

Jordi Collet
Silvia Grinberg (Eds.)

Hacia una escuela para lo común

Debates, luchas y propuestas



Morata

Jordi COLLET
Silvia GRINBERG (Edit.)

Hacia una escuela para lo común

Debates, luchas y propuestas en América Latina y España



Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3ºC

28231 Las Rozas - Madrid - ESPAÑA

morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© Jordi COLLET y Silvia GRINBERG

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2021)
Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3ºC
28231 Las Rozas (Madrid)
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBNebook: 978-84-18381-97-3

Compuesto por: M. C. Casco Simancas
Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

Nota de la editorial

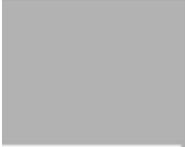
En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926



Contenido

Autores/as

CAPÍTULO 1. La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común, por Jordi COLLET y Silvia GRINBERG

Introducción: la gubernamentalidad managerial como respuesta a una educación en crisis permanente

El ¿new? public management, la gubernamentalidad y las tensiones del control

La gestión de sí y la cuestión del “otro”: El control, la norma y la diferencia en tiempos de gerenciamiento conservador

La escolaridad y lo común: esa necesaria cosa pública

Conclusión e invitación al diálogo

Referencias

CAPÍTULO 2. La educación hoy: entre aprendificación e individualización, por Carlos Ernesto NOGUERA RAMÍREZ y Dora Lilia MARÍN DÍAZ

Crisis de la educación y “gubernamentalidad managerial”

Politización de la educación

Economización de la educación

Aprendificación de la educación

Conclusión: sobre la individualización

Referencias Bibliográficas

CAPÍTULO 3. ¿Todavía “como pájaros en el cable”?

Libertad después del neoliberalismo, por Nikolas ROSE

Resumen

Introducción

Gobernando a través de la libertad

¿Racionalidades posneoliberales?

Tecnologías gubernamentales posliberales

¿Gubernamentalidad posneoliberal?

CAPÍTULO 4. Governamentalidade, democracia crítica e educação, por Maura CORCINI LOPES y Alfredo VEIGA-NETO

Introdução

Governamentalidade e democracia crítica

Para terminar, mas sem concluir

Referências

CAPÍTULO 5. La Escuela: Ahogada en estándares e indicadores, susurrando la construcción de lo común, por Vicente SISTO y Lorena RAMÍREZ

La revolución neoliberal en educación y el trabajo docente en Chile

¿Qué educación tenemos? La Educación de la Revolución Neoliberal perfeccionada al ritmo del Nuevo Management Público

¿Qué es fortalecer la Educación? Evaluación Estandarizada con altas consecuencias

¿Qué educación hacemos? Educar para la rendición de cuentas

¿Qué educación queremos? Desde un Educar moldeado por estándares e indicadores al Educar Vivo (Reflexivo y en Transformación) construido desde su cotidianeidad

Desde las y los Estudiantes

Desde las y los Profesores

Desde la Dirección Escolar

Referencias

CAPÍTULO 6. Lo común en la educación: Praxis de lucha social en la escuela pública, por Noelia FERNÁNDEZ

GONZÁLEZ y Héctor MONARCA

Neoliberalismo, decadencia de “lo público” y emergencia de “lo común”

La escuela en perspectiva histórica: del cercamiento liberal al cercamiento neoliberal

¿Cómo construir una escuela desde y para *lo común*?

Referencias bibliográficas

CAPÍTULO 7. Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías, por Inés DUSSEL

Introducción

Variaciones sobre lo común y la escuela

Una escuela para lo común

Referencias

CAPÍTULO 8. El mapa final: Caminos de debate, propuesta y lucha por una educación democrática y en común en América Latina y España, por Jordi

COLLET y Silvia GRINBERG

Introducción

Cinco herramientas para repensar y co-producir nuevas realidades educativas

Conclusiones abiertas y nuevos pasos

Referencias

Autores/as



Jordi COLLET SABÉ (Editor). Profesor titular de Sociología de la Educación en la Universidad de Vic - UCC (Barcelona). Se ha especializado en la co-construcción, implementación y evaluación de políticas educativas a nivel local, regional y estatal; en las relaciones entre escuelas, familias y comunidad; en la gobernanza escolar (democrática); en la lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades educativas; y en la construcción de políticas educativas y sociales para lo común. Ha publicado numerosos artículos y libros a nivel catalán, español e internacional.

<https://universityofvic.academia.edu/ColletSabéJordi>

https://www.researchgate.net/profile/Jordi_Collet-Sabe



Silvia GRINBERG (Editora). Silvia Grinberg es profesora de sociología de la educación e investigadora del CONICET en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín donde dirige el doctorado y el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (CONICET/UNSAM). Asimismo, es coordinadora del área sociopedagógica de la UNPA. Desarrolla su investigación desde una perspectiva transdisciplinar en barrios y escuelas emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Las prácticas producción artísticas y audiovisual constituyen una de sus herramientas de trabajo y estudio. Publicó libro, capítulos y numerosos artículos en revistas académicas del país y del extranjero. También ha dictado cursos de posgrado y conferencias en universidades latinoamericanas, europeas y canadienses.

Héctor MONARCA. Profesor Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Pedagogía, Área de Teoría e Historia de la Educación. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Cs. de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Miembro de las siguientes redes, asociaciones y grupos: Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RedEstrado), Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Centro Interdisciplinar de Investigación Multilingüismo, Discurso y Comunicación (MIRCO) y Grupo de Investigación sobre

Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Dirige el proyecto Estatal I+D+i: “Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas” (2021-2025).

<https://portalcientifico.uam.es/ipublic/agent-personal/profile/iMarinaID/04-262278>

<https://www.researchgate.net/profile/Hector-Monarca/publications>

<https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>

Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ. Licenciada en Derecho y Ciencias Políticas y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Desarrolla una línea de investigación interdisciplinar para el estudio de las políticas educativas con un enfoque apoyado en los estudios del discurso. Actualmente, es investigadora posdoctoral del proyecto *EduCommon* en la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de San Martín.

<https://portalcientifico.uam.es/ipublic/agent-personal/profile/iMarinaID/04-271714>

Carlos Ernesto NOGUERA. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, doctor en Educación y Magister en Historia. Investigador del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP)*, y del *Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI)*. Autor de los libros *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas* (2012) y *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa* (2011). Además de varios capítulos de libro y artículos, entre los que se pueden mencionar: *Ni crítica ni post-crítica: por una pedagogía si atributos* (2020), *The pedagogical effect: On Foucault and Sloterdijk* (2017), *La formación como antropotécnica. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk* (2017), *La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad* (2020), entre otros.

Dora Lilia MARÍN DÍAZ. Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, doctora y magister en Educación. Investigadora del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP)* y del *Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI)*. Autora del libro *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica* (2015) y de *Infancia. Balance de un campo discursivo* (2018). Además de varios capítulos de libro y artículos, entre los que se pueden mencionar: *Formación e individuación: procedencia y transformaciones de las técnicas de individualización* (2021); *The key is the individual: Practices of the self, self-help and learning.* (2017); *De la metáfora del perfeccionamiento humano al aprendizaje permanente: el desdoblamiento del concepto de educación* (2016), *Training the Human Animal: Biopolitics and Anthropotechnics* (2015), entre otros.

Inés DUSSEL. Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido Profesora Visitante en las Universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Sus temas de investigación actual se vinculan a la cultura visual y digital, en perspectiva histórica y pedagógica.

Alfredo José DA VEIGA-NETO. Doutor em Educação, Mestre em Genética, Graduado em Música e em História Natural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, UFRGS. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Contemporaneidade. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE).

Maura CORCINI LOPES. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa. Diretora da Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Investiga na Linha de Educação, Desigualdades e Inclusão. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) e a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIATE).

Vicente Sisto. Dr. en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor Titular y Director del Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Además es Investigador Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva e Investigador Adjunto del Centro Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder. Su investigación se ha orientado al estudio de las consecuencias sociales y subjetivas de los procesos de flexibilización y desregulación laboral, así como al abordaje de los procesos locales, resistencias, traducciones y modulaciones, mediante los cuales se concreta la implementación de las políticas públicas de gestión, con especial atención a su despliegue e impacto en educación y en otros ámbitos de acción pública.

Lorena RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE. Psicóloga, Magister en Antropología y Desarrollo, Doctora en Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso. Académica investigadora de la facultad de Salud y Ciencias Sociales de la Universidad de las Américas, Chile. Además es investigadora colabora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente sus líneas de investigación son estudios psicosociales del bienestar en la infancia, especialmente en el ámbito educativo, y análisis de las

políticas y prácticas de gestión para la inclusión escolar. En los últimos años ha publicado artículos y capítulos de libros en torno a los significados asociados al bienestar desde la perspectiva de los niños y niñas en distintos ámbitos de su vida cotidiana, así como también los efectos de las políticas educativas en las subjetividades de estudiantes y docentes.

La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común

Jordi COLLET
Silvia GRINBERG

Introducción: la gubernamentalidad managerial como respuesta a una educación en crisis permanente

Hace ya varios años que nos encontramos entre afirmando y preguntándonos por los cambios y las crisis sociales en general, y, en educación en particular (Viñao, 2002; Biesta, 2005; Simons, y Masschelein, 2008; Veiga-Neto, 2006; Noguera y Dussel, 2017, 2018). Ello al punto que no sabemos si se trata de la memoria de algo que ha ocurrido, del recuerdo de un futuro que ya pasó, o, de procesos que parecen haberse vuelto la adjetivación más precisa que define nuestra socialidad. Crisis y cambio conforman una saga cuyo remake parece haberse estrenado varias veces. En palabras de Dubet (2004), los sistemas educativos viven en una crisis permanente desde hace decenios por causas endógenas (democratización del acceso a la escuela, crisis

de legitimidad ligada a la pérdida del monopolio de la cultura, profesionalización de la “vocación” docente, etc.) y exógenas a la propia institución escolar (inflación de los títulos académicos, desigualdades de acceso y de resultados, infrafinanciación de la escuela pública, nueva centralidad de las educaciones más allá de la escuela, etc.). Y en este contexto, alrededor del mundo hay una dura pugna ideológica y política tanto para imponer el diagnóstico del problema como, sobre todo, para poder orientar y conducir las soluciones correspondientes al mismo. Pero hoy, estos procesos y pugnas ya no se dan, solo o principalmente, en el marco de juego de los estados-nación, sino en un escenario complejo al que algunos autores se refieren como el fin de la era de la globalización y al pronóstico de una era más compleja llamada multipolar o transnacional (Drinkwater, Rizvi i Edge, 2019). Así, tanto la orientación en el diagnóstico de esa “crisis institucional permanente” como la pugna para conducir “las soluciones” no está siendo un proceso estatal, sino profundamente relacionado con una agenda internacional en materia de políticas y reformas (Ball, 2018).

Las agencias globales, regionales y locales han impulsado prácticas de reforma de los sistemas educativos a las que Popkewitz (1996) ya describía como tecnologías de gobierno. Esto es, prácticas donde el contenido de la reforma es la reforma en sí. Se trata de enunciados que han encontrado en la educación el espacio de la vida social preciso donde se instaló no solo la idea de crisis sino la necesidad de reformar. Las políticas educativas a nivel global han sido de las más activas en lo que se refiere a propiciar cambios cuyo impacto en la vida de las instituciones ha sido tan diverso como efectivo. Así, cabe preguntarse tanto por ese estado de crisis permanente en educación, como por unas reformas constantes que pretenden solucionar sus supuestos “déficits”. Unos déficits que se acostumbran a situar como el origen de una nueva

crisis —reforma que hay que enfrentar. Desde nuestra perspectiva, esas “crisis permanentes” conforman en sí la racionalidad de nuestra época; esto es, tal vez debamos dejar de pensar en estas nociones de “crisis o reforma” como un momento, instancia o proceso para pasar referirnos a ellas como una era donde nada está destinado a permanecer. Creemos que el mayor de los logros de la lógica propia del management (ya no tan new), es precisamente haber conseguido implantar una racionalidad de crisis permanente en la educación (Grinberg, 2008). Una racionalidad que conduce y orienta las conductas de los actores del campo educativo, ya que educar es gobernar y gobernar es educar (Noguera y Marín, 2011; Caruso, 2005; Dussel y Caruso, 1999; Ginberg, 2015). Algo que adquiere especial centralidad en términos de las configuraciones y potencias para unos tiempos que se avecinan entre las constelaciones y tensiones que involucran aquello que estamos siendo, así como la interrogación y respuestas a quiénes queremos ser.

No compartimos los relatos en los que cualquier tiempo (educativo) pasado fue mejor. Durante decenios, la crítica educativa se ocupó de los (terribles) procedimientos y técnicas propias de la disciplinarización escolar de los cuerpos que organizaban y dirigían lo escolar tanto en América Latina como en España (Varela y Álvarez Uria, 1991; Dussel y Caruso, 1999; Viñao, 2002; Dussel, 2003; Caruso, 2005; Veiga-Neto, 2013). Hoy la sociología de la educación crítica tiene su foco en prácticas de producción y distribución de la cultura, de circulación de los bienes simbólicos y de subjetivación que sin duda han mutado y han afectado de modos muy profundos a la escolaridad. Ya en 1979 Foucault se refería a la configuración de la “sociedad de empresa” y a la creciente necesidad de cada persona de constituirse como un “empresario/a de/para sí mismo” (2007, 228), bajo una racionalidad creciente del *homo oeconomicus*, que años después Deleuze, retomando

a Burroughs, denominaría sociedades de control (1984). Más acá o más allá de la denominación que adoptemos o incluso con todas ellas, se trata de la extensión e intensificación de lógicas manageriales, habitualmente situadas bajo el epígrafe del “*new*” public management, que nos tienen viviendo nuestras vidas individuales y sociales en términos de emprendedorismo, autogestión empresarial, responsabilidad absoluta sobre nuestra situación y con la obligación de revisarnos y reponernos a nuestras dificultades (Fardella y Sisto, 2015; Veiga-Neto 2013; Gadelha, 2009; Grinberg, 2007, 2008, 2015). Según esta agenda global de reformas educativas o GERM (Global Education Reform Movement) (Verger, Parcerisa y Fontdevila 2018), la educación y sus actores principales, gobiernos, docentes, alumnado, familias, etc., están (permanentemente) en crisis y deben ser (permanentemente) supervisados, evaluados y revisados para mejorar su eficacia y su eficiencia a la hora de producir capital humano de calidad, dócil, resiliente y emprendedor.

En estos contextos, los estudios de gubernamentalidad (Rose, Valverde y O’Malley, 2006), las preguntas y los debates que traen consigo adquirieron vigor y valor. Poniendo el foco en la “historia del presente” y desde allí en las rupturas propias de los últimos decenios del siglo pasado, estos estudios han constituido una crítica central de las prácticas de gobierno (discursos y tecnologías) y de subjetivación de lo educativo, así como de las disputas, luchas, complejidades, paradojas y fugas que llevan consigo. De modo sucinto, aquí, retomando esa tradición, pero también allende sus fronteras, nos importa discutir tres aspectos sobre esas luchas, resistencias y fugas que se están dando en el campo educativo:

- a) *Qué formas de la subjetividad* son alentadas y producidas, en las escuelas primarias y secundarias de América Latina y España, entre lógicas y prácticas

contradictorias, pero donde una racionalidad managerial vinculada a las agendas internacionales busca producir sujetos que “se gestionen” a sí mismos, su capital, su marca a modo de empresarios/as.

b) *Qué prácticas de gobierno educativo* se dan en el marco de una creciente lógica donde la gestión de lo social ocurre en y a través de políticas dirigidas hacia la comunidad (Rose, 1996) que pasa a ser definida en términos de compromisos y rendición de cuentas. Una socialidad que se hace como *era del yo*, donde hacerse cargo deviene la máxima de un *ego* llamado a hacerse, revisarse y auto-hacerse, y en ese momento procede en *era de la responsabilización*. Una responsabilización (total) que se inculca a alumnado, docentes, familias, gestores y políticos: eres el único/a responsable de lo que ocurra. Pero los vectores sociales no solo van en una dirección ya que, mientras que por un lado vivimos en un mundo de creciente individualización-responsabilización, por el otro nos encontramos con sociedades que son muchos más abiertas y permeables a la diferencia, la diversidad y lo común.

c) Precisamente, *la tercera cuestión remite al lugar del Yo y de los distintos Nosostros (comunidad)* en tiempos de giro conservador donde las luchas étnicas y raciales, así como las políticas de género se ven intimidadas por racionalidades y políticas conservadoras que no creíamos posible volver a ver. Es allí donde nos importa situar la pregunta por el rol de la educación en relación con lo común o, más bien, por la posibilidad de lo común en la era del yo y la responsabilización. Esto es, nos preguntamos por el papel de la escuela en una sociedad que mientras nos arroja a hacernos y auto-hacernos, que nos señala que podemos ser quienes queramos, que lo único que se interpone entre nosotros y nuestros logros es la capacidad que tengamos de adaptarnos y revisarnos, se vuelve a enfrentar con la inconveniencia

(Berlant, 2016) del otro, de los otros. En la era de un yo individualizado y responsabilizado, el otro vuelve a ser un problema y la posibilidad de lo común foco debate.

Es, justamente, aquí que se hace imperiosa la pregunta por lo común, por lo público, por las cosas públicas, en el sentido de Honig (2017), que debemos contribuir a producir, cuidar y compartir. En “El malestar de la cultura”, Freud señalaba que, como parte neurálgica de la tensión de la persona civilizada, esta había trocado una parte posible de su felicidad por una parte de seguridad; la cultura y sus restricciones le imponen un conjunto de sacrificios que, a la vez que son inevitables, constituyen trágicamente la posibilidad misma de su existencia. De ahí, como dijera este autor “el anhelo de libertad se dirige contra determinadas formas y exigencias de la cultura, o bien contra esta en general. Al parecer, no existe modo de persuasión alguno que permita inducir al hombre a que transforme su naturaleza en la de una hormiga; seguramente jamás dejará de defender su pretensión de libertad individual contra la voluntad de la masa” (Freud, 1992, pág. 40). Ahora, en la era del yo, cabe preguntarse por esos reclamos de seguridad, de orden, de articulaciones que consiguen reavivar viejas disputas en una sociedad en la que al compás de la realización personal ha ganado en libertad. La educación se enfrenta a estas cuestiones de modos múltiples tanto por las políticas y las formas que están configurando la escolaridad, las luchas internas y los modos en que estos procesos atraviesan los muros de una escuela cada vez más interpelada y atravesada en las tensiones de la sociedad contemporánea. Ahora, a diferencia de otras esferas de la vida social, la educación tiene un lugar doble. Por un lado, es siempre hecha y producida con el material propio de la cultura y como lo dijera hace ya casi un siglo W. Benjamin, todo documento de cultura es un documento de barbarie, así como los procesos de su transmisión. De forma

que, como la cultura, la educación no está nunca por encima de las luchas de la historia. Por el otro, por lo menos desde los tiempos de la *paideia*, la educación no puede ser sin constituirse en promesa de futuro; de muy diversos modos esa promesa es realizada a diario en las aulas (Grinberg, 2008). De forma que, si la pregunta por lo común es válida en general, en el caso de la educación adquiere especial centralidad en tanto se trata de una institución que mientras se hace en el barro de la historia, no puede evitar pensarse por encima, o fuera de él. Este debate adquiere especial interés en tiempos de digitalización y pandemia, donde la pregunta por la educación adquiere modulaciones particulares ya sea en su integración en los dispositivos de la cultura como en los múltiples desafíos que supone para la escolaridad (Dussel, 2018).

Es entre estos debates que proponemos el siguiente recorrido: una puesta en conjunto de los aportes y debates en torno a la pregunta por el gobierno de los otros en el campo de la educación articulando los dos primeros ejes planteados: la era del yo y de la responsabilización y sus efectos (apartado 2). Seguidamente, proponemos elementos para el debate y la pregunta por las tensiones, rupturas y luchas que en los últimos años se revitalizan al compás del giro conservador. Aquí, nos importa la pregunta por el otro en la era del yo, donde nociones tales como lo común y la escolaridad como cosa pública en la vida democrática pueden constituirse en caminos para pensar las fugas de la gubernamentalidad gerencial en tiempo de giros conservadores (apartados 3 y 4).

El ¿new? public management, la gubernamentalidad y las tensiones del control

La pregunta por la conducción de las conductas, por el gobierno de los otros, ha dado lugar a una importante cantidad de investigaciones, etapas, e incluso podríamos decir generaciones. Con esta noción, Foucault (2006) se refería a la reconfiguración del arte de gobernar que se dio en los siglos xvii y xviii, en que el saber de gobierno dejaba de referir a los gobernantes para pasar a ocuparse de los gobernados, esto es, unos modos del gobierno cuyas tecnologías poseen una capacidad capilar dirigida directamente a la población al mismo tiempo que al individuo. Ahora, desde fines del siglo pasado, podemos decir que la conducción de la conducta tiene al sujeto y su afecto y afectos como blanco y objeto del poder. Transformaciones en la forma de gobernar que nos sitúan en una era en la que se llama a individuos, sujetos y comunidades a gestionarse y a empoderarse y a asumir todas las responsabilidades de ese gobierno de sí mismo/a. Olvidando u ocultando las desigualdades de partida y la inequidad de recursos y posibilidades. Esa racionalidad nos ha ubicado como dignos hacedores de nuestros destinos, gestores de nuestros egos y cuerpos. No en balde la estima, el empleo, el aprendizaje o la aptitud, han acogido el prefijo “auto” como deber ser propio de estos tiempos. La otra cara de la moneda de esa responsabilización total en el gobierno de uno mismo o misma, es la pregunta por quiénes son los incluidos y los excluidos de la promesa de felicidad que la (auto)gestión de sí trae consigo (Ahmed, 2010).

Las crisis llegan como diagnóstico y el cambio como pronóstico. Si la primera se refiere a un estado de estable inestabilidad, el segundo predice que algo va a ocurrir. Pero mientras ocurre, el cambio debe seguir ocurriendo ya que la crisis es *per se* inestable. De un modo no menos paradójal ambas nociones se han vuelto los principios rectores de nuestra socialidad: las crisis son estados que debemos afrontar para cambiar y ser mejores. La estabilidad es aquello que debe preocuparnos y, como reza uno de los

libros de autoayuda más leídos¹, debemos “*prepararnos para cambiar*” (Grinberg, 2008, 2015; Marín, 2015). Una reestructuración de centralidades, propia de la sociedad red que muta en la forma de centros/nodos donde la gravitación de las fuerzas descansa en el Yo. Multifocales tecnologías del “auto-hacerse/conocerse/aprender/etc., etc.”, que habilitan el control de aquello que por definición es impredecible y que muta de un modo muy especial los términos del arte gobernar. Unas artes que encuentran en los saberes y tecnologías propias del gerenciamiento la posibilidad de aprehender a través de la gestión, las prácticas de sí que se conforman entre la autoayuda, el *coaching* o la programación neurolingüística. El *new public managment* ha sido, sin duda, la piedra angular de estas prácticas donde la regulación de las conductas actúa en ese lugar de la emoción-afecto y ocupa un lugar clave en los actuales modos de gobierno. Eso que, como supo señalar Burroughs, por definición, está fuera de control, se ha vuelto un aspecto intrínseco de nuestro presente. Sin duda, la red de redes y, más aun, las redes sociales de esa red poseen una capilaridad inusitada. Se trata de tecnologías que actúan al nivel íntimo de la subjetividad y que se dirigen del mismo modo a una intimidad que involucra tanto a la subjetividad, a las instituciones, como a las grandes masas de la cultura digital.

Si el control remite a una obsesión, como señalara Burroghs, y la sociedad de empresa remite al punto donde el capital revierte sobre la subjetividad, son las narrativas de la gestión, del *management* que se convierten en zona de contacto de saberes y prácticas muy diversas e incluso contradictorias. Unas ya no tan nuevas tecnologías de la administración que adquirieron amplia difusión en las prácticas gerenciales que actúan buscando programar estratégicamente las actividades y los comportamientos de los individuos. Se trata de programar/afectar las formas de

actuar, de sentir, de pensar y de situarse ante sí mismos, de la vida que llevan y del mundo en que viven, a través de determinados procesos y políticas de subjetivación, prácticas y saberes psicológicos orientados a la gestión y dinámica de grupos y de organizaciones, la propaganda, publicidad, *marketing*, *branding*, literatura de autoayuda, etc. (Gadelha, 2009; Veiga-Neto, 2013; Veiga-Neto y Lopes, 2011; Da silva, 1995).

Es en esta escena que los dispositivos gerenciales han articulado prácticas de saber y poder donde el gobierno de la población dejó de pensarse como construcción de un universal o totalidad alguna. Esto es, ya no se trata de una sociedad que pensada como cuerpo se espera funcione como totalidad orgánica y, por tanto, las acciones de gobierno o de la educación deberían tender hacia ese ideal que propusiera Durkheim. No se trata de homogeneizar poblaciones; el relato del gobierno se construye como su opuesto, como tolerancia de la diversidad, como glorificación del Yo y sus potencias individuales. Así, en la lógica del *management*, una racionalidad de fragmentos define los términos del arte de gobernar que se presenta en la forma del no relato (Grinberg, 2008, 2015). Si esto es válido en general, en educación se vuelve un punto de anclaje muy especial, en tanto una institución central en los procesos de normalización se constituye en espacio clave en el que los sujetos son llamados a hacerse y auto-hacerse. Las pedagogías psi (Silva, 1999), pedagogías de las competencias, o, en otras palabras, la configuración de las pedagogías, y su precariedad, al calor de la configuración de la sociedad de aprendizaje (Biesta, 2005; Simmons & Mascheleim, 2008; Popkewitz, Olson, Petterson; 2006; Dussel, 2017; Loureiro y Lopes, 2019; Noguera, 2013) guardan el hilo común de la individualización de los aprendizajes: una gesta en la que la enseñanza deviene *coaching*.