

EDUCACIÓN POSDISCIPLINARIA, FORMACIÓN DE NUEVAS SUBJETIVIDADES Y GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL

Herramientas conceptuales para un análisis del presente

FRANCISCO JÓDAR / LUCÍA GÓMEZ

Resumen:

El texto analiza la racionalidad de gobierno neoliberal en su engarce con la formación de nuevas subjetividades en educación. Parte de herramientas conceptuales de Foucault, al tiempo que las recontextualiza en el actual escenario de las sociedades posdisciplinarias. Como fruto de ello quedan expuestas las siguientes conclusiones sobre las reformas educativas en curso: *a)* la instalación en el campo educativo de una concepción perversa de la foucaultiana “tecnología de sí mismo”, convertida en modalidad de control de la población; *b)* la decadencia del “sujeto dócil y disciplinado” y su ambigua sustitución por el “sujeto empresario de sí mismo y permanentemente en curso”; *c)* la centralidad que en ello ocupan los modelos posfordista de gestión escolar; *d)* el reto de rearmar el discurso crítico de la educación.

Abstract:

This article analyzes the rationality of neoliberal government in its link to the formation of new subjectivities in education. The study is based on the conceptual tools of Foucault, and places them in the context of the current scenario of post-disciplinary societies. As a result, the following conclusions are reached with regard to current educational reforms: *a)* the implementation in the educational field of a perverse conception of Foucault’s “technologies of the self”, converted into a form of controlling the population; *b)* the decadence of the “docile and disciplined subject” and its ambiguous replacement by the “subject of ongoing self-enterprise”; *c)* the centrality in this process of post-Ford models of school management; *d)* the challenge of rebuilding the critical discourse of education.

Palabras clave: subjetividad, educación y política, neoliberalismo, reforma educativa, pedagogía crítica, España.

Key words: subjectivity, education and policy, neoliberalism, educational reform, critical pedagogy, Spain.

Francisco Jódar es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia. Av. Blasco Ibañez, 30, 46010 Valencia, España. CE: francisco.jodar@uv.es

Lucía Gómez es profesora del Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. CE: Gomezsl@uv.es

Introducción

La recepción de la obra de Foucault en el campo de estudios sobre educación ha producido, entre otros, el efecto consistente de propiciar investigaciones, con rigurosa conceptualización y elecciones metodológicas fundamentadas, sobre la compleja relación existente, en el interior de la trama histórica, entre “saber pedagógico”, “poder” y “constitución del sujeto”. De entre ellas, resaltan las que analizan la *racionalidad de gobierno* que sostiene a dicha relación (Ball, 1993, 2004; Gentili y Silva, 1994; Gewirtz y Ball, 2000; Marshall, 1994; Peters, Marshall y Fitzsimons, 2005; Silva, 1999). El presente texto se sitúa en este espacio de investigación. Y desde ahí, asume que la pregunta que atraviesa a la obra de Foucault —¿quiénes somos en este preciso momento de la historia?— no se agota en sus investigaciones, continúa interrogándonos. Ni el *saber* ni el *poder* ni la *subjetividad* son categorías universales, sino históricamente situadas. Por tanto, lo interesante es seguir pensando, desde lo que constituye nuestro presente, las relaciones complejas y cambiantes que entre ellas hoy se establecen.

En este sentido, Fraser (2003) sostiene que un modo de permanecer fiel a la obra de Foucault consiste en historizar y recontextualizar sus propios conceptos. De ahí el proyecto que propone: llevar a cabo el trabajo, aún por realizar, de teorizar la gubernamentalidad neoliberal. Esto es, analizar con utillaje foucaultiano las regulaciones de la sociedad contemporánea, caracterizada como posfordista y posdisciplinaria. La propuesta de Fraser se articula en tres parámetros, analizar: *a)* el carácter transnacional de la regulación posfordista, *b)* su creciente énfasis en los modelos flexibles de regulación social y la lógica del mercado y *c)* su racionalidad política distintiva, concretamente, sus objetivos de intervención y los modos de subjetivación que promueven.

De acuerdo con ello, el presente trabajo analiza los efectos que la gubernamentalidad neoliberal produce en educación, especialmente en la formación de nuevas subjetividades, al tiempo que explora aspectos significativos de las actuales transformaciones del sistema educativo en función de su vinculación con la emergente racionalidad política de corte neoliberal que está sustituyendo a la de las sociedades disciplinarias. Asimismo, plantea un punto de partida para emprender la compleja tarea consistente en rearmar hoy el discurso crítico de la educación.

No obstante, antes de entrar en el análisis, forzosamente panorámico y limitado, conviene clarificar brevemente algunos aspectos.

En primer lugar, sobre la contextualización del análisis del presente. Lejos de ser un todo homogéneo y cohesionado, “el presente” es diverso y varía según contextos geográficos particulares. Por tanto, es necesario situar mínimamente sus parámetros. El análisis del presente que se expone seguidamente se centra en los contextos contemporáneos que experimentan, con sus singularidades propias, el tránsito de las sociedades disciplinarias a las posdisciplinarias, también llamadas sociedades de control.

También hay que precisar que entre “racionalidades políticas” no existe una mera sucesión; tampoco una gran ruptura temporal entre una racionalidad decadente y otra emergente. Se da, más bien, aparición de una diferencia –la racionalidad política emergente– que establece una discordancia con la racionalidad vigente en esos momentos. Por tanto, su análisis ha de entenderse en términos de coexistencia, agónica y discordante, entre racionalidades emergentes y decadentes.

Por último, el uso de “neoliberalismo”. Con *neoliberalismo* no se atiende sólo a un modelo económico, sino también a una forma de gobernar los procesos sociales donde tiene lugar una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. En tanto forma de gobernar supone una ruptura con las formas organizativas e instituciones del Estado del bienestar, recodificando el papel de Estado y, además, la promoción de nuevas subjetividades. De este modo, y a pesar de sus diversas manifestaciones, el neoliberalismo tiene como elemento definitorio básico el énfasis en la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial. Y, junto con ello, la formación de un nuevo tipo de subjetividad: el sujeto autorresponsable, siempre en curso y “empresario de sí”.

Constitución histórica del sujeto y tecnologías de gobierno

Con la pregunta “¿quiénes somos en este momento preciso de la historia?”, Foucault (1982) construye su investigación sobre “el sujeto” en tanto producto histórico y político. Se enfrenta así a la concepción del “yo” como esencia natural, al tiempo que aborda el problema de la constitución sociohistórica del “nosotros”. Sus investigaciones muestran que no hay una forma universal de sujeto, que éste no es una sustancia, sino forma móvil y plural que no siempre es idéntica a sí misma. Por ello, lo interesante reside no en saber lo que es el sujeto (¿qué soy yo?) sino, por el contrario, en analizar “la constitución histórica de estas diferentes formas del sujeto” (Foucault, 1984a:718-719).

Una vez situados en este espacio de interrogación y a efectos de fundamentar el análisis, ahora conviene atender sintéticamente las claves metodológicas básicas que sustentan las investigaciones foucaultianas sobre la subjetividad como resultado, en el interior de la trama sociohistórica, de una gama de tecnologías. Las extraemos de la aproximación que el propio Foucault (1984b: 634-635) hizo a su obra.

Rechazar el presupuesto del sujeto invariante, válido para todo tiempo y lugar. A tales efectos, investigar “quiénes somos hoy” precisa de un escepticismo sistemático ante los universales antropológicos. Concretamente, el del sujeto constituyente como verdad inmediata e intemporal.

En segundo lugar, investigar la constitución histórica de las *subjetividades* requiere descender al estudio de las prácticas concretas mediante las que el sujeto se constituye. Se trata de hacer aparecer los procesos prácticos heterogéneos a través de los cuales las subjetividades se forman y transforman. El plural de “subjetividades” advierte de su condición poliédrica y variable. Foucault denomina *subjetivación* “al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad” (Foucault, 1984c:706).

Derivado de lo anterior, por último, la centralidad analítica del dominio de las “prácticas”. Se trata de analizar el conjunto de las prácticas históricas de poder y saber a través de las que se construyen los perfiles de lo real. En la articulación de esas prácticas se constituyen los sujetos. De su análisis se obtiene la racionalidad a partir de la que se produce la constitución correlativa del sujeto y el objeto. Ahora bien, lo relevante del interés investigador de Foucault por el poder reside en el acceso a las técnicas de gobierno que actúan sobre el comportamiento de los individuos y conforman su subjetividad.

Con estas elecciones metodológicas, Foucault abandona la idea de sujeto-sustancia y desciende al estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es constituido y que cambian a lo largo de la historia. Al rechazar la forma universal de la locura, de la delincuencia o de la sexualidad, lo que aparece es la diversidad de *técnicas* que se aplican sobre los individuos con la pretensión de gobernarlos. El análisis se hace en términos de tecnología: el esquema jurídico de entender el poder queda sustituido por el técnico y estratégico. A partir del análisis de ciertas *técnicas* —exclusión, internamiento, observación, diagnóstico, examen, confesión, informes, etcétera— Foucault explica el *proceso* de constitución de la *subjetividad* moderna,

su emergencia y contingencia. Una constitución histórica de la subjetividad que está vinculada con el ejercicio de relaciones de poder. Relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo y por uno mismo sobre los demás. Es lo que Foucault llama “gubernamentalidad”.

Racionalidad política y gubernamentalidad

En efecto, el vínculo entre prácticas de *saber* y de *poder* en el seno del cual se forman las subjetividades es histórico y remite a la noción de *gobierno* o *gubernamentalidad*. Con este término Foucault analiza la relación, histórica y racional, entre un conjunto de tecnologías y las formas político-sociales de conducir a los individuos. El concepto “gubernamentalidad” posibilita, por tanto, analizar la formación histórica de la racionalidad de las prácticas de gobierno. De modo que la *racionalidad de gobierno* es expresión de la compleja conjunción histórica de poderes-saberes así como de los efectos –de orden social y mental– que las técnicas ligadas con ellos producen en las experiencias que nos constituyen como sujetos. A través de las *tecnologías* se despliegan las *racionalidades* políticas. Por ello, en la “conducción de las conductas” de los individuos, *racionalidades* y *tecnologías* sólo son separables analíticamente. Todo ello está implicado en las prácticas complejas y múltiples de la *gubernamentalidad*.

Ahora bien, el sentido preciso del análisis de la *gubernamentalidad* no se encuentra en la historia de las instituciones en sí mismas, tampoco en la de la razón en general. La *gubernamentalidad* es, más bien, una vía para acceder a “la racionalización de la gestión de los individuos”, a “la historia de la racionalidad tal y como opera en las instituciones y en la conducta de la gente” (Foucault, 1979:803). Por tanto, no analiza “la razón”, sino “las racionalidades”. Es decir, no es una crítica a la razón o un juicio sobre la ausencia de la misma en la organización política de la sociedad. Se trata del análisis de la racionalidad específica que opera en el gobierno del presente. La conducta humana es conformada, gobernada y orientada por cierta racionalidad, de ahí que el estudio de los vínculos históricos entre racionalidad y poder precise indagar no tanto si las conductas se adaptan o no a los principios de la razón cuanto, por contra, “descubrir cuál es el tipo de racionalidad que utiliza” (Foucault, 1981a:136). Con sus análisis sobre *gubernamentalidad*, Foucault se dirige a investigar esa racionalidad; esto es, la lógica históricamente determinada que sustenta el funcionamiento de las instituciones, de la conducta de los individuos y de las relaciones de poder.

Sobre el estudio de la gubernamentalidad también conviene tener presente que, al final de su trayectoria intelectual, Foucault prestó especial atención, ya no tanto al dominio del poder como al dominio de la ética y la práctica de la libertad (Foucault, 1984a): estudiar las relaciones de poder a partir de las *técnicas del sí mismo*, y no tomando como punto de partida las *técnicas de dominación*. Además de técnicas de producción, de comunicación y de dominación, Foucault (1981b:171) apreció que “existe en las sociedades otro tipo de técnicas: las que permiten a los individuos efectuar, por sí mismos, determinado número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos y sus conductas, y de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección, de dicha”. Se trata de las *técnicas del sí mismo*. A partir de este desplazamiento, para Foucault estudiar la *gubernamentalidad* requiere atender la confluencia, en el ejercicio del poder que nos constituye como sujetos, de las técnicas de dominación y las del sí mismo: “llamo ‘gubernamentalidad’ a la confluencia entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí mismo” (Foucault, 1988:785).

El concepto *gubernamentalidad* permite, por tanto, indagar la racionalidad política que hace posible el funcionamiento de las tecnologías de gobierno a través de las cuales, a la par que se establecen y mantienen los estados de dominación que sujetan a los individuos, también se posibilitan juegos estratégicos donde unos intentan determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la de aquéllos (Foucault, 1984a:728).

De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control

Al dejar de ser sociedades de soberanía, occidente experimentó, según Foucault (1981c:190), una “gran mutación tecnológica del poder”, dando lugar a las sociedades modernas. La “disciplina” destaca de entre esas nuevas tecnologías políticas. Esta mutación supone el desbloqueo tecnológico de la productividad del poder asociado con el desarrollo del capitalismo industrial de los siglos XVII en adelante. Su apogeo se alcanzará a principios del XX en las sociedades modernas occidentales. Y supuso la amplia instalación y generalización, en un conjunto diverso de instituciones, de las prácticas de normalización disciplinaria y fordistas de regulación social (Fraser, 2003:17-24).

Durante la década de los setenta, Foucault investiga la moderna génesis de la técnica *disciplinaria*. La analiza en el marco de la *racionalidad punitiva*.

tiva cuyo campo de acción se extiende a todo el cuerpo social: hospital, escuela, fábrica, cuartel, psiquiátrico. El objetivo de esta tecnología es corregir y “encauzar conductas” como vía de reducir las desviaciones y transformar al individuo en sujeto utilizable y eficaz, dócil y disciplinado. Pues las tecnologías de gobierno, encuadradas en las instituciones disciplinarias, tratan de implantar el tipo de subjetividad propio del individuo sano, el escolar dócil, el trabajador rentable, el soldado eficiente.

Las sociedades *disciplinarias* son del encierro y la ortopedia social. Funcionan con instituciones cerradas, detallada estructuración espacio-temporal y minuciosos procedimientos de observación jerárquica y juicio normalizador. Están reguladas mediante un inmenso dispositivo de poder-saber normalizador (estadística, examen, ciencias de la administración y otras formas modernas de indagación policial científico-racional) cuyas tecnologías pretenden “defender a la sociedad” de cualquier riesgo y anormalidad, a la par que admiten que la sociedad extraiga información sobre su funcionamiento. Sin este dispositivo de acumulación de información (saber) y regulación normalizadora de las zonas de riesgos (poder) no habría nacido el moderno Estado-nación.

Sin embargo, las *sociedades disciplinarias* tienden a formar parte del pasado inmediato. Es lo que estamos dejando de ser. En términos de Deleuze (1995): están siendo sustituidas por las *sociedades de control*. Con este último término, atiende a la instalación progresiva y dispersa del nuevo régimen de regulación social que está desplazando a las *sociedades disciplinarias* analizadas por Foucault. La crisis de la *tecnología disciplinaria* está dando paso a la gestación de una organización diferente del poder y de la economía capitalista. En este escenario, las actuales reformas de las instituciones de encierro (cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia) son, según Deleuze (1995:278), un modo de “gestionar su agonía” y de “mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas”.

Nuevamente, es posible establecer correspondencias entre tipos de sociedad, tipos de tecnología en el terreno de la producción y de tecnologías en el campo de la política, así como procesos de reorganización de la economía capitalista, pues la mutación señalada “no es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo” (Deleuze, 1995:282). La sociedad disciplinaria opera con la tecnología del modelo fábrica fordista, con sus férreas especializaciones y su rígida división del trabajo. Es un capi-

talismo de Estado-nación. Capitalismo de encierro concentrado en la producción eficaz y eficiente de productos terminados. Por su parte, la sociedad posdisciplinaria o de control opera con la tecnología del modelo empresa posfordista. Es un capitalismo deslocalizado y de mercado; de gestión de las ventas y primacía del *marketing*, la flexibilidad y adaptabilidad a los cambios rápidos, continuos e ilimitados (Fraser, 2003:24-32).

Ahora bien, el análisis de las sociedades posdisciplinarias incluye el plano de las formas organizativas e institucionales y también, como veremos seguidamente, el plano de la subjetividad que configura.

La subjetividad posdisciplinaria de la racionalidad política neoliberal

En el modo neoliberal de gobernar lo social es un elemento importante el tipo de subjetividad que promueve. En efecto, lleva consigo un gran énfasis en las capacidades autocreativas y expresivas del sujeto (Vázquez, 2005). Un sujeto obligado a ser activo y autorresponsable, capaz de sacarle el máximo partido a sus recursos personales en busca de un estilo de vida propio y singular. De este modo, un rasgo central de las sociedades de control es que en ellas se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres” trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad. En esta metamorfosis neoliberal del gobierno de lo social, la autonomía de los gobernados (individuos, familias, empresas, instituciones estatales, asociaciones, etcétera) se convierte, a la vez, en el instrumento y el objeto del gobierno.

El gobierno a distancia sustituye a la determinación directa de la *forma-encierro*. Asimismo, las tecnologías del poder que a partir de un estándar de normalización actúan sobre los individuos desde el exterior, sometiéndolos a una subjetivación coactiva y heterodirigida son, en la racionalidad neoliberal, difíciles de distinguir de las tecnologías de sí mismo, cuya actuación sobre los individuos es desde su interior. De tal modo, en las sociedades de control la autonomía personal no es la antítesis del poder político, sino un elemento fundamental para su ejercicio (Dean, 1999; Rose, 1999). Por eso, en las sociedades de control se gobierna “contando con la mayor cantidad posible de energía que para su propio gobierno aportan los gobernados mismos” (De Marinis, 1999:95).

En efecto, en las sociedades de control, el individuo dependiente y ligado con los mecanismos estatales de protección y seguridad es reemplazado por uno activo y responsable, al tiempo que el poder circula a través de ese

individuo que ha constituido. La regulación social pasa a ser un asunto vinculado con el deseo de cada individuo de dirigir su propia conducta con el fin de lograr la maximización de su existencia, asumida como si fuese obra suya. Los sujetos se encuentran permanentemente instados a convertirse en empresarios de su propio yo, a modelar su vida a través de inacabables actos de elección. Se trata del ascenso irresistible del “sujeto empresario de sí mismo” (Du Gay, 2003:260), de un individuo cuya autonomía responsable se juega en su capacidad para ser perpetuamente receptivo a y modulado por las incesantes modificaciones del ambiente, así como para moverse obligatoriamente por el deseo de optimizar el valor de su existencia. Entonces se comprende que, junto con la emergencia del “yo empresarial”, el carácter evasivo, versátil y volátil de las identidades contemporáneas también sea un rasgo central de las subjetividades neoliberales. Según términos de Bauman (2005:115): en el mundo líquido de las identidades fluidas y flexibles es obligatorio el estado de creación perpetua de sí mismo.

Por otro lado, este nuevo modo de gobernar es afín a la privatización de los dispositivos estatales de poder-saber que en las sociedades disciplinarias aseguraban la defensa de la sociedad y controlaban sus zonas de riesgo (Pardo, 2003). La crisis posdisciplinaria del Estado-providencia también es la de “las tecnologías de asistencia social” propias del Estado-gendarme. Esta crisis contará como respuesta neoliberal su reconversión en tecnologías de gobierno diseñadas para regular lo social desde los principios de las nuevas “ciencias empresariales” (*management, marketing, human engineering, human resources*, etcétera), donde se exige que los individuos se hagan cargo de sus propios riesgos. De ahí el vínculo “subjetivador” que une los “poderes” de la racionalidad política neoliberal con los “saberes” de las nuevas ciencias empresariales, junto con su énfasis en las relaciones humanas y en el compromiso dinámico y autónomo con la autorresponsabilidad: el tipo de individuo exigido en la sociedad posdisciplinaria es el emprendedor, el que se hace cargo de sus propios riesgos y el que está obligado a cultivar el imperativo de la autorresponsabilidad y la permanente autocreación. Al tiempo que, por otro lado, los nuevos saberes proporcionan métodos y lenguajes que tienden a habilitarlos para que alcancen el estatuto de “empresarios de sí” requerido por la nueva gubernamentalidad.

En este nuevo escenario de dismantelamiento de las formas de gobierno del Estado del bienestar y de demanda de un sujeto “empresario de sí”, emerge una inédita red de asistencia privada. Y la antigua “policía cientí-

fica” disciplinaria es reconvertida en “policía económica” posfordista. Su nuevo objetivo: buscar en el mundo clientes y mercados, ganancias potenciales; ya no conductas anormales que disciplinar y moralizar. En consonancia con estas nuevas modalidades de regulación social se configuran subjetividades perpetuamente obligadas a ser competitivas, flexibles, adaptables, mutables, autónomas, autorresponsables y polivalentes.

Racionalidad neoliberal en educación

El análisis de las transformaciones que se producen en los sistemas educativos de las sociedades occidentales permite comprender, más allá de sus diversas manifestaciones locales, claves importantes de la progresiva consolidación de políticas educativas de carácter neoliberal y sus efectos en la formación de nuevas subjetividades. De las nuevas tecnologías de gobierno neoliberal que vehiculan dichas transformaciones merece la pena destacar tres aspectos complementarios: la gestión de los centros escolares bajo los parámetros del *neomanagement*; la promoción de una cultura pedagógica de la *optimización*; y el auge en el campo de la educación del sentido empresarial del *autogobierno*.

Antes de glosarlos sintéticamente, es necesario señalar que centrarnos en el análisis de las nuevas tecnologías de gobierno neoliberales no puede hacernos olvidar que esos aspectos de la emergente racionalidad neoliberal coexisten con discursos y prácticas decadentes de la racionalidad política de las sociedades disciplinarias. No cabe suponer, erróneamente, que en el presente se está llevando a cabo una mera sucesión, sin conflictos ni tensiones, de las tecnologías disciplinarias a las posfordistas, pues, junto con modalidades neoliberales de gobierno, actualmente también existen mecanismos de poder y saber propios de la racionalidad disciplinaria.

Neomanagement

Una vía privilegiada de materialización de la racionalidad de gobierno neoliberal en educación es el uso de la retórica del *neomanagement* en los discursos legales y académicos sobre la gestión de los centros escolares. Con esta introducción en el campo de la educación de los principios de las nuevas ciencias empresariales las organizaciones educativas toman como modelo el funcionamiento empresarial posfordista y como referente el mercado, el interés en la calidad del servicio, la satisfacción del cliente y el puro *accountability*. En este nuevo escenario, la educación obligatoria se transforma en simple “servicio” cuya calidad se mide por la satisfacción

que sobre ella muestran los alumnos, las familias y los docentes, convertidos en usuarios, clientes y personal laboral flexible y competitivo. Todo ello supone, según Peters, Marshall y Fitzsimons (2005), un nuevo modo de gestionar las instituciones públicas donde se ponen en juego tecnologías de gobierno que hacen que los cambios educativos discurren bajo los parámetros de los discursos y las prácticas propias de una política educativa neoliberal.

El viejo orden cronométrico *taylorista* de la normalización disciplinaria, con ritmos rígidos, segmentación y especialización en tareas, donde el funcionamiento de los centros escolares es isomorfo con el de la fábrica, deja paso a la diversificación de modalidades contractuales, la flexibilización horaria, el énfasis en la polivalencia. Son las nuevas regulaciones gerencialistas del emergente mundo empresarial, presentadas y justificadas para los centros escolares como ganancia en autonomía y eficacia.

Se presupone que son, inequívocamente, positivas las reformas organizacionales orientadas a convertir las instituciones públicas en menos burocráticas y estatales. El objetivo: transformar los centros escolares en organizaciones más empresariales y flexibles. De ahí la retórica desreguladora y desestatalizadora sobre la libertad que justifica estas formas gerencialistas de llevar a cabo la *autonomía escolar* (Contreras, 1999; Gimeno, 2005; Smyth, 1993). Una retórica sobre las bondades de las organizaciones educativas abiertas y participativas, con clima fluido de discusión y comunicación, que forma parte de lo que Terrén (1999) denomina *paradigma postburocrático* o, en términos de Peters, Marshall y Fitzsimons (2005), *doctrina de la autogestión*.

Desde esta racionalidad la figura emblemática es el *manager*. Y el funcionamiento de la escuela pública se equipara a un servicio gestionado con criterios empresariales, obligado a adaptarse a las fluidas y cambiantes exigencias del mercado en constante evolución. De ahí la nueva subjetividad del profesionalismo docente promovida por la racionalidad neoliberal: satisfacción en el trabajo, sentido de la eficacia, implicación y compromiso, independencia, creatividad, perspectiva de carrera y formación permanente. Atributos que giran alrededor de “una *vaga idea de autonomía feliz*” (Terrén, 1999:268) y una exigencia de recreación permanente (Ball, 2003b).

Esta nueva subjetividad docente es la de un profesional de la educación obligado a ser audaz, emprendedor, creativo, cooperativo e interactivo, abierto al aprendizaje y a la autorreflexión. Así se aprecia, por ejemplo, en

la historia reciente del sistema educativo español y sus reformas: en el discurso político y académico sobre la figura del profesorado se ha pasado de la imagen del “maestro experto-funcionario” de la reforma de 1970 al nuevo “profesional reflexivo” de la reforma de los años noventa (Jiménez Jaén, 2004). En este modelo de profesionalidad no se diferencia entre trabajo docente, acción, cooperación, facultad de pensar y de hablar e intelecto. Se entiende que en el “lugar de trabajo” de los profesores han de tener cabida las actitudes más genéricas de la mente: la facultad del lenguaje, la disposición al aprendizaje, la memoria, la capacidad de abstracción, la inclinación hacia la autorreflexión. Unas competencias cognoscitivas y comunicativas que se adecuan al modo de producción del capitalismo posfordista según es analizado por Virno (2003a:113), pues en el posfordismo el trabajo es interacción y actuar comunicativo.

Optimización

En la sociedad posdisciplinaria el conocimiento es mercancía y los criterios de “calidad” de la enseñanza se miden en términos de una interminable “satisfacción de las cambiantes exigencias del cliente”. También es una sociedad que regula la población a través de la obligación de los individuos de constituirse en empresarios de sí mismos. De ahí que, asimismo, sea una sociedad donde la optimización sin término tiene una fuerte presencia en la formación de las subjetividades.

Los modelos *posfordistas* de reorganización industrial han importado al campo educativo una nueva cultura profesional de la *calidad* y la *excelencia*. En ella, el patrón de juicio normativo se transforma respecto del existente en las sociedades disciplinarias: los criterios de adaptación abarcan más aspectos (deseos, aspiraciones, emociones, actitudes) y son más exigentes; lo que no sorprende si se aprecia que la contemporánea reestructuración neoliberal del capital pone a trabajar “toda la vida”: el nuevo orden productivo posdisciplinar llega a “subsumir el conjunto de inclinaciones, actitudes, sentimientos, vicios y virtudes, madurados en la socialización extralaboral” (Virno, 2003b:47).

La norma, claramente delineada de la racionalidad disciplinaria, se convierte en la racionalidad neoliberal en norma desdibujada, variable y sin límite superior. Ello exige de los sujetos la capacidad constante de avanzar en un horizonte líquido e inalcanzable. Están obligados a llevar a cabo esfuerzos continuos de adaptación y acreditación de excelencia, ninguno de ellos

completamente satisfactorio ni definitivo. De ahí la “rivalidad interminable a modo de sana competición” existente en las sociedades de control, así como la institucionalización de que “nunca se termina nada” (Deleuze, 1995:280). En este escenario, la pedagogía *normalizadora* de las sociedades disciplinarias es sustituida por una *optimizadora*: formación permanente y polivalente a lo largo de toda la vida como sustituto de la escuela cerrada; control continuo como sustituto del examen. Esto, en el plano de la organización de los sistemas educativos, ha sido traducido con la paradójica conjunción de, por un lado, desregulación y flexibilización con, por otro, mecanismos recentralizadores de origen externo de clara vocación empresarial, como son los que giran en torno al ajuste del sistema educativo con el mercado laboral y los controles externos de resultados escolares (Gimeno, 2005:146-148).

Así, tienden a imponerse las tecnologías “suaves” y “posdisciplinarias”, que no actúan ajustando a los sujetos a un estado normal, sino “modulándolos” en un proceso de optimización sin término. Los sujetos escolares dóciles y disciplinados dejan paso a un nuevo tipo de sujeto de la educación: el sujeto siempre *en curso*. Se trata de una subjetividad –tanto de docentes como de estudiantes– que ocupa la mayor parte de su tiempo y energías readaptándose a las nuevas y cambiantes exigencias del entorno, así como procurando estar en constante proceso de actualización y formación continua (Ball, 2003a y 2003b). El sujeto educacional neoliberal debe ser competitivo, adaptable, flexible, mutable, dispuesto a reformular su elección y autorresponsabilizarse del control de su productividad para aumentar así su contribución a la *excelencia*. Ha de ser emprendedor y correr todo el tiempo para no perder el ritmo del *training* participativo y responsable, en un juego competitivo e individualista que nunca termina. Sujeto permanentemente *en curso* que, ya vaciado de cualquier raíz social –esto es, convertido en individuo desocializado y entidad autónoma– se erige en responsable absoluto de su movimiento perpetuo.

Autogobierno

En la constitución de las subjetividades flexibles, responsables y autorreguladas, los saberes psicológicos desempeñan un papel determinante. La racionalidad neoliberal y su concepción del *yo empresarial* penetran en la educación a través de las llamadas *pedagogías psicológicas* (Varela, 1991; Silva, 1999). Véase, en este sentido, la fuerte *psicologización* de los supuestos

desde los que se elaboran los currículos oficiales de la reforma educativa española de los años noventa. Ahí se sostiene que la finalidad última de la intervención pedagógica es, como señala Varela (1995), formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes y capaces de autocorregirse y autoevaluarse.

Mientras el orden escolar disciplinario produce subjetividades centradas y rígidas, la escuela de la sociedad de control produce hombres “autogobernados”, de “formación difusa” e “ininterrumpida”. Son subjetividades acordes con las exigencias del orden neoliberal posfordista: identidades “parlanchinas”, dúctiles y mutables para un modo de producción “locuaz”, inestable y atravesado por la incertidumbre. Subjetividades propias de los trabajadores que han adquirido el hábito de no adquirir hábitos duraderos para, de este modo, manejarse con soltura entre ilimitadas posibilidades alternativas. Sujetos con disposición a la movilidad para, así, acomodarse a un mercado laboral cambiante y flexible y a sus bruscas reconversiones. Son, como afirma Virno (2003b:36), las actitudes acordes con la producción posfordista, donde es valorizada al máximo la autocapacidad de manejarse entre continuas innovaciones. En efecto, el *neomanagement* se convierte en una forma de autogobierno donde el logro de las metas de la nueva gestión requiere la cooperación y la implicación activa de los agentes objeto de regulación. Algo que se puede lograr mediante discursos como los de la autogestión, el ser autónomo que elige y la escuela autogestionada (Peters, Marshall y Fitzsimons, 2005).

Ahora bien, las psicologías que hoy se incorporan rápidamente al ámbito educativo no son las psicologías normalizadoras. Son, por el contrario, aquellas que, por un lado, conciben al sujeto de gobierno como ciudadano libre, con motivaciones y deseos personales e insertado en una red de relaciones dinámicas y que, por otro, se apoyan en técnicas de autoinspección y autorrectificación de uso generalizado; al tiempo que apuntalan el camino para que cada subjetividad cuadre conectada con las redes de poder (Rose, 1989, 1996; Bauman, 1999). De este modo, la psicología, como ciencia del sujeto que forma parte de las tecnologías de lo social, se aplica, en las sociedades de control, a la amplificación de las capacidades y potencialidades de los individuos. Esto es, a la maximización de su utilidad pero a partir de su propio modelado *voluntario* (Rose, 1989).

No es sólo, por tanto, que en el nuevo orden laboral del capitalismo neoliberal y en el nuevo gobierno social se tenga entre uno de sus puntos

centrales lograr que los trabajadores se identifiquen intensamente con la empresa. Además, en las sociedades de control los principales caracteres –“nómadas”, “flexibles” y “fluidos”– de la actual socialización extralaboral (caracteres con un marcado sentido de la contingencia, familiaridad con el desarraigo y relación inmediata con la urdimbre de lo posible) son caracteres que se ven transfigurados en requisitos profesionales, en elementos obligatorios de las subjetividades laborales posfordistas.

Se aprecia así el actual uso, perverso y cínico, de aquellas *tecnologías de sí* que, según Foucault, incluyen mecanismos de (auto)orientación por los cuales los individuos se vivencian, comprenden, juzgan y se conducen a sí mismos y en los que cabe situar la posibilidad de *resistencia*. Este proceso de modelado voluntario o autogobierno corre el peligro de quedar subsumido, no sin tensiones ni conflictos, por la racionalidad política neoliberal. Bajo la racionalidad neoliberal la subjetividad de los individuos está constituida por prácticas de autogobierno funcionales a los intereses del actual orden social, al que sus deseos, expectativas y conductas se ajustan y responden (Burchell, 1993; Burchell *et al.*, 1991; Rose, 1996). De ahí la sarcástica pregunta de Deleuze (1995:285): “¿no es extraño que tantos jóvenes reclamen una ‘motivación’, que exijan cursillos y formación permanente?”

La crítica educativa en las sociedades posdisciplinarias

El análisis se abre ahora a una nueva pregunta. Aquella que se interroga sobre los peligros de sujeción que se inauguran con las modalidades de gobierno neoliberal y, junto con ello, sobre el modo de entender la crítica que de ahí se deriva. Conviene señalar que detectar tales peligros de sujeción y sumisión es un modo de intentar controlarlos y sortearlos. Por lo que de esta nueva pregunta se deriva una compleja tarea: contribuir a actualizar el discurso crítico de la pedagogía en el campo de la educación del presente.

El análisis de la reorganización del poder en las sociedades de control no ha de entenderse, siguiendo a Deleuze, en términos de evolución y mejora, desde las sociedades disciplinarias hacia nuevas libertades posdisciplinarias. Tampoco de simple empeoramiento de los regímenes de sujeción. Pues no cabe comparar las racionalidades políticas de una y otra sociedad “para decidir cuál de los dos regímenes es más duro o más tolerable, ya que tanto las liberaciones como las sumisiones han de ser afrontadas en cada uno de ellos a su modo” (Deleuze, 1995:279). Es otro el presupuesto

de partida: analizar la racionalidad política de las reformas de las instituciones de encierro de las sociedades disciplinarias (fábrica, escuela, hospital, cárcel...), y el sentido de la crisis que atraviesan, al objeto de atender cómo se está llevando a cabo “la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación” (Deleuze, 1995:284).

Por otro lado, la tarea de rearme de la crítica educativa la emprendemos, sin pretensión reductiva alguna, desde una circunstancia que se deriva del análisis llevado a cabo: la emergente racionalidad política neoliberal se ha impuesto, en gran medida, porque determinadas posiciones críticas con la racionalidad disciplinaria le han servido de sustento.

En efecto, el análisis de las reformas educativas acordes con la racionalidad neoliberal muestra que son reformas que, aunque autopresentadas como “liberación” del viejo orden escolar taylorista-disciplinador, suponen, en gran medida, un apoyo a la reestructuración capitalista en curso. Y ello a partir de la reapropiación que la racionalidad neoliberal lleva a cabo de los lenguajes y deseos (“flexibilidad”, “comunicación”, “movilidad”, “denuncia de la razón burocrática”...) propios de los colectivos sociales que décadas atrás se mostraron antagónicos al orden escolar disciplinario (Jódar, Gómez y Aguilar, 2006). De hecho, ciertos contenidos críticos procedentes de las luchas sociopolíticas a favor de la renovación del sistema educativo normalizador han sufrido en las sociedades de control una doble operación. Por un lado, han sido “recogidos” por las agencias de la reestructuración neoliberal de la educación y, por otro, han sido convenientemente “devueltos”, pero con un sentido distinto al que tenían en las luchas libertarias, antiautoritarias y contraculturales de los años sesenta y setenta. Resulta comprensible, entonces, que, según términos de Boltanski y Chiapello (1999), el *tercer espíritu del capitalismo* esté construido con materiales que eran críticos con la forma del capitalismo correspondiente a las sociedades disciplinarias.

Las críticas al papel normalizador-disciplinario del Estado y sus instituciones son utilizadas en las sociedades de control para, paradójicamente, legitimar la ofensiva neoliberal contra el Estado del bienestar. Por eso, el proceso neoliberal de *desestatalización* adopta un sentido inverso al que décadas atrás lo hizo surgir como reivindicación de carácter crítico (Alonso, 2002; Castel, 1996; Bauman, 1999; Pardo 2000). Igualmente, las reivindicaciones de autonomía y la defensa de subjetividades flexibles y plurales también tienden a ser encauzadas por las políticas neoliberales hacia una

desregulación laboral, social y educativa, cuyos efectos sólo recientemente se han convertido en objeto de crítica (Bolstanski y Chiapello, 1999; Sennett, 2000, 2006; Bauman, 1999). Esta paradójica reapropiación neoliberal de las posiciones críticas de los años sesenta y setenta también se constata al apreciar que la reestructuración posfordista del neoliberalismo tiene lugar, según Virno (2003a:103), “transformando en recurso productivo precisamente los comportamientos que, en un primer momento, se manifestaban con la semblanza del conflicto radical”.

Todo ello nos informa del carácter de “contrarrevolución” o “revolución al revés” del orden social posfordista y las reformas neoliberales: innovar la economía y las instituciones con el fin de lanzar de nuevo la productividad capitalista y el dominio político. De modo que el propósito de las pedagogías progresistas de hace tres décadas, de ablandar la rigidez del orden escolar disciplinario y promover una escuela creativa y de sujetos flexibles no sometidos a la norma, hoy adquiere un rostro insospechado. En efecto, la reorganización del poder de las sociedades de control ha modificado el sentido de enunciados pedagógicos (anteriormente) críticos, subsumiéndolos en el nuevo régimen de sometimiento neoliberal (Gómez y Jódar, 2003).

Las *pedagogías psicologistas* se han adecuado admirablemente a las reformas neoliberales de la educación (Gee, Hull y Lankshear, 1996; Silva, 1999; Rodríguez, 2001). Al tiempo que, por otro lado, los “vicios burocráticos” del profesorado son considerados responsables de la escasa calidad de la enseñanza. Cuartada retórica para defender una intervención en las organizaciones educativas de carácter desregularizador o descentralizador que permita huir de la “sofocante cultura burocrática” y asumir “una ennoblecida ética emprendedora” (Terrén, 1999:216). Estamos así ante la reconversión de la escuela-fábrica en escuela-empresa (Laval, 2003). Para lo cual se está llevando a cabo una cínica reapropiación de las críticas vertidas contra el orden escolar de corte taylorista.

Por ejemplo, en primer lugar, la crítica de ineficacia dirigida a la enseñanza pública se utiliza para promover la gestión privada de la institución escolar y convertir así la educación en un servicio empresarial (Fernández de Castro y Rogero, 2001; Torres, 2001).

Esta reinención del gobierno de las instituciones educativas (Escudero, 1998; Viñao, 2001) incide, por otro lado, en la necesidad de que, cooperativamente y de modo colegial, todos los miembros de la “empresa escuela” pongan a disposición de la productividad y la eficacia lo que Virno

(2003a:64) llama “el gusto por la acción, la actitud correcta para afrontar lo posible y lo imprevisto, la capacidad de comenzar algo nuevo”. Que la empresa se convierta en modelo de racionalidad para gobernar las instituciones públicas supone también remodelar la existencia individual de sus miembros con arreglo a los valores de la calidad, la iniciativa, la competitividad, el placer de asumir riesgos, la flexibilidad, la permanente polivalencia. Todo ello con un decidido acento en el autocontrol responsable y la operacionalización contable del servicio prestado. Sin embargo, ante estas propuestas, análisis como los de Hargreaves (2003) advierten del ambiguo papel que en la transformación de la educación hoy en día juega el discurso sobre docentes creativos, ingeniosos y flexibles, capaces de correr riesgos, manejar el cambio e iniciar pesquisas cuando se les plantean de forma repentina nuevas demandas y nuevos problemas.

En tercer lugar, hay que señalar el uso que la racionalidad neoliberal hace de la “libertad” y la “autonomía” de los centros escolares, entendidos como empresas: conceder autonomía al objeto de que cada centro manifieste sus propias peculiaridades, su singularidad, su imagen e identidad. Así la autonomía –como capacidad de diferenciación entre centros– da sentido a la idea de una escuela que, en aras de la competitividad mercantilista, se adapta y ajusta al cambiante contexto; queda asociada al lenguaje neoliberal del libre mercado, la desregulación del Estado, el ajuste a las demandas del contexto y la alabanza a la libre elección de educación. Lo que resulta ser una racionalización de la autonomía insostenible desde la preocupación por la justicia social y el compromiso con la dimensión pública y democrática de la educación (Contreras, 1999 y 2002; Gewirtz y Ball, 2002; Gimeno, 2005; Smyth, 1993).

Son ejemplificaciones sobre la asombrosa plasticidad del *ethos* capitalista, capaz de cambiar de forma y fagocitar aquello mismo que lo rechaza, al tiempo que advierten de los nuevos peligros de sometimiento que acechan en la reestructuración neoliberal de las instituciones educativas. Todo ello delimita un importante aspecto de la compleja tarea consistente en rearmar hoy el discurso crítico de la educación: ajustar su contenido a la problematización de aquello que, bajo el dominio de la racionalidad neoliberal, en las actuales transformaciones de las instituciones educativas se presenta como incuestionado y, por otro lado, de lo que de un modo natural es tenido por crítico pero que, sin embargo, responde a parámetros de una sociedad –la sociedad disciplinaria– que ya empieza a no ser la nuestra.

A modo de recapitulación

Con herramientas conceptuales foucaultianas (constitución histórica del sujeto, tecnologías de gobierno, racionalidad política, gubernamentalidad...) hemos analizado las formas de gobernar el presente, su repercusión en las instituciones educativas y en la formación de nuevas subjetividades. Un presente caracterizado por el tránsito hacia la sociedad posdisciplinaria, donde el avance y progresiva consolidación de políticas educativas de carácter neoliberal se evidencia en aspectos sustantivos de las actuales reformas del sistema educativo.

A tales efectos se ha entendido por “neoliberalismo” una nueva forma de gobernar lo social en la que la conducta personal queda alineada con diversos objetivos políticos. Y en ello tiene lugar una recodificación del papel del Estado (distinto del welfarismo) y también del sujeto. Esta nueva configuración se asienta en una racionalidad que valora la actividad, la autonomía, la flexibilidad, la apertura, la autorresponsabilidad, la empleabilidad y la permanente polivalencia. Lógica que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto emprendedor, creativo, conexcionista, activo y autónomo, empresario de sí mismo.

La repercusión de esta racionalidad neoliberal en las reformas educativas está marcada por la introducción de cambios en el sistema educativo orientados hacia *a)* la incorporación en el funcionamiento de los centros escolares de la gestión empresarial; *b)* la creciente flexibilización, descentralización y desregularización; *c)* el énfasis en la autonomía escolar entendida como apuesta por la diversidad de ofertas educativas y por la libertad de elección de los usuarios; *d)* la promoción del sujeto educativo siempre en curso y “empresario de sí”. Todo lo cual ha sido analizado al glosar tres elementos básicos de las emergentes tecnologías de gobierno neoliberales en educación: “neomanagement”, “optimización” y “autogobierno”.

Este análisis de las nuevas relaciones de poder-saber-subjetividad que conforman los modos neoliberales de gobernar el presente ha adoptado un eje de indagación que puede sintetizarse con el siguiente interrogante: “¿cómo se racionalizan semejantes relaciones de poder?” (Foucault, 1981a:161). Y desde este ángulo se aprecian dos propósitos analíticos esenciales. Por un lado, cuestionar la racionalidad bajo la cual las complejas relaciones de poder-saber-subjetividad ejercidas en las instituciones educativas de las sociedades posdisciplinarias se vuelven relaciones aceptables y evidentes, rela-

ciones naturalizadas. Por otro, apreciar algunos de los modos inéditos de sujeción que en educación corren parejos a la gubernamentalidad de corte neoliberal.

En este punto conviene hacer notar que llevar a cabo esta tarea es un modo efectivo de provocar que las relaciones de poder que regulan la sociedad entren en el ámbito de lo contestable y lo negociable. Desconocer la lógica de las tecnologías de gobierno favorece que sean toleradas. De ahí el interés político de su análisis: sacar a la luz esos entramados tecnológicos, cuya ignorancia sólo contribuye a dejarlos funcionar sin ningún control sobre ellos.

Ahora bien, el análisis realizado no sostiene que exista una sucesión histórica de formas cada vez más intolerables de poder. Pues cada racionalidad política lleva consigo sus propios y específicos peligros de sujeción y dominio. Por eso mismo, no cabe desprender una descalificación de la gubernamentalidad neoliberal en sí misma, ni considerarla peor que las precedentes. La atención se ha focalizado, por el contrario, en apreciar lo que en ella hay de intolerable y fuente de malestar, al tiempo que se desentraña la racionalidad que ahí opera. Por ejemplo: el establecimiento de una subjetividad donde las personas, convertidas en “empresarias de sí”, han de cumplir sus obligaciones buscando, de modo permanente y autorresponsabilizándose de ello, su propia excelencia y realización. Lo que lleva, entre otros efectos perniciosos, a que los individuos se consideren autores y responsables exclusivos de sus sufrimientos y éxitos. Una autovaloración y autorresponsabilidad que supone una decisiva contribución a que la foucaultiana “tecnología de sí mismo” tienda a convertirse en modalidad de control de la población.

También ha quedado planteada la pregunta sobre cómo enfrentarse hoy al rearme de la crítica en el campo de la educación. La vía propuesta para esa tarea ha partido de un hecho derivado del modo con el que se impone la racionalidad neoliberal en el ámbito educativo: la reapropiación, cínica y contrarrevolucionaria, de parte significativa del vocabulario y las esperanzas de los colectivos sociales críticos que, en las luchas sociopolíticas (libertarias, antiautoritarias y contraculturales) de los años sesenta y setenta, se mostraban antagónicos al orden escolar disciplinario.

En suma, con el paso de las sociedades disciplinarias a las de control, las configuraciones de *poder-saber-subjetividad* se han metamorfoseado.

Otras son las tecnologías de gobierno. Los mecanismos de sometimiento han variado. También se renuevan sus *justificaciones*: han integrado, de modo retórico y cínico, las críticas que pretendían deslegitimarlos. De modo que la actual metamorfosis neoliberal del capitalismo conlleva el desarme de buena parte del pensamiento crítico. De ahí la dificultad para percibir los efectos de dominación de la reorganización neoliberal del poder: a falta de su renovación y actualización, las herramientas críticas disponibles apuntan a una sociedad –la sociedad disciplinaria– que ya no es la nuestra.

Así planteado, hacer frente a las situaciones de intolerancia amparadas por la racionalidad política neoliberal supone enfrentarse al reto de llevar a cabo, en el presente, un uso político de la *reflexividad sociocrítica*. Concretamente: *problematizar* la racionalidad de las prácticas y discursos que en el gobierno de lo educativo hoy se presentan como *evidentes*. Esfuerzo reflexivo de análisis sociohistórico y diagnóstico del presente orientado a socavar las nuevas certidumbres neoliberales a través de las cuales se despliegan el *poder*, el *saber* y las *subjetividades* contemporáneas en el campo de la educación.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (2002). “El discurso de la sociedad de la información y el declive de la reforma social. Del *management* del caos al caos del *management*”, en J. M. García y P. Navarro (eds.), *¿Más allá de la modernidad?* Madrid: CIS, pp. 471-504.
- Ball, S. (1993). “La gestión como tecnología moral”, en S. Ball (comp.), *Foucault y la educación*, Madrid: Morata, pp. 155-168.
- Ball, S. (2003a). “Profesionalismo, gerencialismo y performatividad”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, núm. 37, pp. 85-104.
- Ball, S. (2003b). “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-228.
- Ball, S. (2004). *The Routledge Falmer reader in sociology in education*, Londres: Routledge-Falmer.
- Barry, A.; Osborne, T. y Rose, N. (eds.) (1996). *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*, Londres: UCL Press.
- Bauman, Z. (1999). *En busca de la política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*, Madrid: Losada.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, París: Gallimard.
- Burchell, G. (1993). “Liberal government and techniques of the self”, *Economy and Society*, vol. 22, núm. 3, pp. 267-282.

- Burchell, G.; Gordon, C. y Miller, P. (eds.) (1991). *The Foucault effect. Studies in governmentality*, Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Castel, R. (1996). *Les metamorphoses du question sociale*, París: Fayard.
- Contreras, J. (1999). “¿Autonomía por decreto? Paradojas en la definición del trabajo del profesorado”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 7, núm. 17 (<http://eppaa.asu.edu>).
- Contreras, J. (2002). “Política del currículo y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática”, en I. Westbury (comp.), *¿Hacia dónde va el currículo?*, Barcelona: Pomares, pp. 75-109.
- De Marinis, P. (1999). “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”, en R. Ramos y F. García-Selgas (eds.), *Globalización, riesgo y reflexividad*, Madrid: CIS, pp. 73-103.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*, Londres: Sage.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*, Valencia: Pre-Textos.
- Du Gay, P. (2003). “Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública”, en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 251-280.
- Escudero, J. M. (1998). “Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas”, en VV. AA., *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid: UNED, pp. 201-216.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*, Madrid: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (1979). “Foucault étudie la raison d’État”, en M. Foucault. (1994), *Dits et écrits*, vol. III, París: Gallimard. pp. 801-805.
- Foucault, M. (1981a). “‘Omnes et singulatim’: vers une critique de la raison politique”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*. vol. IV, París: Gallimard, pp. 134-161.
- Foucault, M. (1981b). “Sexualité et solitude”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, París: Gallimard, pp. 168-178.
- Foucault, M. (1981c). “Les mailles du pouvoir”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, París: Gallimard. pp. 182-201.
- Foucault, M. (1982). “Le sujet et le pouvoir”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, París: Gallimard, pp. 222-241.
- Foucault, M. (1984a). “L’éthique du soi comme pratique de la liberté”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, París: Gallimard, pp. 708-729.
- Foucault, M. (1984b). “Foucault”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, París: Gallimard, pp. 631-636.
- Foucault, M. (1984c). “Le retour de la morale”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, París: Gallimard, pp. 696-707.
- Foucault, M. (1988). “Les techniques de soi”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, París: Gallimard, pp. 783-813.
- Fraser, N. (2003). “¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año XLVI, núm. 187, pp. 15-33.

- Gee, J. P.; Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *The new work order. Behind the language of the new capitalism*, Boulder, Co.: Westview Press.
- Gewirtz, S. y Ball, S. (2000). "From welfarism to new managerialism: Shifting discourses on school headship in the education marketplace", *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, núm. 3, pp. 253-268.
- Gewirtz, S. y Ball, S. (2002). *The managerial school: post-welfarism and social justice in education*, Londres: Routledge.
- Gentili, P. y Silva, T. T. (1994). *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas*, Petropolis: Vozes.
- Gimeno, J. (2005). "La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares", en J. Gairín (coord.), *La descentralización educativa ¿Una solución o un problema?*, Madrid: CISSPRAXIS, pp. 209-251.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2003). "Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, núm. 37, pp. 53-68.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Jaén, M. (2004). "Reformas educativas y profesionalización del profesorado", *Papers*, núm. 72, pp. 189-212.
- Jódar, F.; Gómez, L. y Aguilar, L. (2006). "Racionalidades políticas de la gestión del currículo común y sus innovaciones", en F. Beltrán (coord.), *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 283-331.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise*. París: La Découverte.
- Marshall, J. (1994). "Gubernamentalidade e educação liberal", en T.T. da Silva (ed.), *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, pp. 21-34.
- Pardo, J. L. (2000). "Máquinas y componendas. La filosofía política de Deleuze y Foucault", en P. López y J. Muñoz (eds.), *La impaciencia de la libertad. Michel Foucault y lo político*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 23-84.
- Pardo, J. L. (2003). "Zona de sombra. Notas para una genealogía del concepto de riesgo", en J. Arana et al., *Ciudades posibles*, Madrid: Lengua de Trapo, pp. 215-237.
- Peters, M.; Marshall, J. y Fitzsimons, P. (2005). "Gestión y política educacional en un contexto global. Foucault, neoliberalismo y la doctrina de la autogestión", en N. Burbules y C. A. Torres (coords.), *Globalización y educación*, Madrid: Editorial Popular, pp. 79-99.
- Rodríguez, E. (2001). "La reforma curricular española y la racionalidad neoliberal", *Témpora*, núm. 4, pp. 89-115.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul. The shaping of the private self*, Londres: Routledge.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*, Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- Silva, T. T. (1999). "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales", *Archipiélago*, núm. 38, pp. 56-61.

- Smyth, J. (1993). *A socially critical view of the self-managing school*, Londres: Falmer Press.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona: Anthropos.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid: Morata.
- Varela, J. (1991). "El triunfo de las pedagogías psicológicas", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 198, pp. 56-59.
- Varela, J. (1995). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo", en J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta, pp. 155-192.
- Vázquez, F. (2005). *Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía*, San Sebastián: Garga.
- Viñao, A. (2001). "El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)", *Témpora*, núm. 4, pp. 63-87.
- Virno, P. (2003a). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Virno, P. (2003b). *Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto*, Madrid: Traficantes de Sueños.

Artículo recibido: 26 de junio de 2005

Dictamen: 17 de noviembre de 2005

Segunda versión: 5 de junio de 2006

Aceptado: 6 de julio de 2006