

Escuela, neoliberalismo y subjetividad

School, neoliberalism and subjectivity

Resumen

La naturaleza permanente e inmutable de las cosas en las sociedades tradicionales se vuelve fluida en la sociedad posmoderna, en cuyo marco resultan funcionales el relativismo de los valores, el carácter mutable e incierto de las cosas, la profunda inseguridad en la vida de las personas y, correlativamente, las subjetividades híbridas, fluidas, transitorias, que están sometidas a los mismos efectos corrosivos que la atmósfera economicista produce en todo lo que envuelve. Ésta es la razón de la crisis de las instituciones disciplinarias, como la escuela, porque ya no tienen el encargo de producir sujetos con identidades genéricas (ya sea para gobernar o para ser gobernados), porque el capitalismo postindustrial, la sociedad de consumo y la sociedad basada en la información necesitan sujetos que reinventen cada día su modo de ser. En estas circunstancias, la estrategia de ejercer el poder no será el encierro (como en la sociedad disciplinaria), sino la vigilancia. A partir del marco teórico de Foucault y Deleuze, y a través de un análisis bibliográfico, pretendemos indagar las estrategias con las que el poder (económico y político) quiere que las escuelas gobiernen a los educandos para hacer de ellos sujetos “útiles” para la sociedad de nuestro tiempo.

Palabras Clave

subjetividad, educación, neoliberalismo, poder, gestión

Abstract

The permanent and immutable nature of things in traditional societies becomes fluid in postmodern society. Relativism of values, changeable and unsure essence of things, deep insecurity of people's life and, therefore, hybrid, fluid and temporary subjectivities — which are put down to the same corrosive effects that the economic atmosphere produces in everything— seem functional in that frame. This is the reason for the crisis of the disciplinary institutions like school, because they don't have the mission to make subjects with generic identities (either to govern or to be governed). Post-industrial capitalism and consumer and information based society need subjects who make up themselves every day. In these circumstances, the strategy of power is not going to be confinement anymore but observation. Basing our investigation on Foucault and Deleuze's framework, and through a bibliographic analysis, the aim of this paper is look into the strategies which economic and politic power uses to make schools ruling students in order to produce useful subjects for our society.

KeyWords

subjectivity, education, neoliberalism, power, management

1. El marco político: el neoliberalismo

Si bien comienza a ser aceptado que la escuela es una institución capaz de producir formas de ser y de vivirse el ser humano, actualmente, hemos de advertir que comienza a estar de una forma desaforada al servicio de un sistema económico en virtud del cual ya no pretende producir sujetos íntegros sino desubjetivizados.

Como ejemplo y herramienta de análisis usaremos la reforma de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ya que entendemos que se encuadra en el marco del neoliberalismo o liberalismo avanzado, aunque es verdad que los factores para el desarrollo del neoliberalismo no son de hogaño. Por ello, haremos un breve recorrido por los dos acontecimientos fundamentales que dieron lugar a este sistema: la crisis del petróleo de los años setenta y la caída del muro de Berlín y la consiguiente desintegración del bloque soviético.

Estos dos acontecimientos son de especial importancia por cuanto que firmaron el acta de defunción del Estado de bienestar (*welfare*), que había tenido su origen en las crisis que golpearon el modelo capitalista en las primeras décadas del siglo XX, así como en las revoluciones populares que le habían entregado el poder al proletariado y el auge de los diferentes movimientos obreros y sus organizaciones sindicales. De la misma forma fueron determinantes la destrucción y la conmoción sociales que provocaron las dos Guerras Mundiales que acababan de tener lugar. Todo esto propició que los gobiernos de las democracias burguesas le confirieran al capitalismo una cara más amable mediante el fomento de la cohesión social gracias a los programas de control de la economía por parte de los Estados, cuya finalidad no era sino la redistribución de la riqueza en aras de favorecer la producción y el consumo, garantizar el empleo y la participación de los trabajadores en la ganancia de las empresas. De hecho, incluso el dispositivo Estatal constaba de una “red de seguridad” que permitía a los trabajadores seguir consumiendo/sobreviviendo todavía estando en circunstancias que les imposibilitaban el desempeño de un trabajo: jubilación, enfermedad, minusvalía... (Pardo Pérez y García Tobío, 2007, pp. 127–128).

No obstante, el Estado de bienestar pronto “colapsó” por los sucesivos incrementos del precio de las materias primas (especialmente el petróleo) a finales de los setenta —lo que produjo una notable reducción de la tasa de ganancia de los empresarios por el disparo del capital fijo que debían invertir— y la desaparición en 1989 de la Unión Soviética, lo que supuso la caída de la resistencia que el socialismo “real” ejercía ante el auge capitalista. Con la neutralización de este modelo de resistencia que, como fuere, alentaba los movimientos obreros y los sindicatos, los empresarios procuraron restituir su tasa de ganancia a costa del capital variable (el proletariado). Para ello se empezó a reclamar la flexibilización del mercado de trabajo, lo que equivale a que el mercado laboral tendiese cada vez más hacia la liberalización: facilidad en los despidos, reducción de los salarios, etcétera. En suma, en el horizonte de las reclamaciones empresariales se erigía la exigencia de que las condiciones de trabajo fuesen negociadas sólo entre el trabajador y el empresario según la ley de la oferta y la demanda, sin intervención de ninguna organización ajena y con todo el desequilibrio inherente a este tipo de relación.

Como observan Pardo y García Tobío (2007, p. 130), en la línea argumentativa de esta lógica, pues, los empresarios culparon de la crisis al Estado del bienestar porque —según ellos— promover el igualitarismo equivale a destruir la libertad individual de los ciudadanos y la competencia, cualidades de las que depende la prosperidad general. Así, podemos decir con ellos que las exigencias neoliberales se concretan en dos: un estado fuerte, capaz de romper la fuerza de los sindicatos y de mantener una férrea disciplina presupuestaria y, por otra parte, un estado débil que deje de intervenir allí donde haya

posibilidades de inversión privada. De la *welfare* a la *workfare* (estado de guerra): frente al Estado de bienestar se yergue el Estado neoliberal caracterizado por el *bellum omnium contra omnes* de esta segunda propuesta traducida en las demandas de apertura de los mercados para mejorar su eficiencia según la competencia; la desregulación o eliminación de trabas para el capital financiero, comercial y productivo, de modo que cada uno tenga la libertad para buscar el beneficio donde quiera, soportando las mínimas limitaciones en cuanto al derecho del trabajo y convenciones sociales; y la privatización de todas las empresas estatales y de las instituciones que prestan servicios sociales. Con el fin de estimular los agentes económicos hacia la inversión, reclaman reformas fiscales tendentes a reducir los impuestos sobre los ingresos de las personas y las ganancias de las empresas. Así, los Estados son conducidos hacia esa “estabilidad presupuestaria”, el máximo dogma neoliberal, que logran mediante la reducción de los gastos sociales. También, con la intención de debilitar los sindicatos y como mecanismo de contención de los salarios, los neoliberales proclaman la necesidad de una “tasa natural” de desempleo.

Al hilo de la producción de subjetividades debemos tener en cuenta que el desarrollo del dispositivo neoliberal no podría haberse realizado de no sustentarse en determinadas relaciones de saber-poder, como por ejemplo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En este sentido, el neoliberalismo no se podría haber desarrollado sin la revolución tecnológica y los cambios en la organización empresarial, los cuales cambiaron de forma radical las formas de producir, comerciar y, por ende, devenir sujeto en estos nuevos tiempos.

Primero, con la globalización derivada de la capacidad de estas tecnologías para conectar los mercados de todo el mundo y ofrecer datos instantáneos sobre los valores bursátiles, se favorece la movilidad de capitales y se les permite a los valores acudir allí donde puedan obtener el máximo beneficio a corto plazo. Segundo, la globalización también provoca la “internacionalización” de la producción y el comercio. Ahora las empresas pueden desplazar toda, o parte, de su producción a mercados de trabajo más baratos (con sueldos y gastos sociales más bajos, tales como el Tercer Mundo) y mejores condiciones para la rentabilidad económica (como infraestructuras proporcionadas de forma gratuita por los propios gobiernos, exenciones fiscales, inexistencia de normativas laborales y medioambientales, debilidad sindical, etc.), o bien, con estos mismos criterios, subcontratar a pequeñas empresas la elaboración de parte o el total de sus productos (Pardo Pérez y García Tobío, 2007, pp. 131–132).

Pero la revolución tecnológica tiene aún otra forma de expresión en la automatización de la producción. Las tareas que antes eran realizadas por los propios operarios, ahora pueden ser llevadas a cabo por máquinas-herramientas y robots. Finalmente, en lo relacionado a las nuevas formas de organización y de gestión empresarial, se pasa de un modelo de producción en serie a un modelo de producción flexible (y bajo demanda).

El modelo de producción en serie, basado en una organización vertical, jerarquizada y rígida, desarrollaba sus productos en una cadena de montaje situada en una factoría bien localizada que producía a gran escala los bienes a los que luego debería ser adaptada la demanda. Sin embargo, el modelo de producción flexible es capaz de adaptarse a los constantes cambios del mercado y produce bajo demanda —eliminando los efectos indeseables de los stocks. Con frecuencia, las empresas que siguen este modelo forman parte de redes que facilitan la flexibilidad en la producción y los bajos costes: en unos casos, pequeñas empresas, como mencionamos, trabajan subcontratadas para una gran compañía, realizando partes de un producto; en otros, pequeñas y medianas empresas se agrupan para

producir conjuntamente. De todas formas, en ambos casos, las empresas contratarán los trabajadores a tiempo parcial, en condiciones precarias, y aparecerán y desaparecerán frecuentemente según el movimiento del mercado.

Dado que el ideario neoliberal trasciende lo estrictamente económico hacia todo el ámbito social, debemos resumir las ideas sobre las que se sustenta y que impregnarán la producción de subjetividades (Pardo Pérez y García Tobío, 2007, p. 133):

- La primacía del mercado es para el neoliberalismo un a priori natural. El conjunto de transacciones comerciales de todo lo que sea susceptible de ser comprado y vendido, i.e., el mercado, sin ningún tipo de restricción en su funcionamiento es capaz de regular las relaciones sociales. Para los neoliberales sólo es posible la libertad humana en virtud de estos intercambios comerciales.

- Para el neoliberalismo también goza de una primacía el individuo sobre la comunidad: el individuo es el único responsable de sí mismo. Sólo es haciendo uso de la propia libertad —entendiendo por tal la tendencia de los individuos a guiarse por los propios intereses, buscar el máximo beneficio y bienestar personal— como se obtiene la garantía para el desarrollo económico y social.

- Por ende, para asegurar estos dos presupuestos, el neoliberalismo exige un “Estado mínimo”. Este Estado, como analizamos, se obtiene mediante la extirpación de la función redistributiva y mediante la modificación de sus políticas fiscales para favorecer la libre empresa y permitir el incremento de los beneficios empresariales (desregulando todas aquellas condiciones que actuaban como freno de la producción y el libre comercio, como vimos).

Como no podía ser de otra forma, serán estos tres postulados los que orquesten las políticas que se desarrollan desde los 70 y 80, y que tienen en Margaret Thatcher y Ronald Reagan los precursores más reconocidos. Precisamente fue Margaret Thatcher la que resumió en una frase uno de los proyectos de subjetivación más funcionales para el neoliberalismo —a nuestro parecer—, el individualismo, y que resultó devastador: “No hay tal cosa como la sociedad. Hay hombres y mujeres y hay familias” (Keay, D., 31 octubre 1987).

2. El modelo educativo: la escuela como empresa y para que sirva a la empresa

Al hilo de la proliferación de políticas neoliberales la escuela también se vio afectada. A decir de Pardo y García Tobío (2007, pp. 138-139) la escuela resultó un foco de interés para el neoliberalismo por tres motivos.

Primero, porque la educación desregulada y privatizada conforma un espacio susceptible de rendir beneficios económicos a corporaciones privadas dispuestas a invertir en la “industria de la educación”. En segundo lugar, porque con el dominio de la educación los neoliberales pueden definir los currículos escolares y ponerlos al servicio de las necesidades empresariales, logrando que las escuelas formen al alumnado en saberes, destrezas y competencias requeridas por la nueva cultura empresarial. Finalmente, la educación también está en el punto de mira del neoliberalismo porque puede contribuir a formar ciudadanos-consumidores, proclives a los postulados y prácticas neoliberales.

Aunque las reformas educativas que se vienen desarrollando desde mediados de los años ochenta en muchos países occidentales, incluyendo las reformas educativas españolas, pretenden satisfacer demandas de los lobbies defensores del neoliberalismo, sin duda la LOMCE constituye el ejemplo acabado de la inoculación de principios neoliberales a la

educación escolar. La LOMCE abre de forma explícita la definición del Sistema Educativo Español a “agentes privados que desarrollen las funciones de “regulación, financiación o prestación de servicios” para el ejercicio del derecho a la educación en España:

A efectos de esta Ley Orgánica, se entiende por Sistema Educativo Español el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013)

En el ya hartamente citado por valioso artículo de 2007, Pardo y García Tobío explican un conjunto de mecanismos a través de los que el neoliberalismo aspira a hacerse con el control de la educación escolar. En el principio, se construye una sensación colectiva de crisis sobre la situación de la escuela. La escuela pública se convierte en la propia causa —según los neoliberales— del fracaso escolar, el descenso de nivel entre el alumnado, la violencia y la indisciplina, el absentismo y la deserción, la pérdida de valores morales, la generación de mayor desigualdad social, etcétera. Según la Ley:

La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. Acorde con esta función, la presente Ley Orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos y alumnas, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido.

Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013)

Esto se explica bajo la premisa de que la ineficacia de la gestión escolar repercute negativamente en la calidad de la educación. Calidad y gestión se volverán términos equivalentes en la medida en que se contemplan bajo una óptica de empresa. La escuela debe volver a ser “eficiente”. Entonces, si se quiere que este discurso se haga hegemónico hay que introducir, en segundo lugar, pánico moral en la gente que profundice en la inquietud social, en la angustia y en el temor exacerbados. En el caso educativo, se dibuja un futuro calamitoso para que la situación se vea como una grave amenaza inminente para el bienestar económico del país y de las familias. Consiguientemente, como último paso, la gente asume y justifica que las medidas que se van a adoptar serán capaces de restaurar el orden y la normalidad, se alcanza la conformidad social alrededor de una astuta estrategia política.

Paulatinamente, el neoliberalismo fue consiguiendo hacerse con el dominio de la institución escolar, una dominación que se establece fundamentalmente en dos ámbitos: por una parte, el ámbito del currículo y de los contenidos que se impartirán en la escuela;

por otra, el ámbito de la gobernanza escolar y las relaciones entre las figuras que pueblan la escuela. Podríamos pensar que en el primero se trata de relaciones de saber, mientras que en el segundo se trataría de relaciones de poder; sin embargo, debemos advertir que no hay nada más lejos de la realidad: toda relación e saber comporta relación de poder y viceversa.

3. El currículo

Hemos dicho que el currículo constituye un espacio de especial interés para las políticas neoliberales, pues su control supone el control de la educación que se desarrolla en nuestras escuelas. Dado que asumimos esta tesis, es conveniente preguntarse por el significado de currículo. En una definición amplia, siguiendo a Grinberg e Levy (2009, p. 56), por currículo podemos entender los procesos sociales ligados con la selección, distribución y acceso a la cultura (legítima y legitimada). Como resulta evidente, se crea toda una disputa acerca de la definición de lo que es considerado “cultura” en una determinada sociedad, al igual que los procesos y prácticas institucionales mediante las cuales se abren o cierran los caminos a los distintos grupos sociales para su distribución. Es decir, y según la línea de Foucault, se dan unas relaciones de poder sustentadas en los juegos de verdad de lo que es “cultura” y lo que no, y por lo tanto, digno de ser transmitido mediante el dispositivo.

Es por ello que esta definición de currículo no está exenta de disputa y varió en función de las diferentes concepciones y perspectivas que se encargaron de él. En un primer momento, el término se empleó para referirse simplemente al componente prescriptivo, lo que hoy en día se puede denominar “normativa” o “currículo oficial”: la definición llevada a cabo por el Estado de los objetivos y contenidos de la enseñanza que deberían ser transmitidos en todas las escuelas. Sin embargo, esta definición se nos queda escasa y no debemos olvidar otros aspectos que repercuten en los juegos de verdad y contribuyen a la producción de subjetividades. Así se nos abren las diferentes dimensiones del currículo: formal, real, oculto y nulo.

En primera instancia, debemos distinguir el currículo en cuanto intención oficial del Estado, como definición normativa, y el currículo como práctica y acontecimiento. Mientras que la noción de currículo real permite incorporar a los estudios curriculares los procesos y prácticas que ocurren en las escuelas y aulas también permite diferenciar lo que es efectivamente enseñado y lo que es efectivamente aprendido por el alumno (Grinberg & Levy, 2009, pp. 67–68).

En una segunda instancia, vinculada con la anterior, tenemos otra distinción que del currículum que no se encuentra de forma explícita ni en el oficial ni en las planificaciones de aula. El llamado currículo oculto, que remite a las relaciones sociales del aula y la escuelas; a las actitudes, valores, modos de pensar y comportarse que, si bien no están reflejados en las planificaciones, constituyen una parte importante de los aprendizajes escolares y ocupan una parte importante del tiempo escolar: administración de la vida del aula, sanción de conductas, control de la actividad, etc. (Grinberg & Levy, 2009, pp. 68–69).

Mas, en nuestra opinión, lo más interesante para la producción de subjetividades no es tanto el proceso de selección de contenidos, sino que este proceso no se presenta como tal. De esta forma, podemos hablar de un currículo nulo, el cual operaría en dos sentidos: por una parte, dejando contenidos fuera y, por otra, presentando aquello que es enseñado no como resultado de un proceso de selección (Grinberg & Levy, 2009, pp. 70–71). Lo seleccionado acostumbra ser presentado como la totalidad de lo posible de ser enseñado sobre el tópico en cuestión, y no como inmerso en toda una red de relaciones en lo referido

a los juegos de verdad, los cuales son contingentes: retrotrayéndonos a la famosa sentencia de Berkeley “*ese est percipi*”, podemos concluir que lo que no se percibe no existe, y los contenidos que caen fuera del currículo carecen de toda consideración, quedando los que sí entran en el currículo formal como saberes neutros, verdaderos y sin posibilidad de ser discutidos. La producción de las nuevas subjetividades cobra fuerza en este encauzamiento por determinados modos de entender y conocer que no ofrecen líneas de fuga ni espacios de resistencia.

Así pues, apoderarse del currículo y de su conformación es apoderarse de la forma de pensar de los educandos que, en un futuro más o menos lejano, tendrán que entrar a formar parte de la población activa. A partir de los años setenta y ochenta del siglo pasado, con la irrupción de las políticas neoliberales pudimos observar multitud de cambios a nivel de las políticas educativas que obedecen a esta lógica del mercado neoliberal. Fundamentalmente, en lo que respecta a los currículos formal y real, los cambios se produjeron desde unos currículos sustentados en la transmisión de conocimientos conceptuales hacia unos currículos cuya finalidad es fomentar competencias:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013).

Además se trata de fomentar un nuevo modelo de confrontación para con las incertidumbres que presenta la vida en todos sus ámbitos: el modelo de la gestión. Así, el currículo y la gestión quedarán emparentados ya que, en definitiva, de lo que se trata es de “mejorar” la empleabilidad del alumnado teniendo en cuenta la nueva situación de flexibilidad laboral y mercantil de finales del siglo XX y principios del XXI:

La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas, es otro objetivo básico de la reforma. La revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo. La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas. Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013).

Por ende, nos encontraremos con un currículo formal asentado fuertemente en las bases del libre mercado, sustentado en sus contenidos más en la “adquisición” de

competencias que en la de conocimientos; pero, también, con un currículo oculto que podemos entrever en algunas formulaciones de la propia LOMCE:

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013).

Las actitudes transmitidas por este currículo oculto empiezan por la autorresponsabilidad, pues ya no se trata de que el sistema educativo o económico pueda fracasar por determinadas circunstancias y hubiese que buscar sus fallos. Antes al contrario, independientemente de las causas los responsables seremos todos nosotros, responsables en definitiva de nuestra propia vida y “salvación”... A esto es a lo que se refieren todas las declaraciones que remiten al fomento de la “cultura del esfuerzo y emprendedora”, una cultura que deriva del individualismo competitivo del neoliberalismo. Aunque en los nuevos modelos educativos se diga potenciar el “colaborativismo” o la “cooperación” mediante trabajos grupales, no se puede ignorar que el trasfondo es incentivar la exigencia en lo referente a la consecución de unos objetivos de beneficio propio, al igual que ocurre en el mundo empresarial: si gana la empresa ganamos todos. Es decir, la colaboración entendida como el uso que el individuo hace del grupo y de las personas como medios, no como fines —“no hay sociedad”, recordamos—, incluso puede existir una jerarquización a nivel grupal según la capacidad de liderazgo de los integrantes, como una suerte de meritocracia:

La fábrica hacía de los individuos un cuerpo, con la doble ventaja de que, de este modo, el patrono podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente. El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, al igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa. (Deleuze, 2006, p. 280).

Como apunta Deleuze llegamos también al punto en el que los currículos son interminables en base a esta rivalidad y competitividad que se abre. Ya no hay trabajo seguro y el individuo se tiene que amoldar continuamente a la oferta laboral. Por ello no se trata de crear trabajadores, sino trabajadores potenciales o emprendedores que estén constantemente buscando cómo mejorar, cómo competir en el mercado de forma más eficaz y eficiente:

En las sociedades disciplinarias siempre había que volver a empezar (terminada la escuela, empieza el cuartel, después de éste viene la fábrica), mientras que en las

sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal. (Deleuze, 2006, p. 280).

En este punto, no podemos obviar la solidaridad con la que se engarzan los ámbitos del currículo y la gobernanza escolar, pues:

(...) en el presente, la tarea de pastor presenta otras misiones: ya no conduce a su rebaño hacia algún lado sino que orienta los procesos de auto-revisión y auto-conducción. En clara afinidad con estos planteos, las pedagogías de las competencias se construyen sobre la idea de un docente que ya no debe enseñar sino orientar aprendizajes y activos y emprendedores sujetos gestores de sí. (Grinberg, 2011, p. 21).

4. La gobernanza escolar

A decir de Ball (1993, p. 157) el cambio del paradigma administrativo hacia el paradigma de gestión es una maniobra para lograr un control más férreo y preciso sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gestión es lo que Foucault denomina “tecnología moral” o tecnología de poder, y sería el equivalente contemporáneo del panóptico benthamiano:

Una sujeción real nace mecánicamente de una relación ficticia. (...) El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento. (Foucault, 2005 // 1978, p. 206).

Grinberg (2008, pp. 117–118) señala que la diferencia fundamental entre los modelos de administración y gestión pasa porque mientras la administración acostumbraba a ser entendida como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajasen en aras de un objetivo, en el modelo de la gestión se va más lejos y se incorporan los propios medios como objetivo de la planificación-previsión, es decir, se trabaja el propio proceso. Gestionar no sólo implicará disponer los medios, sino también crearlos y articularlos:

La definición de la gestión como diseño y desarrollo de proyectos, justamente, se dirige en este sentido: pensar la planificación ya no como un acto previo a la acción, sino como una práctica que contempla y monitorea constantemente aquello que sucede en el desarrollo de esa planificación. (Grinberg, 2006, p. 72).

No exageraríamos al afirmar que la gestión se ha convertido en la nueva *episteme* en la consecución de objetivos, en general, y en la educación, en particular. Una nueva forma de relaciones de saber-poder. De hecho, si nos ceñimos al ámbito escolar, podemos comprobar que la gestión impregnó la discursividad sobre la escuela en toda su extensión. Se nos dice que hay que emprender una gestión por resultados, que el director tiene que ser el gestor de la escuela, que el docente tiene que ser gestor del aprendizaje, gestión institucional sobre el currículo y la evaluación, etcétera (Silió, 5 febrero 2014). La totalidad de los problemas, de las desigualdades y las injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión, o, mejor, de modelos anticuados que deben superarse en favor de la

gestión, la cual en sí es la clave para su solución (Grinberg, 2006, p. 71). Veámoslo en la propia LOMCE:

Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa. Esta responsabilidad llevará aparejada la exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados. La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido. La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013).

Así podemos comprobar cómo también lo que se produce es una equiparación de este modelo de gestión a una nueva forma que adopta la gubernamentalidad foucaultiana en cuanto tecnología de gobierno sobre la población: el gobierno se vuelve auto-gobernanza. Los gobernantes adquieren una función diferente a la que venían desempeñando, redefinen sus tareas: ahora serán *coaches*, asesores, monitores, lo que contribuye a invisibilizar la magnitud del poder que ejercen sobre sus subordinados. En la actualidad asistimos a un proceso de constitución de un nuevo conjunto de saberes vinculados con el estudio y análisis de los procesos que acostumbran recibir el nombre de sistema de monitorización o de evaluación en proceso. Como bien apunta Grinberg (2006, p. 78), la noción de monitor aparece asociada con la idea de un guía, acompañante que por medio de su acción evita que se generen errores. Así mismo, el monitor permite obtener “fotografías” y lograr cierto control respecto de aquello que sucede, por lo cual debe actuar en el mismo momento y espacio en el que el hecho está sucediendo. Por eso, la monitorización no se puede realizar desde fuera, sino que debe ser llevada a cabo allí donde la acción se desarrolla. La proliferación de la “evaluación continua” y de las “evaluaciones externas de fin de etapa” —sobre las que hace especial hincapié la LOMCE— son un buen ejemplo de este nuevo sistema:

Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje

del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones.

La transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial, sobre la evolución de éstos.

Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013)

Estamos ante la tecnología en la que cada uno se vigila a sí mismo y en la que la visibilidad del poder se disipa, aunque en su interior siga albergando una profunda jerarquía. Sin embargo, podemos comprobar cómo en esta deriva de las sociedades disciplinarias hacia las sociedades de control más puras, aún permanecen ciertas tecnologías sobrevivientes. En palabras de Deleuze:

El estudio socio-técnico de los mecanismos de control que ahora están en sus comienzos debería ser un estudio categorial capaz de describir eso que ahora se está instalando en el lugar de los centros de encierro disciplinario, cuya crisis está en boca de todos. Es posible que, tras las adaptaciones correspondientes, reaparezcan algunos mecanismos tomados de las antiguas sociedades de soberanía. Lo importante es que nos hallamos en el inicio de algo. En el régimen carcelario, la búsqueda de "penas sustitutorias", al menos para los delitos menores, y la utilización de collarines electrónicos que imponen al condenado la permanencia en su domicilio durante ciertas horas. En el régimen escolar, las formas de control continuo y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el correspondiente abandono de toda investigación en el seno de la Universidad, la introducción de la empresa en todos los niveles de la escolaridad. En el régimen hospitalario, la nueva medicina "sin médicos ni enfermos" que localiza enfermos potenciales y grupos de riesgo, y que en absoluto indica un progreso de la individuación como a menudo se dice, sino que sustituye el cuerpo individual o numérico por una materia "dividual" cifrada que es preciso controlar. En el régimen empresarial, los nuevos modos de tratar el dinero, de tratar los productos y de tratar a los hombres que ya no pasan por la antigua forma de la fábrica. Son ejemplos mínimos, pero que nos permiten comprender mejor lo que hay que entender por "crisis de las instituciones", es decir, la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación. (Deleuze, 2006, pp. 284-285).

También por esta parte se ve reforzado el mundo empresarial. Las relaciones de poder tan fácilmente reconocibles entre el jefe y los trabajadores o entre los encargados y los subordinados se disipan en favor de esa nueva figura que prolifera rápidamente: la del mentor. No es ninguna exageración emplear esta palabra con un corte tan espiritual para referirse a los monitores, ya que, como veremos, mediante el modelo de gestión y la subsiguiente autorresponsabilidad aparejada a él, se pretende una fuerte de sistema místico, de cuidado de uno mismo, de ascesis (cf. Foucault, 2001a, p. 394). Lo importante ya no será obedecer las órdenes, sino llegar a interiorizarlas, conocerlas en lo más profundo, y devenir en el sujeto anhelado. En este sentido, la escuela tanto imita el modelo empresarial cuanto que empieza a preparar a las nuevas subjetividades para incorporarse a él.

5. Las finalidades del sujeto proyectado: el sujeto emprendedor (o empresario de sí mismo) y las competencias

Las sociedades polarizadas y las culturas paradójicas en las que vivimos producen lo que Castoriadis llamó el avance de la insignificancia (la pérdida de sentido), que tiene como principales manifestaciones el conformismo generalizado (incapacidad de desenvolver el pensamiento crítico y desmovilización política) y la crisis en el proceso identificativo (con la promoción de modelos de identidad contradictorios) (Anzaldúa, 2012, p. 205). Sustraídos del reposo y de la responsabilidad de conformar una identidad, un estar-en-el-mundo congruente, los individuos asumen que poco tienen que aportar en una realidad desintegrada: el sujeto deviene amoral, sin conciencia de las consecuencias de sus actos, tal que eternos adolescentes (Bacciredo, 2006, p. 73).

Y es que debido al constante y veloz cambio de las sociedades actuales, sociedades tecnológicamente muy desarrolladas, al individuo no le queda otra que vivir un simulacro perpetuo: no vive, simplemente interpreta un papel. Ante la diversidad de situaciones, la posibilidad de solventarlas se encuentra en la divergencia de las máscaras o papeles que representar: es necesario emplear identidades con rapidez y facilidad para aprovechar los escenarios cambiantes (Bacciredo, 2006, p. 74). Pero las máscaras no consiguen sedimentar el yo (tampoco lo pretenden), en acertada expresión de Deleuze: el individuo se vuelve “dividual”.

Los sujetos se han vuelto una especie de rompecabezas con infinitas posibilidades de recomposición... Si en el pasado el relato moderno de la formación se había edificado conforme a principios unificadores que se preocupaban por la unidad de lo diverso a través de un relato único y totalizador, donde la institución escolar ocupaba el lugar de la autoridad gracias al poder delegado por el Estado; en el presente, se resalta la flexibilidad y la heterogeneidad de la formación, el mandato de la diversidad cultural, de la diversidad de elección, la libertad/obligación de elección de la propia identidad. Estos nuevos contenidos se crean y recrean en el marco de un nuevo relato donde la formación —se propone— ya no debe pasar por la constitución del sujeto trabajador-ciudadano y, mucho menos, estructurarse en torno a un relato único que la escuela deberá transmitir. Ahora, el sentido profundo se tiene que elegir: el trabajador deviene un buscador de trabajo y el ciudadano un individuo comprometido, solidario y responsable de sí. Esto en el aspecto educativo se resume en que, asumida la sociedad del conocimiento y la muerte de los metarrelatos, la pedagogía rebosará de los nuevos principios constructivistas que abogan por la producción de un sujeto que asume como único relato que el camino tiene que ser el camino de sí mismo (Grinberg & Levy, 2009, p. 109), eso sí, siempre con ayuda de un “monitor” que guíe sus pasos. En el caso escolar, el profesorado y las diferentes evaluaciones que permitan reorientar las trayectorias del alumnado:

Las rigideces del sistema conducen a la exclusión de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecúan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. La flexibilización de las trayectorias, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo. (Ley

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013)

La educabilidad, la empleabilidad y las competencias se constituyen horizonte de la formación, donde la identidad y el proyecto de vida se expresan como los resultados que cada uno debe conseguir para sortear las barreras que se le presentan al yo. En todos estos casos se trata de conceptos que enfatizan el carácter individual de los logros y los fracasos. De esta forma, si alguien no es capaz de conseguir un empleo será simplemente porque no es empleable, y eso se deberá a que no posee las competencias que lo volverían atractivo para el mercado. Por cierto, y como veremos, si no adquirió esas competencias es debido a que no poseía las condiciones de educabilidad (Grinberg & Levy, 2009, p. 113). En todo caso, las políticas de ajuste, la privatización, el desempleo estructural —que cada vez serán más y más dominantes—, parece que no tienen nada que ver al respecto de la “empleabilidad” de los sujetos.

La acumulación flexible se construye sobre la lógica de la planificación estratégica como respuesta adaptativa a una realidad asumida como lo que es: incierta. Ya no se asume que la acumulación posea un carácter flexible momentáneo, sino que no hay nada más inestable que la propia acumulación. De lo que se trata es de asumir el riesgo y las posibilidades de explosión como algo propio e interno del sistema; por lo tanto, de prever instancias para su regulación y control. Se trata de un proceso que en su lógica necesita cambiar, crear nuevas realidades que amplíen el círculo de la producción y de la ganancia, pero también del cálculo y la previsión. Ampliar el círculo del consumo no sólo creando nuevas necesidades e incorporando más esferas al ámbito de la mercancía, sino también conocer más y mejor a los consumidores, clasificarlos en grupos cada vez más precisos, llegar a ellos, consubstanciarse, ser con ellos una misma cosa. *Marketing*, publicidad y *management* como nuevos campos de la dirección de la conducta. Eso es también lo que se le reclama a la educación, tanto en lo que respecta a la gestión de la propia escuela como respecto del espíritu a formar y crear en los estudiantes (Grinberg, 2008, pp. 114–115).

Casi como un sarcasmo del destino, el hombre civilizado en el presente es llamado a realizarse, a crear y crearse en su propio arte de vivir. Aquí la tensión ya no está estructurada en aquella imagen del hombre civilizado que debía ceder parte de su felicidad, en la renuncia que debía de hacer para formar parte del mundo de la cultura. Ya no hay tal constricción. La comunidad devino el lugar para amalgamar la vida individual, vida que debe hacerse como resultado de la revisión constante, de la búsqueda y construcción de una identidad que ya no se debe tensar entre el yo individual y el yo social, porque la contradicción hoy se presenta en el propio seno del yo individual, una lucha que debe librar el individuo consigo mismo. Ahora mismo, es el individuo el que en aras de su adaptación se tiene que deconstruir y devenir emprendedor, una figura que ha absorbido la crítica de la cultura y que la ha hecho sustancia, horizonte de sentido de la individualidad (Grinberg, 2008, p. 197). Es decir, hemos llegado al punto en el que el sujeto, en un alarde de empleabilidad y ante el fracaso de buscar un trabajo recibe el encargo “moral” del “cuidado de sí mismo”, ejercer su libertad, su auto-responsabilidad, ser dueño y jefe de sí mismo, ser... emprendedor y autónomo: crear un negocio o empresa. A menudo podemos encontrar estos imperativos en los informativos, en la prensa, etc., pero la escuela no es ya ajena a ellos. La enseñanza por competencias —cuya máxima más excelsa es el “aprender a aprender”— se encamina a esta autonomía constructivista y auto-responsable, aunque siempre inacabada. En este sentido analizamos anteriormente el predominio en nuestras sociedades de la formación permanente. Es tarea del individuo re-configurarse hacia los requerimientos que la comunidad le lanza.

Rizando el rizo, subyace a estas cuestiones una noción psicológica: la “resiliencia”, mediante la cual el individuo es responsable de reponerse a las adversidades. El yo, el individuo, tanto para la pedagogía como la psicología, es una materia susceptible de varias configuraciones, y lo que estas ciencias deben procurar es suministrarle las herramientas básicas para que el individuo sea auto-construido, una autoconstrucción que por fuerza ha de pasar por el trabajo y la empleabilidad, en la medida en que la sociedad actual sigue integrando a sus miembros mediante el trabajo-salario-consumo. Lo dicho se comprueba claramente en la LOMCE a través de su negativo, la noción de desidia:

Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad. Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013)

En palabras de Grinberg (2008, pp. 201–202), olvidados los trabajos en torno al principio de correspondencia¹ y el currículo oculto, señalan que la escuela se ha dedicado a enseñar de forma enciclopédica saberes, pero que ahora esta función debe ser realizada instando a la innovación y al cambio. La enseñanza puramente basada en conceptos, traducidos en capital intelectual no llega. Un nuevo currículum ya no tan oculto está teniendo lugar. La innovación y el cambio involucran la enseñanza de un conjunto de nuevas actitudes que se expresan en términos de competencias. El eje, ahora, involucra la llamada a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo. Aprender a aprender se ha vuelto el eje de la acción educativa, como el núcleo del relato de nuestros actuales dispositivos institucionales, tanto educativos como el resto.

Por consiguiente, las actitudes de esas nuevas subjetividades que están llamadas a ser “triunfadoras” serán las siguientes (Grinberg, 2008, pp. 211–212): primero, una actitud emprendedora, con vocación innovadora, no quedar atado a viejos principios; segundo, poseer una profunda capacidad de autoevaluación y reflexión sobre las propias actitudes. Esta actitud es fundamental en la medida en que permite la detección de errores y su posterior corrección, de forma que la subjetividad esté siempre en tránsito de adaptarse a los requisitos sociales.

No obstante, aunque parezca una liberación, esta nueva producción, recordemos, persigue la maximización de la tasa de ganancia: primero, mediante la reducción del capital fijo y el subsiguiente aumento de la plusvalía con la deslocalización de las grandes empresas en favor de las PYMES que se encargarían de la producción de partes muy pequeñas del producto final; por la otra, mediante la reducción del capital variable, bien gracias a la flexibilización laboral aparejada a estos cambios (las PYMES contratarán y despedirán según la carga de trabajo que tengan); bien gracias al ahorro de la formación especializada que las empresas delegan en el propio proceso de auto-formación de los trabajadores (v.gr., en el sector del transporte por carretera se viene requiriendo desde 2007 un curso de capacitación profesional que regula el ministerio de fomento y que se añade a las pruebas

¹ Mediante esta referencia entendemos los análisis de Bowles e Gintis, según los cuales afirman que el sistema educativo ni suma ni resta el grado de desigualdad ni de represión que se origina en la esfera económica. Más bien, reproduce y legitima un patrón preexistente para entrenar y estratificar la fuerza de trabajo. Según ellos, pues, hay una correspondencia entre la estructura de las relaciones existentes en el mundo de la producción y en el mundo de la escuela.

de obtención del permiso de conducción de camiones y autobuses. El curso es impartido por las autoescuelas y está sujeto a una renovación cada cinco años).

Lo que se pretende, en suma, es alentar una maximización de la competitividad en función de la escasez de puestos de trabajo. Cada vez en mayor medida, muchos puestos de trabajo serán sustituidos por tecnología punta y eso redundará en que las condiciones laborales se recrudecerán por culpa de la competitividad entre los obreros, así, *ad infinitum*, pues esa situación sólo beneficia al gran empresario, dueño de los medios de producción y —al paso que vamos— de los medios de subjetivación.

Así, también se persigue un aumento del control social gracias a las nuevas tecnologías de gobierno. Para comenzar, mediante la difusión del temor y el miedo a las consecuencias de las crisis que sobrevienen; para incentivar y testar la resiliencia del sujeto. Pero no sólo esto, sino que gracias a la posibilidad incipiente de la constante monitorización de la sociedad, el Poder estará capacitado para un control y una intervención constantes y personalizadas. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación permiten una respuesta mucho más rápida y eficaz cuando alguna subjetividad se desvía de las vías marcadas.

Finalmente, se persigue una estratificación social basada en la meritocracia y en el anteriormente citado control. En nuestras sociedades se fomenta una moral sensible al mérito que, en el fondo, no es tal, pues induce a pensar que todo el mundo parte de la misma línea de partida y que sólo después se producen las diferencias. Con esto se consigue la antes mentada auto-responsabilización del propio fracaso, obviando las condiciones socio-económicas y políticas que están en el origen de las diferencias. La LOMCE nos sirve como ejemplo:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos (...). La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013).

6. Los medios: las técnicas del poder

Como indican Deleuze e Guattari, por todos lados hay máquinas, y máquinas de máquinas (2004, p. 7), o, lo que nosotros entendemos como equivalente en términos foucaultianos: dispositivos. Estas máquinas/dispositivos se caracterizan por establecer toda una red de conexiones mediante las que se ligan unas a otras, cortan flujos, etc.

Así también nosotros, somos máquinas orgánicas y deseantes, a su vez compuestas por máquinas-órganos ligadas entre sí y con otras máquinas (incluso ligadas con megamánicas, como el sistema capitalista). El sujeto, sólo es un residuo producido al margen (Deleuze & Guattari, 2004, pp. 21–22). El capitalismo, en cuanto máquina social, se encarga de orientar los flujos y producciones de flujos de todas estas máquinas según la forma que hemos ido desvelando a lo largo de este trabajo.

Pero, a la luz de estas consideraciones, ¿cuál es el procedimiento alrededor del objeto de estudio de nuestra investigación? Si para Deleuze y Guattari, al igual que para el sentido común, las máquinas técnicas funcionan sin estropearse, en nuestro caso, máquinas deseantes y sociales, funcionamos al contrario (Deleuze & Guattari, 2004), estropeándonos. En su concepción somos máquinas que producen flujos de deseo, pero para que podamos hablar de “flujo” es necesario un desnivel que provoque ese fluir. Así también nosotros necesitamos una “carencia” que tire del deseo y produzca flujo.

El capitalismo, podemos decir, es un especialista en este juego, la razón, y por eso traemos a colación a Deleuze y Guattari, es que en este sistema la antiproducción se inserta en el seno de la propia producción: en nuestro caso en la producción de subjetividades. Es decir, la máquina social capitalista produce “formas de ser humano” que le son afines, al igual que el resto de sociedades para consigo mismas, y que redundan en la consolidación de esta máquina. El problema es que esta antiproducción tiende a ocultarse tras un velo de “libertad” y de relajación de los códigos (morales, legales, etc.) antiguos. El capitalismo aparece como la gran liberación frente a las sociedades antiguas, pero, es más, el neoliberalismo aparece como la gran liberación frente a la rudeza del antiguo modelo capitalista, así también la nueva pedagogía constructivista y la nueva escuela parecen la panacea frente la antigua institución.

La policía, la publicidad, los informativos son diferentes manifestaciones de esta antiproducción que guían nuestra conducta y nos “enseñan” a “desear”. También la escuela, pero enfatizamos que también el sentimiento de “crisis”.

Hoy día, como sucedió con el paso de las sociedades despóticas hacia el capitalismo, la crisis es una muerte sentida internamente pero que proviene del exterior (Deleuze & Guattari, 2004, pp. 222–223). Actualmente comprobamos que incesantemente se hacen llamamientos hacia determinadas reformas: de la economía, de la sanidad, del mercado laboral, de la escuela... Todo ello bajo el disfraz de un problema sistémico, pero lo cierto es que la brecha salarial entre obreros y empresarios sigue aumentando.

Las reformas que se pretenden acometer en la actualidad tienen como núcleo la inoculación de una determinada forma de pensar y de sentir para los sujetos: la “culpa” sobre las propias circunstancias, o, mejor, una forma de “deuda” de las personas para consigo mismos y con la sociedad (cf., Nietzsche, F.W., 1997). Se nos dice que la culpa de la crisis económica de 2007 fue de los ciudadanos que “vivieron por encima de sus posibilidades”, que la culpa de la crisis del sistema sanitario fue por “un abuso de él”, de la crisis del mercado laboral que “los trabajadores se acomodaron” y no se “adecúan a las necesidades del propio mercado”, de la escuela —como hemos visto— “porque el profesorado no crea alumnado excelente” o “porque el alumnado no se esfuerza lo necesario”... Ya hemos mostrado que lo que subyace a estas denuncias es, no más ni menos que el reclamo para una sustitución del modelo de la administración por el modelo de la gestión, un modelo de control permanente y que en lugar de mejorar la eficiencia de las instituciones que entran en crisis, pretende la instauración de una mayor competitividad y desigualdad sociales.

Este nuevo modelo de gestión se sostiene en unas coordenadas discursivas muy concretas y que la máquina social se encarga de difundir para afianzar su mecanismo de poder: la antes vista meritocracia, entendida en el sentido del puro darwinismo social. Lo comprobamos en los siguientes fragmentos extraídos de unos artículos firmados por Mariano Rajoy Brey, presidente del Gobierno y líder del partido que impulsó la reforma educativa cristalizada en la LOMCE:

Uno de los tópicos más en boga en el momento actual en que el modelo socialista ha sido votado mayoritariamente en nuestra patria es el que predica la igualdad humana. En nombre de la igualdad humana se aprueban cualesquiera normas y sobre las más diversas materias: incompatibilidades, fijación de horarios rígidos, impuestos —cada vez mayores y más progresivos— igualdad de retribuciones... En ellas no se atiende a criterios de eficacia, responsabilidad, capacidad, conocimientos, méritos, iniciativa o habilidad: sólo importa la igualdad. La igualdad humana es el salvoconducto que todo lo permite hacer; es el fin al que se subordinan todos los medios. (Rajoy Brey, 4 marzo 1983, p. 3)

Demostrada de forma indiscutible que la naturaleza, que es jerárquica, engendra a todos los hombres desiguales, no tratemos de explotar la envidia y el resentimiento para asentar sobre tan negativas pulsiones la dictadura igualitaria. (...) Juan Ramón Jiménez lo denunció en su verso famoso “Lo quería matar porque era distinto”; y el poeta romántico Young dio en la diana cuando afirmó “todos nacemos originales y casi todos morimos copias”. Al revés de lo que propugnaban Rousseau y Marx la gran tarea del humanismo moderno es lograr que la persona sea libre por ella misma y que el Estado no la obligue a ser un plagio. Y no es bueno cultivar el odio sino el respeto al mejor, no el rebajamiento de los superiores, sino la autorrealización propia. La igualdad implica siempre despotismo y la desigualdad es el fruto de la libertad. (Rajoy Brey, 24 julio 1984, p. 3)

Estos discursos, tanto a nivel general como en el caso particular de estos artículos, se apoyan en determinados desarrollos de las ciencias sociales y humanas. Pensamos, sobre todo, en el auge de la biotecnología y las neurociencias, herederas directas de los biólogos y psiquiatras —respectivamente— quienes, a su vez, descendían de los saberes de los fisiólogos y alienistas. Ellas juegan un papel fundamental en la consolidación de las nuevas prácticas de gobernabilidad en la medida en que realizan nuevas formas de marcaje y gobierno de las poblaciones, entendidas más bien como recursos humanos o como indicadores sociales que como conjuntos de personas o individuos.

Lo que permitirán estas nuevas ciencias va a ser la inserción del modelo de gestión en los rincones más recónditos del ser humano y su psique. En primer lugar, al reducirse todo lo psicológico a factores puramente físico-fisiológicos, como pretenden las neurociencias, se abre la posibilidad de manipular la subjetividad (que podemos resumir como el conjunto de personalidad y autoconcepto) mediante procedimientos físicos. Si bien es verdad que esto ya empieza a suceder, incluso en las propias escuelas con la psiquiatrización precoz del alumnado (en estas últimas décadas se tiene observado como la figura del alumno “hiperactivo”, o con “trastorno de déficit de atención con hiperactividad”, ha conseguido sustituir al simple alumno “revoltoso” y conlleva aparejada la medicación del alumno “enfermo”). Pero la problemática de estos discursos no se acaba aquí. El discurso que se crea acaba por extender la imagen de que la subjetividad se puede “cambiar”, “corregir” y que, si en un momento determinado el sujeto no se adapta a las exigencias que le lanza la sociedad, la “culpa” recaerá sólo en el sujeto inadaptado.

En las sociedades disciplinarias podíamos observar cómo el individuo no era el “responsable” en última instancia de adaptarse a la sociedad, sino que ésta era la que lo substruía hacia unas determinadas instituciones que, con el ejercicio de la anatomopolítica, disciplinaban su cuerpo y su subjetividad. No obstante, a partir de ahora, el individuo adquiere ese carácter ascético tan propio de las sociedades de control, mediante el cual se vigila a sí mismo y se adapta a todo tipo de necesidades (Gómez & Jódar, 2003, p. 61).

Por esta vía es por donde se encuadra la noción de “resiliencia” en estos discursos: la resiliencia sería, pues, esa cualidad de algunas personas (a nivel psicológico o neurológico) mediante la cual se adaptan al mundo cambiante y resistirían a los embistes de la incertidumbre. El uso de la palabra adaptación no es trivial. Por el contrario, enfatiza lo próximo de esta noción con el darwinismo social, pues, la resiliencia —en las nuevas sociedades de control— será la cualidad de los “mejores”, de los que se adecúen al medio, de los que —en definitiva— “sobrevivan” a la *bellum ómnium contra omnes*. Servirá esta noción, además, para la elaboración de toda una gradación de los individuos en una nueva jerarquía social. Los pocos que estarán en la cima de la pirámide serán los resilientes o — como gustan de decir los neoliberales— los “excelentes”. Entretanto, la mayoría de la población quedará excluida de la nueva sociedad debido a la escasez de trabajo que le permita integrarse mediante el consumo.

Mas, es necesario que notemos que el poder tiene también una estrategia muy definida en lo referente a la exclusión y que, en cierto modo, contradice el presupuesto del cuidado de sí, de la ascesis, que tanto se promulga. La exclusión conforme al mérito se justifica por la noción de la herencia biológica (Navarro, 15 agosto 2013), empleada por las ciencias humanas como “intento” de autolegitimación, como garantía de cientificidad (Foucault, 2001b, p. 288): los individuos que no son resilientes es porque genéticamente no han recibido esa información en su ADN (genotipo) y no han podido desarrollar ese tipo de conductas (fenotipo). Así, si un individuo no es empleable, como hemos notado, es porque no es educable; pero, a su vez, esto se origina en un defecto de la herencia genética. Allende esto que acabamos de decir no hay ningún otro sustento teórico. Así queda claro en la evolución de la psiquiatría desde el siglo XVII y su constitución como ciencia:

Los especialistas de la medicina psicológica podían disimular su ignorancia de las lesiones fisiológicas y anatómicas exactas responsables de las distintas categorías de locura basando sus explicaciones de la enfermedad mental en la transmisión física de caracteres de una generación a la siguiente. Por último, la adhesión a la teoría de la degeneración como cuerpo de saber médico aparentemente coherente autorizaba a los psiquiatras a presentarse como especialistas preparados comprometidos con el carácter distintivo del orden y el progreso a través de la ciencia. (Goodson & Dowbiggin, 1993, p. 116)

Quedará claro que, en contra de lo que se dice de que todos los individuos tienen talento, realmente los presupuestos que subyacen a la reforma educativa antes bien se materializan en que sólo unos pocos tienen verdadero talento: los no contaminados por esta herencia. De hecho, esto explica además —de forma bastante ubuesca, ciertamente— el origen de su riqueza y prestigio sociales:

Ya en épocas remotas —existen en este sentido textos del siglo VI antes de Jesucristo— se afirmaba como verdad indiscutible, que la estirpe determina al hombre, tanto en lo físico como en lo psíquico. Y estos conocimientos que el hombre tenía intuitivamente —era un hecho objetivo que los hijos de “buena estirpe”, superaban a los demás— han sido confirmados más adelante por la ciencia: desde que Mendel formulara sus famosas “Leyes” nadie pone ya en tela de juicio que el hombre es esencialmente desigual, no sólo desde el momento del nacimiento sino desde el propio de la fecundación. Cuando en la fecundación se funde el espermatozoide masculino y el óvulo femenino, cada uno de ellos aporta al huevo fecundado —punto de arranque de un nuevo ser humano— sus veinticuatro cromosomas que posteriormente, cuando se producen las biparticiones celulares, se dividen en forma matemática de suerte que las células hijas reciben exactamente

los mismos cromosomas que tenía la madre: por cada par de cromosomas contenido en las células del cuerpo, uno solo pasará a la célula generatriz, el paterno o el materno, de ahí el mayor o menor parecido del hijo al padre o a la madre. El hombre, después, en cierta manera nace predestinado para lo que habrá de ser. La desigualdad natural del hombre viene escrita en el código genético, en donde se halla la raíz de todas las desigualdades humanas: en él se nos han transmitido todas nuestras condiciones, desde las físicas: salud, color de los ojos, pelo, corpulencia... hasta las llamadas psíquicas, como la inteligencia, predisposición para el arte, el estudio o los negocios. Y buena prueba de esa desigualdad originaria es que salvo el supuesto excepcional de los gemelos univitelinos, nunca ha habido dos personas iguales, ni siquiera dos seres que tuviesen la misma figura o la misma voz. (Rajoy Brey, 4 marzo 1983, p. 3)

En estos presupuestos se fundamenta el reclamo de una mayor flexibilización en las trayectorias. El igual que en un procedimiento de decantación, se busca que el elemento no residual sea el que asciende a la superficie. Por ello, estas medidas en vez de luchar contra el “fracaso escolar”, como promulgan (cf. Trillo, 19 mayo 2013), por el contrario acaban incentivándolo. En una especie de fomento del efecto Pigmalión, el alumnado que no alcance el nivel de “excelencia” interiorizará que no es competitivo, que no está adaptado y se frustrará. Es decir, derivado del procedimiento de monitorización al que será sometido el alumnado, mediante el cual se procederá a la formulación de conjeturas como medida de previsión y prevención del “riesgo”, el alumnado acabará por asumir la conjetura de la herencia, reduciéndose todos sus futuros a uno solo (Grinberg, 2011, p. 17): el fracaso escolar y la posterior exclusión. Como ya ha mostrado Foucault (2005 // 1978) este proceso no debe sorprendernos, es ya antológico: el poder se alimenta con la producción de estas subjetividades de “riesgo”, representación pura de la “alteridad” y que amenazan a la población que pretende “integrarse” en la sociedad.

A modo de ejemplo podemos observar la imagen de la criminalidad que se difunde todos los días mediante los medios de comunicación y la correlativa conceptualización que la población efectúa de estos criminales. Éstos representan todo lo que la población “no debe ser”: vagos, rebeldes, locos..., incluso hay quien llega a atribuirles “cara de criminal”. Pero a nadie se le puede escapar que gran parte de la figura del criminal es manufacturada día a día en la institución encargada de salvaguardar a la sociedad de la presencia de estos indeseados habitantes: la prisión. Esta fabricación se realiza de dos maneras, una, extrayendo al sujeto de la sociedad e insertándolo en una tal paralela, poblada de subjetividades ya constituidas en “criminales” y que imposibilita que el reo se “rehabilite” y pueda volver a la sociedad originaria integrado; segundo, porque la prisión es la imagen permanente de la existencia de esa “criminalidad” amenazante.

Lo mismo sucede en la escuela. Sin duda operan de esta forma la flexibilización de las trayectorias como la expresión de “fracaso escolar”, el cual, según se nos dice, está aumentando y los informes PISA de la OCDE lo “demuestran”. Pero no es habitual que se nos diga que esos datos deben ser relativizados en su interpretación. Porque, primero, la media española quedaría equiparada a la media de la OCDE si se excluyen los resultados de Extremadura y Andalucía, lo que implicaría buscar soluciones en otros ámbitos. Segundo, porque es simplemente un estudio observacional —no experimental— que no permite sacar fácilmente conclusiones para mejorar el sistema educativo (Sánchez Caballero, 23 octubre 2013) porque lo que puede funcionar en un determinado lugar puede ser contraproducente en otro.

Sin embargo, hay que tener en cuenta —la propia LOMCE también lo hace, debido a que se mueve en las coordenadas en las que la igualdad es anticompetitiva— que en el caso español los informes PISA indican que nos encontramos con uno de los dos sistemas educativos más igualitarios del mundo. Pero lo más paradójico es que por una parte se invoquen estas pruebas de evaluación externa para justificar la necesidad de una reforma educativa mientras por la otra la reforma se aparte de las recomendaciones que los órganos organizadores establecen: la supresión de la Educación para la Ciudadanía y el potenciamiento de la Religión es sólo un ejemplo.

Pero, dejando al margen la idoneidad de las pruebas, tema que excede el presente trabajo, no podemos más que certificar que la institución escolar, cuya tarea declarada durante mucho tiempo fue la de mantener y difundir la cultura, la tradición, hoy día ya no es capaz de plantarle cara a los derroteros que siguen nuestras sociedades capitalistas. Por el contrario, y ganando la institución para su causa, vemos que el sistema está transformando la escuela para potenciar el proceso de desobjetivación mediante los modelos de la pedagogía por competencias y con la integración de las TICs, que suelen ir aparejadas a la supuesta “autonomía” del alumnado. Pero también introduciendo el mundo de la empresa en su interior: no sólo con la creación de una unidad didáctica sobre “Filosofía y empresa”, para la asignatura de Filosofía y Ciudadanía sino derivando el control y la responsabilidad educativa en ellas.

Derivado de la competitividad escolar y de la inflación que sufrieron los títulos, la escuela comienza a colaborar con el mundo empresarial para que la juventud adquiera una formación complementaria y práctica a la formación básica y teórica (en el mejor de los casos) suministrada por la institución. Esto provocará que durante más tiempo la gente joven no perciba un salario, que muchas veces tenga que afrontar gastos desorbitados por la formación para estar al día y que pierda todavía más independencia; retrasando así su entrada en el mundo de la adultez.

El juego, entonces, tiene un doble fondo, como hemos visto: por una parte incita a la responsabilidad; por otra, no para de poner trabas para su consecución efectiva. La libertad que tanto se predica ha adoptado se manifiesta sólo de forma virtual y su consecución es imposible para los más desfavorecidos. Incluso, podemos señalar con Slavoj Žižek (2009) que existe una violencia “objetiva” establecida en el nivel 0 del estado de cosas “normal”, que queda oculta por las otras manifestaciones de violencia “subjetiva”. La apropiación de la escuela por el neoliberalismo obedece a esta lógica y es necesario traer a la luz este proceso para, conociéndolo, poder sustraerse lo máximo posible a su efecto.

7. Referencias

Anzaldúa Arce, Raúl E. (2012). “Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación”. *Tramas*, (36), 177–208.

Baceiredo, R. (2006). *O suxeito posmoderno: Entre a estética e o consumo*. Ensaio / Galaxia: Vol. 30. Vigo: Editorial Galaxia.

Ball, S. J. (1993). “La gestión como tecnología moral”. In S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155–168). Coruña, Madrid: Fundación Paideia; Ediciones Morata.

Deleuze, G. (2006). “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. En G. Deleuze, *Conversaciones* (4ª ed., pp. 277–286). Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia*. Peninsulares. Especial: Vol. 41. Lisboa: Assírio & Alvim.

Foucault, M. (2001a). “La ética del cuidado de sí como práctica de libertad”. En Á. Gabilondo (Ed.), *Obras esenciales, Volumen III. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 393–416). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Foucault, M. (2001b). *Los Anormales: Curso del Collège de France : 1974-1975*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (2005 // 1978). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (3ª ed. en castellano). Madrid: Siglo XXI.

Gómez, L., & Jódar, F. (2003). “Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas”. En *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 55–68.

Goodson, I., & Dowbiggin, I. (1993). “Cuerpos dóciles”. En S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 107–131). Coruña: Fundación Paideia; Ediciones Morata.

Grinberg, S. M. (2006). “Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista Argentina de Sociología*, (6), 67–87.

Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.

Grinberg, S. M. (2011). “La conjetura del ADN”. En E. Castro (Ed.): *Gubernamentalidad, educación, seguridad. Cuadernos de Trabajo Vol. 1., Biopolítica*. (pp. 13–24). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Grinberg, S. M., & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Cuadernos Universitarios. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Keay, D. (31 octubre 1987). "Aids, education and the year 2000". *Woman's Own*. Pp. 8-10
Recuperado de <http://www.margareththatcher.org/speeches/displaydocument.asp?docid=106689> (último acceso 05/04/2016)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa 97858, Jefatura del Estado 10 de diciembre de 2013.

Navarro, V. (15 agosto 2013). “Las teorías genetistas de las desigualdades”. En *Público.es*. Recuperado de <http://blogs.publico.es/dominiopublico/7360/las-teorias-genetistas-de-las-desigualdades/> (último acceso 05/04/2016)

Nietzsche, F. W. (1997). *La genealogía de la moral: Un escrito polémico*. Madrid: Alianza.

Pardo Pérez, J. C., & García Tobío, A. (2007). “Que calidade para que escola?: O uso ideolóxico dun concepto para reestructurar a educación escolar”. En Méndez Lois, M^a José & Payo Negro, M^a Jesús (Eds.), *Informes e propostas: Vol. 19. Patróns educativos para a igualdade de oportunidades: axentes de socialización* (pp. 119–151). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Rajoy Brey, M. (4 marzo 1983). “Igualdad humana y modelos de sociedad”. *Faro de Vigo*, p. 3.

Recuperado de
<http://www.losgenoveses.net/losincunables/Primera%20entrega/Rajoy.Faro%20de%20Vigo%2004.03.83.pdf> (último acceso 05/04/2016)

Rajoy Brey, M. (24 julio 1984). "La envidia igualitaria". *Faro de Vigo*, p. 3.
Recuperado de
<http://www.losgenoveses.net/losincunables/Primera%20entrega/Rajoy.Faro%20de%20Vigo.24.07.84.pdf> (último acceso 05/04/2016)

Sánchez Caballero, D. (23 octubre 2013). "PISA, ¿un argumento o una excusa para cambiar la ley de educación?" *Eldiario.es*. Recuperado de
http://www.eldiario.es/sociedad/marea_verde/PISA-argumento-excusa-cambiar-educacion_0_188981488.html (último acceso 05/04/2016)

Silió, E. (5 febrero 2014). "Wert pide "complicidad" a los profesores". *El País*.
Recuperado de
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/04/actualidad/1391471709_820591.html
(último acceso 05/04/2016)

Trillo, M. (19 mayo 2013). Wert: "La reforma educativa es imprescindible para evitar un paro elevado en el futuro". *ABC.es*. Recuperado de
<http://www.abc.es/sociedad/20130519/abci-entrevista-wert-kioskoymas-201305182240.html> (último acceso 05/04/2016)

Žižek, S. (2009). *Violence: Six sideways reflections*. London: Profile.