

Tal vez en otra lengua pueda decirse la palabra
como una moneda antigua, hermosa e inútil

José Manuel Arango



Alberto Restrepo.
Fotografía de Olga Lucía Echeverri.
Medellin, julio de 1984.

**FOUCAULT Y EL ANÁLISIS SOCIOHISTÓRICO:
SUJETOS, SABERES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Lucía Gómez
Francisco Jódar**

RESUMEN	REVISTA	EDUCACIÓN	RESUMEN
RÉSUMÉ		Y	RÉSUMÉ
ABSTRACT		PEPAGOGÍA	ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

RESUMEN

FOUCAULT Y EL ANÁLISIS SOCIOHISTÓRICO: SUJETOS, SABERES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La obra de Foucault supone un inequívoco impulso para deshacernos de la visión ahistórica de las instituciones educativas, de los saberes y de los sujetos. Así, la recepción de sus descubrimientos en el campo de la educación ha producido nuevas narrativas sobre lo que somos y el papel que en ello desempeña tanto la institución escolar como las disciplinas encomendadas a su administración e investigación. Instalado en el espacio epistemológico ahí abierto y partiendo de algunos de los conceptos foucaultianos, el presente artículo lleva a cabo un análisis de las racionalidades de gobierno neoliberales, su materialización en el campo de la educación y sus efectos tanto sociales y políticos como identitarios. De este modo, intenta desarrollar una labor de actualización e impulso de los rasgos que Foucault percibió a propósito de las sociedades postdisciplinarias.

RÉSUMÉ

FOUCAULT ET L'ANALYSE SOCIO HISTORIQUE: SUJETS, SAVOIRS ET INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

L'œuvre de Foucault suppose une indubitable impulsion pour nous débarrasser du regard a-historique des institutions Éducatives, des savoirs et des sujets. Ainsi, la réception de ses découvertes dans le domaine de l'éducation, a engendré des nouvelles narratives sur ce que nous sommes et le rôle joué par l'institution scolaire et les disciplines chargées de sa gestion et recherche. Installé dans l'espace épistémologique là-ouvert et partant de quelques concepts de Foucault, cet article poursuit une analyse des rationalités de gouvernement néolibérales, leur matérialisation dans le domaine de l'éducation et leurs effets aussi sociaux que politiques comme identitaires. De cette façon, on essaye de développer un travail d'actualisation et de promotion des traits que Foucault a perçu au regard des sociétés post disciplinaires.

ABSTRACT

FOUCAULT AND SOCIO-HISTORICAL ANALYSIS: SUBJECTS, KNOWLEDGES AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Foucault's work suggests an unequivocal impulse to do away with the a historical vision of educational institutions, knowledges and subjects. Thus, the reception of his discoveries in the educational field has produced new narratives about what we are and the roles played by both the school and the disciplines it administers and researches on. Settled in the resulting epistemological space and based on some Foucaultian concepts, this article makes an analysis of the neo liberal government rationalities, their materialization in the educational field, and their social and political, as well as identity forming effects. In this manner it intends to bring up to date and give impulse to the features perceived by Foucault in post- disciplinary societies.

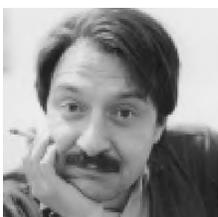
PALABRAS CLAVE

Michel Foucault, análisis sociohistórico, neoliberalismo, instituciones educativas, subjetividad, sociedades postdisciplinarias. Michel Foucault, socio-historical analysis, neo-liberalism, educational institutions, subjectivity, post- disciplinary societies.

FOUCAULT Y EL ANÁLISIS SOCIOHISTÓRICO: SUJETOS, SABERES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Lucía Gómez*
Francisco Jódar* *

TECNOLOGÍAS DE GOBIERNO Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN



Las investigaciones foucaultianas nos han permitido pensar al sujeto como un producto histórico y político. Frente al interrogante cartesiano *¿quién soy yo?*, que define un "yo" para todo tiempo y lugar, Foucault se pregunta «¿quiénes somos en este momento preciso de la historia?» (1994e). La pregunta que construye *-¿quiénes somos hoy?-* se enfrenta a un "yo" como esencia natural y se refiere a un "nosotros" constituido en un espacio y tiempo determinado. A lo largo de su obra, conseguirá mostrar que no hay una forma universal de sujeto que pueda ser definida con independencia de las condiciones históricas de emergencia. Frente a una identidad invariante válida para todo tiempo y lugar, Foucault explora la constitución histórica de las *subjetividades*. El plural nos advierte que el sujeto no es una superficie plana y constante, sino poliédrica y variable. Por ello, el análisis de la constitución de las subjetividades lo realiza en diversos ámbitos: locura, penalidad, sexualidad. Su trabajo pretende, según seña-

la él mismo, dar cuenta de los procesos heterogéneos que nos configuran como cierto tipo de sujetos a partir de distintas prácticas históricas y en diferentes ámbitos, procesos que Foucault (1994d; 1994e) denomina de *subjetivación*:

Yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí (Foucault, 1994d, 706).

El pensamiento foucaultiano abandona la idea de un sujeto constituyente y desciende al estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es constituido como tal. Al rechazar la forma universal de la locura, de la delincuencia, de la sexualidad, lo que aparece es una diversidad de *prácticas* que se aplican sobre el individuo con la pretensión de decir su verdad, normalizar sus costumbres o corregir sus actos. A partir de esas *prácticas* concretas -exclusión, internamiento (psiquiátrico, clíni-

* Profesora Universitat de Valencia.

El artículo pertenece a su tesis doctoral en donde realiza una crítica al concepto *identidad* que predomina en psicología social a partir de las investigaciones foucaultianas.
Dirección electrónica: Lucia.Gomez-Sanchez@uv.es

** Profesor Universitat de Valencia

Dirección electrónica: Francisco.Jodar@uv.es

co, penal), observación, diagnóstico, examen, confesión, informes...-, Foucault pretende explicar el *proceso* de constitución de la *subjetividad*, su emergencia, su contingencia, su vulnerabilidad. Para Foucault, aquello que podemos reconocer y conocer, es decir, el terreno de la *experiencia*, es el producto de *prácticas* históricas que nos configuran. Nuestra ontología es histórica.

Son las *prácticas* concebidas como modos de actuar (*prácticas de poder*) y de pensar (*prácticas de saber*) las que permiten comprender la constitución del sujeto. *Prácticas* que aparecen cuando Foucault se pregunta en cada uno de los ámbitos que analiza (locura, delincuencia, sexualidad) *¿qué se dice?* y *¿qué se hace?* De este modo, a través de las *prácticas* aparecen el *saber* y el *poder* como espacios mutuamente interrelacionados y necesitados. El concepto *saber* hace referencia a los procedimientos y efectos de conocimiento que son aceptables en un momento dado y en un dominio definido. Y el *poder*, a los mecanismos particulares que parecen susceptibles de inducir comportamientos y discursos. Asimismo, saber y poder son elementos inseparables, porque nada puede figurar como un elemento de *saber* si, por una parte, no es conforme a un conjunto de reglas y coacciones características -por ejemplo, un tipo de discurso científico en una época dada- y si, por otra parte, no está dotado de efectos de coerción o simplemente de incitación propios de lo que es validado como científico o meramente racional. Y a la inversa, nada puede funcionar como mecanismo de *poder* si no se despliega según procedimientos, instrumentos, medios, objetivos, que puedan ser validados en unos sistemas de saber, más o menos coherentes.

Por otro lado, el mismo vínculo que defiende Foucault entre el saber y el poder, es un vínculo histórico. La relación entre el *saber* y el

poder remite a la noción de *gobierno* o *gubernamentalidad*, que hace referencia al modo característico de ejercer el poder -surgido en Occidente a finales del siglo XVII- que se apoya en el conocimiento, es decir, que precisa conocer a aquellos que toma por objeto (Foucault, 1994b; 1994c; 1994i). La *racionalidad de gobierno* viene a ser, por tanto, la expresión de la compleja conjunción de poderes-saberes, así como de los efectos -de orden tanto social como mental- que ello produce en las experiencias que nos constituyen como sujetos. Los individuos son integrados a condición de que su individualidad sea moldeada de una determinada forma y sometida a un conjunto de patrones muy específicos que responden a determinados intereses sociales y políticos (Foucault, 1994e).

A estos programas racionalizados o conjunto de *prácticas discursivas* (*saber*) y *no discursivas* (*poder*) estructurado por un objetivo más o menos consciente se refiere Foucault con el término *tecnología*. A través de las *tecnologías*, las *racionalidades* políticas pueden desplegarse. Por ello, *racionalidades* (*estrategias*) y *tecnologías* sólo son separables analíticamente. Así, con el término *tecnología de gobierno*, nos referimos a los procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelarlas ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables. Foucault defiende el carácter no sólo histórico, sino también político de la subjetividad. Y como muestran sus análisis, somos el resultado de una gama de *tecnologías* que toman modos de ser humanos como su *objeto*:

El cuerpo humano existe en y a través de un sistema político. El poder político proporciona cierto espacio al individuo: un espacio dónde comportarse, dónde adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente (Foucault, 1994a, 470).

Las investigaciones foucaultianas analizan pormenorizadamente la *tecnología de gobierno* llamada *disciplinaria*. Así, las sociedades *disciplinarias* -surgidas en los siglos XVIII y XIX y que alcanzan su apogeo a principios del XX- son aquellas que funcionan por medio de una detallada estructuración del espacio y del tiempo de las relaciones entre los individuos, con ayuda de procedimientos de observación jerárquica y de juicio normalizador, en instituciones cerradas. Foucault analiza el *poder disciplinario* en el marco de la *racionalidad punitiva*; pero en tanto que conjunto de *prácticas discursivas e institucionales* organizado por un objetivo, es decir, en tanto que *tecnología*, esta racionalidad se extiende a todos los rincones del cuerpo social: hospital moderno, escuela, fábrica. El objetivo de las *prácticas disciplinares* consiste en «encauzar conductas», corregir, reducir las desviaciones, transformar y prevenir, hacer del individuo un cuerpo dócil, un objeto moldeable, utilizable y eficaz; en una palabra: *normalizar*. En *Vigilar y castigar*, Foucault (1996) lleva a cabo una incómoda genealogía de las ciencias humanas y sociales en la que éstas aparecen dependientes de una forma de poder *disciplinaria*. Las *disciplinas* son portadoras del discurso de la *norma*, por ello, definirán un código que no será el de la ley, sino el de la *normalización* y se referirán a un horizonte teórico que no serán las construcciones del derecho, sino el campo de las ciencias humanas.

A la luz de estos análisis, la obra de Foucault ha supuesto para el campo de la educación una mirada reflexiva en el que la emergencia sociohistórica del saber pedagógico y su institucionalización como campo de conocimiento se ha convertido en objeto de estudio ineludible (Ball, 1993; Popkewitz y Brenan, 2000; Várela y Álvarez-Uría, 1991; Veiga-Neto, 1997). El nacimiento y la historia de los saberes

y prácticas pedagógicas aparecen ligados a esta nueva forma de ejercer y entender el poder. Esta relación entre saber pedagógico y poder político deja en suspenso y trastoca el discurso por el que la pedagogía se autocomprende. La recepción de Foucault en el ámbito de la educación ha permitido que la pedagogía se examine a sí misma, controlando de un modo consciente y crítico tanto las precondiciones históricas que la determinan como los efectos que su saber ha producido en la conformación de lo que somos.

Sin embargo, la pregunta lanzada por Foucault, *¿quiénes somos en este preciso momento de la historia?*, no se agota en sus investigaciones sino que continua interrogándonos. Ni el *saber* ni el *poder* ni la *subjetividad* son categorías universales, sino históricamente situadas, por tanto, los análisis foucaultianos nos incitan a seguir pensando, desde lo que constituye nuestro presente, las relaciones complejas y cambiantes que se establecen (hoy) entre el *poder*, el *saber* y la *subjetividad*. Las herramientas teóricas y metodológicas que nos ofrece Foucault nos permiten continuar el análisis -siempre inacabado, siempre parcial- sobre los modos de *subjetivación* actuales.

En el ámbito educativo, ámbito en el que el ser humano aparece como sujeto y objeto de conocimiento y acción, la exploración de las relaciones entre *saber*, *poder* y *subjetividad* en un determinado espacio y tiempo abre diferentes líneas de reflexión y análisis. Así, los *procesos de subjetivación* pueden ser estudiados como resultado de las distintas *prácticas discursivas* y no *discursivas* que constituyen un *dispositivo pedagógico* (Larrosa, 1995). De este modo, continuando las vías abiertas por Foucault, nos proponemos explorar las configuraciones diferentes que adoptan las *prácticas* y *discursos* pedagógicos actuales en fun-

ción de su vinculación con las nuevas *tecnologías de gobierno* que en el presente están sustituyendo a las disciplinarias. Ello nos permitirá tanto un abordaje político de la *subjetividad*, como un análisis crítico del papel que en ellas juegan los *discursos y prácticas* pedagógicas.

DE LAS DISCIPLINAS A LOS CONTROLES: EL NEOLIBERALISMO COMO RACIONALIDAD POLÍTICA

En *Vigilar y castigar*, Foucault sugiere que sus investigaciones pueden servir como fondo histórico a diversos estudios sobre el *poder de normalización* y la *formación de saber* en la sociedad moderna. Las *sociedades disciplinarias*, sin embargo, ya forman parte de nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser (Deleuze, 1995). Así, las *disciplinas que operaban* fundamentalmente en instituciones cerradas entraron en crisis después de la Segunda Guerra Mundial, crisis que dio paso lentamente a la gestación de una organización del poder diferente:

Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un interior en crisis, como lo son los demás interiores (el escolar, el profesional, etc.). Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas. Reformarla escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, esas instituciones están ya acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control que están sustituyendo a las disciplinarias (Deleuze, 1995, 278).

Deleuze (1995), retomando el hilo de las propuestas foucaultianas y de alguna manera continuándolas, examina la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación -característico de lo que denomina *sociedades de control*- que está desplazando a las *sociedades disciplinarias* analizadas por Foucault. En las contemporáneas *sociedades de control* se despliegan numerosas *tecnologías* contradictorias que hacen estallar el espacio único de la monocromía *disciplinaria*.

En las *sociedades de control* se gobierna la *subjetividad* constitutiva de los sujetos "libres", trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad; la *forma-encierro*, característica de las *sociedades disciplinarias*, desaparece por cara (en términos económicos y políticos) y es sustituida por formas más sutiles, en la medida en que el saber se ha armado lo suficiente como para permitir el alejamiento físico de su objeto -el individuo- sin disminuir, por ello, su eficacia política sobre él. De nuevo, pues, un circuito *saber-poder* en el que cada una de las instancias se funda en la otra, retroalimentándose mutuamente, pero un circuito que esta vez no afecta los casos anómalos en una comunidad dada, sino a los modos que esta comunidad se da para producir y legitimar los elementos que la componen en tanto que tales.

En las *sociedades de control*, el poder se repliega porque circula a través del individuo que ha constituido (Deleuze, 1995). Ya en 1978, Foucault advertía del surgimiento de un nuevo "orden interior" que evita que el poder tenga que intervenir por sí mismo, que el orden social se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole (Foucault, 1991). Nuevo orden donde, efectivamente, la regulación social pasa a ser un asunto ligado al deseo de cada individuo de dirigir su propia conducta "libremente", con el fin de lograr la maximización de

una concepción de su felicidad y realización personal que asume como si fuese obra suya. En él, el sujeto es permanentemente estimulado a responsabilizarse, a ser activo y a tomar su destino en sus propias manos, sea para contratar un servicio de salud, acceder a una vivienda, buscarse un empleo, proveerse de seguridad física, modificar sus hábitos alimentarios y practicar y preservar un determinado estilo de vida (Osborne y Gaebler, 1993). Los individuos son llamados a asumir la responsabilidad sobre ellos mismos, a retomar su vida como un proyecto personal en el que ellos se convierten en los empresarios de su propio yo, modelando su vida a través de actos de elección.

En estas racionalidades políticas se procura la economización más efectiva de los medios de gobierno. La autonomía personal no es la antítesis del poder político, sino un elemento fundamental para su ejercicio (Rose y Miller, 1992; Dean, 1999; Rose, 1999). Se trata de «gobernar contando con la mayor cantidad posible de energía que para su propio gobierno aporten los gobernados mismos» (Marinis, 1999, 95).

Asimismo, es importante subrayar que este nuevo orden, estas nuevas racionalidades políticas corresponden a las *racionalidades políticas y tecnologías de gobierno* que han recibido en su conjunto la denominación de *neoliberales (o liberales avanzadas)* que surgen en respuesta a la crisis experimentada por las racionalidades de gobierno del *Estado Providencia* (Foucault, 1994h; Barry *et al.*, 1996). El avance de las políticas *neoliberales* ha transcurrido, y sigue transcurriendo, de una manera relativamente independiente de los compromisos históricos e ideológicos de los respectivos gobiernos políticos de cada país. Es decir, éstas no corresponden únicamente a una ideología determinada, la del conservadurismo neoliberal, sino que subyacen en los progra-

mas de *gobierno* de todo el espectro político, en contextos diferentes y en campos diversos, desde el control de los delitos o la educación y, además, asumen una magnitud que tiene características de *global* (Rose y Miller, 1992; Osborne y Gaebler, 1993; Barry *et al.*, 1996; Rose, 1997; Marinis, 1998,1999; Bourdieu, 1998, 2001).

La noción de *neoliberalismo* como *racionalidad política* nos permite analizar *prácticas y discursos* pedagógicos y darles un significado distinto. No obstante, las nuevas *tecnologías* que inauguran las *sociedades de control* coexisten con *prácticas y retóricas disciplinarias*. En este sentido, aunque nos proponemos señalar las *prácticas y discursos* emergentes que conforman y atraviesan las instituciones educativas actuales, en el ámbito educativo perviven también *discursos y prácticas* decadentes.

Prácticas y discursos

NEOLIBERALES EN EDUCACIÓN: NEOMANAGEMENT, OPTIMIZACIÓN Y AUTOGOBIERNO

Una vía privilegiada de materialización de las racionalidades de gobierno neoliberales en educación ha sido la introducción de la retórica del *neomanagement* en los discursos legales y académicos sobre la gestión de los centros escolares. Las organizaciones educativas -al igual que los sujetos- toman como modelo el funcionamiento empresarial y como referente el mercado y, con él, el interés en la calidad del servicio, la satisfacción del cliente y el puro *accountability*.

En efecto, el viejo orden *taylorista* de la normalización disciplinaria, con ritmos rígidos, segmentación y especialización en tareas, deja paso a la diversificación de modalidades contractuales, la flexibilización de horarios, el

énfasis en la polivalencia; medidas que se presentan y justifican como una ganancia de autonomía y responsabilidad (Sennett, 2000). Del mismo modo, la retórica de la libertad social y personal justifica las actuales formas de llevar a cabo la *autonomía escolar* (Contreras, 1999; Smyth, 1993). En este proceso, se pretende promover organizaciones educativas abiertas y participativas dentro de un clima fluido de discusión; variables asociadas a lo que Terrén (1999) denomina el *paradigma postburocrático* y donde la figura emblemática es el *manager* (Boltanski y Chiapello, 1999). Así, el nuevo modelo de profesor deseado es un profesional motivado, audaz, emprendedor y creativo

cuya competencia depende en gran medida de que su labor intelectual como distribuidor de conocimiento se revista de los valores laborales de un nuevo profesionalismo docente: satisfacción en el trabajo, sentido de la eficacia, implicación y compromiso, independencia, perspectiva de carrera y formación permanente. Una vaga idea de autonomía feliz otorga un cierto aire de familia a estos atributos (Terrén, 1999, 268).

Por otro lado, los modelos *posfordistas* de reorganización industrial han importado una nueva cultura profesional de la *calidad* y la *excelencia*. A pesar de que la promoción de la *normalidad* en las *sociedades de control postdisciplinarias*, se ha vuelto heterogénea y flexible, el concepto *norma* sigue vigente porque continúa siendo útil para comprender el patrón de juicio normativo desde el que se construye la definición de problemas y el conjunto de futuros posibles para estos. No obstante, el patrón de juicio normativo se transforma en estas nuevas *racionalidades*, porque los criterios de adaptación abarcan más aspectos (deseos, aspiraciones, emociones) y son más exigentes. La norma claramente delineada de las *racionalidades disciplinarias* se convierte en las *racionalidades neoliberales* en una norma desdibujada que carece de límite superior y que

supone una capacidad constante de avanzar más y, por tanto, un horizonte inalcanzable que requiere esfuerzos continuos, ninguno de ellos completamente satisfactorio ni definitivo. De este modo, la pedagogía *normalizadora* es sustituida por una pedagogía *optimizadora*.

Los sujetos escolares dóciles y disciplinados dejan paso a un nuevo tipo de sujeto escolar, el sujeto escolar siempre *en curso*; esto es, un tipo de población escolar -tanto docente como alumno- que ocupa la mayor parte de su tiempo y de sus energías tratando de readaptarse a las nuevas y cambiantes exigencias del entorno, así como procurando estar en constante proceso de actualización, formación continua y aprendizaje permanente. El sujeto educacional neoliberal debe ser competitivo, adaptable, flexible, mutable, dispuesto a reformular su selección y control de productividad para aumentar así su contribución a la *excelencia* (Silva, 1997). El sujeto escolar siempre *en curso* -ya vaciado de cualquier raíz social, esto es, convertido en individuo desocializado y entidad autónoma- se erige en responsable absoluto de su movimiento perpetuo, donde debe «correr todo el tiempo para no perder el ritmo del *training* participativo y responsable, en un juego que nunca termina» (Marinis, 1998, 34).

En la conformación de estas subjetividades autónomas, responsables y, por ello, autorreguladas, desempeñan un papel determinante los saberes psicológicos, las llamadas *ciencias psi*. De hecho, la racionalidad neoliberal y su concepción del *yo empresarial* al que nos referíamos en el apartado anterior penetra en las prácticas y discursos pedagógicos a través de las disciplinas psicológicas, con la hegemonía de las llamadas *pedagogías psicológicas* (Várela, 1991; Silva, 1999). En este sentido, la fuerte *psicologización* que están experimentando los supuestos con los que se elaboran los currículos oficiales viene funcionando como legiti-

mación e impulso de estas estrategias de autorregulación y autogobierno de los sujetos. Así, por ejemplo, desde una perspectiva constructivista se argumenta que la finalidad última de la intervención pedagógica debe ser «desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)» (Coll, 1995, 133). Se trata, como señala Várela (1995), de formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes y capaces de autocorregirse y autoevaluarse. Subjetividades de “formación difusa”, ya no centrada ni rígida, que están en estrecha interdependencia con un orden neoliberal que requiere identidades moldeables y diversificadas para un mercado de trabajo también cambiante y flexible.

¿No es preciso suponer que estas actitudes se han convertido en el perno de la producción contemporánea, denominada posfordista o inmaterial, en la que domina la acción comunicativa y es valorizada al máximo la capacidad de manejarse entre continuas innovaciones? (Virno, 2003, 36).

No obstante, para entender todo esto, es preciso subrayar que, en nuestro presente, las psicologías que son importantes en la regulación social (psicologías sociales, las psicoterapias, el psicoanálisis, las terapias familiares) y que se incorporaron rápidamente al ámbito educativo no son las psicologías (normalizadoras) que tratan al individuo como un ser aislado al que hay que adaptar. Son, por el contrario, aquellas prácticas y teorías psicológicas 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, 1996a, 1996b; Bauman, 2001; Venn, 1984). 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* (McNay, 1993; Michael, 1989; Rose, 1989).

Este proceso de modelado voluntario o autogobierno se comprende mejor si tenemos en cuenta que estas *tecnologías de la subjetividad* mantienen una relación simbiótica con un tipo particular de *tecnologías* denominadas por Foucault (1994f, 1994g, 1994k, 1994l) *tecnologías del sí mismo*, que incluyen mecanismos de (auto) orientación o formas por las cuales los individuos se vivencian, comprenden, juzgan y se conducen a sí mismos. Prácticas voluntarias por las que los sujetos se fijan reglas de conducta con el fin de transformarse a sí mismos en función de determinados valores y criterios y en las que Foucault situaba la posibilidad de *resistencia*.

Sin embargo, en nuestro presente, la colonización de estas *tecnologías* por parte de los distintos saberes psicológicos nos muestra que nuestra propia identidad está constituida por prácticas de individualización que nos proveen de categorías y objetivos con los que nos *gobernamos a nosotros mismos* de acuerdo con los intereses de un determinado orden social, al que nuestros deseos, expectativas y conductas se ajustan y responden (Burchell, 1993; Cabruja, 1996; Burchell *et al.*, 1991; Rose, 1996b). De ahí que Deleuze se pregunte (1995, 285): «¿no es extraño que tantos jóvenes reclamen una “motivación”, que exijan cursillos y formación permanente?».

METAMORFOSIS DEL PODER Y DE LA CRÍTICA: UN EJERCICIO DE REFLEXIVIDAD SOCIOHISTÓRICA

Describir el funcionamiento de cualquier *tecnología de gobierno* supone, inevitablemente, señalar sus peligros. No hay que olvidar que Foucault (1994j) sitúa sus investigaciones formando parte de la crítica de la modernidad. Así, la reflexión histórica y política sobre la sociedad que lleva a cabo Foucault está orientada por la pregunta: ¿qué ha hecho de nosotros la *Razón*? ¿Qué han hecho de nosotros los *discursos de verdad*? Por tanto, tras analizar las *sociedades de control*, debemos preguntarnos si estas nuevas modalidades de gobierno de la vida social y de la conducta individual abren posibilidades reflexivas y creativas en el funcionamiento de las instituciones educativas o, por el contrario, inauguran nuevos regímenes de sujeciones más difíciles de identificar que los que caracterizaban a las *disciplinarias*. Deleuze (1995) muestra que en esta reorganización del poder, característica en las *sociedades de control* -que no supone en ningún caso una evolución desde las sociedades *disciplinarias* hacia nuevas libertades-, poco hay que celebrar, y que, en definitiva, lo que interesa es conocer tanto las sumisiones que generan como las posibles resistencias.

Por tanto, hacer visibles las relaciones de poder que controlan el cuerpo social posibilita que puedan entrar dentro del ámbito de lo contestable y lo negociable y que el ámbito de lo que consideramos político se redefine. El hecho de que la lógica de las estrategias de *gobierno* actuales permanezca desconocida favorece que sean toleradas. En relación con esto, interesa señalar que si esta nueva configuración ha sabido hacerse aceptar es, en gran medida, porque determinadas prácticas y discursos críticos le han servido de sustento, forman parte de sus propios materiales de

construcción. Así, las críticas al papel normalizador y disciplinario del Estado y de las instituciones han sido, paradójicamente, utilizadas para legitimar la ofensiva neoliberal contra el Estado de Bienestar. De ahí que en las sociedades actuales -el *tercer espíritu del capitalismo* al que hacen referencia Boltanski y Chiapello (1999), triunfante desde la década del ochenta- haya encontrado un valioso refuerzo a sus tesis en los planteamientos críticos que pusieron en funcionamiento los movimientos sociales de la décadas del sesenta y setenta. Del mismo modo, en el campo educativo, la lucha contra los mecanismos escolares de disciplinamiento, las pedagogías progresistas que pretendían contribuir a ablandar la rigidez del funcionamiento escolar, promoviendo una escuela creativa y antiautoritaria, hoy adquieren, como mostraremos a continuación, un rostro insospechado. La reorganización del poder que define nuestro presente (y que hemos definido como *sociedades de control o neoliberales*) modifica el sentido de determinados discursos y prácticas (anteriormente) críticos.

En este sentido, las reivindicaciones de autonomía y la defensa de subjetividades flexibles y plurales de la doxa de las décadas del sesenta al ochenta son encauzadas por las distintas políticas neoliberales hacia una desregulación laboral y social, cuyos efectos sólo recientemente se han convertido en objeto de crítica (Bolstanski y Chiapello, 1999; Sennett, 2000; Bauman, 1999, 2001). En la misma línea, resulta sorprendente observar cómo las pedagogías constructivistas y las psicopedagogías lacaniano-piagetianas, críticas y libertarias, se han adecuado de forma admirable a las reformas neoliberales de la educación, del currículo y de la profesión docente (Silva, 1999; Rodríguez, 2001). De modo análogo, se considera que son los "vicios burocráticos" de los profesores los responsables de la escasa productividad y calidad de la enseñanza y se de-

fiende una intervención en las organizaciones educativas de carácter desregularizador o descentralizador que permita huir de la «sofocante cultura burocrática a caballo de una ennoblecida ética emprendedora» (Terrén, 1999, 216).

Asimismo, la llamada a la *desestatalización* adopta el sentido inverso que la hizo surgir (Alonso, 2002; Castel, 1996; Bauman, 1999, 2001). Como señala Pardo (2000), la *política sin Estado*, defendida desde planteamientos críticos, se ha ido realizando, como suele suceder, bajo sus formas más destructivas. La más ostensible de ellas, es, sin duda, lo que suele conocerse con el nombre de *globalización o mundialización* en el terreno económico. En el ámbito educativo, la crítica a una enseñanza pública ineficaz se utiliza para promover la gestión privada de un servicio público, *privatización* que considera las organizaciones empresariales y comerciales como referencia y modelo de eficiencia respecto a las cuales las organizaciones del sector público sólo son formas desviadas (Fernández de Castro y Rogero, 2001; Torres, 2001). Así, en este magma ideológico, por ejemplo, apreciamos el valor y sentido de las llamadas *teorías de la calidad total* surgidas en el ámbito empresarial y que se intentan trasladar a las organizaciones educativas (Escudero, 1998; Gentili, 1995; Viñao, 2001). Efecto de todo ello ha sido que el discurso político sobre la educación comenzara a girar desde el ideal de igualdad al de libertad (de elección): la educación deja de ser un derecho destinado a contribuir a compensar desventajas sociales para convertirse en un bien de consumo.

Igualmente, la crítica a las instituciones por su labor uniformizadora, por ahogar la irreductible singularidad, necesita ser revisada dado el individualismo en el que ha derivado. Como ya hemos puesto de manifiesto, las actuales *sociedades de control o neoliberales* se

apoyan en un conjunto de tecnologías del yo (lejanas del sentido que les otorgaba Foucault) que convierten en evidente y aceptable el orden capitalista de nueva generación. Y ello porque consiguen resolver un viejo dilema: ¿cómo gobernar a los individuos apoyándose en su libertad? (Dean, 1999; Rose, 1996b, 1999). Son tecnologías del yo proporcionadas por discursos y prácticas pedagógicas psicologizadas que, al conformar subjetividades clausuradas, individualizadas, autónomas, contribuyen a despolitizar el proyecto moderno de educación y ello de dos formas interdependientes que señalamos brevemente.

En primer lugar, si la pedagogía -y la política misma-, como hemos visto, se proyecta en psicología, de ahí se sigue que los problemas sociales pasen a ser considerados como problemas individuales (inmadurez, falta de motivación, problemas de autoestima, inestabilidad emocional...). *Psicologización* de la realidad que justifica los problemas estructurales, interiorizándolos como problemas psicológicos, como asuntos privados cuya responsabilidad pertenece exclusivamente a los afectados. Y así contribuye a la pervivencia de la dinámica social que está en la base de sus problemas. La prescripción individualista de cambio subjetivo, en definitiva, desdibuja la necesidad del cambio en las condiciones sociales de desigualdad. De este modo, la llamada "cuestión social" se vacía de contenido, pierde su centralidad política (Castel, 1996; Álvarez-Uría, 1998; Bauman, 1999, 2000, 2001; Bourdieu, 1998, 2001).

En segundo lugar, se olvida que no todo el cuerpo social tiene las mismas posibilidades de alcanzar los estándares que se ofrecen como universalmente valiosos y potencialmente alcanzables por todos (por ejemplo, se sobrevalora la excelencia como simple producto del mérito y del esfuerzo individual), pero que,

sin embargo, dependen de la posición diferencial de los sujetos en el espacio social. No hay ajuste entre la configuración social de las necesidades y deseos, y las posibilidades socialmente abiertas para darles cauce. De modo que, en nuestras sociedades *neoliberales*, los *excluidos* serán aquellos que se apartan de estos objetivos, aquellos que, en definitiva, no poseen los medios de hacerse reconocibles a partir de estos prototipos psicológicos que marcan los modos de ser aceptables (Bauman, 2000; Bourdieu, 1998). De esta forma, las diferentes posiciones de género y de clase continúan distribuyendo desigualmente a los perdedores y a los vencedores, posiciones que, en una realidad escolar psicologizada que deshace los conflictos sociales en problemas individuales, se silencian y descalifican.

Estos ejemplos revelan la plasticidad del *ethos* capitalista, capaz de cambiar de forma y fagocitar aquello mismo que lo rechaza. Las configuraciones de *poder-saber* se han metamorfosado. Han variado, por un lado, sus mecanismos de explotación. Pero también, por otro, se han renovado y modificado su *esfera de justificaciones* en función de las críticas que pretendían deslegitimarlo. De este modo, la última metamorfosis del capitalismo ha llevado consigo el desarme correlativo del pensamiento crítico. La dificultad para percibir los efectos negativos de esta reorganización del poder radica en que las herramientas críticas de las que disponemos apuntan a unas sociedades que ya no son las nuestras. Por tanto, se vuelve imprescindible no sólo reconocer los efectos secundarios de determinadas posiciones críticas en el campo educativo, señalando a qué campo político reenvían en la actualidad, sino también asumir la urgencia de actualizarlas en función de las nuevas configuraciones de *saber/poder*. Si los propósitos emancipatorios del discurso pedagógico que se alzaba contra el autoritarismo y la rigidez de las sociedades *disciplinarias* han sido neu-

tralizados e instrumentalizados por las nuevas *racionalidades de gobierno*, las posiciones “conservadoras” y “progresistas” en educación deben ser re-elaboradas.

En este sentido, la obra de Foucault ha tenido el efecto de contribuir a que el espacio de interrogación epistémico sobre la ciencia de la educación se vea modificado en la dirección que estamos apuntando. Desde presupuestos foucaultianos, la crítica epistemológica del conocimiento sobre la educación es inseparable de una crítica social e histórica de la educación y sus instituciones. La interrogación epistemológica ya no puede reducirse a la pregunta por los datos que se manejan o los procedimientos utilizados para constituirlos y analizarlos; no puede limitarse a la pregunta por las garantías necesarias (procedimientos, métodos, objetividad...) para que el conocimiento se corresponda con la realidad. La pedagogía debe atender a la significación política del conocimiento que produce:

Por consiguiente, no me engañes, no me digas que "debo aceptar tu discurso porque está fundamentado en las reglas adecuadas para producirlo, porque es válido en razón de su modo de construcción". Dime que debo aceptarlo porque tales o cuales son sus finalidades y déjame enjuiciar si esas finalidades, si esos efectos son dignos de ser aceptados o no. Dime, por ejemplo, qué ataduras pretendes romper, contra qué milita tu discurso, qué intereses promueve y quiénes son los que intentan acallararlo. Te diré, entonces, si te concedo la razón o no (Ibáñez, 2001, 223).

De este modo, vemos desplegarse nuevas vertientes para un uso político de la *reflexividad* en el campo de la educación. En ellas, un elemento de acción del conocimiento pedagógico comprometido viene determinado por el intento de controlar críticamente este *poder productivo de realidad* que está asociado al *poder de la verdad pedagógica*. Se trata de prestar atención a los efectos que produce el conoci-

miento generado, a su valor de uso, a cómo (in)forma a nuestra vida cotidiana, *problematizando* aquellas prácticas y discursos que se presentan como *evidentes*. Esfuerzo reflexivo de análisis y diagnóstico que al socavar las certidumbres del presente, nos permite franquearlas:

La perturbación de cómo "decimos la verdad" sobre nosotros mismos y otros se ve como una estrategia práctica para construir opciones a medida que se hacen visibles las reglas a través de las cuales se despliega el poder (Popkewitz y Brennan, 2000,45).

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: GARCÍA, J. M. y NAVARRO, R (eds.). *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías*. Madrid: CIS. pp. 471-504.
- ÁLVAREZ-URÍA, E (1998). "Retórica neoliberal". En: VVAA. *Neoliberalismo vs. democracia*. Madrid: La Piqueta, pp. 353-384.
- BALL, S. (comp.) (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- 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.
- _____ (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- BOURDIEU, P (1998). *Contrafuegos 1. Reflexiones útiles para resistir a la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.
- BURCHELL, G. (1993). "Liberal government and techniques of the self ". *Economy and Society*, Vol. 22, No. 3, pp. 267-282.
- BURCHELL, G.; GORDON, C. y MILLER, P (eds.) (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- CABRUJA, T. (1996). "Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder". En: GORDO, A. J. y LINAZA, J. L. (comps.). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor, pp. 373-389.
- CASTEL, R. (1996/ *Les metamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.
- COLL, C. (1995). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- CONTRERAS, J. (1999). "¿Autonomía por decreto? Paradojas en la definición del trabajo del profesorado". *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 7, No. 17. (<http://eppaa.asu.edu>).
- DEAN, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in Modern Society*. Londres: Sage.
- DELEUZE, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- ESCUADERO, 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. (1991). "Nuevo orden interior y control social". En: FOUCAULT, M. *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta, pp. 163-166.

_____ (1994a). "Dialogue sur le pouvoir". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. III. Paris: Gallimard, pp. 464-477.

_____ (1994b). "La gouvernementalité". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol III. Paris: Gallimard, pp. 635-656.

_____ (1994c). "La philosophie analytique de la politique". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. III. Paris: Gallimard, pp. 534-551.

_____ (1994d). "Le retour de la morale". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV Paris: Gallimard, pp. 696-707.

_____ (1994e). "Le sujet et le pouvoir". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 222-241.

_____ (1994f). "Les techniques de soi". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV Paris: Gallimard, pp.783-813.

_____ (1994g). "L'écriture de soi". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV Paris: Gallimard, pp. 415-430.

_____ (1994h). "Naissance de la biopolitique". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol III. Paris: Gallimard, pp. 818-825.

_____ (1994i). "«Omnes et singulatim»: vers une critique de la raison politique». En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp.134-161.

_____ (1994j). "Qu'est-ce que les Lumières?". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 679-688.

_____ (1994k). "Subjectivité et vérité". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits* Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 213-218.

_____ (1994l). "Usage des plaisirs et techniques de soi". En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV Paris: Gallimard, pp. 539-561.

_____ (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

GENTILI, P (1995). "O discurso da qualidades como nova retorica conservadora no campo educacional". En: GENTILI, P y SILVA, T. T. da (coords.). *Neoliberalismo, Qualidades y Educação: Visões críticas*. Petrópolis: Vozes.

IBÁÑEZ, T (2001). *Municipiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.

LARROSA, J. (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En: LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 259-332.

MARINIS, P de (1998). "La espacialidad del Ojo Miope (del Poder) (Dos ejercicios de cartografía postsocial)". *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*. No. 34-35. pp. 32-39.

_____ (1999). "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)". En: RAMOS, R. y GARCÍA-SEL-

- GAS, F. (ed.). *Globalización, riesgo y reñexividad*. Madrid: CIS. pp. 73-103.
- McNAY, L. (1993). *Foucault and Feminism: Power, Gender and the self*. Cambridge: Polity Press.
- MICHAEL, M. (1989). "Attribution and ordinary explanation: Cognitivist predilections and pragmatist alternatives". *New ideas in Psychology*. Vol. 7, No. 3. pp. 231-243.
- OSBORNE, D. y GAEBLER, T. (1993). *Reinventing Government: How the entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. New York: Plume.
- PARDO, J. L. (2000). "Máquinas y componendas. La filosofía política de Deleuze y Foucault". En: LÓPEZ, P y MUÑOZ, J. (eds.). *La impaciencia de la libertad. Michel Foucault y lo político*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 23-84.
- POPKEWITZ, T. y BRENNAN, (2000). "Reestructuración de la teoría social y política en la educación. Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares". En: POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 17-52.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). "La reforma curricular española y la racionalidad neoliberal". *Témpora*. No. 4. pp. 89-115.
- ROSE, N. (1989). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Routledge.
- _____ (1996a). "Power and subjectivity: Critical history and psychology". En: GRAU-
- MANN, C. F. y GERGEN, K. J. (eds.). *Historical dimensions of psychological discourse*. New York: Cambridge University Press, pp. 103-124.
- _____ (1996b). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1997). "El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo". *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*. No. 29. pp. 25-40.
- _____ (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSE, N. y MILLER, P (1992). "Political Power beyond the State: problematics of government". *British Journal of Sociology*. Vol. 43, No. 2. pp. 173-205.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SILVA, T T. Da (1997). "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?". En: VEIGA NETO, A. J. (comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 273-290.
- _____ (1999). "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales". *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*. No. 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*. No. 198. pp. 56-59.

_____. (1995). "Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". En: LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 155-192.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VENN, C. (1984). "The subject of psychology". En: HENRIQUES *et al.* *Changing the subject. Psychology, social regulation and*

subjectivity. Cambridge: University Press, pp. 119-152.

VEIGA-NETO, A. J. (1997). "Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?". En: VEIGA NETO, A. J. (comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes. pp. 9-62.

VIÑAO, A. (2001). "El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)". *Témpera*. No. 4. pp. 63-87.

VIRNO, P (2003). *Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto*. Madrid: Traficantes de sueños.



REFERENCIA

GÓMEZ, Lucía y JÓDAR, Francisco. "Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 37, (septiembre-diciembre), 2003. pp. 55 - 68.

Original recibido: junio 2003

Aceptado: agosto 2003

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