



Alfredo Veiga-Neto*
Traducción del portugués:
Carlos Ernesto Noguera
Ramírez**

* Doctor en Educación. Profesor Titular del Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: alfredoveiganeto@uol.com.br.

** Doctor en Educación Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Investigador Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

E-mail: cnoguera@pedagógica.edu.co

Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación

Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación

Algunas nuevas prácticas educativas se están dando en la y fuera de la escuela y están operando en el sentido de producir nuevas subjetividades y estableciendo cierto tipo de relación con el "gobierno de los hombres". Así, el propósito de este texto es explorar algunas posibilidades del pensamiento de Michel Foucault para el análisis y la comprensión de la escuela actual, en el sentido de examinar los cambios que están ocurriendo ahora, ya sea en las y con las prácticas escolares, ya sea en las relaciones entre la educación escolarizada y esas nuevas y extrañas configuraciones que está asumiendo el mundo contemporáneo, entendido todo esto en el amplio registro de las nuevas formas que parecen estar asumiendo la gubernamentalización en las últimas décadas. En últimas, el objetivo es ayudar a comprender el papel de la educación en los cambios del mundo actual.

Palabras clave: Gubernamentalidad, pastor, población, liberalismo, neoliberalismo, Modernidad, escuela moderna, estudios foucaultianos.

Neoliberal governmentality: Implications for education

Some of the new educational practices are taking place both inside and outside the school, and their operation is being directed towards the production of new subjectivities and the establishment of some kind of relation with the "government of men". Thus, the purpose of this text is to explore some of the possibilities of Michel Foucault's thinking for the analysis and understanding of current schools, by examining the changes that are taking place now, either in and with the educative practices, or within the relations between in-school education and those new and odd configurations being incorporated by the contemporary world. All this is understood within the wide range of new forms that governmentality seems to be assuming in the latest decades. Eventually, the objective is to contribute to the understanding of the role of education in the transformations of the current world.

Key words: Governmentality, shepherd, population, liberalism, neoliberalism, modernity, modern school, Foucaultian studies.

Gouvernementalité Néolibérale: implications pour l'éducation

Quelques nouvelles pratiques éducatives sont en train de se produire dans l'école et dehors de l'école et elles opèrent dans le sens de produire de nouvelles subjectivités et en établissant certain type de rapport avec le "gouvernement des hommes". Ainsi, le but de ce texte est explorer quelques possibilités de la pensée de Michel Foucault pour l'analyse et la compréhension de l'école actuelle, afin d'examiner les changements qui se passent au présent, soit dans les pratiques scolaires ou avec les pratiques scolaires, soit dans les rapports entre l'éducation scolarisée et ces nouvelles et bizarres configurations qui sont en train de se passer dans le monde contemporain ; tout cela compris dans le vaste registre des nouvelles manières qui semblent assumer la gubernamentalisation dans les dernières décennies. À la fin, l'objectif est aider à comprendre le rôle de l'éducation dans les changements du monde actuel.

Mots clés: Gouvernamentalité, berger, population, libéralisme, néolibéralisme, Modernité, école moderne, études foucauldiennes.

[...] y yo ya era quien soy, un ciudadano de las ciudades y de la historia —aunque sin ciudad y sin historia y sufriendo por eso—, un consumidor —y víctima— de los productos de la industria — candidato a consumidor, víctima que acaba de ser designada—, y ya los destinos, todos los destinos, estaban decididos, los nuestros y los generales [...]

Calvino (2000: 34-35).

En el ámbito de este campo que acostumbro a denominar *estudios foucaultianos*, es casi trivial reconocer la importancia de las contribuciones de Michel Foucault en la comprensión de la escuela moderna como maquinaria implicada en la fabricación tanto del sujeto moderno cuanto de la propia Modernidad. Si encontramos ya en sus primeras obras —especialmente en *Historia de la locura* y *Las palabras y las cosas*— algunos *insights* interesantes acerca de la institución escuela moderna, es, sin duda, en *Vigilar y castigar* que el filósofo desarrolla, de manera detallada y exhaustiva, varias descripciones y análisis de prácticas escolares, en cuanto tecnologías disciplinares cuyo resultado fue la producción de una intrincada red de nuevos saberes y de nuevas economías del poder. En otras palabras, la obra de Foucault se constituye en un divisor de aguas entre, por un lado, las concepciones tecnicistas, funcionalistas, críticas y estructuralistas y, por otro, las concepciones postestructuralistas y culturalistas acerca de la escuela y su papel en la sociedad moderna.

En lo que concierne a las contribuciones que el filósofo hizo en el campo del pensamiento político, merece destacarse su discusión acerca de la invención más o menos moderna del “gobierno de los hombres”.¹ En los cursos que dio durante la segunda mitad de la década del setenta, en el Collège de France, Foucault hace algo parecido con aquello que Sharpe (1992) denomina “historia vista desde abajo”, para emprender una nueva / otra forma de pensar la política.

Al acometer una analítica del poder a partir de las propias prácticas —perspectiva que ya venía adoptando desde los inicios de su genealogía—, Foucault parte de la constatación de

1 Registro la dificultad que tenemos, en la lengua portuguesa, en hacer la distinción entre *gouverne* e *gouvernement* (en lengua francesa), o *govern* e *government* (en lengua inglesa); al registrar ambas formas como simplemente gobierno, perdemos parte de la sutileza pensada por Foucault. [Como se podrá apreciar, esta aclaración resulta igualmente pertinente para el caso de la lengua castellana. N. del T].

que hubo, a partir del siglo xv, una crisis del poder pastoral, por lo menos del modo como ese poder venía siendo concebido y utilizado en la tradición judeo-cristiana y a lo largo de la Edad Media. Esta crisis consistió en la búsqueda de nuevas maneras de gobernar a los otros y de autogobernarse. Al final de feudalismo, tal búsqueda caminó junto con nuevas prácticas sociales, económicas y políticas. Entre estas últimas, destaco la que me parece ser de mayor relevancia para la discusión que emprenderé en este texto, a saber: el desplazamiento *del* énfasis de la soberanía sobre el territorio *hacia* el énfasis de la soberanía sobre la población. Con este desplazamiento, el arte de gobernar el Estado se apartó de los principios centrados en el gobernante —es decir, de los principios tradicionales de virtudes y habilidades, que hasta entonces habían servido de modelo para la buena conducta del soberano / señor / pastor—, y se dirigió hacia principios centrados en el Estado —es decir, nuevos principios según los cuales lo que más importa es conocer aquello que es bueno para la seguridad y el desarrollo del Estado—. Lo que pasa a ser, entonces, cada vez más problematizado será el Estado y no tanto el gobernante, debiendo ser entendido el Estado mucho más en términos de su población que de su territorio.

Es a partir de estas constataciones que Foucault propone el concepto de *gubernamentalidad*, que hace referencia tanto a una razón o táctica de gobierno, una racionalidad gubernamental que descubre la economía y que hace de la población su principal objetivo, como al “contacto entre las tecnologías de dominación de los otros y las [tecnologías] dirigidas a la [dominación] del yo” (Foucault, 1991: 49).

Sin embargo, al hacer estos comentarios, mi interés no es, propiamente, festejar a Michel Foucault. Me valgo de Barret-Kriegel, para quien reconocer la importancia de la obra del filósofo no implica una conmemoración: “Nosotros no somos los guardianes del templo, ni hay aquí religión; se trata solamente de vo-

luntad de saber” (1990: 186). Es esa voluntad de saber la que nos puede mover en el sentido de más allá de aquello que ya aprendimos con la arqueología y la genealogía de la escuela. Y ese ir más allá es en el sentido de examinar los cambios que están ocurriendo *ahora*, ya sea *en las y con las* prácticas escolares, ya sea en las relaciones entre la educación escolarizada y esas nuevas y extrañas configuraciones que está asumiendo el mundo contemporáneo, entendido todo esto en el amplio registro de las nuevas formas que parecer estar asumiendo la gubernamentalización en las últimas décadas.

En este sentido, explorar algunas posibilidades del pensamiento de Foucault para el análisis y la comprensión de la escuela que hoy tenemos —y ahí me refiero tanto a las prácticas que se dan *en la y en torno de la* escuela, como a los discursos que la representan de esa o aquella manera— significa tomar algunas precauciones metodológicas.

En primer lugar, es preciso colocar la cuestión en términos muy amplios, no sólo contextualizándola histórica, social, política, económica y culturalmente, sino también tomando en consideración que las relaciones entre la escuela y la sociedad son de aquel tipo que Deleuze (1991) llamó *causalidad inmanente*. No se trata sólo de entender que la implicación entre la institución escolar y la sociedad es compleja; más que complejidad, lo que se tiene, en este caso, es una propia relación de inmanencia. En una perspectiva foucaultiana no es una novedad, pero aquí esta precaución parece asumir la mayor importancia, dado que aquello que está en juego no es apenas examinar las transformaciones históricas y escolares —y sus interpenetraciones e implicaciones—, sino más que eso, como argumentaré después, se trata de tomar en consideración que el declarado proyecto iluminista de escolarización única / igualitaria, universal y obligatoria, se está revelando una imposibilidad histórica en la medida en que está inserto en la lógica de la propia Modernidad, una ló-

gica ambigua que está implicada, per se, tanto con la domesticación de la diferencia como con el diferencialismo y la desigualdad y, en consecuencia, con la exclusión.

Una segunda precaución metodológica (y relacionada con lo que comenté antes): es preciso estar atento al hecho de que vivimos en un mundo que no puede ser comprendido en los registros de las metanarrativas de la Modernidad. No es el caso discutir aquí si ya fuimos modernos o si ya salimos de la Modernidad, o si aún estamos en ella. Aunque tales discusiones puedan ser interesantes, lo que me parece más productivo, en este texto, es que tengamos claro que las categorías iluministas —como la trascendentalidad de la conciencia y del sujeto, la totalidad, la razón, etc.— no son adecuadas para explicar los nuevos arreglos económicos, geopolíticos y culturales y las nuevas distribuciones de fuerzas que de ahí resultan. Esto significa, por ejemplo, no tomar la escuela por aquello que ella debería ser, para a partir de ahí lamentar su supuesta decadencia o prescribir alternativas para su así llamada “recuperación”. Significa, también, no buscar otra naturaleza esencial para esa institución; buscar otro nuevo sentido que nos informaría, o al fin y al cabo, lo que es *la misma* escuela hoy. Dicho de otra manera, no está en el horizonte de este texto ni el lamento ni la prescripción. Decir cómo deberían ser las cosas —lo mismo que luchar para que las cosas se conviertan en lo que pensamos que ellas deberían ser— puede tener la mayor importancia política e histórica. Pero mi objetivo principal aquí es de otra naturaleza.

Además de aquellas precauciones, una aclaración: no pretendo, con este texto, ni entrar en descripciones y análisis detallados sobre el tema que escogí, ni relacionar (todas...) las posibilidades que este tema abre para la investigación educativa, ni inventariar lo que ha sido hecho (un poco) por mí y (mucho)

por otros autores en este campo —hacer lo que sería, digamos, el estado del arte—. Por el contrario, mi objetivo es otro; para mayor claridad —y guardadas las debidas proporciones— recorro a las palabras que Éwald dijo sobre la obra de Foucault:

Nada de imposiciones, una posibilidad entre otras; ciertamente no más verdadera que otras, pero tal vez más pertinente, más eficaz, más productiva... Y es eso lo que importa: no producir algo verdadero, en el sentido de definitivo, absoluto, perentorio, sino dar “pedazos” o “bocados”, verdades modestas, nuevos lances, extraños, que no implican un silencio de estupefacción o un murmullo de comentarios, sino que sean utilizables por otros como las llaves de una caja de herramientas (1993: 26).

La metáfora de la herramienta es bastante útil, pues permite establecer una distinción entre un “uso de Foucault” que me parece apropiado y otros usos que considero, como mínimo, equivocados. Aunque no quepa aquí hacer un inventario crítico de aquello que considero aciertos y desaciertos de esos diferentes usos, aclaro que mi recurso al filósofo no es ni para denunciar las prácticas opresivas de la escuela moderna, ni para las opresiones económicas y culturales del capitalismo (avanzado), ni para —intentando someter y domesticar su pensamiento perverso—² aplicarlo a través de un filtro psicologizante, ni para emprender un análisis arqueológico acerca de los discursos de la escuela moderna y del liberalismo, ni para —colocándolo contradictoriamente al servicio de un ideologismo asumido a priori— prescribir cómo se podría llegar, aun en un mundo neoliberal, a la concientización y a la libertad. Tales usos impertinentes de Foucault no me interesan.

Mi objetivo va en otra dirección y es más modesto: me contento con sugerir algunos

2 Uso “perverso” en el sentido que le dio Bourdieu (Eribon, 1990: 307).

bocados, algunos lances, que —recurriendo a otras contribuciones foucaultianas que me parecen pertinentes— ayuden a comprender el papel de la educación en los cambios del mundo actual.

Así es que, a continuación, seré un tanto sucinto y tal vez esquemático. No haré más que problematizar en torno de algunas dificultades sin solución que hoy se presentan al mundo actual y a la educación escolarizada, así como comentar algunas nuevas prácticas educativas que se están dando *en la y fuera de la escuela* y que están operando en el sentido de producir nuevas subjetividades y cuál es la relación de todo eso con el “gobierno de los hombres”.³ Pero antes de llegar allá, comienzo con un comentario acerca de lo que se puede entender por Modernidad y por escuela moderna, en una perspectiva foucaultiana.

El mundo moderno

A partir de los estudios genealógicos sobre la disciplinariedad —principalmente en *Vigilar y castigar*— y sobre el biopoder —de manera fundamental en la *Voluntad de saber*— se puede hacer una articulación entre tales estudios y los análisis políticos que Foucault desarrolló en la segunda mitad de la década del setenta —en especial en los cursos *Seguridad, territorio, población* y *Nacimiento de la biopolítica*—, para comprender la Modernidad como resultado de una combinación de dos superficies de emergencia: el desplazamiento de las prácticas pastorales y el advenimiento de la Razón de Estado. En este sentido, Ransom dice que el poder, en el Estado moderno,

Se basa en la interacción de por lo menos dos diferentes racionalidades. Una de ellas es la del poder pastoral, el cual tiene sus orígenes en la larga historia de las prácticas confesionales cristianas [...] Pero las condiciones para la expansión de ese pastoreo extra-ecclesiástico se dieron en el contexto de una racionalidad que tomó una dirección casi opuesta: la Razón de Estado (1997: 74).

Es en el contacto de estas dos superficies que se establece la combinación equilibrada y demoníaca entre dos juegos antagónicos: el *juego de la ciudad* —totalizador, jugado en la población— y el *juego del pastor* —individualizador, jugado en el individuo— (Foucault, 1988). Aunque antagónicos, esos juegos se complementan en el sentido de “crear” las condiciones de posibilidad para el Estado moderno.

El papel de la disciplina fue fundamental para el juego del pastor. Es la disciplina —en cuanto “anatomía política del detalle” (Foucault, 1989: 128)— que funciona como un operador, como una técnica, en bloque (Marshall, 1994), capaz de poner dentro de cada individuo la mirada del soberano que se extingue con los albores de la Modernidad. Esa extinción sólo es posible porque se da un doble desplazamiento de la disciplinariedad: del ámbito religioso hacia el ámbito civil y del ámbito del individuo hacia el ámbito de la población.⁴

Para el juego de la ciudad fue fundamental la emergencia de nuevos saberes: inicialmente, la estadística, la economía, y la demografía; después, la salud pública; más adelante, toda la “área psi” (psiquiatría, psicología, psicoanálisis). Estos nuevos saberes fueron cruciales

3 Esas subjetividades son tanto bien adaptadas a las nuevas configuraciones del mundo posmoderno, como coparicipes en la producción de tales configuraciones.

4 Casi a título de curiosidad, recuerdo aquí que estos desplazamientos —de sobra ya señalados, en el protestantismo, por Max Weber— están, actualmente, en el centro de los movimientos fundamentalistas islámicos. Pienso que, entre nosotros, es posible describir y analizar también la actual proliferación de sectas cristianas —carismáticos, evangélicos, pentecostales, adventistas, etc.— como un conjunto de tácticas que actúan supletoriamente —a las instituciones tradicionales— en la gubernamentalización del Estado neoliberal.

para el buen gobierno del Estado. Y hablar de “buen gobierno del Estado” implica hablar de una economía de gobierno gracias a la cual se puedan obtener los mayores resultados a partir de mínimos esfuerzos, todo eso entendido tanto en términos estrictos —monetarios y financieros— como en términos amplios —de tiempo, de afectos, placer, felicidad.

Es justamente en el juego de la ciudad que se configura el liberalismo en cuanto *ethos* de la crítica permanente e insatisfecha a la Razón de Estado; una crítica que descubre que gobernar de más es irracional, pues es antieconómico y frustrante; una crítica que se manifiesta como un horror al Estado. Así, en la perspectiva de Foucault, el liberalismo es menos una fase histórica, una filosofía política o un sistema económico, y más un refinamiento del arte de gobernar, en el que el gobierno, para ser más económico, se convierte en más delicado y sutil, de modo que “para gobernar más, es necesario gobernar menos”.

Constitutivo de la Modernidad, el liberalismo corresponde a la máxima gubernamentalización del Estado y “surge en relación con el problema de conciliar la libertad de mercado con el ejercicio ilimitado de la soberanía” (Burchell, 1996: 21). En las palabras de Dean, a partir, por un lado, de la teoría y práctica de la soberanía y, por otro, del descubrimiento de la economía,

[...] el liberalismo procura equilibrar el imperativo biopolítico de optimizar la vida de la población *en relación* con los derechos del sujeto jurídico-político y las normas de un gobierno económico (1999: 49).

Al querer naturalizar las relaciones sociales y económicas (la “mano invisible de Dios”), el liberalismo deja al Estado, como máximo, la tarea de ajustar socialmente lo que ya estaría impreso en la naturaleza humana. Se trata de una lógica que entiende la sociedad como un todo que debe ser armónico por la combinación complementaria de sus individuos, cada

uno funcionando como un átomo indivisible, centrado y estable, que es, en sí mismo y al mismo tiempo, reo y juez, oveja y pastor. Así, el liberalismo se ocupa del “gobierno de la sociedad”; una sociedad formada por sujetos que son, cada uno y al mismo tiempo, objeto (gobernado desde fuera) y socio (sujeto auto-gobernado) del gobierno. En otras palabras, un sujeto con deberes y derechos, un sujeto ciudadano, un sujeto-socio.

Aquí es preciso hacer un breve comentario acerca del desarrollo del liberalismo en la segunda mitad del siglo xx, cuando se desdobló en dos tendencias principales: una, originada en Alemania, al final de la década del cuarenta —el ordoliberalismo—; la otra, en la Escuela de Economía de Chicago —el liberalismo estadounidense—. Ambos se constituyeron como una crítica al Estado de bienestar y sus excesos en términos estatales y estatizantes.

Por un lado, el ordoliberalismo emprendió una desnaturalización de las relaciones sociales y económicas, pues entendió que una economía de mercado debería ser

[...] organizada [pero no planificada, ni dirigida] en el interior de marcos institucionales y jurídicos que, por un lado, ofreciesen las garantías y las limitaciones de la ley y, por otro, asegurasen que la libertad de los procesos económicos no produjese distorsión social (Foucault, 1997: 95).

Por otro lado, el liberalismo estadounidense se mostró muy confiado en las propias fuerzas y en la racionalidad del mercado, al punto de no sólo querer apartar el Estado de cualquier tipo de injerencia sobre la economía, sino, además, de querer que toda la vida social se subordinase a la lógica del mercado.

Son tales formas de entender el liberalismo las que permitirán una nueva comprensión de sus desarrollos posteriores —a los cuales se acostumbra a denominar genéricamente “liberalismo avanzado”, “tardío” o “neoli-

beralismo”—, una comprensión que, como comentaré más adelante, poco tiene que ver con los análisis funcionalistas, economicistas o con las críticas que se han desarrollado en los últimos años.

Más allá de estas diferencias entre las versiones alemana y estadounidense, el liberalismo fue —y el neoliberalismo continúa siendo— una práctica, una “manera de hacer” política,

[...] orientada hacia objetivos y regulándose a través de una reflexión continua. El liberalismo debe ser analizado como principio y método de racionalización del ejercicio de gobierno —racionalización que obedece, y ahí está su especificidad— a la regla interna de la economía máxima (Foucault, 1997: 90).

Así, para pensar las relaciones sociales y económicas que instituyeron la —y se instituyeron en la— Modernidad, se puede tomar el liberalismo sin considerar, por el momento, el desdoblamiento que ocurrió después de la Segunda Guerra Mundial.

Es claro que, desde sus inicios, el juego jugado al nivel de la población no se engendraría ni, mucho menos, subsistiría, si no se estuviese dando, al mismo tiempo, el juego jugado al nivel del individuo. Fue en la combinación entre esas dos superficies que se instituyó todo un nuevo conjunto de prácticas sociales, en la perspectiva de dar nuevas configuraciones a algunas antiguas instituciones: la prisión, la escuela, el hospital, el cuartel, la fábrica. Así, en la Modernidad esas instituciones pueden ser entendidas como resultado de aquellas modificaciones sociales. Pero si hablo de resultados, es preciso entender que tales instituciones son, al mismo tiempo, también productoras de esas novedades en nues-

tra historia reciente. Es por eso, entonces, que todas ellas están íntimamente conectadas con la construcción de la Modernidad y con la manutención de sus prácticas y de los valores que la justifican y la sustentan. Estamos siempre, como se ve una vez más, hablando de relaciones de inmanencia.

Entre las instituciones que relacioné anteriormente, la escuela parece ser la que más se destaca en esas y para esas transformaciones sociales. Esto es así porque, de cierta manera, la productividad de la escuela se da simultáneamente en tres niveles: de creación, de aplicación y de difusión de aquellas tecnologías. Es fácil ver que la escuela es el *locus* donde son tanto inventadas como aplicadas; ella es, además de eso, la institución que más amplía y precozmente se encarga de “capturar” los individuos y diseminar tales tecnologías.

Así, en una perspectiva foucaultiana, la escuela moderna no es entendida como un camino hacia la racionalidad, la libertad, la igualdad humanas; no se trata, por tanto, de ese tipo de *neoplatonismo* que asume el sujeto como un *datum* natural, centrado, unitario, a ser desarrollado / iluminado por la acción pedagógica. Ella tampoco es entendida como una institución a ser analizada a partir de principios intelectuales y morales tomados a priori —un tipo de *ideologismo* fundado en las filosofías de la conciencia—. Al situarse fuera del platonismo y al procurar desarrollar una filosofía de la práctica, la perspectiva foucaultiana se despidió de esas dos formas de entender la escuela, que han sido desarrolladas por autores tanto de las vertientes conservadoras como de las vertientes críticas.⁵

En una perspectiva foucaultiana, la crítica tiene que ser más radical, mediante la pregunta

5 Aquí cabe comentar cuán problemático me parece el “uso agregado” del pensamiento de Foucault para analizar la escuela, en los estudios emprendidos por autores que intentan conservar, en mayor o menor grado, las perspectivas originales de sus respectivas vertientes. Ora son algunos (pocos, es verdad) conservadores buscando, en *Vigilar y castigar*, elementos de vocabulario para describir o prescribir, contradictoriamente, prácticas pedagógicas

y el examen no sólo de cómo están funcionando y cómo eventualmente se están modificando, en la escuela actual, las prácticas físicas y morales que conectan el *juego de la ciudad* con el *juego del pastor*, sino también cuáles de esas prácticas se atenuaron o incluso desaparecieron con el neoliberalismo. Es más: examinar cuáles son las nuevas prácticas que están surgiendo en la escuela y cuáles son las relaciones que se están estableciendo entre la escuela y los nuevos dispositivos en la fabricación de las identidades posmodernas.

Además de esto, es necesario conocer mejor cómo todas estas cuestiones se distribuyeron por varios dominios micromorales o “comunidades”, en sus diversos recortes, tomados en función de variables culturales como etnia, género, clase socioeconómica, faja etaria, nacionalidad, religión, etc.

En el caso de la Razón de Estado, como ya hice referencia, la escuela se organizó en cuanto institución capaz no sólo de generar nuevos saberes —aunque eso haya ocurrido no principalmente en las escuelas, sino en las universidades y academias—, sino también de funcionar como un *locus* de acontecimientos accesible al control y la aplicación de nuevos saberes y, primordialmente, de preparar las masas para vivir en un Estado gubernamentalizado.

En el caso del desplazamiento de las prácticas pastorales, fue también debido a la escolarización de masas que se extendió a todos, como algo natural y naturalmente necesario, tanto

la constante problematización de sí, cuanto el trabajo ético sobre sí. En palabras de Larrosa:

[...] la propia experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación, en el cual se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las cuales se constituye su propia interioridad (1994: 43).

Tenemos, tanto en Varela (1992) y Varela y Álvarez-Uría (1991) como en Hunter (1988, 1994, 1996),⁶ muy buenas demostraciones de que la escolarización moderna no se originó ni a partir de políticas ilustradas democratizantes, ni de demandas populares, ni a partir de idearios pedagógicos que supuestamente serían anteriores a las prácticas escolares.⁷ En palabras de Hunter, la emergencia de la escolarización de masas “no coincidió ni con el capitalismo o la industrialización, ni con alguno de los otros polos de la gran dialéctica” (1996: 160). Se puede decir, en términos muy resumidos, que la escolarización de masas surgió de montajes y combinaciones, contingentes y hechas a ciegas, de prácticas físicas y morales, discursivas y no discursivas que involucraron varios elementos de naturalezas muy diversas: arquitectura, distribuciones espaciales y temporales, cuidados con el cuerpo, vigilancias, interdicciones, evaluaciones sistemáticas, etc.

Se ve, así, que la escuela moderna, funcionando como una bisagra entre la Razón de Estado y el desplazamiento de las prácticas pastorales, fue más bien una maquinaria capaz de eje-

conformadoras y disciplinadoras. Ora son autores de la vertiente crítica (más numerosos) intentando combinar el pensamiento del filósofo para, pienso que contradictoriamente, llevar adelante sus respectivas búsquedas por libertad, acción docente progresista, concientización, etc. De esto tenemos ejemplos en varios trabajos de Peter McLaren, Henri Giroux, Michael Apple, Jennifer Gore, Frank Pignatelli. Apartados de todos ellos y, por tanto, más sintonizados en la lógica foucaultiana, están, por ejemplo, Thomas Popkewitz, Julia Varela, Fernando Álvarez-Uría, Mariano Narodowski, Jorge Larrosa, Nicolás Rose, Ian Hunter, Colin Gordon, Graham Burchell, Mitchell Dean, Michael Peters, James Marshall.

6 Para una breve revisión de la contribución de Ian Hunter, véase Veiga-Neto (1994).

7 Más allá de los trabajos citados en esta sección, para una discusión acerca de la “derivación” de la pedagogía a partir de las prácticas (y no al contrario) véase especialmente Narodowski (1994).

cutar —más amplia y profundamente de lo que el manicomio, la prisión, el cuartel, el hospital— aquello que Hoskin (1990) denominó *nexo entre saber y poder*. Valiéndome de Hoskin, sugiero que la escuela establece el nexo entre tecnologías de poder y tecnologías del yo y, por tanto, es la maquinaria de gubernamentalización que se coloca simultáneamente al servicio del juego del pastor y el juego de la ciudad.

Un importante corolario que se obtiene de esta comprensión consiste en que la acusación de fracaso —en alcanzar los ideales ilustrados de democratización, concientización y libertad de la sociedad—, que pende constantemente sobre la escuela, resulta medio sin sentido.

No se trata propiamente de cuestionar si la escuela tuvo éxito o no en la consecución de aquellos ideales. La cuestión es que, en una perspectiva foucaultiana, ese es un falso problema: el “desempeño” de la escuela no puede ser cotejado con ideales que se establecieron comprometidos con ella, como “hermanos” de ella. En otras palabras: escuela moderna e ideales iluministas están históricamente articulados y enmarañados en una misma *episteme*, de modo que una no sirve de antídoto para los supuestos desvíos del otro.⁸ Así, aquellos ideales no pueden servir de patrón de medida —para los alegados fracasos y éxitos de la escolarización de masas— simplemente porque ni tales ideales son anteriores a la escuela, ni ellos son independientes de ella y ni la misma escuela surgió para resolver su no consecución. La escuela moderna se constituyó como una inmensa maquinaria cuyos principios proclamados apuntaron cada vez más hacia los ideales de la Ilustración; y, al mismo tiempo, como una inmensa maquina-

ria cuyas prácticas estuvieron siempre más o menos ajustadas al funcionamiento del mundo que estaba siendo construido a partir de esos ideales. Así, antes que una contradicción, lo que existe es una articulación productiva entre escuela y modernidad.

La cuestión es que hay un precio a pagar por intentar alcanzar estos ideales y ese precio está en el centro de esos propios ideales. Lo que es visto como problemas —la sujeción de los cuerpos y mentes, el disciplinamiento, la desigualdad, etc.— hace parte de las propias condiciones de posibilidad del funcionamiento de la escuela moderna y de la fabricación del sujeto moderno. Dicho de otra manera: está en el centro de la concepción moderna de educación escolarizada no sólo los ideales ilustrados, sino también, el “precio a pagar” por intentar alcanzar tales ideales.⁹

Eso no significa, en absoluto, que nada se pueda y deba hacer para cambiar la escuela, para cambiar el mundo; por el contrario, hasta parece crecer entre nosotros la urgencia y la voluntad de transformación. Pero si queremos cambiar las cosas, disminuir los estreñimientos que nos afligen, buscar otras formas de vida, antes que nada tenemos que ir más a fondo, más para atrás, colocando en nuestras agendas la problematización en torno de la génesis histórica de aquellos ideales ilustrados y el examen de los dispositivos y de las prácticas —allí incluidas las prácticas escolares— que se engendraron para fabricar el mundo que hoy tenemos y que parece caminar en sentido inverso de aquellos ideales. Volveré sobre este asunto al final.

No es mi objetivo, en este texto, ir más allá de la descripción, el análisis y la problematización prometidas en el inicio. De cualquier

8 La paradoja de *bootstrap* es esclarecedora: por más fuerza que se tenga, ¿alguien podría suspenderse en el aire tirando de los cordones de sus propios zapatos?

9 Traigo como un buen ejemplo de ello las recomendaciones que Kant hace en su pedagogía: “Se envían, en primer lugar los niños a la escuela no con la intención de que aprendan allá algo, sino con el fin de que se habitúen a permanecer tranquilamente *sentados* y a observar *puntualmente* lo que se les ordena” (1992: 71, itálicas mías). Para una discusión más desarrollada sobre esta cuestión, véase Veiga-Neto (2000b).

modo, no puedo dejar de registrar que, en mi manera de entender, las alternativas para la escuela, que se están diseñando en las últimas décadas, no parecen muy animadoras. Con eso, puedo pasar a la siguiente sección.

Un mundo en transformación

Aunque sean interesantes las múltiples discusiones que se proponen caracterizar el mundo actual —ya sea como posmoderno, como neomoderno o como un mundo moderno que está en crisis, etc.—, lo que interesa aquí es considerar que vivimos en un mundo que se viene transformando profunda y rápidamente en las últimas décadas. Entre las principales transformaciones, se acostumbra citar la creciente globalización de la economía, el aumento de la concentración de la renta con el simétrico distanciamiento económico entre el pequeño número de países ricos y el gran número de países pobres, la aparición y el fortalecimiento de las más variadas minorías —étnicas, sexuales, religiosas, culturales, etc.— y el surgimiento y la expansión del neoliberalismo. Varios autores han destacado que, bajo estos cambios, están ocurriendo otros no menos importantes, en la medida en que hasta pueden ser considerados como condiciones de posibilidad para que los primeros acontezcan, por lo menos de la manera como están aconteciendo.¹⁰

Si hago un brevísimo recorrido sobre esas transformaciones es porque, para la discusión que estoy desarrollando aquí, interesa examinar *cómo* y *en qué medida* la escuela está involucrada en ellas. Como ya referí, dado que la escuela estuvo indisolublemente implicada en la fabricación del sujeto moderno y de la propia Modernidad, es preciso entonces examinar cómo queda y cómo quedará esa institución frente a tales transformaciones.

Hablar de “frente a tales transformaciones” tal vez no sea muy apropiado en este caso, teniendo en cuenta el carácter de inmanencia que, por lo menos hasta aquí, la escuela mantuvo con la sociedad. Así, en términos un tanto sucintos, la cuestión es: ¿cuál es el futuro de la escuela? Es claro que no hay una respuesta simple y única para esta pregunta, ni es el caso proponer un ejercicio de futurología. Pero, sea como fuere, no hay duda de que hacer una historia de nuestro presente podrá contribuir en la comprensión de ello y, quizá, descubrir algunos puntos de fractura en las prácticas que nos aprisionan, para que se pueda —eventual y (por lo menos) mínimamente— alterarlas.

En una perspectiva foucaultiana, podemos entrar en la cuestión a partir de las modificaciones que están sucediendo en el capitalismo. Para entender cómo eso se engendró, de forma bastante simplificada y esquemática podemos partir de la transformación que ocurrió en la percepción de que las tres principales experiencias de gobierno efectuadas en la primera mitad del siglo xx —a saber, el nazismo, el socialismo de Estado y el Estado de bienestar— representaban una inflación de los aparatos gubernamentales destinados a la planificación, la conducción y el control de la economía. En otras palabras, se estaba gobernando excesivamente; y eso era visto como irracional por antieconómico y retroalimentativo. Como comenté en la sección anterior, fue a partir de esas constataciones que el liberalismo se dividió en dos alternativas principales: una, la alemana; la otra, estadounidense.

En cualquiera de los dos casos, se percibió también que los mercados consumidores deberían ser incrementados después de la Segunda Guerra Mundial.¹¹ Pero un simple incremento en la producción parecía no ser suficiente para aumentar la acumulación capitalista. Lo que

10 Para ampliar la discusión sobre estas cuestiones, véanse, entre otros: Touraine (1995), Bauman (1992), Jameson (1996), Hutcheon (1991), Friedland y Boden (1994), Connor (1996), Giddens (1991), Vattimo (1998) y Harvey (1996).

11 Nunca es por demás recordar el papel que Estados Unidos desempeñó en ese proceso, principalmente en función de su posición crecientemente hegemónica en el mundo.

fue quedando muy claro fue que no bastaba sólo producir más y mejor, sino que era preciso producir de manera diferente. Pero como hay un límite para la capacidad de invención de nuevos productos, se descubrió luego que era preciso producir nuevas y múltiples versiones de viejas cosas. Eso significó, es claro, una creciente diversificación en las ofertas, a la cual habría de corresponder una diversificación e intensificación en las demandas, para que los ciclos de *producción-consumo-lucro* se acelerasen y, como consecuencia, aumentase la acumulación. Tal aceleración produjo, como efecto, un desplazamiento del centro de gravedad (del capitalismo) *de la* producción —cuyo incremento era el gran objetivo del capitalismo “tradicional”— *hacia* el producto —cuya circulación dependerá del mercado—. De ahí es que resultó la propia reificación del mercado.

A pesar de que esta descripción sea bastante simplificada, me parece suficiente para comprender que esa nueva lógica económica esencializa el mercado, en la medida en que le atribuye “efectos necesarios por el simple hecho de su presencia” (Hindess, citado por Dean, 1999: 159). Más allá de la esencialización del mercado, uno de los elementos imprescindibles para el funcionamiento de esa lógica es la existencia de demandas principalmente diversificadas, además de intensas. Pero no basta esperar que sólo el mercado por sí mismo diversifique e intensifique las demandas; es preciso que los consumidores —en cuanto personajes que corporifican esas demandas— o ya estén receptivos a todo eso, o sean orientados para tales cambios. Con respecto a la intensificación, no existe algo propiamente nuevo; de hecho, hace mucho tiempo el capitalismo ya conocía bastante bien cómo aumentar —hasta ciertos límites, claro— el consumo y las consecuentes demandas. Y es claro que el desarrollo de nuevas tecnologías de *marketing* pasó a desempeñar un papel importante en todo esto. Pero es en lo concerniente a la diversificación que está la novedad. Y para encajar con esa novedad, es preciso un nuevo tipo de consumidor.

Todas estas cuestiones deben ser pensadas como situadas en un cuadro más amplio que no se limita a la economía. Tal cuadro se compone de arreglos y condiciones —no necesariamente centradas en la economía— que se vienen engendrando en la Modernidad y que posibilitaron tanto la emergencia de ese nuevo capitalismo, cuanto su avance. Tales arreglos y condiciones son muy variados y no guardan —ni entre sí ni con el propio capitalismo— una relación lineal o causal. Con esto quiero subrayar que si, en los párrafos anteriores, entré en la caracterización del mundo actual a partir de una (simplificada) descripción de aquello que se acostumbra a llamar “capitalismo avanzado”, fue simplemente porque era preciso entrar por algún lugar; eso no significa que haya asumido la preeminencia de la economía. En suma: no se trata de pensar en una superestructura y una infraestructura ni en una preeminencia de cualquier categoría. Es más: está fuera del ámbito de este texto intentar hacer un inventario (completo...) de aquellos arreglos y condiciones; no me interesa emprender cualquier tentativa de agotarlos, sistematizarlos, resolverlos.

Con respecto a las prácticas (discursivas y no discursivas) que sustentaron las transformaciones que describí, de las dos alternativas que se presentaban al liberalismo en la década del cuarenta, la versión de la Escuela de Chicago parece ser la que más fuertemente se estableció. De hecho, más por la posición hegemónica de Estados Unidos —el gran vencedor de la Segunda Guerra Mundial—, o más por el carácter radical de la propuesta de Chicago, o más por la voluntad de diversificación de los mercados, o más por la orientación dada por los organismos internacionales de financiamiento —o sea, por todo eso junto—, lo que importa aquí es reconocer que fue la versión estadounidense la que pasó a orientar las políticas económicas de los países de Occidente (en una primera fase) y, después, prácticamente de todo el mundo.

Resultó, de ahí, que ese neoliberalismo se estableció como elogio al Estado mínimo; eso

ha sido entendido como un retroceso al liberalismo clásico, con la renuncia de cualquier forma de gobierno sobre la economía, caso en que todo debería ser dejado a la famosa “mano invisible de Dios”. Pero, en una perspectiva foucaultiana, como demostró Gordon (1991), eso es un equívoco, pues el neoliberalismo da un “adiós a Dios”, en la medida en que desnaturaliza las relaciones sociales y económicas, al introducir la modelación como un principio según el cual el consumidor no es más visto como, originalmente, un *Homo economicus*, sino como un *Homo manipulabilis*.¹² Eso equivale a decir que no tiene en su naturaleza (o no carga en sí) un a priori económico, sino, por el contrario, que es alguien que puede y debe ser llevado a comportarse de esa o aquella manera en el mundo de la economía —lo que, en la lógica neoliberal, equivale a decir simplemente: en el mundo.

Es claro que una buena parte de la modelación pretendida por el neoliberalismo es producida por los medios de comunicación, por el *marketing*, por la industria cultural, etc. Pero una parte es dejada al propio Estado. De esa manera, se volvió casi unánime considerar que las relaciones entre la economía y la sociedad —o, más específicamente, las relaciones entre los consumidores y las ofertas de bienes y servicios— deben ser “informadas” también por el Estado. Cuando uso “informar” es porque no se trata de “tutelar” ni de “regular” ni de “controlar”, a lo sumo, de “orientar”, de modo que los consumidores desarrollen nuevas necesidades y mayores competencias para hacer las mejores elecciones en un mercado cuyas ofertas son cada vez más variadas y cuya variación, a su vez, es cada vez más infinitesimal.¹³ En otras palabras, el Estado pasa a ser pensado como el responsable por la construcción social de nuevas necesidades y mayores competencias.

Así, en una perspectiva foucaultiana, el neoliberalismo no representa la victoria liberal del horror al Estado. Al contrario de lo que muchos han dicho —incluido ahí economistas, políticos, sociólogos y medios de comunicación—, no hay ni un retroceso del Estado ni una disminución de su papel. Lo que está ocurriendo es una reinscripción de técnicas y formas de saberes, competencias, *expertises*, que son manejables por “expertos” y que son útiles tanto para la expansión de las formas más avanzadas del capitalismo, como para el gobierno de Estado. Tal reinscripción consiste en el desplazamiento y en la sutilización de técnicas de gobierno que buscan hacer que el Estado siga la lógica de la empresa, pues transformar el Estado en una gran empresa es mucho más económico —rápido, fácil, productivo, lucrativo—. Eso sin hablar que las propias empresas —principalmente las grandes corporaciones— tienen mucho que ganar con el empresariamiento del Estado.

Así, lo que acontece es la invención de nuevas tácticas y nuevos dispositivos que colocan el Estado bajo una nueva lógica. En términos macroeconómicos —para citar un ejemplo—, eso se presenta en dos fases: o se privatizan las actividades estatales (lucrativas), o se someten las actividades (no lucrativas) a la lógica empresarial. Es por eso que los discursos neoliberales insisten en afirmar que el Estado sólo se debe ocupar de algunas actividades “esenciales”, como la educación y la salud; e, incluso así, encargándose de, como máximo, regularlas o proveerlas (en este caso, a los estratos sociales más desfavorecidos). En suma: lo social se subordina a lo económico (Gordon, 1991; Peters, 1994).

Una de esas nuevas tácticas —la cual entra como uno de los ingredientes más importantes de la lógica neoliberal y que interesa mu-

12 Expresión mía.

13 Es ese carácter infinitesimal de las ofertas que crea la impresión de que, para cada uno de nosotros, existe un producto —sea en la forma de bienes, sea en la forma de servicios— preferiblemente ajustado, porque habría sido producido o desarrollando siguiendo especificaciones que atenderían una demanda que es particular.

cho en la discusión que desarrollo aquí— es la maximización de la libertad individual. No importa que se diga que esa maximización sólo se da como una realidad construida discursivamente, pues, si ella existe en el discurso, ella está en el mundo. Lo que importa, entonces, es que esos discursos producen resultados, de modo que cada uno piense que es libre para hacer sus elecciones. Ahora, esto coincide exactamente con la exacerbación del individualismo que, como mostró Elias (1994), viene siendo construido en nuestra historia hace centenas de años. En este sentido, la lógica neoliberal guarda una relación inmanente con el extremo cierre del *Homo clausus* descrito por el sociólogo, funcionando como una condición de posibilidad para que se dé el paso del “gobierno de la sociedad” —en el liberalismo— hacia el “gobierno de los sujetos” —en el neoliberalismo.

Pero, ahora, no se trata más de aquel sujeto iluminista / moderno, idealizado como indivisible, unitario, centrado y estable, amparador y al amparo del Estado.¹⁴ Se trata, ahora, de un *sujeto-cliente*, al cual (se dice que) se ofrecen infinitas posibilidades de elección, adquisición, participación y consumo. Ese sujeto-cliente es entendido como portador de una facultad humana fundamental, que sería anterior a cualquier determinación social: la *capacidad de escoger*. Vista como un a priori formal, esa capacidad (natural) debería ser ocupada con un contenido (no natural) que, para el caso, viene a ser justamente un objeto producido por la actividad económica —sea ese objeto un producto, una mercancía, un servicio, etc.—. Y para que cada uno pueda hacer “libremente” sus elecciones, es preciso que sepa cómo

hacerlas; y, para que sepa cómo hacerlas, es preciso aprender a combinar múltiples criterios de elección. En este cuadro, la capacidad de competir se convierte en un elemento de la mayor importancia, pues, en la medida en que el Estado se empresariza, los juegos de competición que se concentraban en las actividades empresariales se extienden por toda parte. Así, el sujeto ideal del neoliberalismo es aquel que es capaz de participar compitiendo libremente y que es suficientemente competente para competir mejor haciendo sus propias elecciones y adquisiciones. Es eso lo que Becker (1964) quiere decir, en su *teoría del capital humano*, cuando argumenta que ese sujeto debe desarrollar, al máximo, su capacidad de ser empresario de sí mismo.

Para que cada uno conozca los criterios de elección y sepa combinarlos con el fin de seleccionar lo que piensa es mejor o más conveniente para sí, cada uno tiene que no sólo aprender, sino también ser objeto de gran variedad de estímulos, solicitudes, llamamientos, sugerencias, etc. En suma, cada uno se convierte en objeto de múltiples y cambiantes interpelaciones que lo fragmentan y lo modifican incesantemente; y eso se da en un escenario que es también cambiante.¹⁵ Como argumento, Hall dice: “ese proceso produce el sujeto posmoderno, conceptualizado como no teniendo una identidad fija, esencial o permanente” (1997: 13).

Ésas son, a su vez, las condiciones de posibilidad para el surgimiento y la diseminación de los más variados grupos (muchas veces llamados “minorías” o tribus) que se identifican y se aglutinan en torno de los más va-

14 Cuando hago referencia al “sujeto indivisible, centrado y estable” es preciso tener en cuenta el hecho de que el sujeto moderno fue idealizado, pues él no es un descubrimiento del Iluminismo, pero sí una invención suya, es decir, una idealización suya que, en rigor, nunca existió ni nunca existirá en aquellos términos de una unidad universal y estable (Veiga-Neto, 2000a).

15 Las transformaciones de escenario no derivan ni de un supuesto motor histórico externo y trascendente ni están enraizadas en ningún centro político o económico dominador del cual irradian decisiones intencionales. Es claro que existen tales centros de dominación, pero eso no significa que sean ellos el origen de tales transformaciones. Lo que ellos hacen es, antes, valerse de la lógica neoliberal que se engendra históricamente, para dar curso a su voluntad de poder.

riados posibles temas, preferencias, valores y principios. Y, dado que las interpelaciones a que cada uno se somete y los escenarios en que están son siempre cambiantes, cada uno puede participar, simultáneamente, de diferentes —y no raras veces, contradictorios— grupos. Es justamente por eso que cada uno tiene una única y estable identidad.

Para la discusión que estoy haciendo es importante recordar que, frente a ese nuevo sujeto fragmentado y en continua modificación, el propio concepto tradicional de *todo social* queda, digamos, perjudicado, en la medida en que —siendo tan variables los referenciales a los cuales cada uno se vincula a cada nueva interpelación— se establecen continuamente nuevas y nuevas identificaciones, alianzas y complicidades de las cuales resulta una “variedad de dominios micromorales o ‘comunidades’ —familias, locales de trabajo, escuelas, sociedades recreativas, vecindarios” (Rose, 1996: 57). Sin embargo, entiendo que esto no debe ser visto como la muerte de la sociedad —una idea que Braudillard ayudó a difundir—, sino como la pérdida de la ilusión iluminista de que se pueda aplicar también a la sociedad cualquier totalización, al punto de pensarla como un todo. Las propias declaraciones de buena parte de la derecha según las cuales no existe más “la sociedad”,¹⁶ deben ser entendidas como una manifestación de desinterés, por parte de esa derecha, en continuar responsabilizándose directamente por la regulación social, en un nivel muy amplio y general —a nivel nacional, por ejemplo—, dado que eso es muy caro y cada vez más arriesgado en términos políticos.

Por otro lado, esas declaraciones revelan el interés de la derecha en el sentido de que se desarrollen mecanismos, competencias indi-

viduales y arreglos entre grupos que permitan mayor autonomía de los individuos en relación con un Estado que no quiere ser más el controlador y proveedor de la sociedad. Así, de cierta manera, la proliferación de diferentes instancias sociales fuera de la tutela financiera del Estado —como asociaciones, organizaciones no gubernamentales, consejos comunitarios, etc.— han sido útiles para que los gobiernos se desentiendan, por lo menos en parte, del control y del costo social.

No me parece correcto atribuir a la derecha la invención de ese interés que ella tiene en desviar las energías económicas y políticas (del Estado) de la regulación *hacia* el estímulo a la autonomía individual y la asociatividad en instancias no estatales. Una vez más, lo que parece estar sucediendo, en las últimas dos o tres décadas, es el aprovechamiento, por la derecha, de ciertas condiciones muy particulares que tornan posibles nuevas prácticas de gobierno. Entre tales condiciones, considero ser de la mayor importancia la celebración de la fragmentación de las identidades y la consecuente proliferación de la tribalización posmoderna. Como vimos, los grupos / minorías / tribus funcionan como matrices identitarias para sus componentes. Pero, más allá de eso, ellos también funcionan para promover transformaciones sociales al margen de lo que, en la lógica liberal, se acostumbra llamar “poderes constitutivos” del Estado. Esa *autonomización de la sociedad* —para utilizar la expresión de Donzelot (1984)—, al contrario de ser vista como un debilitamiento o minimización del Estado, puede ser vista como una nueva tecnología de gobierno, en la medida en que, para pertenecer a un grupo y para volverlo actor / efectivo, es preciso que cada uno asuma responsabilidades y conduzca sus acciones según modelos apropiados y aprobados

16 En relación con esto es interesante recordar la famosa entrevista que Margareth Thatcher dio en octubre de 1987 a la revista *Women's Own*, declarando “y usted sabe: no existe tal cosa como una sociedad. Existen hombres y mujeres individuales y existen familias. Y ningún gobierno puede hacer algo a no ser a través de las personas, y las personas deben, en primer lugar, cuidar de sí mismas. Es nuestro deber cuidar de nosotros mismos, y después cuidar de nuestro vecino” (citada en Dean, 1999: 151).

por los demás del grupo. En las palabras de Burchell,

[...] eso puede ser descrito como una nueva forma de “responsabilización” que corresponde a las nuevas formas en las cuales los gobernados son estimulados, libre y racionalmente, a conducirse a sí mismos (1996: 29).

Así como, bajo la lógica liberal, cada uno es, al mismo tiempo, reo y juez, oveja y pastor, bajo la lógica neoliberal hay un desplazamiento: cada uno es simultáneamente blanco (de las múltiples interpelaciones) y “experto” (supuestamente sabedor de lo que le conviene).

De esa combinación inextricable entre sujeción y *expertise* es que viene la ilusión de que cada uno es capaz de dirigir activa y racionalmente sus elecciones; en otras palabras, la ilusión de que las elecciones personales son propiamente personales. Esa ilusión no es de naturaleza propiamente ideológica. Ella no proviene de una supuesta artimaña de la lógica neoliberal, sino de la propia ambivalencia que la libertad asume en el neoliberalismo. Como explica Dean, en el neoliberalismo la libertad del sujeto es una condición para su sujeción, pues

[...] el ejercicio de la autoridad presupone la existencia de un libre sujeto de deseo, necesidad, derechos, intereses y elección. Sin embargo, su sujeción es también una condición para su libertad: para que pueda actuar libremente, el sujeto debe ser antes conformado, guiado y moldeado para volverse alguien capaz de ejercer responsablemente su libertad en un sistema de dominación. Sujeto y subjetivación están una al lado de la otra. Una es condición para la otra (1999: 165).

En ciertas situaciones como en las prácticas disciplinares que se dan dentro de la escuela, puede haber una completa superposición entre sujeción y subjetivación. Esto es tanto más evidente cuanto más saturadas fuesen esas prácticas disciplinares.¹⁷ En otras ocasiones, como en las prácticas de autoayuda, sujeción y subjetivación parecerán casi dissociadas, en la medida en que los mecanismos de sujeción sean más tenues y volátiles. Las diversas prácticas neoliberales que regulan las relaciones sociales, en el capitalismo avanzado,

[...] son prácticas de “libertad” en el sentido en que ellas continuamente asocian y disocian sujeción y subjetivación, dominación y fabricación de subjetividades. Por un lado, ellas combinan, consultan, negocian, crean alianzas y hasta dan poder para, y activan formas de agenciamiento, libertad y elecciones de individuos, consumidores, profesionales, familias, grupos y comunidades. Por otro lado, ellas crean normas, modelos, niveles, indicadores de desempeño, controles de calidad y los mejores padrones prácticos para monitorear, medir, volver calculable el desempeño de esas agencias. La posición de “libertad” en los regímenes neoliberales de gobierno es extremadamente ambivalente: ella puede actuar como un principio de crítica filosófica de gobierno y, al mismo tiempo, ser un artefacto de múltiples prácticas de gobierno (Dean, 1999: 165).

Todo esto apunta al hecho de que, en el neoliberalismo, la gubernamentalidad es máxima. Las palabras dichas por Foucault a comienzos de 1978, en relación con la gubernamentalización del Estado, parecen enteramente válidas dos décadas después:

Desde el siglo XVIII, vivimos en la era de la gubernamentalidad [...] la gubernamentalidad

17 El siguiente pasaje de *Emilio* ilustra la superposición entre sujeción y subjetividad: “Sin duda, no debe ella hacer sino lo que quiere; pero no debe querer sino lo que quisierais que ella haga; no debe dar un paso que no tengáis previsto; no debe abrir la boca sin que sepáis lo que va a decir” (Rousseau, 1995: 114).

mentalización del Estado fue un fenómeno que permitió al Estado sobrevivir. Si el Estado es hoy lo que es, es gracias a esta gubernamentalidad, al mismo tiempo interior y exterior al Estado. Son las tácticas de gobierno que permiten definir a cada instante lo que debe o no competir al Estado, lo que es público o privado, lo que es o no estatal, etc.; por tanto, el Estado en su sobrevivencia y en sus límites, debe ser comprendido a partir de las tácticas generales de gubernamentalidad (Foucault, 1992: 292).

Es en este punto que podemos volver a la cuestión del papel de la escuela. Como sabemos, no son pocos los teóricos que ya anunciaron o lamentaron el fin de la escuela moderna. Otros, más nostálgicos, denuncian la pérdida del carácter de esa institución, derivada de lo que se acostumbra llamar “decadencia de los antiguos” —y, en algunos casos, fantaseados— “estándares de calidad” que habrían caracterizado la educación escolarizada hasta recientemente. Otros, aun, nos alertan sobre los ataques que hoy se lanzan contra ella. Un buen ejemplo de este último caso es Silva (1995); ese autor identifica dos focos de donde vienen los ataques a la escuela: “por un lado, tenemos el cuestionamiento posmodernista y pos-estructuralista a los presupuestos de la educación pública institucionalizada” (p. 245). Por otro lado, del pensamiento neoliberal, está la propia crítica moderna a la incapacidad de la escuela pública de haber dado cuenta de los ideales ilustrados, “con el consecuente desplazamiento de la educación, de la esfera del espacio público hacia el espacio privado del consumo y de la elección” (p. 246).

A pesar de esto, Silva se muestra optimista con respecto a las posibilidades y a la productividad de las críticas posmodernistas en relación con la escuela moderna y con las teorías educacionales críticas. Aunque esté de acuerdo con la argumentación desarrollada por él para justificar su optimismo —lo que no cabe discutir aquí—, entiendo que aquello que está

bajo el fuego de las perspectivas posmodernas no es, propiamente, la escolarización de masas, no es la escuela moderna, sino lo que la Ilustración proclamó sobre ella, aquello que la Modernidad inventó que ella debería ser. Constar que la escuela no atiende, no cumple lo que de ella esperan sus críticos —sean ellos conservadores o progresistas— no significa que ella esté desfalleciendo o que ya desfalleció. Tales críticas sólo tienen sentido si nos apoyamos en el neoplatonismo y en el ideologismo que comenté antes. Pero es justamente tal apoyo, tal asunción a priori, lo que se debe evitar en un análisis foucaultiano.

Mis argumentos van por otro camino. Sugiero que reconozcamos que la escolarización de masas es importante en la lógica neoliberal; y, tal vez más que eso, sugiero que ella pueda ser hasta crucial para el funcionamiento del neoliberalismo. En palabras de Peters, “la escuela, de hecho, puede ser la estrella del futuro” (1994: 223).

Antes de argumentar a favor de esta sugerencia, recuerdo que buena parte de los discursos de varios gobiernos (conservadores o progresistas), como los discursos de buena parte del empresariado, no se cansan de proclamar la importancia de la escolarización. La implementación de políticas públicas que procuran modernizar (léase “empresariar”) la escuela y expandir el acceso a ella, así como intensificar o aumentar la permanencia del niño en ella, son iniciativas que confirman cuánto la escuela aún es considerada importante.

Recuerdo también que es preciso estar alerta al hecho de que, tal vez más que nunca, vivimos en un mundo muy heterogéneo, polimorfo e inestable (¿sería preciso recordar de nuevo que los ideales modernos de totalidad e igualdad nunca parecieron tan remotos?). Como consecuencia, queda cada vez más problemático hablar simplemente de “escuela”; por el contrario, es preciso aclarar de qué “tipo de escuela” se está hablando —*para quién* ella se destina, *cuáles* objetivos ella quie-

re atender, *cómo* ella está siendo pensada, *dónde* ella está funcionando, etc.—. Pero no hay cómo desarrollar aquí una “tipología escolar contemporánea”, ni es de eso que se trata en este texto. Así, me voy a limitar tan sólo a levantar algunas posibilidades un tanto genéricas, tomando apenas dos alternativas: una, la *escuela pública* —destinada, cada vez más, a atender apenas los estratos sociales pobres—; la otra, la *escuela privada* —donde la educación es pensada como una mercancía para “libre” elección y consumo de sujetos-clientes.

Una pregunta luego se posiciona: en términos generales, ¿cuáles serían los objetivos de la escolarización *en* y *para* la lógica neoliberal? De cierta forma, eso ya fue respondido: crear / moldear un sujeto-cliente. Pero esa novedad no implica, necesariamente, la dimisión de aquel gran objetivo que orientó la escolarización en la Modernidad: conforme ya referí, la escuela fue pensada —y aún viene funcionando— como una inmensa maquinaria de confinamiento disciplinar, la mayor encargada de la amplia normalización de las sociedades modernas. Vuelvo a la pedagogía de Kant para recordar que, para él,

[...] la falta de disciplina es un mal peor que la falta de cultura, pues ésta puede ser remediada más tarde, al paso que no se puede abolir el estado salvaje ni corregir un defecto de disciplina (1996: 16).

Pero si no hay (necesariamente) el debilitamiento de la función disciplinadora de la escuela, es preciso saber cuánto y en qué circunstancia esa función continúa siendo aún importante. En este punto me valgo de Bauman (1992); al comentar a Foucault, él nos dice que el poder disciplinar está ahora destinado a controlar aquellos que no están al alcance de las tecnologías de seducción del mercado. Eso significa que el mercado —ya central, esencializado y deificado en el neoliberalismo— podrá funcionar también como un casi sustituto del

panoptismo y de las otras prácticas de disciplinamiento y normalización —como el confinamiento, el cuadrículamiento del espacio, el fraccionamiento del tiempo, los currículos segmentados en disciplinas estancos, los exámenes rutinarios, etc.

Además de esto, Bauman nos posibilita ver dos alternativas: por un lado, aquellos que están al alcance de la seducción del mercado; por otro, el resto, los que no están al alcance de la seducción del mercado. Dado que los primeros tienen más acceso a la escuela privada, entonces se puede concluir que es en este tipo de escuela donde se están volviendo menos rígidas las prácticas de control; inversamente, en las escuelas públicas deberán continuar funcionando con más intensidad las prácticas disciplinarias tradicionales.

Aunque no sean raros los movimientos a favor de la “recuperación de la disciplina” (tradicional) en las escuelas privadas, lo que ha sido más común es, justamente, el debilitamiento de aquellas prácticas más tradicionales y explícitas, y su substitución por pedagogías psicológicas basadas “en tecnologías cuya aplicación implica una relación que vuelve a los alumnos más dependientes y manipulables cuanto más liberados se acrediten” (Varela, 1995: 53). Es a partir de esa dependencia y manipulación que la escuela puede orientar los futuros sujetos-clientes para ser más competitivos y competentes en sus elecciones de consumo. Además, buena parte de las innovaciones administrativas y pedagógicas que están invadiendo la institución escolar —de los cuales son buenos ejemplos la meritocracia exacerbada, la formación permanente, la enseñanza a distancia, el control continuo— refleja la tendencia al empresariamiento de las escuelas privadas,¹⁸ cuyo mayor resultado es la anticipación, que es vista como una mejor manera de preparar competencias para actuar en un mundo marcado por el mercado y por la com-

18 De nuevo aquí, eso vale para cualquier nivel de enseñanza: elemental, intermedia, superior.

petición. En este sentido, esas escuelas aún están implicadas en el juego de la ciudad.

Pero, al contrario de lo que fue dicho antes acerca de la disciplinabilidad de las escuelas públicas, también parece que en éstas se están volviendo menos rígidas las prácticas tradicionales (aunque buena parte de la verborrea pedagógica lamenta ese ablandamiento, al ver, en él, una señal de decadencia disciplinar de la sociedad). Lo que de ahí se puede concluir no es que la sociedad esté más libre de los mecanismos de control, sino que la escuela parece estar menos implicada en el establecimiento precoz y amplio de una sociedad disciplinar. Aquí, el adjetivo *disciplinar* es de la mayor importancia, pues, al contrario de pensar que la escuela (pública) está desconectada de la sociedad, nos podemos valer de Foucault y de Deleuze (1992) para ver todo esto como manifestaciones de una transformación en las reglas del juego de la ciudad, una transformación según la cual la sociedad parece estar pasando de una lógica disciplinar a una lógica de control.

En suma, tal vez la escuela esté dejando de ser la condición necesaria para que se cumpla el primer imperativo hipotético de la pedagogía kantiana (véase nota 9). Si esto es así, es porque hoy hay muchos otros dispositivos de control social, cada vez más baratos y más disseminados:

[...] tal vez no necesitemos de más escuela como máquina panóptica simplemente porque el propio mundo se volvió una inmensa y permanente máquina panóptica (Veiga-Neto, 2000b: 18).

La imagen ideal de la sociedad moderna como una sociedad de cristal, materializada puntualmente en el panóptico (Varela, 1996), pa-

rece que se está convirtiendo en una realidad. El abaratamiento de los circuitos cerrados de televisión y los potentes y rápidos sistemas de información y bases de datos están posibilitando, por un lado, una amplia diseminación, la continua presencia y ubicuidad de la visibilidad panóptica; y, por otro, el ablandamiento de las tradicionales tecnologías de confinamiento, cuadrículamiento del espacio y fraccionamiento del tiempo.

Tal entendimiento sobre las transformaciones que la telemática nos está trayendo se aproxima a aquello que Deleuze dijo —y lamentó— sobre las sociedades de control:

Estamos entrando en las sociedades de control, que funcionan no más por confinamiento sino por control continuo y comunicación instantánea [...] Se puede prever que la educación será cada vez menos un medio cerrado, distinto del medio profesional —otro medio cerrado—, pero que los dos desaparecerán a favor de una terrible formación permanente, de un control continuo ejerciéndose sobre el operario-alumno o el ejecutivo-universitario. Nos intentan hacer creer en una reforma de la escuela, cuando se trata de su liquidación (1992: 216).

Ese control continuo, incesante, difuso, convertido en barato y de fácil manejo —y, en algunas circunstancias, hasta deseable¹⁹ por nosotros— funciona como un agenciamiento colectivo cuyos resultados, en un futuro próximo, pueden ser sombríos. Pero al mismo tiempo, esos nuevos regímenes de dominación abren espacio para que nuevos agenciamientos se establezcan y nuevos dispositivos se combinen para constituir nuevas subjetividades que, tal vez, funcionen intentando resistir al propio control que sirvió de base para

19 Me refiero, específicamente, a aquellas situaciones en que, por cuestiones de seguridad, aceptamos o hasta queremos ser vigilados o monitoreados electrónicamente —ya sea cada uno de nosotros como individuos, ya sea nuestro patrimonio—. Y, tal vez peor: nosotros mismos accionamos esa maquinaria sobre los otros, pensando en protegerlos.

que ellas se constituyeran. Hablar de nuevos espacios apunta hacia un ablandamiento del pesimismo de Deleuze.

En términos más amplios, aún es difícil evaluar la extensión de los efectos macroeconómicos de la telemática, especialmente de internet. En el caso de Brasil, es interesante constatar cómo un economista tradicionalmente ligado a las políticas gubernamentales prevé la ocurrencia de lo que llama un cuarto choque:

[...] todo parece indicar que vamos en la dirección de un hipercapitalismo, en el cual la institución central del sistema, el mercado, es reinventada e impulsada por la internet (Franco, 2000: 133).

Como rasgos centrales de esa nueva economía hipercapitalista, él prevé “la competición salvaje y sangrienta, la soberanía absoluta del consumidor, la meritocracia más cruel y la ausencia del Estado” (p. 133).²⁰

Ya del lado del juego del pastor, la importancia de las nuevas tecnologías telemáticas —ellas mismas apalancadas en (apalancadas del) capitalismo avanzado— va mucho más allá del campo de la economía; esas nuevas tecnologías participan decisivamente en la transformación de nuestras prácticas de vida diaria, incluidas las prácticas escolares. La penetración (en el ambiente escolar) de la telemática y de otros dispositivos —como los *mass media* y la industria cultural, por ejemplo— han llevado a una revitalización de las pedagogías tecnicistas, cuyas implicaciones en las políticas de subjetivación son directas y profundas, y parecen atender a las demandas de la lógica neoliberal. Pero más allá de pensar cuánto esas tecnologías están entrando en las escuelas para desempeñar papeles didáctico-pedagógicos, es preciso examinar la cuestión en un nivel menos aparente, para ver cuáles son las relaciones que esas prácticas mantienen con

el currículo, en la medida en que, además de establecer un nuevo régimen de dominación, ellas están transformando hasta nuestras propias percepciones acerca del espacio y del tiempo.

En el caso del espacio, me parece provisorio, por ejemplo, analizar cuánto la arquitectura escolar —principalmente en sus nuevas configuraciones asociadas a pedagogías dichas constructivistas— aún es capaz de disciplinar, en términos foucaultianos (Rocha, 2000; Veiga-Neto, 2000c). O analizar, también, cuánto el uso del computador —como soporte para la escritura y la lectura— está modificando nuestra relación espacial con la escritura lineal y, por ahí, con el mundo: en la medida en que la hipertextualidad, al mismo tiempo que parece expandir el texto, es capaz de traer todos los textos para un solo punto, pregunto si, con ella, no es el espacio del mundo que se acaba comprimiendo en un solo punto. Se tienen buenos ejemplos de estas cuestiones en la revitalización de la *hipertextualidad* y en la consecuente *topologización* (tridimensional) del texto escrito, ambos procesos que están operando una revolución en el pensamiento y en los modos de subjetivación (Lévy, 1996; Veiga-Neto, 1999). Además de eso, la *compresión del espacio* (Jameson, 1996) —con la correspondiente compresión del tiempo, de la cual deriva el fenómeno conocido como *presentificación del futuro*— es fuertemente ampliada con el uso generalizado de internet.

Uno de los resultados más notables de la compresión del espacio-tiempo fue la progresiva separación entre *espacio* (amplio y un tanto abstracto) y *lugar* (escenario físico de un acontecimiento social), de modo que cada lugar se vuelve accesible y penetrable por lugares distantes. Esa penetración permite que lugares remotos, ausentes, moldeen culturalmente una determinada escena social, fenómeno que Giddens denominó *fantasmagoría*.

20 Al referirse a la ausencia del Estado, Franco “sigue la corriente” en la caracterización del neoliberalismo.

Lo que estructura el local no es simplemente lo que está presente en la escena; la “forma visible” del local oculta las relaciones distanciadas que determinan su naturaleza (1991: 27).

Es fácil ver cuánto cada práctica cultural —ahí incluidas las prácticas escolares— está cada vez más expuesta a las penetraciones fantasmagóricas. De eso resulta que, más de lo que se vincula y se pauta por la tradición, los sujetos están siendo requeridos, cada vez más, para hacer una traducción de aquello que viene de otros lugares. Esta transformación de acento en los procesos de subjetivación —*de la tradición cultural hacia una traducción cultural*— se conecta con la propia globalización, la cual, además del sentido económico y geopolítico, nos interesa también en el sentido doblemente cultural: sea para que se procure detectar las condiciones que posibilitaron los procesos globales —la comunicación a la distancia y la fantasmagoría, por ejemplo—, sea para que se procure evaluar los efectos de la globalización sobre las identidades culturales regionales.

Es aún difícil evaluar las implicaciones éticas y políticas de todo esto. En el caso de las nuevas formas organizativas del trabajo, por ejemplo, es un tanto paradójico que al mismo tiempo que parece aumentar la soledad del *Homo clausus*, crece la demanda por sujetos cuya competencia más exigida es saber actuar en tareas cooperativas. No hay duda de que el buen desempeño en actividades distribuidas en red es un requisito cada vez más deseable hoy en día. En el caso de los nuevos regímenes de dominación, una paradoja más: como ya referí, al mismo tiempo que cada uno de nosotros se cierra más en sí mismo, se está más accesible a la mirada de los otros —y más puede tener otros bajo su mirada—. Todo esto, de cierta manera, puede funcionar como brechas en la aparente solidez del neo-

liberalismo, de modo que se permita alguna resistencia a la masificación y al imperio del mercado.

En cualquiera de estos casos, la escuela tiene papeles que desempeñar: por lo menos, para preparar sujetos que sean capaces de comprender y manejar —o por lo menos, sobrevivir en...— escenarios fantasmagóricos y de constante tensión entre lo individual y lo cooperativo, entre lo local y lo global. Es cierto que no se trata más de aquella institución permitida por los proclamados ideales igualitarios y totalizantes de la Ilustración. Pero, teniendo en la mira los intereses de la lógica neoliberal, ¿cuál otra institución podría, a corto plazo, sustituir la maquinaria escolar para montar, tan amplia y rápidamente, un tal sujeto-cliente? Por otro lado, teniendo en mira una voluntad de resistencia, ¿cuál otra institución podría ser movilizadada —también tan amplia y rápidamente— para intentar aumentar las fracturas en una lógica contra la cual muchos quieren luchar?²¹

Esa ambigüedad apunta hacia varias cuestiones interesantes, entre las cuales destacaré apenas dos. La primera de ellas es que hay una conexión necesaria y exclusiva entre, por un lado, el uso de tecnologías de la información y de la comunicación; y por otro, las pedagogías denominadas “tecnicistas”. Más allá de esto y al contrario de lo que proclaman algunos discursos críticos, no hay una conexión necesaria entre las nuevas tecnologías y las posturas conservadoras en el campo de la educación. Vuelvo al punto en que comenté el pesimismo de Deleuze: justamente porque tales tecnologías se constituyen como nuevos agenciamientos, como nuevos dispositivos de subjetivación, es posible que ellas sean movilizadas y amplificadas —intencionalmente o no— para poner en jaque al propio neoliberalismo. Para ello, es preciso que todo esto sea

21 Son posibilidades como esas las que parecen animar el apoyo que la escolarización, sea pública o privada, ha recibido —aunque muchas veces sólo en la retórica— por parte tanto de la derecha como de la izquierda.

más problematizado, más conocido en sus génesis, más desmenuzado en los detalles de sus prácticas discursivas y no discursivas actuales. Entre las múltiples perspectivas analíticas posibles y las diversas maneras en que eso puede ser hecho, la arqueología y la genealogía me parecen de gran utilidad.

La segunda cuestión deriva de la anterior y se ubica en el límite de este texto. Se refiere al papel político más amplio de la escuela; se refiere al “qué hacer con ella” de aquí en adelante. Si nos quisiéramos aprovechar de la escuela como institución promotora de una crítica y vinculada en una resistencia que valga la pena al neoliberalismo —dado que la escuela moderna ya es una estructura instalada a nivel planetario y (aún...) posee un capital simbólico bastante positivo—, talvez sea preciso abandonar el lamento de por qué aún ella no ha dado cuenta de los ideales ilustrados. Aquí, no lamentar los declarados fracasos de la escolarización no significa resignarse; tampoco significa, en otro extremo, adoptar una aptitud nihilista o apática que corresponde a una política de tierra arrasada en relación con la escuela moderna. Es entre estos dos extremos que hoy se mueve buena parte de la crítica educacional y de los movimientos pedagógicos que quieren reformar o recuperar la escuela moderna. Como ya hice referencia, es en ese espacio que no se sitúa la crítica que aquí desarrollo, pues cualquier tentativa de análisis y de transformación del status quo, en una perspectiva foucaultiana, implica dar la espalda a aquellos ideales ilustrados y, en consecuencia, no reconocer las configuraciones actuales como fracasos. Ubicar la cuestión fuera de la dicotomía *éxito/fracaso* permitirá dejar espacio para ver otras “salidas” y para hacer de la escuela un *locus* privilegiado para la resistencia, para el ejercicio de prácticas de trasgresión de los límites que nos son impuestos por la propia *episteme* moderna. Así se expresó Foucault con relación a una ética de permanente resistencia:

La elección ético-política que tenemos que hacer diariamente es determinar

cuál es el principal peligro [...] No que todo sea malo, sino que todo es peligroso [...] Si todo es peligroso, entonces siempre tenemos algo que hacer. Así, mi posición lleva, no a la apatía, sino a un hiper y pesimista optimismo (1984: 343).

Eso significa, por ejemplo, que hasta las mismas metanarrativas ilustradas sobre la emancipación son peligrosas. En la medida en que ellas oscurecen los costos humanistas representados por las técnicas de gobierno y por los modos de subjetivación (Simons, 1995), ellas encubren el carácter contingente del contacto entre el juego de la ciudad y el juego del pastor. Así, dado que buena parte de las pedagogías críticas se organizan como movimientos por la emancipación, es fácil ver cuánto, quizá, ellas estén desenfocadas en la elección de sus blancos.

Referencias bibliográficas

- Barret-Kriegel, Blandine, 1990, “Michel Foucault y el Estado de policía”, in: E. Balbier et ál., *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, pp. 186-192.
- Bauman, Zygmunt, 1992, *Intimations of Posmodernity*, Londres, Routledge.
- Becker, Gary, 1964, *Human Capital*, Nueva York, National Bureau of Economic Research.
- Burchell, Graham, 1996, “Liberal government and the techniques of the self”, en: Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose, ed., *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, Chicago, The University Press, pp. 19-36.
- Calvino, Italo, 2000, *O caminho de San Giovanni*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Connor, Steven, 1996, *Cultura pós-moderna: introdução às teoria do contemporâneo*, São Paulo, Loyola.
- Dean, Mitchell, 1999, *Governmentality: Power and Ruler in Modern Society*, Londres, Sage.
- Deleuze, Gilles, 1991, *Foucault*, São Paulo, Brasiliense.

- _, 1992, *Conversações*, Rio de Janeiro, Editora 34.
- Donzelot, Jacques, 1984, *L'invention du social*, París, Fayard.
- Elias, Norbert, 1994, *A sociedade dos individuos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Eribon, Didier, 1990, *Michel Foucault. Uma biografia*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Ewald, François, 1993, *Foucault, a norma e o direito*, Lisboa, Veja.
- Foucault, Michel, 1984, "On the genealogy of ethics: an overview of work in progress", en: Paul Rabinow, ed., *The Foucault Readers*, Nueva York, Pantheon Books.
- _, 1988, *Politics, Philosophy, Culture: interviews and Others Writings, 1974-1984*, Lawrence Kritzman, org., Nueva York, Routledge.
- _, 1989, *Résumé des cours 1970-1982*, París, Julliard.
- _, 1991, "Tecnologías del yo", en: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós América, pp. 45-94.
- _, 1992, "A Governamentalidade", en: *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Graal, pp. 277-293.
- _, 1997, "What our Present is", Interview with André Breten, en: Sylvère Lotringer, ed., *The Politics of the Trae: Michel Foucault*, Nueva York, Semiotex.
- _, 1999, "Nascimento da biopolítica", en: *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, pp. 87-97.
- Friedland, Roger y Deirde Boden, eds., 1994, *NowHere: Space, Time and Modernity*, Berkeley, University of California Press.
- Franco, Gustavo, 2000, "Choques de capitalismo", *Veja*, São Paulo, vol. 33, núm. 21, abr., p. 133.
- Giddens, Anthony, 1991, *As conseqüências da Modernidade*, São Paulo, UNESP.
- Gordon, Colin, 1991, "Introduction", en: David Burchell, Colin Gordon y Peter Miller, ed., *The Foucault's Effect: Studies and Governmentality*, Londres, Harvester Wheatsheaf, pp. 1-51.
- Hall, Stuart, 1997, "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo", en: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 22, núm. 2, jul/dez, pp. 17-46.
- Harvey, David, 1996, *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*, São Paulo, Loyola.
- Hoskin, Keith, 1990, "Foucault under examination. The crypto-educacionist unmasked", en: Stephen Ball, ed., *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, Londres, Routledge, pp. 29-53.
- Hunter, Ian, 1988, *Culture and Government: The Emergente of Literacy Education*, Londres, McMillan.
- _, 1994, *Rethinking The School. Subjectivity. Bureaucracy. Criticism*, St. Leonards, Allen Unwin.
- Hunter, Ian, 1996, "Assembling the school", en: Andrew Barry, Thomas Osborn y Nikolas Rose, ed., *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 143-166.
- Hutcheon, Linda, 1991, *Poética do Pós-Modernismo*, Rio de Janeiro, Imago.
- Jameson, Frederic, 1996, *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*, São Paulo, Ática.
- Kant, Immanuel, 1992, *Réflexion sur l'Éducation*, París, Vrin.
- Larrosa, Jorge, 1994, "Tecnologias do eu e Educação", en: Tomaz Tadeu Silva, org., *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, Petrópolis, Vozes, pp. 35-86.
- Lévy, Pierre, 1996, *O que é o virtual?* São Paulo, Editora 34.
- Marshall, James, 1994, "Governamentalidade e Educação Liberal", en: Tomaz Tadeu Silva, org., *O sujeito e a educação: estudos foucaultianos*, Petrópolis, Vozes, pp. 21-34.
- Narodowski, Maiano, 1994, *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- Peters, Michael, 1994, "Governamentalidade Neoliberal e Educação", en: Tomaz Tadeu Silva, *O su-*

jeito e a educação: estudos foucaultianos, Petrópolis, Vozes, pp. 211-224.

Rocha, Cristianne Famer, 2000, "Deconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo", Dissertação de mestrado, PPG-Edu, UFRGA, Porto Alegre.

Ransom, John S., 1997, *Foucault's Discipline: The Politics of Subjectivity*, Durham y Londres, Duke University Press.

Rose, Nikolas, 1996, "Governing 'advanced' liberal democracies", en: Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose, eds., *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Racionalities of Government*, Chicago, The University Press, pp. 37-64.

Rousseau, Jean-Jacques, 1995, *Emílio ou da Educação*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

Sharpe, Jim, 1992, "A história vista de baixo", in: Peter Burke, org., *A escrita da História: novas perspectivas*, São Paulo, UNESP, pp. 39-62.

Silva, Tomaz T., 1995, "O projeto educacional moderno: identidade terminal?", en: Alfredo Veiga-Neto, org., *Crítica pós-estruturalista e Educação*, Porto Alegre, Sulina, pp. 245-260.

Simons, Jon, 1995, *Foucault and The Political*, Londres, Routledge.

Touraine, Alain, 1995, *Crítica da Modernidade*, Petrópolis, Vozes.

Varela, Julia, 1992, "A máquina escolar", *Teoria & Educação*, Porto Alegre, núm. 6, pp. 68-96.

_, 1995, "Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo", en: Marisa V. Costa, org., *Escola básica na virada do século*, Porto Alegre, FAGED, UFRGS, pp. 37-56.

_, 1996, "Assembling the school", en: Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose, ed., *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Racionalities of Government*, Chicago, The University Press, pp. 143-166.

Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría, 1991, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Vattimo, Gianni, 1988, *The End of Modernity*, Baltimore, John Hopkins University Press.

Veiga-neto, Alfredo, 1994, "Foucault e a Educação: outros estudos foucaultianos", en: Tomaz Tadeu Silva, org., *O sujeito e a educação: estudos foucaultianos*, Petrópolis, Vozes, pp. 225-246.

_, 1999 "De Internet, cibercultura e inteligências...", *Episteme*, núm. 9, jul.-dez., pp. 121-126.

_, 2000a, "Michel Foucault e os Estudos Culturais", en: Marisa V. Costa, org., *Estudos Culturais em Educação*, Porto Alegre, Editora da Universidade, pp. 37-69.

_, 2000b, "Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?", en: Alda Mazzotti et ál., *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Rio de Janeiro, DP&A, pp. 9-20.

_, 2000c, "Espacios que producen", en: Silvana Gvirtz, org., *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, pp. 195-212.

Referencia

Veiga-Neto, Alfredo, "Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación", traducción del portugués por Carlos Ernesto Noguera Ramírez, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp. 213-235.

Original recibido: noviembre 2009

Aceptado: marzo 2010

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