el que el sujeto es requerido no solamente a decir la verdad, sino a decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas, de sus deseos, del estado de su alma, etc.?. ¿Cómo se ha formado un tipo de gobierno de los hombres donde no se es requerido simplemente a obedecer, sino a manifestar, enunciándolo, lo que uno es?"*¹⁷

Y esa relación entre "gobierno", "autogobierno" y "subjetivación" es ya fundamental en los análisis sobre el "poder pastoral" puesto que ese tipo de poder

¹⁵ *Histoire de la sexualité. Vol. 1. La volonté de savoir. Op. Cit*

¹⁶ Por ejemplo en el curso pronunciado en el Collège de France en enero de 1978 y publicado con el título "La gubernamentalidad" en *Espacios de poder*. Madrid. La Piqueta 1981. También "La gubernamentalidad" en *Aut/Aut*, nº 167-168, 1978.

¹⁷ "Du gouvernement des vivants" en *Résumé des Cours. 1970-1982*. Paris. Juilliard 1989. págs. 123-124. (la traducción es mía).

"no puede ser ejercido sin conocer lo que pasa por la cabeza de los individuos, sin explorarles el alma, sin forzarlos a revelar sus secretos más íntimos; implica un conocimiento de la conciencia y una aptitud para dirigirla"¹⁸.

Por otra parte, la relación explícita entre las cuestiones del "gobierno", el "autogobierno" y la "sujetivación" utilizando ya el concepto de "tecnologías del yo" aparece en el curso 1980/81 cuando se afirma que, para una historia de las "tecnologías del yo", sería útil analizar

"el gobierno de sí por uno mismo (de soi par soi) en su articulación con las relaciones con los otros (rapports d'autrui) tal como se encuentran en la pedagogía, los consejos de conducta, la dirección espiritual, la prescripción de modelos de vida, etc."¹⁹

En el mismo texto hay una relación entre el "autogobierno" y las "tecnologías del yo" por un lado, y la pedagogía y las religiones de salvación en las que se constituye el "poder pastoral" por otro. En palabras de Foucault:

"Este gobierno de sí, con las técnicas que le son propias, tiene lugar "entre" las instituciones pedagógicas y las religiones de salvación (religions de salut)".²⁰

En cualquier caso, las cuestiones políticas aparecen cada vez más relacionadas con cuestiones éticas. Si en los textos sobre el "gobierno" y el "poder pastoral" la cuestión ética está claramente subordinada a una problemática política, tal como Foucault va tomando como objeto de análisis espacios históricos cada vez más alejados, la cuestión del "gobierno de sí" se hace cada vez más autónoma. En el segundo y tercer volumen de la *Historia de la sexualidad*, y aunque la cuestión política sigue estando implícita, la problemática ética es claramente dominante. En tales libros, Foucault intenta un análisis meticuloso de las prácticas orientadas al manejo de la existencia personal o, más específicamente, una puesta en escena de las "artes de la existencia" que se pueden encontrar en algunos grupos sociales en la Grecia clásica y en la Roma Greco-latina. Y, en ese contexto, el foco privilegiado es la consideración de las diferentes modalidades de la construcción de la relación de uno consigo mismo. Las cuestiones básicas son temas como la hermenéutica del yo, la relación entre verdad y prohibición, las formas de la experiencia de sí, etc..

El sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la "objetivación", sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la "sujetivación". Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir.

¹⁸ M. FOUCAULT, "The Subject and the Power" en H. DREYFUS y P. RABINOW *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Op. Cit. pág. 214. Hay traducción castellana en *Saber*, nº 3. 1985. págs. 14-23. Un estudio histórico sobre el uso religioso y político de la metáfora del "pastor" puede encontrarse en "The Political Technology of Individuals" en MARTIN, L.H.; GUTMAN, H. y HUTTON, P.H. (eds.) *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. London. Tavistock 1988 (la edición original, de 1982, en The University of Massachusetts Press). También en "Omnes et Singulatim" en *The Tanner Lectures on Human Values. Vol. 2*. University of Utah Press 1981. De este último texto hay traducción castellana con el título "Omnes et Singulatim. Hacia una crítica de la "razón política"" en M. FOUCAULT *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Op. Cit.

¹⁹ "Subjectivité et vérité" en *Résumé des Cours. 1970/1982*. Op. Cit. pág. 136. (la traducción es mía).

²⁰ "Subjectivité et vérité". Op. Cit. pág. 137 (la traducción es mía).

GENEALOGÍA Y PRAGMÁTICA DE LA "EXPERIENCIA DE SÍ"

Respecto a la experiencia de sí, podemos encontrar en Foucault dos desplazamientos. Un desplazamiento pragmático que podríamos definir como una atención privilegiada a las prácticas que la producen y la median. Un desplazamiento historicista que consistiría en la consideración de esas prácticas desde un punto de vista genealógico. Lo que Foucault estudiaría sería algo así como las condiciones prácticas e históricas de posibilidad de la producción del sujeto a través de las formas de subjetivación que constituyen su propia interioridad en la forma de su experiencia de sí mismo. En sus propias palabras, de lo que se trata es de

"estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la "subjetividad", si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo".²¹

Hay un enlace entre "subjetividad" y "experiencia de sí mismo". La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que Foucault llama "subjetivación". Hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura, y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia. Aquí tendríamos el giro historicista en su radicalidad: lo que puede ser colocado en una perspectiva histórica no está restringido a las diferentes descripciones que los hombres han producido de su experiencia de sí mismos. En la perspectiva de Foucault, la experiencia de sí no es un objeto independiente que permanecería inmodificado a través de sus diferentes representaciones sino que, más bien, es la experiencia de sí la que constituye el sujeto, el yo en tanto que sí mismo (*soi, self*). Es por esa razón por la que el sujeto mismo tiene una historia.

Junto a ese giro historicista que permite plantear una historia de la subjetividad como una historia de la forma de la experiencia de sí, hablaba antes también de un giro pragmático. Se trata aquí de un desplazamiento que permite preguntar por cómo esa experiencia de sí ha sido producida o, en otras palabras, por los mecanismos específicos que constituyen lo que es dado como subjetivo. En la perspectiva de Foucault, la experiencia de sí se constituye cuando un determinado dominio material es focalizado como objeto de atención. O, dicho de otro modo, cuando determinados estados o actos del sujeto son tomados como el objeto de alguna consideración práctica o cognoscitiva. Foucault llama a eso "problematización". Sin embargo, un dominio material puede ser objeto de distintas formas de problematización. E, históricamente considerado, un dominio material se toma como objeto de atención sólo en el interior de alguna modalidad de problematización específica. Desde este punto de vista, las formas de problematización son las que establecen cómo un dominio material está cognoscitivamente y prácticamente considerado y, por tanto, las que establecen la especificidad de la experiencia de sí. En una perspectiva histórica, la historia de la experiencia de sí respecto a un dominio material (la sexualidad, por ejemplo) es la historia de las problematizaciones que constituyen sus condiciones de posibilidad. La historia de los discursos orientados a articularla teóricamente y la historia de las prácticas orientadas a hacer cosas con ella. Y como esas problematizaciones son históricas, particulares y contingentes, la "experiencia de sí" es también histórica, particular y contingente.

²¹ La cita es de un texto que Foucault escribió con el seudónimo de Maurice Florence. Se trata de M. FLORENCE, "Foucault, M." en *Dictionnaire des Philosophes*. Paris. Puf 1984. págs. 297-298.

El sujeto, su historia y su constitución como objeto para sí mismo, sería, entonces, inseparable de las tecnologías del yo. Foucault define las tecnologías del yo como aquellas en las que un individuo establece una relación consigo mismo. En sus propias palabras, como aquellas prácticas

*"que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad"*²².

O, en el curso de 1980/1981, como

*"los procedimientos, tal como existen sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y gracias a relaciones de autodominio (maitrise de soi sur soi) o de autoconocimiento (connaissance de soi par soi)"*²³

Así, el desplazamiento de la obra última de Foucault hacia la "interioridad" del sujeto puede ser entendido como un nuevo envite en la metódica y sistemática disolución de cualquier sujeción antropológica. La historia del yo como sujeto, como autoconciencia, como ser-para-sí, es la historia de las tecnologías que producen la experiencia de sí. Y éstas, a su vez, no pueden analizarse sin relación con un dominio de saberes y con un conjunto de prácticas normativas. La experiencia de sí sería, entonces, la correlación, en un corte espacio-temporal concreto, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. Y una correlación de ese tipo es la que se puede encontrar, también en un corte espacio-temporal particular, en la estructura y el funcionamiento de un dispositivo pedagógico.

LA EXPERIENCIA DE SÍ Y LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Para mostrar la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí tendremos que focalizar la atención en la forma compleja, variable, contingente, a veces contradictoria, de los dispositivos pedagógicos. No hay lugar, pues, para los universales antropológicos. Ni tampoco para ocultar el carácter constitutivo, y no meramente mediador, de la pedagogía. Lo que sea el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse.

Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por ejemplo, una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea en un colegio, una sesión de un grupo de terapia, lo que ocurre en un confesionario, en un grupo político, o en una comunidad religiosa, siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma.

²² "Tecnologías del yo" en *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Op. Cit. pág. 48. (la edición original en L.H. MARTIN, H. GUTMAN y P.H. HUTTON (eds). *Tecnologies of the self. A Seminar with Michel Foucault*. Op. Cit.).

²³ "Subjectivité et vérité" Op. Cit. pág. 134.

Tomar los dispositivos pedagógicos como constitutivos de la subjetividad es adoptar un punto de vista pragmático sobre la experiencia de sí. Reconocer la contingencia y la historicidad de esos mismos dispositivos es adoptar un punto de vista genealógico. Desde esta perspectiva, la pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o aproblemático de desarrollo o de mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la mejora del autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación, etc., sino que produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular. La práctica educativa de educación moral que he comentado más arriba no puede tomarse como orientada al autoconocimiento, como un mero espacio para el desarrollo del autoconocimiento, sino que define de forma singular y normativa lo que significa autoconocimiento en tanto que experiencia de sí y produce las relaciones reflexivas que lo hacen posible. Del mismo modo, la actividad con narrativas personales o historias de vida en educación de adultos no está orientada a la toma de conciencia, sino que es en su interior, en sus reglas y en el modo de su realización, donde lo que sea la toma de conciencia como transformación de la experiencia de sí es normativamente definido y prácticamente producido. Por último, las prácticas para fomentar la autorreflexión crítica del profesorado definen lo que vale como experiencia crítica de sí y lo constituyen en su mismo funcionamiento como prácticas pedagógicas. Se trata, en todos los casos, de analizar la producción de la experiencia de sí (lo que cuenta como autoconocimiento, como toma de conciencia, o como autorreflexión crítica) en el interior de un dispositivo (una práctica pedagógica con determinadas reglas y determinadas formas de realización).

Si, como dice Deleuze, *"la filosofía de Foucault se presenta a menudo como un análisis de dispositivos concretos"*²⁴, intentaré en lo que sigue describir las dimensiones fundamentales que constituyen los dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí. Distinguiré cinco dimensiones. En primer lugar, una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. A continuación, una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo. En tercer lugar, una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores. Cuarto, y en una dimensión que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos, mostraré cómo la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí y, por tanto, de la autoidentidad, es la narrativa; esta es la dimensión en la que la experiencia de sí está constituida de una forma temporal y la que determina, por tanto, qué es lo que cuenta como un personaje cuya continuidad y discontinuidad en el tiempo es implícita a una trama. Por último, una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo.

LA ESTRUCTURA BÁSICA DE LA REFLEXIÓN. VER-SE

La óptica, el "ver", es una de las formas privilegiadas de metaforización del conocimiento. Y la misma metáfora óptica puesta en bucle, el "verse a uno mismo", es una de las formas privilegiadas de nuestra comprensión del autoconocimiento. La actividad de autodescripción utilizada como práctica de educación moral que he presentado más arriba tiene por título *"¿cómo me veo?"*. En cualquier caso, y por una de esas metaforizaciones fuertemente ancladas en nuestra cultura, tendemos a pensar el

²⁴ G. DELEUZE en "Qu'est-ce qu'un dispositif" en AA. VV. *Michel Foucault Philosophe*. Seuil. París 1989. pág. 185.

autoconocimiento en términos de visión de uno mismo. La mente es un ojo que puede conocer/ver cosas. Y el autoconocimiento estaría posibilitado por una curiosa facultad del ojo de la mente, a saber, la de ver al propio sujeto que ve. Bien por "reflexión", a través de un espejo que hace "dar la vuelta a la luz" y presenta a la mente su propia imagen exteriorizada, bien porque el mismo ojo de la mente es capaz de "darse la vuelta", de "girarse hacia atrás" o "hacia adentro". Dado el papel básico de la reflexión y de la mirada hacia adentro en el modo como tendemos a comprender la relación del sujeto consigo mismo, quizá valga la pena desarrollar alguno de los presupuestos implícitos en esa metaforización óptica del autoconocimiento.

Si consideramos la etimología de "reflexión" en el uso del verbo latino *re flectere*, obtendremos una parte significativa de la imaginería básica asociada a todos esos conceptos en bucle de los que estoy tratando aquí y que he listado al principio del trabajo. *Re-flectere* significa "virar" o "dar la vuelta", "volver hacia atrás" y, también, "echar o arrojar hacia atrás". Por otra parte, el término tiene explícitas connotaciones ópticas en tanto que designa la acción mediante la que las superficies bruñidas hacen dar la vuelta a la luz. En ese último sentido, y por extensión, "reflexión" significa también la reproducción de los objetos en las imágenes ofrecidas por un espejo y el proceso que tiene lugar entre un objeto y su imagen tal como ésta aparece en una lámina pulimentada. Como consecuencia de esta connotación óptica, cuando el término reflexión se utiliza para designar el modo como la persona humana tiene un cierto conocimiento de sí misma, ese autoconocimiento aparece como posibilitado por algo análogo al proceso en el que la luz física es arrojada hacia atrás por una superficie reflectante. El autoconocimiento, pues, aparece como algo análogo a la percepción que uno tiene de su propia imagen en tanto que puede recibir la luz que ha sido arrojada hacia atrás por un espejo.

Tendríamos así un desdoblamiento entre uno mismo y una imagen exterior de uno mismo, la que aparece en el espejo, la cual, por el efecto feliz de un cambio en la dirección de la luz, se hace visible para uno mismo como cualquier otra imagen. El autoconocimiento aparece así como una modalidad particular de la relación sujeto-objeto. Sólo que el objeto percibido, en este caso, es la propia imagen exteriorizada que, por una cierta propiedad de la luz al impactar en las superficies bruñidas, está delante del sujeto que ve. Para que el autoconocimiento sea posible, entonces, se requiere una cierta exteriorización y objetivación de la propia imagen, un algo exterior, convertido en objeto, en lo que uno pueda verse a sí mismo.

Pero decía antes que la metaforización óptica del autoconocimiento tiene también otro sentido que no utiliza explícitamente el movimiento reflexivo de la luz. En este segundo caso, el autoconocimiento es algo así como un girar el ojo de la mente hacia adentro. Habría así una suerte de percepción interna que se produciría al volver la mirada, esa mirada que normalmente está dirigida a las cosas exteriores, hacia uno mismo. En uno mismo habría "cosas" que se hacen visibles al prestarles atención, al dirigir hacia ellas la propia mirada. Tendríamos ahora una estructura similar sujeto-objeto, un proceso similar de objetivación, aunque sin la exteriorización implícita en la metáfora del espejo. Esas cosas que hay dentro de mí son de alguna forma privadas, sólo yo puedo verlas, sólo yo tengo acceso a ellas aunque, eso sí, puedo comunicarlas y "hacerlas visibles para los otros" a través de algún procedimiento, lingüístico o no, de exteriorización. De todos modos, y este sería el punto crucial, el modelo solipsista de la observación interna reproduciría el esquema óptico sujetoobjeto. Sólo que el objeto, en este caso, sería el conjunto de "cosas" que hay dentro de mí y que yo sólo puedo ver cuando giro el ojo de la mente hacia adentro.

El precepto delfico "conócete a tí mismo", en tanto que imperativo reflexivo, transporta toda esa duplicación entre uno mismo y su imagen y/o toda esa división en el

interior de uno mismo entre algo de mí que conoce y algo de mí que es conocido. Y transporta también, de un modo implícito, toda esa imaginería óptica, toda esa metafísica de la luz, del ojo, de la imagen y de la visión, que he estado intentando descomponer hasta aquí.

Eso supone que al pensar normativamente el modo como uno se ve y/o se conoce a sí mismo es casi inevitable pensar en términos de espejos más o menos deformados o imperfectos (que no darían la imagen fiel, sino una serie de imágenes falsas), o en términos de ojos poco precisos (que tampoco verían lo que hay, sino algo mucho más borroso, menos nítido), o en términos de una luz que no es lo suficientemente potente (lo que haría que algunas cosas permaneciesen ocultas en la sombra o, en el mejor de los casos, sólo pudiesen ser vistas como bultos indefinidos), o en términos de algunos obstáculos opacos que impedirían que la luz llegase a su objetivo (lo que haría que algunas cosas serían invisibles), o en términos de "filtros" intermedios que distorsionarían la luz (lo que haría que lo que vemos de nosotros mismos estuviese deformado). Y un planteamiento de ese tipo presupondría que, en el límite, idealmente al menos, podría haber espejos puros, miradas precisas, iluminaciones adecuadas, o espacios intermedios transparentes, libres de obstáculos y de filtros; lo único que ocurre es que aún no hemos sido capaces de fabricar esos espejos, de formar esas miradas, de construir esos instrumentos de iluminación, o de remover esos obstáculos y esos filtros. Todo un ideal de auto-transparencia que podría convertirse, casi sin esfuerzo, en un ideal pedagógico y/o terapéutico.

MÁQUINAS ÓPTICAS

Uno de los temas mayores de la obra de Foucault y uno de los hilos maestros que permitirían recorrer la mayor parte de su obra es, justamente, el tema de la visibilidad. Y la visibilidad es, para Foucault, cualquier forma de la sensibilidad, cualquier dispositivo de percepción. El oído y el tacto en la medicina, el examen en la pedagogía, la observación sistemática y sistematizada en cualquier aparato disciplinario, la disposición de los cuerpos en los rituales penales, etc.. Recuérdese, por ejemplo, que el análisis del Edipo Rey en *La verdad y las formas jurídicas* está articulado desde la emergencia de un cierto modo de "ver" y de "haber visto" (el modo del pastor que hace de testigo, que se opone a la visión soberana del rey y a la visión profética de los adivinos) como un mecanismo de prueba y de establecimiento de la verdad²⁵. O el análisis de Las Meninas en *Las palabras y las cosas* en que elabora toda una teoría óptica y pictórica de la representación clásica²⁶. Por otra parte, ya en la *Historia de la locura*, el binomio manicomio/psiquiatría aparecía como un dispositivo para hacer visible la locura²⁷. El nacimiento de la clínica, que se subtitula justamente "*una arqueología de la mirada médica*", explora los diferentes modos de visibilidad de la enfermedad implicados respectivamente en la clínica y la anatomía patológica²⁸. La imagen del panóptico preside los análisis foucaultianos de *Vigilar y castigar* a propósito de los aparatos disciplinarios²⁹. En esta última obra, la prisión, la fábrica, el hospital y la escuela son, entre otras cosas, máquinas de ver. Dispositivos para "hacer visibles" las personas que capturan (presos, trabajadores, enfermos o niños), y para "hacer eficaces" los procesos que realizan (reformular, producir, curar o enseñar). Los cambios en la penalidad desde el suplicio

²⁵ *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. Gedisa 1980.

²⁶ *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris. Gallimard. 1968 (hay trad. castellana en Siglo XXI).

²⁷ *Folie et déraison*. Op. Cit.

²⁸ *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. Paris. Puf. 2º- ed. rev. 1972. (trad. castellana en Siglo XXI)

²⁹ *Surveiller et Punir*. Op. Cit.

hasta el encierro son, entre otras cosas, cambios en lo que se ve y se hace ver y en lo que se oculta. Para Foucault, el examen es un dispositivo de visibilidad, de vigilancia, un dispositivo que invierte las relaciones de visibilidad habituales en el espacio pedagógico. La confesión, en *La voluntad de saber*, y en especial el sutil mecanismo del examen de conciencia, es también un dispositivo por el que el sujeto se hace visible a sí mismo en su interioridad³⁰. Y, en la última etapa de su obra, aquella en que analiza la génesis, el despliegue y las transformaciones de los procedimientos de subjetivación, éstos serán analizados, en diversas ocasiones, como ejercicios de atención a uno mismo y de visión de uno mismo. En cualquier caso, y en lo que aquí nos interesa, Foucault analiza la constitución y el despliegue histórico de dispositivos de visibilidad, de máquinas de ver.³¹

Podríamos formular el problema de Foucault como el de determinar, en un mismo movimiento, lo que es visible y el ojo que ve, el sujeto y el objeto de la mirada. Un mecanismo de visibilidad, una máquina óptica, determina y constituye ambos polos. La visibilidad no está del lado del objeto (de los elementos sensibles o las cualidades visibles de las cosas, de las formas que se revelarían a la luz) ni del lado del sujeto (de sus aparatos de sensibilidad o percepción, de sus sentidos, de su voluntad de mirar). En los trabajos de Foucault, tanto el objeto como el sujeto son variables de los regímenes de visibilidad y dependen de sus condiciones. Un régimen de visibilidad compuesto por un conjunto específico de máquinas ópticas abre el objeto a la mirada y abre, a la vez, el ojo que mira. Determina el algo que se ve o se hace ver, y el alguien que ve o que hace ver. Por eso el sujeto es una función de la visibilidad, de los dispositivos que le hacen ver y orientan su mirada. Y éstos son históricos y contingentes.

El ejemplo de la ficha de observación analizado por Valerle Walkerdine en el texto incluido en este volumen muestra claramente todo lo que hay implícito en esa operación aparentemente trivial y casi natural en la que una profesora de guardería observa el juego de los niños de su clase y, simplemente, registra lo que ha visto. Ese dispositivo tan inocuo establece al mismo tiempo qué es el niño en tanto que visible, cuáles son las cosas que se ven y se clasifican, y quién es la profesora en tanto que observadora, cómo ella ve a los niños, qué es lo que debe mirar. Por otra parte, y como muestra también claramente Walkerdine, ese dispositivo es inseparable de toda una distribución espacial de las personas y las cosas en la clase. Y es inseparable también de toda una teoría del "desarrollo" del niño, de la secuencia temporal, normativamente construida, de lo que el niño, con su comportamiento, hace visible. La ficha de observación, por tanto, condensa y constituye a la vez el espacio y el tiempo de la pedagogía, lo que, para Kant, eran las formas a priori de la sensibilidad, universales, y uniformes al sujeto y al objeto. Para Foucault, sin embargo, el espacio y el tiempo son aprioris históricos. Contingentes, heterogéneos y exteriores tanto al sujeto como al objeto. La ficha de observación y registro, con todo el conjunto de discursos y prácticas que la hacen posible, con toda la organización espacio-temporal que implica, establece, en un solo movimiento, el sujeto y el objeto de la visión³².

Podemos extender este análisis foucaultiano de la visibilidad a la metaforización óptica de la reflexión, a eso de "verse a uno mismo". El autoconocimiento como "verse a uno mismo" depende, en primer lugar, del pliegue hacia uno mismo de los dispositivos generales de la visibilidad. En segundo lugar, de la puesta en obra de dispositivos específicos para la autoobservación. Pero ahí la visibilidad no constituye al sujeto como quien ve algo externo a sí mismo, un objeto exterior, sino que implica todo el conjunto de mecanismos en los que uno se observa, se constituye en sujeto de la

³⁰ *Histoire de la sexualité. Vol. I. La volonté de savoir*. Op. Cit.

³¹ En este epígrafe y en el siguiente sigo el análisis de G. DELEUZE en "Los estratos o formaciones históricas: lo visible y lo enunciable (saber)" en *Foucault. Op. Cit.*

³² Sobre el tratamiento foucaultiano de la visibilidad puede verse también J. RAJCHMAN "Foucault's Art of Seeing" en *Philosophical Events. Essays of the '80s* New York. Columbia University Press 1991 (págs. 68-104).

autoobservación, y se objetiva a sí mismo como visto por sí mismo. A través de los dispositivos de autoobservación, como el analizado en la actividad pedagógica de educación moral, se produce ese desdoblamiento del yo que hemos tomado como la condición del ver-se, y se constituyen de una determinada manera los dos polos de la relación: el yo que se mira y el yo que se ve. Lo que había en la práctica pedagógica de educación moral que he considerado antes era todo un operador óptico dirigido hacia uno mismo en el que los niños tenían que hacer un determinado balance de sus gustos, de sus cualidades, de sus limitaciones, de sus miedos. Como si, aprendiendo a administrarse de la forma más eficaz y racional posible, tuvieran que comenzar por saber con qué cuentan. Por otra parte, podríamos incluir también en esta dimensión óptica de los dispositivos de constitución y transformación de la experiencia de sí todos los mecanismos de "autovigilancia" que se ponen en juego en las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas (y que no son otra cosa que la interiorización por parte del educando y/o el paciente del ojo del educador y/o terapeuta), y todos los mecanismos "proyectivos" en los que el individuo es llevado a reconocerse y a identificarse en imágenes dispuestas para ello. Las prácticas orientadas a fomentar la autorreflexión crítica de los educadores incluyen, generalmente, instrucciones para que el maestro se observe a sí mismo en su trabajo, así como cuestionarios de registro de esas autoobservaciones. La actividad de educación de adultos que hemos comentado puede tomarse también como un operador proyectivo en el que la gente tiene que verse a sí misma en la figura del narrador. En todos los casos, es el dispositivo el que incluye un mecanismo óptico que uno tiene que hacer funcionar consigo mismo aprendiendo sus reglas de uso legítimo, es decir, las formas correctas de verse.

LA ESTRUCTURA DEL LENGUAJE. EXPRESAR-SE

A pesar de que las actividades pedagógicas para el desarrollo del autoconocimiento suelen metaforizarse ópticamente con títulos del tipo "¿cómo me veo?", lo que los niños tienen que hacer ahí es, básicamente, hablar y escribir. Sin embargo, ese deslizamiento del "hablar" al "ver" está permitido por una cierta idea del lenguaje constituida por la superposición de dos imágenes: una imagen referencial, aquella según la cual las palabras son esencialmente nombres que re-presentan las cosas, y una imagen expresiva, aquella según la cual el lenguaje es un vehículo para la exteriorización de estados subjetivos, algo así como un canal para sacar hacia afuera, elaborar y hacer públicos ciertos contenidos interiores. En la imagen de la referencia, el lenguaje copia la realidad. En la imagen de la expresión, el lenguaje exterioriza lo interior. *Ex-premere* significa algo así como "apretar hacia afuera", "sacar algo hacia afuera", "impulsar algo hacia afuera", "exteriorizarlo" y, así, mostrar-lo" o "hacer-lo manifiesto". Lo que hace el niño en esa actividad titulada "¿cómo me veo?" puede entenderse, casi sin violencia, como "mostrar" o "hacer ver" a los otros, "sacándolo hacia afuera" lo que él ha "visto" primero en su propio "interior". Y eso, simplemente, "poniéndole un nombre", "re-presentándolo" en ese medio neutro y aproblemático que sería el lenguaje entendido referencialmente, es decir, como un mecanismo de re-presentación. El lenguaje sirve para presentar a los otros lo que ya se ha hecho presente para uno mismo. El lenguaje presenta de una forma repetida, re-presenta, duplica en un medio exterior lo que ya estaba presentado, hecho visible, en el interior. Por eso, la metáfora más primitiva, la de la exteriorización, puede tomar el sentido de re-presentar, equivaler o, en general, significar.

Lo expresado-exteriorizado en el lenguaje expresa-representa-equivale a-significa lo que ha sido previamente visto en el interior de la conciencia.

A veces, sin embargo, la imagen de la expresión como exteriorización no está ligada a una idea del lenguaje como algo referencial, representativo, sino a un lenguaje imaginativo. La idea de expresión como "sacar-apretando-hacia afuera" también se aplica al arte entendido como un lenguaje. De hecho, las actividades lingüísticas y artísticas en la escuela contemporánea suelen verse como expresivas pero no como representativas. En España, en la educación primaria, las actividades artísticas y, en general, lingüísticas, están agrupadas en un área llamada "de expresión" que incluye, además del lenguaje natural, la expresión plástica, la expresión musical y la expresión física o corporal. La idea de expresión estaría aquí posibilitada porque las producciones lingüísticas, artísticas o los comportamientos corporales serían tomados como signos, y en los signos de ese lenguaje habría alguna huella, algún rastro, del individuo que los produce. Cuando habla o escribe de una forma espontánea, cuando pinta, cuando canta, cuando hace teatro, cuando se disfraza, cuando se mueve, el niño estaría mostrándose a sí mismo, estaría llevando a lenguaje, a signo, aunque de una forma indirecta, alusiva y no referencial, lo que él mismo es.

A veces también la idea de expresión se utiliza incluso si la acción o el habla de un sujeto no es el resultado de una actividad consciente e intencional de "exteriorización" de estados interiores, sea ésta referencial o imaginativa, sino que está implícita en la conducta o el habla habitual y cotidiana. Las producciones de signos de los niños contienen formas de ideación y evaluación que permanecen ocultas u opacas para ellos mismos. Pero que, sin embargo, aunque sea de una forma no intencional, muestran o hacen públicos los estados interiores del sujeto.

La metáfora de la exteriorización es entonces dominante tanto si va asociada a un lenguaje categorizado como referencial, categorizado como imaginativo pero intencionalmente expresivo, o concebido como no intencionalmente expresivo y, por tanto, con una referencia opaca desde el punto de vista del hablante. Lo esencial es, entonces, la nítida dicotomía entre lo interior y lo exterior. Y el lenguaje como una mediación entre estados internos de conciencia (sensaciones, sentimientos, voliciones, imágenes, conceptos, etc.) y el mundo exterior. La expresión vendría entonces desmida como una exteriorización (consciente o inconsciente, referencia) o imaginativa, intencional o no intencional) de la interioridad. Y las palabras o los gestos vendrían a ser signos exteriores más o menos transparentes, más o menos directos, de "cosas" o "estados" interiores.

Así, bajo esta forma de metaforización, el hablante tiende a ser entendido como el sujeto de un discurso expresivo. La expresión sería algo así como la externalización de estados e intenciones internas o subjetivas. El discurso expresivo sería, por tanto, aquél que ofrece la subjetividad del sujeto. Y esa subjetividad no sería otra cosa que el significado del discurso, aquello previo al discurso y expresado o exteriorizado por éste.

Si el precepto "conócete a tí mismo" es un imperativo para la atención y para la mirada reflexiva y transporta toda una duplicación del sujeto, el precepto pedagógico y social moderno "exprésate a tí mismo" contiene toda una distinción entre el interior y el exterior y toda una imagen del lenguaje como exteriorización. Por tanto, al pensar normativamente el modo como uno produce signos es inevitable pensar en términos de mayor o menor competencia expresiva (lo que explicaría la existencia de restos inexpresados), o de mayor o menor sinceridad expresiva (lo que permitiría hablar en términos de simulación o de mentira), o de mayor o menor espontaneidad expresiva (lo que explicaría la deformación impuesta por la rigidez de las convenciones o los patrones lingüísticos). Y eso supone dos cosas: en primer lugar, que la subjetividad es el significado del discurso, algo previo e independiente del discurso del que sería a la vez el origen y la referencia; en segundo lugar, que podría haber, idealmente, una competencia

plena, una sinceridad absoluta y una espontaneidad libre. Es decir, todo un ideal, fácilmente pedagogizable, de la transparencia comunicativa.

PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS

El tema foucaultiano de la visibilidad guarda un cierto paralelismo con el tema de la decibilidad. El "ver" y el "hacer ver" se corresponden, aunque no se identifican, con el "hablar" y el "hacer hablar". La distribución histórica de lo que se ve y lo que se oculta va en paralelo a la distribución de lo que se dice y de lo que se calla. Lo visible va en paralelo a lo decible. Las formas legítimas de mirar se relacionan con las formas legítimas de decir. En la *Historia de la locura* se cuenta como la locura es dicha de distintas maneras, capturada en distintas maneras de decir y de hacer decir³³. Es el resultado, siempre conflictivo, del entrecruzamiento de regímenes discursivos diversos, de los discursos que la dicen, que la hacen hablar, que leen e interpretan sus signos, que la clasifican en función de lo que el loco expresa de sí mismo. En *El nacimiento de la clínica*, la presencia de la enfermedad en el cuerpo es analizada desde toda una reorganización del discurso que se corresponde con toda una reorganización de lo que es hecho visible³⁴. La mirada del médico es una mirada locuaz en tanto que es una mirada capaz de leer los signos de la enfermedad, de hacer que el cuerpo del enfermo le hable. En *La voluntad de saber*, se describen las múltiples formas de, hacer hablar al sexo y de leer o interpretar lo que el sexo, al hacerse visible, tiene que decirnos. Y podríamos multiplicar los ejemplos³⁵. Pero la concepción foucaultiana del discurso no lo considera como representativo o expresivo sino como un mecanismo autónomo que, funcionando en el interior de un dispositivo, constituye tanto lo representado y lo expresado como al sujeto mismo como capaz de representación o expresión³⁶.

Habría que tener en cuenta, en primer lugar, la autonomía del discurso. Y la instrucción metodológica de analizarlo en sí mismo, en tanto que tiene sus propias reglas. Desde ese punto de vista, el enunciado se relaciona con otros enunciados y no con cosas, con conceptos o con ideas. Por otra parte, tampoco podría remitirse a un sujeto individual o colectivo que pudiera ser tomado como su origen o su soberano. El discurso no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosas de la que sería una representación secundaria, ni la de un sujeto que sería su fuente o su origen. Por el contrario, el discurso es condición de posibilidad tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de una comunidad de hablantes.

A la dependencia del discurso respecto de las cosas, los conceptos o las ideas, Foucault opondría la primacía del significante sobre el significado o, si se quiere, la potencialidad del significante para crear y determinar el significado. Las "cosas", los "estados de cosas" o los "conceptos" que se nombran no son exteriores al discurso, sino que son variables del enunciado, en rigor, objetos discursivos. Es el discurso, en suma, el que constituye un dominio de objetos como su correlato. Es en ese sentido en el que habría, en Foucault, una primacía del discurso sobre lo visible. Lo visible no es la base de lo decible, sino que depende del discurso (aunque no se pueda reducir al discurso). El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa.

Por otra parte, a la dependencia del discurso respecto al sujeto, Foucault opondría la potencialidad del lenguaje para lijar la posición del hablante como sujeto o, en el límite,

³³ *Folie et déraison*. Op. Cit.

³⁴ *Naissance de la clinique*. Op. Cit.

³⁵ *Histoire de la sexualité. Vol I. La volonté de savoir*. Op. Cit.

³⁶ Sobre todo en *L'archéologie du savoir*. Paris. Gallimard 1969 (trad. casi en Siglo XXI).

para constituir al sujeto como tal. El discurso, en esta perspectiva, no remite a ningún sujeto, a ningún yo personal o colectivo que lo haría posible. Lo que sucede, más bien, es que para cada enunciado existen emplazamientos de sujeto. El sujeto es una variable del enunciado. Y son esos emplazamientos, esas posiciones discursivas, las que literalmente construyen al sujeto en la misma operación en la que le asignan un lugar discursivo.

En segundo lugar, habría que tener en cuenta también la contingencia de cualquier distinción entre lenguaje referencial e imaginativo (ciencia y literatura) o entre lenguaje representativo o enmascarador (ciencia o ideología). En la perspectiva foucaultiana, tales distinciones son distinciones internas al discurso, variables del discurso, y, como tales, tienen una historia. Una historia que depende esencialmente de la "historia de la verdad", del surgimiento y la consolidación de determinados "juegos de verdad", es decir, de determinados regímenes discursivos con cuyas reglas puede determinarse lo que es un discurso verdadero, un discurso ficticio o un discurso ideológicamente sesgado. No se trata entonces de diferenciar lo que hay de verdadero, de ficticio o de ideológico en el discurso, sino de determinar las reglas discursivas en las que se establece lo que es verdadero, lo que es ficticio o lo que es ideológico.

El funcionamiento del discurso, por último, es inseparable de los dispositivos materiales en los que se produce, de la estructura y el funcionamiento de las prácticas sociales en las que se habla y se hace hablar, y en las que se hacen cosas con lo que se dice y se hace decir. En ese sentido, las prácticas sociales analizadas por Foucault (un confesionario, un manicomio, una prisión, un hospital, etc.) son máquinas ópticas que producen, a la vez, el sujeto que ve y las "cosas" visibles. Y máquinas enunciativas que producen, a la vez, significantes y significados. Incluyen máquinas de ver y prácticas discursivas. Prácticas de ver y prácticas de decir. Pero tanto las máquinas ópticas como las discursivas están imbricadas en formaciones no ópticas y no discursivas. Un dispositivo implica visibilidades y enunciados. Y, a la inversa, las formas de ver y de decir remiten a los dispositivos en los que emergen y se realizan.

Foucault, en sus trabajos, reconstruye regímenes de enunciabilidad. O, mejor aún, la estructura y el funcionamiento de la dimensión discursiva de los dispositivos (pedagógicos, carcelarios, médicos, psiquiátricos, etc.). Y, del mismo modo que ocurría respecto a los procedimientos ópticos de la visibilidad, que creaban a la vez el sujeto y el objeto de la visión, también los procedimientos discursivos de la enunciabilidad crean a la vez el sujeto y el objeto de la enunciación. En el discurso, y según la perspectiva foucaultiana, tanto el sujeto como el objeto son funciones del enunciado. El discurso de la pedagogía tal como es tratado en *Vigilar y castigar*, sobre todo en relación a ese aparato a la vez óptico y enunciativo que es el examen, constituye a la vez la subjetividad del maestro y la del alumno³⁷. Walkerdine y Donald, en este mismo libro, analizan cómo el entrecruzamiento de regímenes discursivos diversos a propósito de la infancia y del aprendizaje producen tanto a la infancia y al aprendizaje (los objetos de la enunciación) como al maestro, al psicólogo o al filántropo (los sujetos de la enunciación).

Sería posible, entonces, considerar la estructura general del expresar-se como el pliegue reflexivo, hacia uno mismo, de los procedimientos discursivos que constituyen los dispositivos de construcción y mediación de la experiencia de sí. Al participar en las prácticas pedagógicas que he descrito más arriba, no es que uno aprenda medios de expresión de sí mismo. Lo que ocurre más bien es que, al aprender el discurso legítimo y sus reglas en cada uno de los casos, al aprender la gramática para la auto-expresión, se constituye a la vez el sujeto que habla y su experiencia de sí. No es que la experiencia de sí sea expresada en el medio del lenguaje, sino que el discurso mismo es un operador que constituye o modifica tanto el sujeto como el objeto de la enunciación, en este caso, lo que cuenta como experiencia de sí. Es insertándose en el discurso, aprendiendo las

³⁷ *Surveiller et Punir. Op. Cit.*

reglas de su gramática, de su vocabulario y de su sintaxis, participando en esas prácticas de descripción y redescrición de uno mismo, que uno constituye y transforma su subjetividad.

LA ESTRUCTURA DE LA MEMORIA. NARRAR-SE

Las máquinas ópticas y las máquinas discursivas determinan una suerte de topología de la subjetividad: qué es lo que uno puede ver en sí mismo y cómo, al nombrarlo, puede trazar sus límites y sus contornos. Pero la conciencia y la autoconciencia humana no implica sólo una tipología del yo, sino toda una construcción de la identidad personal que está articulada temporalmente.

Tanto la filosofía de la mente como la psicología cognitiva utilizan metáforas de "almacenamiento" para representar la memoria y el recuerdo. Una suerte de depósito o almacén, un "espacio físico" que "contiene" objetos y huellas, y al que es posible volver de cuando en cuando, es transferido a la estructura de la mente humana³⁸. Sin embargo, en tanto que es una operación activa en la que la subjetividad se articula temporalmente, el recuerdo no es sólo la presencia del pasado. No es una huella, o un rastro, que podamos mirar y ordenar como se mira y se ordena un álbum de fotos. El recuerdo implica imaginación y composición, implica un cierto sentido de lo que somos, implica habilidad narrativa.

Las metáforas de la memoria relacionadas con la etimología de "narrar" y de "contar" pueden ayudar a clarificar su imaginería asociada. "Narrare" significa algo así como "arrastrar hacia adelante", y se deriva también de "gnarus" que es, a la vez, "el que sabe" y "el que ha visto". Y "el que ha visto" es lo que significa también la expresión griega "istor" de la que viene "historia" e "historiador". Tenemos aquí otra vez esa asociación entre el ver y el saber de la que hablábamos antes, y esa imagen del hablar como "representar" lo visto. El que narra es el que lleva hacia adelante, presentándolo de nuevo, lo que ha visto y de lo cual conserva una huella en su memoria- El narrador es el que expresa, en el sentido de exteriorizar, el rastro que lo que ha visto ha dejado en su memoria. Por otra parte, "contar" viene de "computare" , literalmente "calcular" y derivado de "putare" que tiene el doble sentido de "enumerar", literalmente "ordenar numéricamente", y de "pasar cuentas". Contar una historia es enumerar, ordenar, las huellas que conservan lo que se ha visto. Y es esa ordenación la que constituye el tiempo de la historia. Pero esa ordenación se concibe básicamente como cálculo, como dar cuenta, como pasar cuentas de lo que ha sucedido.

Si consideramos ahora la narración en un sentido reflexivo, como narrar-se, podríamos descomponer la imaginería asociada en los siguientes elementos. En primer lugar, una escisión entre el yo en tanto que se conserva del pasado, como una huella de lo que ha visto de sí mismo, y el yo que recoge esa huella y la dice. AL narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo. Por otra parte, el decir-se narrativo no implica una descripción topológica, sino una ordenación temporal. Así, el narrador puede ofrecer su propia continuidad temporal, su propia identidad y permanencia en el tiempo (aunque sea bajo la forma de discontinuidades parciales que pueden remitirse a un principio de reunificación y totalización) en la misma operación en la que construye la temporalidad de su historia. Por último, la autonarración no puede hacerse sin que el sujeto se haya vuelto antes calculable, listo para esa operación en la que uno ofrece las cuentas de sí mismo, se abre a sí mismo a la contabilidad, a la valoración contable de sí.

³⁸ Un listado de las metáforas espaciales utilizadas en relación a la memoria puede encontrarse en H.L. ROEDIGER, "Memory Metaphors in Cognitive Psychology" en *Memory and Cognition*. 8. 1980.

Así, si la subjetividad humana está temporalmente constituida, la conciencia de sí estará estructurada en el tiempo de la vida. El sujeto se constituye para sí mismo en su propio transcurrir temporal. Pero el tiempo de la vida, el tiempo que articula la subjetividad, no es sólo un tiempo lineal y abstracto, una sucesión en la que las cosas suceden unas detrás de otras. El tiempo de la conciencia de sí es la articulación en una dimensión temporal de lo que el individuo es para sí mismo. Y esa articulación temporal es de naturaleza esencialmente narrativa. El tiempo se convierte en tiempo humano al organizarse narrativamente. El yo se constituye temporalmente para sí mismo en la unidad de una historia. Por eso, el tiempo en el que se constituye la subjetividad es tiempo narrado. Es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a los que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo³⁹.

El problema de cómo el individuo construye el sentido de quién es para sí mismo es análogo a lo que sucede con la construcción de un personaje en una trama narrativa. El sí mismo, entonces, no es una entidad psíquica, de carácter sustantivo, susceptible de temporalización al contar con la huella del pasado en el almacén de la memoria. Lo que ocurre, más bien, es que el yo de la autoconciencia temporal es algo que está significativamente constituido en la narración. La comprensión de la propia vida como una historia que se despliega, y la comprensión de uno mismo como el personaje central de esa historia, son algo que se produce en esos constantes ejercicios de narración y autonarración en que nos implicamos cotidianamente.

Pero el yo de la autointerpretación narrativa no se constituye en una reflexión no mediada sobre sí mismo. No es una entidad presimbólica o precultural que, simplemente, se vuelve sobre sí misma, dirige a sí misma su mirada, en particular al depósito donde conserva las huellas de su memoria, y se vierte en el lenguaje narrativo como el medio neutral en el que expresa la articulación temporal de lo que ha visto. El sujeto de la autoconciencia no es inmediatez, ni pura privacidad, ni acceso privilegiado, interioridad no mediada que se expresa en el discurso. Por el contrario, la narrativa, como modo de discurso, está ya estructurada y preexiste al yo que se cuenta a sí mismo. Cada persona se encuentra ya inmersa en estructuras narrativas que le preexisten y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone un significado. Por eso la narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, de la experiencia de sí, sino la modalidad discursiva que establece tanto la posición del sujeto que habla (el narrador) como las reglas de su propia inserción en el interior de una trama (el personaje). La subjetividad, por tanto, está constituida en la correlación implícita y nunca saturada entre tres órdenes radicalmente diferentes entre sí en tanto que cada uno de ellos ocupa una dimensión distinta en el espacio discursivo y tiene sus propias reglas: el autor, el narrador y el personaje. Las narrativas personales, las historias de vida, los textos autobiográficos (orales o escritos) se basan en la presuposición de que el autor, el narrador y el personaje son la misma persona.

La construcción y la transformación de la conciencia de sí dependerá, entonces, de la participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. Dependerá de ese proceso interminable de oír y leer historias, de contar historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de participar, en suma, en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura. La constitución narrativa de la experiencia de sí no es algo que se produzca en un soliloquio, en un diálogo íntimo del yo consigo mismo, sino en un diálogo entre narrativas, entre textos. En el aprendizaje del discurso narrativo a través de la participación en prácticas

³⁹ Una elaboración de la construcción y la reconstrucción de la identidad personal como un juego entre historias puede verse en J. LARROSA, "Axiología narrativa y educación" en *Axiología y educación. Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid. UNED (en prensa). También AP. KERBY, *Narrative and the Self*. Bloomington. Indiana University Press 1991.

discursivas de carácter narrativo se constituye y se modifica tanto el vocabulario que se usa para la autodescripción como los modos de discurso en los que se articula la historia de nuestras vidas. Es en el trato con los textos que están ya ahí que se adquiere el conjunto los de procedimientos discursivos con los que los individuos se narran a sí mismos. El proceso por el que se gana y se modifica la autoconciencia no se parece entonces a un proceso de progresivo descubrimiento de sí, a un proceso en el que el verdadero yo iría alcanzando poco a poco transparencia para sí mismo e iría encontrando los medios lingüísticos para expresarse. La conciencia de uno mismo no es algo que uno progresivamente descubra y aprenda a describir mejor. Es más bien algo que va fabricándose e inventándose, algo que se va construyendo y reconstruyendo en operaciones de narración y con la narración.

POLÍTICAS DE LA AUTONARRACIÓN

Pero Foucault nos ha enseñado que el poder atraviesa el discurso. Que el discurso, esa entidad tan tenue e indeterminada, capaz de una productividad casi infinita, es algo sobre lo que se ejercen múltiples operaciones de solidificación y control. Que las prácticas discursivas son también prácticas sociales organizadas y constituidas en relaciones de desigualdad, de poder y de control. Desde ese punto de vista, si la conciencia de sí en el tiempo es el resultado de una fabricación narrativa que se realiza a través de un conjunto de operaciones en el discurso y con el discurso, esa fabricación no se hace sin violencia⁴⁰. La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas y, a través de eso, su autoconciencia, es también la historia de los dispositivos que hacen a los seres humanos contarse a sí mismos de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades. La historia de la autonarración es también una historia social y una historia política.

Por eso las prácticas discursivas en las que se producen y se median las historias personales no son autónomas. Están, a veces, incluidas en dispositivos sociales coactivos y normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapéutico, etc.. Hay que preguntarse también, por tanto, por la gestión social y política de las narrativas personales, por los poderes que gravitan sobre ellas, por los lugares en los que el sujeto es inducido a interpretarse a sí mismo, a reconocerse a sí mismo como el personaje de una narración actual o posible, a contarse a sí mismo de acuerdo con ciertos registros narrativos.

Por otra parte, Foucault se ha desmarcado también de todas las formas de continuidad temporal que implican la soberanía de la conciencia o del sujeto. Para Foucault, una determinada manera de articular el tiempo, aquella que enfatiza la continuidad, constituye tanto un refugio privilegiado para el sujeto como el fundamento de su soberanía. En la *Arqueología del saber*, denuncia esa continuidad en la manera de

⁴⁰ El tratado segundo de *La Genealogía de la Moral* de Nietzsche es un buen ejemplo del complejo proceso de fabricación de un yo estable y, en ese sentido, expone la conexión entre la capacidad de hacer promesas, la sinceridad y la violencia. Sobre el hacer promesas, dice Nietzsche: "*¡Cuántas cosas presupone todo esto!. Para disponer así anticipadamente del futuro, cuánto debe haber aprendido antes el hombre a separar el acontecimiento necesario del casual, a pensar causalmente, a ver y a anticipar lo lejano como presente, a saber establecer con seguridad lo que es fin y lo que es medio para el fin, a saber en general contar, calcular -cuánto debe el hombre mismo, para lograr esto, haberse vuelto antes calculable, regular, necesario, poder responderse a sí mismo de su propia representación, para finalmente poder responder de sí como futuro a la manera como lo hace quien promete (...). Aquella tarea de criar un animal al que le sea lícito hacer promesas incluye en sí como condición y preparación, según lo hemos comprendido ya, la tarea más concreta de hacer antes al hombre, hasta cierto grado, necesario, uniforme, igual entre iguales, ajustado a regla y, en consecuencia, calculable"* (Madrid Alianza págs. 66-67). Estas palabras de Nietzsche resuenan en Foucault cuando dice a propósito del sujeto que "*para saber qué es, para conocerlo realmente, para aprehenderlo en su raíz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos"* (*La verdad y las formas jurídicas*. Op. Cit. pág. 28).

construir narrativamente el tiempo con la que se fabrica una temporalidad que garantiza la función fundadora y sintética del sujeto. Una temporalidad que funciona por totalidades recompuestas, por reapropiaciones del pasado, por tomas de conciencia. Una temporalidad, en suma, que no es sino el progresivo desplegarse, a pesar de los retrocesos y los obstáculos, de una conciencia unificadora y soberana. Esa temporalidad continua no se hace sino a través de un conjunto de operaciones de selección y distorsión que tienen como objetivo conjurar todo lo aleatorio de los acontecimientos, todo lo irregular, todo lo que escapa a la unidad de una trama en la que el sujeto reconoce y expresa su soberanía en el devenir. Cualquier narración que condense todos los acontecimientos en torno a un centro único o a una forma de conjunto es, para Foucault, un artificio ordenado a la construcción y la reconstrucción de la conciencia de sí en una de sus modalidades, justamente aquella en la que se fabrica la ficción del yo soberano.

En *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Foucault prosigue ese ejercicio de denuncia de la articulación continua, evolutiva y totalizadora del tiempo⁴¹. De análisis de las operaciones de exclusión de todo lo que es disparate, acontecimiento aleatorio, dispersión, azar, irrupción de lo que no se deja reducir al principio soberano de la conciencia. De desvelamiento de los mecanismos que construyen una subjetividad que se despliega en el tiempo bajo la forma de la recolección totalizadora del pasado y de la reconciliación unificadora consigo misma. Pero aquí, de una forma ya claramente política, Foucault ve en la apelación al origen o al destino (los elementos metafísicos que constituyen un punto de vista suprahistórico para reducir la aleatoriedad y la imita dispersión de los acontecimientos), en la construcción de una trama narrativa evolutiva, y en la ficción de una subjetividad soberana, el resultado del juego de un conjunto de sistemas de sometimiento y de dominación. Y son esos sistemas de sometimiento los que, en rigor, constituyen el lugar de los sujetos. Desde ese punto de vista, la autonarración no es el lugar donde la subjetividad está depositada, el lugar donde el sujeto guarda y expresa el sentido más o menos transparente u oculto de sí mismo, sino el mecanismo donde el sujeto se constituye en las reglas mismas de ese discurso que le da una identidad y le impone una dirección en la operación misma en que lo somete a un principio de totalización y unificación.

En las prácticas pedagógicas en las que se producen y se median narrativas personales, de las que antes he ofrecido algunos ejemplos, pueden verse en funcionamiento algunos de esos mecanismos de producción de identidad. Los niños que participan en la actividad de educación moral que he presentado son inducidos a escribir, en relación a lo que "ven" en sí mismos de cualidades y defectos, de gustos y disgustos, una proyección de sí mismos hacia el futuro, lo que les gustaría o no les gustaría ser, lo que cambiarían en sí mismos, que construye una dirección temporal en la que ellos mismos son posicionados como el principio de soberanía. En el uso de las "historias de vida" en educación de adultos se imponía una narrativa de "toma de conciencia" en la que una cierta construcción del pasado quedaba reapropiada en el significado que se trataba de imponer a su propia experiencia actual de alumnos. En las actividades de "autorreflexión crítica" con los profesores, lo que se produce es toda una identidad práctica en relación con la actividad profesional, presente o futura, en función de una historia personal construida bajo principios de evolución y totalización. Es la subjetividad misma de los niños, de los alumnos adultos o de los profesores en formación la que se está construyendo a través de la imposición de unos ciertos patrones de autonarración.

LA ESTRUCTURA DE LA MORAL. JUZGAR-SE

⁴¹ "Nietzsche la genéalogie, l'histoire" en *Hommage a Jean Hyppolite*. Paris. Puf 1971 (hay trad. cast. en La Piqueta).

Tenemos hasta aquí ese desdoblamiento del sujeto que he situado como la condición del ver-se, esa dicotomía entre el interior y el exterior a la que he remitido la estructura básica del expresar-se, y esa escisión entre el presente y la huella del pasado con la que he relacionado la forma básica del narrarse. En los tres casos, la subjetividad estaba constituida por las máquinas ópticas que establecían el sujeto y el objeto de la visión, por los procedimientos discursivos que determinaban el sujeto y el objeto de la expresión, y por las formas narrativas en las que se articulaban temporalmente tanto el sujeto como el objeto de la autonarración. En todos esos casos, la constitución de la experiencia de sí pasaba por una forma de escisión del yo y, sobre todo, por los procedimientos de mediación en los que se establecían las relaciones de uno consigo mismo. El siguiente paso será considerar qué le ocurre al ver-se, al expresar-se y al narrar-se cuando entramos en el dominio moral. En un dominio constituido por valores y normas, estructurado en las distinciones axiológicas derivadas de la distinción básica entre bueno-malo, o en las leyes y normas de comportamiento que tienen que ver, en general, con el deber. Y ahí, en el dominio moral, la conciencia se hace jurídica. El ver-se, el expresar-se y el narrarse en el dominio moral, se constituyen como actos jurídicos de la conciencia. Es decir, actos en los que la relación de uno consigo mismo tiene la forma general del juzgar-se.

El antecedente griego del término jurídico por excelencia, el término latino juicio (*judicium*), es la noción de *krisis*. Y *krisis* es una noción al mismo tiempo gnoseológica y práctica, que denota discernimiento, elección y decisión, y que aparece imbricada en discursos político-morales y en discursos técnicos (básicamente médicos). De *krisis* deriva tanto criterio como crítica (y también, claro, hipócrita). *Krinein* es discernir la marca propia de cada cosa, es decir, el *kriterion* que la distingue y en función del que se la determina. Y la palabra crítica designa una suerte de arte de la interpretación, una técnica para el establecimiento, la apreciación y la evaluación de la realidad con arreglo a ciertos criterios que pueden ser tanto objetivos y racionales como relativamente subjetivos y personales. Cuando la realidad que se interpreta es una realidad semiótica, en general un texto, la crítica será una actividad que tenga que ver con la evaluación de obras de arte (de ahí la crítica literaria, teatral, cinematográfica, artística, etc.). La crítica será así, ya en la escolástica, la parte de la dialéctica que trata del juicio y de la apreciación de textos y de su justificación según criterios. Y cuando se consolide la distinción entre ciencia, moral y arte, se establecerá también la distinción entre los criterios de verdad que rigen en la gnoseología, los criterios de valor que son la base del juicio en la moral, y los criterios de gusto que fundamentan la crítica en el dominio de la estética.

¿Qué sucede entonces con el ver-se, el expresar-se y el narrar-se de la reflexión, cuando adoptan la lógica axiológica de la autocrítica?. Entre el sujeto y su doble que se ha hecho visible como imagen en el espejo, entre el sujeto y aquello de sí mismo que se ha hecho visible al plegarse a la mirada, se intercala un criterio. Es como si el sujeto de la reflexión, además de poseer la capacidad de ver-se, tuviera también un criterio o un patrón que le permitiera evaluar lo que ve, criticar-se. Y ese criterio, bien sea impuesto o construido, bien se pretenda absoluto o relativo, es lo que le permite establecer lo verdadero y lo falso del yo, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo. Así, bajo una mirada criterial que transporta todo un conjunto de oposiciones, lo visible puede quedar evaluado, distinguido por su valor, marcado positiva o negativamente. Por otra parte, el expresar-se, cuando cae bajo la lógica de la autocrítica, no es sino exteriorizar lo que ha sido evaluado, hacer pública una asignación de valor que ha tenido previamente lugar en la intimidad de la conciencia. Y la asignación de valor así expresada ex-pone tanto lo que ha sido marcado positiva o negativamente como el criterio de valoración utilizado. Por último, el narrar-se como autocrítica adopta decididamente esa función de "dar

cuenta" de uno mismo según la lógica de los criterios de valor que hacen de patrón de la contabilidad.

Si la autocrítica remite el ver-se, el expresar-se y el narrarse a toda una lógica del criterio y del valor, el juzgar-se lo remite a una lógica jurídica del deber, de la ley y de la norma. El juicio, en su sentido lógico, en tanto que toda proposición es un juicio, implica una decisión sobre lo que es. No hay jus sin *ratio*, sin razón, sin logos. Por eso el juicio es inseparable del acto que lo dice. La jurisdicción es el decir el juicio, la inseparabilidad del jus y de la *dicho*. Y no hay decir sin un código en el sentido a la vez jurídico y lingüístico del término. El código es la *ratio* del juicio. Por otra parte, *dicere* es mostrar y discernir, señalar con el dedo aquello que se determina en el juicio (*indicere*), localizarlo y delimitarlo, establecer su lugar (*locus*) y sus límites (*limes*), distinguirlo y separarlo. El decirse del juicio es, entonces, algo así como establecer una red geográfica de lugares y de contornos que puedan señalarse⁴².

Lo que el juicio determina es un caso (y de ahí la casuística como forma esencial del discurso jurídico). Pero un caso es lo particular entendido desde el código. Es decir, desprovisto ya de su particularidad, de la infinita diversidad de las condiciones contingentes que lo singularizan, de todo aquello que lo haría ambiguo, ilimitado y, por tanto, indecible. Es el juicio el que constituye algo en un caso jurídico al suprimir su accidentalidad, al determinarlo en relación a la ley, al hacerlo caer en la ley. *Casus* viene de caída. Constituir algo en un caso implica, por tanto, hacerlo caer en la ley, en un lugar de esa red geográfica que la ley, al decirse, constituye. El juicio, entonces, es generalizarte y singularizarte a la vez. Generalizarte en tanto que despoja al acontecimiento de su particularidad y lo constituye en caso. Singularizarte en tanto que localiza, delimita, discierne, separa.

Un dispositivo jurídico, entonces, constituye, en su funcionamiento mismo, un juez, una ley, un enunciado y un caso. En el ámbito moral en tanto que normativo y jurídico, ver-se, expresar-se y narrar-se se convierten en juzgar-se. Y juzgarse supone que se dispone de un código de leyes en función de las que se juzga (aunque el sujeto sea considerado como autolegisador o autónomo). Supone que uno puede convertirse en un caso para uno mismo, es decir, que uno se presenta para sí mismo delimitado en tanto que cae bajo la ley o se conforma a la norma.

APARATOS JURÍDICOS

Tanto los mecanismos ópticos como los procedimientos discursivos han sido estudiados por Foucault en el interior de los dispositivos que regulan la vida social y que permiten juzgar, normalizar y encauzar a los individuos. Por otra parte, los procedimientos reflexivos de autoobservación, autoexpresión y autonarración serían también inseparables de los dispositivos que hacen a los individuos capaces de juzgarse y gobernarse a sí mismos, de conducirse de una determinada manera, de comportarse como sujetos obedientes y dóciles.

En ese sentido, y en su análisis de las disciplinas y el bio-poder, Foucault ha mostrado la transformación de los dispositivos regulativos basados en la ley a los basados en la norma. Cómo se ha pasado de una concepción negativa del juicio, formulado con arreglo a la ley, fundado sobre el modelo de lo permitido y lo prohibido, realizado en el interior de procedimientos sociales de exclusión, a una concepción positiva del juicio, basado en la norma, según el modelo de la regulación, y en el interior de procedimientos de inclusión pedagógica y/o terapéutica. De la lógica de la prohibición y la transgresión, a la

⁴² Para la elaboración de las nociones de "crítica" y de "juicio" he tomado elementos de J. L. NANCY, *L'impératif catégorique*. Paris. Flammarion 1983.

lógica de la normalización y la disciplina. La norma, a diferencia de la ley, pretende ser un concepto descriptivo: media estadística, regularidad, hábito. Pretende objetividad: justificación racional. Pero lo normal es un descriptivo que deviene normativo. Lo normal se convierte en un criterio que juzga y que valoriza negativa o positivamente. Y en el principio de un conjunto de prácticas de normalización cuyo objetivo es la producción de lo normal. De ahí el carácter productivo de la norma, del que las nociones foucaultianas de disciplina y bio-política dan ejemplos mayores. Así, de la división simple y binaria de la inclusión-exclusión, lo lícito y lo ilícito, se pasa a las complejas formas de categorización de lo normal y lo patológico, lo anormal y lo desviado, lo normal o lo que excede o no llega a la norma. Lo normal se convierte así en un criterio complejo de discernimiento: sobre el loco, el enfermo, el criminal, el perverso, el niño escolarizado. Y un criterio sostenido por un conjunto de saberes y encarnado en las reglas de funcionamiento de un conjunto de instituciones. Por eso la norma está anclada en el saber, en tanto que fija criterios racionales que aparecen como objetivos, y a la vez está anclada en el poder en tanto que constituye los principios de regulación de la conducta según los que funcionan las prácticas sociales de disciplina.

Por último, y en sus últimos trabajos sobre las "artes de la existencia" en la antigua Grecia y en Roma ⁴³, Foucault muestra una modalidad de regulación que es diferente tanto de aquella basada en la ley como de la que se basa en la norma. Las "artes de la existencia", en primer lugar, no están ligadas a lo obligatorio. Son "prácticas del yo" que no han sido capturadas ni por un código explícito de leyes sobre lo permitido y lo prohibido ni por un conjunto de normas sociales. No pertenecen ni a un dispositivo jurídico ni a un dispositivo de normalización. Y por eso no incluyen una determinación ni de lo que es transgresión ni de lo que es perversión. Integran, por tanto, una ética positiva, es decir, una ética referida, no al deber, sino a la elaboración de la conducta. En segundo lugar, las "artes de la existencia" no pretenden universalización. Ni se fundan en una teoría universal de la naturaleza humana, ni están encaminadas a regular la conducta de todos los individuos. En ese sentido, aunque pueden implicar formas muy intensas de problematización y formas muy rigurosas de ascesis y de trabajo sobre uno mismo, no constituyen una obligación general. Constituyen, por tanto, una ética personal. En tercer lugar, las "artes de la existencia" no están ligadas a la identidad del sujeto, a cualquier concepción normativa de lo que es la naturaleza humana. La formación del sujeto no está orientada a interrogar, asumir, liberar o reconocer lo que los individuos "realmente" son, sino a la libre elaboración de uno mismo con criterios de estilo, a la estilización personal y social de uno mismo. Se trata pues de una ética configurada estéticamente.

En el campo moral, la construcción y la mediación de la experiencia de sí tiene que ver, entonces, con una dimensión de juicio que puede ser estrictamente jurídica, basada en la ley, normativa, basada en la norma, o estética, basada en criterios de estilo. Pero, en todos los casos, tendríamos la constitución simultánea de un sujeto que juzga, un conjunto de criterios (un código de leyes, un conjunto de normas o una serie de criterios de estilo), y un campo de aplicación.

La perspectiva foucaultiana implica el privilegio del criterio. El criterio, tanto si es una ley, una norma, o un estilo, no es exterior a su campo de aplicación. No se ejerce sobre un contenido de realidad que le sería preexistente, sino que constituye su propio objeto, el campo mismo de experiencias al que se aplica. El criterio produce el campo mismo de lo juzgado, constituye su objeto. Simétricamente, el criterio tampoco es exterior al sujeto que lo aplica en un juicio. El criterio produce también al sujeto que juzga, al juez. Ser sujeto de juicio, incluso, máxima paradoja, sujeto autolegisador y autónomo, no es

⁴³ Además de *L'usage des plaisirs* (Op. Cit.), puede verse *Histoire de la sexualité. Vol. II. Le souci de soi. Paris. Gallimard 1984* (trad. cast. en Siglo XXI).

posible sin haber sido constituido antes en el interior del campo de acción de un criterio. Es en el criterio y bajo el criterio que las acciones pueden ser determinadas y juzgadas, integradas en un sistema de evaluación. Y eso tanto en el interior del sistema de prohibiciones que constituye un sistema de dominación, como en el interior de la red homogénea y continua de normas estadísticas que constituye un sistema de normalización, o como en el interior de los criterios de estilo que constituyen un sistema de elaboración de uno mismo. Tanto el sujeto del juicio como lo que constituye el ámbito de lo juzgado son productos de los sistemas criteriosales que se ponen en juego.

La experiencia de sí implicada en constitución de la subjetividad en la dimensión del juzgar-se sería, entonces, el resultado del pliegue hacia uno mismo de los criterios de juicio dominantes en una cultura. El sujeto sólo puede ponerse a sí mismo como sujeto reflexivo en tanto que ya está constituido por su sujeción a la ley, la norma o el estilo. Desde este punto de vista, la experiencia de sí, aquello que uno "ve" de sí mismo cuando se juzga y aquello que uno "expresa" de sí mismo en el acto de enunciación de su juicio, es algo que se constituye y se determina en la operación misma del juicio, en lo que los sistemas criteriosales que posibilitan el juicio producen como su campo de aplicación.

En los dispositivos pedagógicos de construcción y mediación de la experiencia de sí que estamos analizando, la dimensión jurídica es la dominante aunque pueda separarse analíticamente de las otras dimensiones que hemos mostrado hasta aquí (la dimensión óptica y la dimensión discursiva) y aunque, en ocasiones, existan fracturas, contradicciones y tensiones entre ellas. Del mismo modo que el discurso tenía una suerte de primacía sobre la visión, del mismo modo que el decir-se hace ver-se, el juicio es la dimensión privilegiada en los dispositivos pedagógicos de reflexión: el juzgar-se es el que hace decir-se y el que hace ver-se. En las actividades de "reflexión sobre la práctica" que he destacado más arriba y en las que los profesores son llevados a problematizar y transformar su propia práctica profesional, los criterios de juicio son, sin duda, los predominantes. La pedagogía en la que los profesores se están introduciendo implica un modelo ideal de profesor. Compartir la pedagogía es, por tanto, compartir, siquiera implícitamente, ese modelo. Ese modelo, por otra parte, funciona al mismo tiempo como aspiración y como criterio de juicio respecto al propio comportamiento en la práctica. La necesidad de juzgarse a uno mismo en función de la propia transformación es entonces el desencadenante y el regulador de todas las actividades de autoobservación y de todos los mecanismos discursivos de autoanálisis que están incluidos en la "reflexión sobre la práctica". Lo que hicieron allí los profesores es aprender a ver-se y a decir-se en función de los criterios normativos propios de la pedagogía en cuya lógica se estaban introduciendo.

LA ESTRUCTURA DEL PODER. DOMINAR-SE

La gente es inducida a juzgar-se con vistas a una cierta administración, gobierno y transformación de sí. Uno tiene que hacer algo consigo mismo en relación a la ley, a la norma, al valor. Y eso, una acción, un hacer que afecta a algo, un afectar, es justamente la definición foucaultiana del poder. El poder es una acción sobre acciones posibles. Una acción que modifica las acciones posibles estableciendo con ellas una superficie de contacto o, a veces, capturándolas desde dentro y dirigiéndolas, bien impulsándolas bien conteniéndolas, activándolas o desactivándolas. Las operaciones del poder son operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar. La estructura del poder, entonces, implica algo que afecta (una acción), algo que es afectada (un conjunto de acciones) y una relación entre ellas. Foucault analiza las operaciones de poder desde el punto de vista de la captura de la pura e indeterminada materialidad de un individuo, de un grupo de individuos, o de una población, por una fuerza que,

contactando esa materialidad, le da una forma y le determina una dirección. Las nociones de disciplina, de gobierno, de bio-política, de poder pastoral son algunas de estas modalidades de captura. Pero en ellas, y esto es lo importante, son las relaciones de poder, las acciones de afectar, las que constituyen los dos términos de la relación, tanto el sujeto como el objeto del poder. No es que los individuos, los grupos o las poblaciones preexistan a las relaciones de poder y sean capturados por una fuerza exterior a ellos, sino que es esa fuerza, en sus operaciones, la que fabrica individuos, grupos o poblaciones a partir de una materialidad indiferenciada que sólo se forma en una superficie de contacto. Los individuos, los grupos y las poblaciones sólo se constituyen a partir de las superficies materiales en las que el poder hace presa y en las profundidades en las que se incrusta. No son la premisa, sino el producto de las relaciones de fuerza. Es por eso que la historia de los individuos o de las sociedades es, indiscerniblemente, la historia de las relaciones de poder que los producen como tales individuos o sociedades.

El poder, para afectar, saca a la luz, habla y obliga a hablar, juzga. El ver, el decir, y el juzgar son, desde ese punto de vista, parte de las operaciones de constitución de lo que es afectado. Las máquinas ópticas, los regímenes discursivos y los patrones jurídicos son inseparables de procedimientos de fabricación de sujetos obedientes a la ley, normales y normalizados, atentos a sí mismos. Por eso, el carácter constitutivo respecto a la experiencia de todas esas operaciones de visibilidad, de enunciación y de juicio debe analizarse desde el punto de vista de las relaciones de poder. Y lo mismo podríamos decir respecto a la experiencia de sí. La experiencia de sí, desde la dimensión del dominarse, no es otra cosa que el producto de las acciones que el individuo efectúa sobre sí mismo con vistas a su transformación. Y estas acciones, a su vez, dependen de todo un campo de visibilidad, de enunciabilidad y de juicio.

Quizá sea el análisis foucaultiano de la confesión en el volumen primero de la *Historia de la sexualidad* el que mejor muestra cómo la puesta en marcha de procedimientos ópticos, discursivos y jurídicos de subjetivación es inseparable de operaciones de poder y sometimiento⁴⁴. La tesis más sorprendente del libro es la idea de que el control de la sexualidad no pasa tanto por procedimientos de restricción (según las cuales el sexo no debería mirarse y no debería decirse, debería excluirse tanto de la mirada como del habla), sino por procedimientos de incitación creciente. La sexualidad es producida, desde el punto de vista de su control y su canalización legítima, a través de procedimientos que incitan a observarla y a enunciarla con un particular encarnizamiento. Y es de ahí, de ese análisis de la productividad de los dispositivos que fabrican la sexualidad en la misma operación en que la capturan, de donde arranca el análisis de la confesión cristiana como un lugar en el que la puesta en discurso de lo prohibido muestra la convergencia de la voluntad de saber y de la voluntad de poder. El poder sobre uno mismo, del que el confesor es el primer depositario, pasa por la obligación de vigilarse continuamente y de decirlo todo acerca de uno mismo. Pasa también por una relación con el juicio., con el juzgar-se, puesto que establece una relación entre la subjetividad y la ley. La confesión es, igual que el examen en Vigilar y castigar⁴⁵, un dispositivo que integra la producción del saber y la ceremonia del poder, el lugar donde la verdad y el poder confluyen. El sujeto confesante es atado a la ley en la misma operación en que es atado a su propia identidad. Reconoce la ley y se reconoce a sí mismo en relación a la ley. La confesión es un dispositivo que transforma a los individuos en sujetos en los dos sentidos del término: sujetos a la ley y sujetados a su propia identidad. Promueve formas de identidad que dependen de cómo el sujeto se observa, se dice y se juzga a sí mismo bajo la dirección y el control de su confesor. La secularización de la confesión en la medicina, la psicología, la pedagogía, etc., no cambia

⁴⁴ *La volonté de savoir. Op. Cit*

⁴⁵ *Surveiller et Punir. Op. Cit.*

esencialmente, en cuanto a la forma general del dispositivo, el modo como integra la verdad, el poder y la subjetivación.

LA ESTRUCTURA DE LA SUBJETIVACIÓN, LA FABRICACIÓN Y LA CAPTURA DEL DOBLE

Podríamos resumir la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la experiencia de sí como un conjunto de operaciones de división orientadas a la construcción de un doble y como un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado. Aprender a ver-se, a decir-se, o a juzgar-se es aprender a fabricar el propio doble. Y a "sujetarse" a él. Ese doble está construido por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que expreso cuando me digo a mí mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi propia identidad, el yo que juzgo cuando me aplico un criterio, el yo que domino cuando me gobierno.

Describir esos dispositivos pedagógicos es, en primer lugar, describir qué doble producen y cómo lo producen. En segundo lugar, qué es lo que de ese doble se captura y cómo se captura, es decir, qué tipo de relaciones tiene uno que establecer con su doble. Las dimensiones del dispositivo no son sino la materialidad y la forma de realización de esas operaciones de fabricación y de captura del doble.

Pero ese doble no es la proyección espontánea del yo en una suerte de reflexividad natural, sino que está constituido por la puesta en funcionamiento de una serie de mecanismos de división y relación: los mecanismos ópticos que determinan lo que puedo ver de mí mismo y cómo puedo verlo, los mecanismos discursivos que establecen lo que puedo decir de mí mismo y cómo puedo decirlo, los mecanismos jurídicos que producen respecto a qué y cómo puedo juzgarme, las acciones que construyen lo que de mí puede ser afectado por mí mismo y la forma de esa afección. El foco para el análisis de la construcción del doble no está ni en el sujeto ni el objeto. Ni en el primer yo ni en el segundo. Lo importante son los procedimientos de desdoblamiento o de fabricación y captura del doble.

Aprender a mirar es racionalizar y estabilizar tanto la mirada como el espacio. Es acostumbrar al ojo a desplazarse ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar los detalles significativos. Es también convertir el espacio, un puro centelleo, en una serie de contornos, de formas re-conocibles, de fondos y figuras, de continuidades y transformaciones. Una mirada educada es una mirada que sabe dónde y qué debe mirar. Y que sabe, en todo momento, qué es lo que ve. Una mirada que ya no se deja engañar ni seducir. Aprender a mirar es, por tanto, reducir la indeterminación y la fluidez de las formas: un arte de la espacialización ordenada, de la constitución de singularidades espacializadas, de la creación de "cuadros". Es también aprender a vencer la indeterminación y la fluidez de la mirada misma: un arte de la focalización ordenada. Lo que uno ve de sí mismo, con una mirada educada, es un doble de uno mismo. Pero un doble racionalizado, estabilizado, conveniente espacializado, adecuadamente ex-puesto. Un doble que uno puede ver de forma tranquila puesto que se ha conjurado su indeterminación y su capacidad de sorpresa. Y un doble que uno puede ver con la atenta y reposada mirada del amo.

Aprender los nombres de las cosas es la mejor manera de aprender a mirar. Decir es señalar con el dedo. Por eso el nombre estabiliza las formas y por eso el lenguaje del saber, en tanto que re-presentación, parece casi espacial, casi pictórico. En Foucault hay toda una teoría del mirar en el decir-saber y del decir-saber en el mirar. Aprender a hablar es aprender los nombres y las relaciones entre los nombres, así como estabilizar la expresión de lo nombrado. Pero el poder del lenguaje consiste, en el límite, en que las

cosas desaparecen bajo sus nombres. Por eso regular la indeterminación del discurso es, al mismo tiempo, regular la indeterminación de las cosas. La espacialización ordenada es esencialmente analítica, discursiva, mental. Una integración en la que el orden de las cosas, de las palabras y de los conceptos parecen superponerse. Lo que uno dice-sabe de sí mismo, cuando ha aprendido a hablar, es un doble discursivo que mantiene ciertas correspondencias con su doble visual. Pero un doble racionalizado, tan estabilizado como estable sea el lenguaje que lo nombra y, al nombrarlo, lo fabrica. Y al aprender a nombrar-se, al fabricar un doble discursivo más o menos estable, uno reduce su propia indeterminación. Al decir-se, uno se tranquiliza. Y al aprender a decirse en la temporalidad de una historia, al narrar-se, uno aprende a reducir la indeterminación de los acontecimientos, de los azares, de las dispersiones. Uno aprende a tener un pasado y a administrar un futuro. A saber lo que le pasa. A hacer-se inteligible en su propia historia dándole un origen o un destino, una trama, una serie de transformaciones controladas, un sentido. Si el saberse implica la correspondencia entre un lenguaje y una espacialización, el narrar-se hace corresponder el lenguaje con una temporalización. El doble de la autonarración permite estabilizar y racionalizar el tiempo en tanto que es un yo convenientemente temporalizado. Y permite también tranquilizarse en el mero hecho de reducir la propia indeterminación al contar o contar-se uno su propia historia.

Aprender a juzgar es racionalizar el juicio, conferirle una ratio, estabilizar su fragilidad, absorber su indeterminación, prevenir sus errores. Es estabilizar los criterios de verdadero y falso, de bueno y malo, de obediencia y transgresión, de normal y anormal, de bello y feo. Un doble convenientemente espacializado y recorrido por una mirada bien ordenada y adecuadamente focalizada, un doble convenientemente nombrado y adecuadamente atrapado en un discurso no ambiguo, y un doble conveniente temporalizado y construido en una narración estabilizada, es un doble que ya está listo para el juicio. Sus contornos pueden marcarse positiva o negativamente, su historia puede convertirse en un pasar o pasar-se cuentas. El doble fabricado por el juicio se ha convertido ya en un caso para uno mismo al haberse determinado en su caer bajo un criterio. Sin embargo, no es que la espacialización o la temporalización del doble sea previa al juicio. Aquí todo se produce simultáneamente. Hay en Foucault toda una teoría de las formas de espacialización y de temporalización implícitas en el juicio mismo. Habría un mirar-se que es ya propiamente una operación jurídica, una forma de decir-se que es ya axiológica y normativa, y un narrar-se que ya está constituido en la forma del pasar-se cuentas. De la misma manera que una espacialización y una temporalización adecuadas, convenientemente estabilizadas y racionalizadas, abren el doble para el juicio al posibilitar su conversión en un caso, el juzgar-se mismo implica ya una determinada forma (jurídica) de espacialización y temporalización. El doble del juicio implica tanto un doble visual como un doble discursivo y narrativo.

Aprender a dominar, a gobernar o a conducir es estabilizar las acciones, darles una forma, una dirección, una composición mutua, un orden y un sentido. Es formar y dirigir las fuerzas, capturar y orientar las conductas, reducir su indeterminación, su fluidez, su desorden. El doble de la autoafección es un doble construido en las operaciones mismas de su formación y de su captura. Uno puede "hacer" algo consigo mismo en tanto que se ha determinado ya espacial, temporal y jurídicamente. Y, al mismo tiempo, esa espacialización y temporalización jurídica del doble depende de la construcción de una determinada manera de dominar-se, de gobernarse o de conducir-se. Hay en Foucault también toda una teoría de la espacialización, la temporalización y la jurisdicción implícitas en el poder. El autoconocimiento y el juzgar-se implica que podemos "hacer" cosas con nosotros mismos. El doble que uno construye cuando se mira, se dice, se narra o se juzga está implicado en qué es lo que uno puede y debe hacer consigo mismo. Ese doble, por tanto, sólo puede ser adecuadamente comprendido en el interior de una

determinada configuración del autogobierno. Otra figura de la auto-espacialización y la autotemporalización es entonces indiscerniblemente otra forma del actuar sobre uno mismo.

Por otra parte, la fabricación del doble es inseparable de un conjunto de operaciones de exteriorización. El doble convierte a los individuos en una cosa exterior y abierta para los otros. Uno no se ve sin ser al mismo tiempo visto, no se dice sin ser al mismo tiempo dicho, no se juzga sin ser al mismo tiempo juzgado, y no se domina sin ser al mismo tiempo dominado. Tendríamos entonces una teoría exterior de la interioridad. La experiencia de sí se constituye en el interior de aparatos de producción de la verdad, de mecanismos de sumisión a la ley, de formas de autoafección en la que uno mismo aprende a participar ex-poniéndose en las miradas, los enunciados, las narraciones, los juicios y las afecciones de los otros.

Además uno no es otra cosa que el modo como se relaciona con su doble. No habría que pensar en términos de un yo auténtico, o real, o salvaje, que estaría falsificado, ficcionado o sometido en su doble. No se es otra cosa que un conjunto de relaciones consigo mismo. De ahí la importancia de la noción de "experiencia" de sí. La experiencia no depende del objeto ni del sujeto. Del primer yo (trascendental, original) o del segundo (que sería empírico, y su copia). La experiencia es lo que sucede "entre" y lo que constituye y transforma a ambos. Y eso, lo que sucede "entre", la relación y la mediación que tiene el poder de fabricar lo que relaciona y lo que media, es lo que los dispositivos pedagógicos producen y capturan.

MÁS ALLÁ DE LAS EVIDENCIAS

Las evidencias son lo que todo el mundo ve, lo que es indudable para la mirada, lo que tiene que aceptarse sin más por la autoridad de su mismo aparecer. Una cosa es evidente cuando im-pone su presencia a la mirada con tal claridad que toda duda es imposible. ¡¿Es que no lo ves?!. ¡Sí, ahí está, míralo, es así, ahí lo tienes, ...es evidente!. ¡Sólo un loco o un ciego no lo vería!. Grande es sin duda el poder de las evidencias. Pero Foucault se ha aplicado a mostrar la contingencia de las evidencias y la complejidad de las operaciones de su fabricación. Lo que todo el mundo ve no siempre se ha visto así. Lo que es evidente, además, no es otra cosa que el resultado de una cierta dis-posición del espacio, de una particular ex-posición de las cosas y de una determinada constitución del lugar de la mirada. Por eso nuestra mirada, incluso en lo que es evidente, es mucho menos libre de lo que pensamos. Y eso porque no vemos todo lo que la constriñe en el mismo movimiento en que la hace posible. Nuestra mirada está constituida por todos esos aparatos que nos hacen ver y ver de una determinada manera. ¿Qué se propone un autor que pretende romper las evidencias mostrando la tramoya de su fabricación, sus condiciones de posibilidad, sus servidumbres, aquello que está ocultado por la potencia misma de su pura luminosidad?. Quizá enseñarnos que nuestra mirada es también más libre de lo que pensamos. Y eso porque lo que la determina no es tan necesario ni tan universal como creíamos. Lo que determina la mirada tiene un origen, depende de unas condiciones históricas y prácticas de posibilidad y, por tanto, como todo lo contingente, está sometido al cambio y a la posibilidad de la transformación. Quizá el poder de las evidencias no sea tan absoluto, quizá sea posible ver de otro modo.

Los estereotipos son los lugares comunes del discurso, lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo sabe. Algo es un estereotipo cuando convoca mecánicamente el asentimiento, cuando es inmediatamente comprendido, cuando casi no hay ni que decirlo. Y grande es el poder de los estereotipos, tan evidentes y tan convincentes a la vez. Los prejuicios son los tópicos de la moral, lo que todo el mundo valora igual, las

formas del deber que se imponen como obvias e indudables. Y grande es también el poder de los prejuicios. Los hábitos son los automatismos de la conducta. Lo que se impone respecto a la forma de conducirse. Los procedimientos que fabrican los estereotipos de nuestro discurso, los prejuicios de nuestra moral y los hábitos de nuestra manera de conducirnos nos muestran que somos menos libres de lo que pensamos cuando hablamos, juzgamos o hacemos cosas. Pero nos muestran también su contingencia. Y la posibilidad de hablar de otro modo, de juzgar de otro modo, de conducirnos de otra manera.

Todas las operaciones de fabricación y captura del doble, de constitución y mediación de la experiencia de sí, nos indican el poder de las evidencias, los estereotipos, los prejuicios o los hábitos en nosotros mismos. Pero señalan también su finitud y su contingencia. Su análisis no nos promete un doble más auténtico o más real o más próximo a lo que de verdad somos. No nos promete una identidad "verdadera" a la que sí podríamos sujetarnos. De hecho, no somos otra cosa que lo que se constituye en la fabricación y la captura del doble. Pero sí nos permite disolver el doble, percibir sus peligros, resistirnos a sus inercias, ensayar nuevas formas de subjetivación. En palabras de Foucault: *"el objetivo principal no es descubrir, sino rechazar lo que somos (...). No es liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino liberar-nos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le va ligada. Hace falta promover nuevas formas de subjetividad".*⁴⁶ O, en esas dolorosas palabras casi testamentarias de la Introducción a *El Uso de los placeres*, *"desprender-se de uno mismo"*.

Verse de otro modo, decirse de otra manera, juzgarse diferentemente, actuar sobre uno mismo de otra forma, ¿no es otra forma de decir "vivir" o "vivirse" de otro modo, "ser" otro?, Y ¿no es la lucha indefinida y constante por ser otros de lo que somos lo que constituye el infinito trabajo de la finitud humana y, en ella, de la crítica y la libertad?

⁴⁶ "The Subject and the Power" en DREYFUS, H. y RABINOW, P. *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics. Op. Cit.* (cito según la edición catalana, "El subjecte i el poder", en *Saber*. 3. 1985. pág. 18).