



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

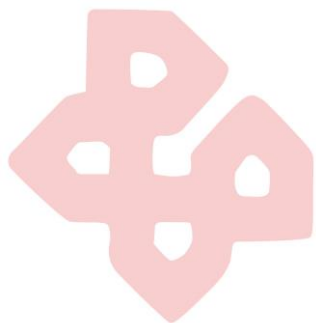
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 17/05/2013

Fecha de aceptación 10/07/2013

LA REFORMA EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA GUBERNAMENTAL

Education reform as a governmental strategy



Ludwig A. Pongratz

Technische Universität Darmstadt, Germany

E-mail: l.pongratz@apaed.tu-darmstadt.de

Resumen:

Este trabajo parte del pujante debate político desatado en Alemania por los resultados del estudio PISA como estímulo para examinar más de cerca los objetivos estratégicos y los efectos de las reformas educativas actuales, de los cuales el estudio PISA es sólo un ejemplo. También evidencia que las medidas reformadoras sustentan un poderoso proceso de normalización. De esta manera, el estudio PISA, junto con otras medidas de reforma, puede ser visto como un “estabilizador de poder”.

Para entender esta situación con mayor precisión, este artículo considera los análisis de poder de Foucault. Los estudios sobre la gubernamentalidad inspirados por Foucault, en particular, contribuyen a un conocimiento más preciso de las técnicas de gobierno empleadas por el neoliberalismo. Indican cómo las técnicas de dominación política están vinculadas con las tecnologías del yo. El discurso de la auto-organización puede verse como el núcleo de una estrategia gubernamental para asimilar la educación más a fondo que nunca en la red de los procedimientos disciplinarios.

Palabras clave: PISA, gubernamentalidad, autocontrol, poder, reforma educativa, control económico.

Abstract:

This paper takes the vigorous political debate unleashed in Germany by the results of the PISA study as a stimulus to take a closer look at the strategic aims and effects of the current education reforms, of which the PISA study is only one example. It shows that the reform measures underpin a powerful process of normalisation. Seen in this way, the PISA study, along with other reform measures, can be seen as a 'power stabiliser'.

In order to understand this situation more precisely, the paper turns to Foucault's consideration of the 'analytics of power'. The studies of governmentality inspired by Foucault, in particular, contribute to a more precise grasp of neoliberalism's techniques of government. They indicate how techniques of political domination are linked with 'technologies of the self'. The 'discourse of self-organisation' can be seen as the core of a governmental strategy to assimilate education more thoroughly than ever before into the network of disciplinary procedures.

Key words: PISA, governmentality, self-control, power, educational reform, economic control.

1. PISA como “poder estabilizador”

Cuando la gente en Alemania comenzó a oír hablar de PISA, probablemente pensaron en la torre inclinada, amada por los turistas en Italia. Hoy, sin embargo, lo que PISA evoca principalmente es la baja clasificación del sistema educativo alemán. Los resultados actuales de los estudios longitudinales de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) han animado el paisaje de la política educativa alemana como nunca antes había hecho ningún otro estudio empírico del sistema escolar alemán. Ha sido capaz de registrar la mayor cantidad de resonancia pública. La avalancha de debates, de controversias y de planes de reforma que ha acompañado a PISA es un recordatorio de los escenarios de crisis anteriores, en particular la “catástrofe educativa” que sacudió a la política educativa alemana en la década de 1960 (Picht, 1964). Esta crisis marcó el comienzo de una profunda transformación del sistema educativo alemán, cuyo legítimo sucesor es lo que se ha llegado a llamar el “schock PISA” o la “conmoción PISA”.

Pero ¿en qué consiste dicha conmoción? La respuesta más inmediata se refiere a los propios resultados del estudio: la “nación de poetas y pensadores” parece haber despertado de su letargo educativo. La engañosa ilusión mediante la cual el “Modell Deutschland” podría considerarse a la cabeza de la comparación internacional se ha desvanecido en el aire. El organizador del estudio PISA es la OCDE —una organización económica— que en el año 2000 inició un estudio piloto en 32 países con un total de 180.000 alumnos de 15 años de edad. Los resultados preliminares de este estudio piloto ya encontraron una enorme resonancia en Alemania, no sólo en los ámbitos profesionales, sino más ampliamente en la conciencia pública. Los resultados parecían ser simplemente asombrosos: en lectura, matemáticas y ciencias, el rendimiento de los alumnos alemanes se encontraba por debajo de la media internacional. Además, la distribución de rendimiento es particularmente amplia en Alemania. En relación con la aptitud lectora, significa, por ejemplo, que en Alemania la brecha entre el 5% del alumnado más débil y el 5% más fuerte es mayor que en cualquier otro país. Si se comparan simplemente los mejores grupos, sólo el 9% de los estudiantes alemanes entran en esa categoría, en comparación con los 15% o más de otros países. Además, los resultados muestran que las diferencias de rendimiento se determinan con más fuerza por el origen social en Alemania que en cualquier otro país. Por ejemplo, en Alemania, la brecha entre los estudiantes de las clases sociales superiores e inferiores es de 111 puntos, mientras que en Corea, Finlandia y Japón se encuentra entre los 25 y 50 puntos. En otras palabras, en otros países, la escuela tiene un impacto mayor en las situaciones de desventaja social. Esto constituye el verdadero escándalo para los profesores e investigadores educativos: “El sistema educativo alemán es comparativamente muy selectivo socialmente, a pesar de la

reforma y expansión de la educación” (Terhart, 2002, p. 27).

Este resultado es una causa clara para la reflexión crítica, pero no es en sí mismo una base suficiente para el radicalismo frenético de las medidas de reforma resultantes. Parece que algo está cambiando a través de las estrategias de reforma de diverso tipo, que tienen la capacidad de ejercer una enorme presión. Esta presión funciona como un elemento estratégico dentro de un proceso de transformación global impulsado por una amplia variedad de organizaciones y actores. Los resultados llevan a sospechar que no eran (o no lo eran únicamente) los intereses académicos los que dieron vida a PISA. Más bien parece que las instancias políticas (a nivel nacional e internacional) de las principales organizaciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) pusieron el estudio PISA a trabajar dentro del marco de su agenda política mundial, y puede verse que van a seguir con el ejercicio de una “influencia duradera en la agenda de la investigación y aplicación de estos estudios” (Lange, 2002, p. 461). Por lo tanto, no sorprende que entre las instituciones globales o transnacionales (OCDE, OMC, Banco Mundial o FMI) se encuentren más o menos los mismos objetivos en relación con las políticas de privatización y lenguaje. Objetivos como: la aplicación de los principios de gestión del sector privado en el sector público, la reestructuración de la educación y las instituciones de investigación de acuerdo con los principios de negocio, la introducción de elementos de gestión de mercado a todos los niveles. Las consecuencias de estos procesos de transformación se pueden ver claramente en otros países.

Incluso aunque los resultados concretos diverjan en algunos casos, la reestructuración mundial neoliberal de la educación tiene siempre estos tres efectos: primero, en todas partes donde se afianza, la financiación estatal del sector educativo disminuye. Segundo, las desigualdades sociales en relación al acceso al conocimiento aumentan drásticamente. Tercero, los padres de clase media llegan a la conclusión de que preferirían que sus hijos e hijas no compartan el aula con cualquier hijo de vecino. (Lohmann. 2002, p. 103)

Dados los efectos problemáticos de la forzada reestructuración del sistema educativo, la disputa política entre los modernizadores neoliberales y los defensores del Estado de bienestar en relación a la educación pública, no resulta muy útil. Por el contrario, los conflictos crean la impresión de que el estudio PISA ha sufrido la suerte de tantos otros proyectos de reforma: estar al servicio de una gran variedad de intereses que, dependiendo de su perspectiva, ofrecen los resultados del estudio que son oportunos para ellos. Sin embargo, teniendo en cuenta las estrategias globales que ejercen, su influencia a través del estudio PISA, parece sensato invertir esta visión: la situación estratégica global es la que influye en nuestra percepción de PISA. El actual proceso de reforma del sistema de enseñanza se basa en las normas implícitas y en unas orientaciones que debían haber sido generalmente aceptadas, antes de que se estimulara la controversia en torno a PISA.

Todas las quejas sobre la deficiente puntuación de Alemania y todas las bien intencionadas propuestas de reformas destinadas a devolver a Alemania a “la cima”, aceptan implícitamente los procedimientos disciplinarios puestos en marcha por las pruebas, controles y clasificaciones globales. En lugar de funcionar como un instrumento “neutral” de objetividad científica, PISA establece sus propios estándares de normalidad. Todas las iniciativas de reforma resultantes permanecen dentro de una estrategia de coordinación de este proceso de normalización basado en el poder, a través del cual la sociedad disciplinaria extiende su influencia a los rincones más lejanos del sistema educativo. Esto se aplica, *mutatis mutandis*, a las dos variantes de la reforma educativa de moda actualmente: la conservadora, “que intenta, a través de una intensa selección, reforzar los tres niveles del sistema escolar junto a la promoción de las élites, reforzando, de este modo, la legitimidad

del sistema educativo”, y la progresista, “que, con la ayuda del mercado y la gestión, intenta introducir formas rentables de administración” (Klausenitzer, 2002, p. 53).

Visto de esta manera, PISA puede entenderse como un punto nodal en una *red disciplinaria*, que utiliza un extenso arsenal de modos de intervención, en parte ya conocidos, en parte innovadores. Este aparato se extiende desde nuevas formas de administración a través de los presupuestos, el patrocinio y privatización de la certificación, controles, sistemas centralizados de rendimiento, sistemas de crédito de puntos, Gestión de la Calidad (del inglés Total Quality Management), y no menos importante, PISA. En cierto sentido, sigue siendo irrelevante que uno apoye las nuevas reformas (más selección, más estímulo de las élites, más rendimiento, más competencia, más control) o sus adversarias filantrópicas (más auto-organización, perfiles más individuales, más autonomía escolar, más (auto) responsabilidad, una participación más democrática). En cada caso, se puede ver una estrategia disciplinaria como consecuencia de las reformas educativas actuales.

El estudio PISA y el impulso reformista que anima, indica la posición central que ocupa el examen dentro de este aparato. Las pruebas son, probablemente, el medio más eficaz para la realización de los procedimientos disciplinarios, de los cuales el estudio PISA es un ejemplo elaborado, sobre la base de su amplio programa marco. Más aún: las pruebas pueden verse como “puntos de conexión” entre las relaciones estratégicas de poder y las tecnologías del yo. Son el caso ejemplar de las estrategias de gubernamentalidad en las que se centró Foucault, sobre todo en su última obra. Los estudios sobre gubernamentalidad de Foucault persiguen una conexión analítica entre las “técnicas” y la “lógica” de gobierno.

Mientras que el Gobierno tiene hoy un significado exclusivamente político, Foucault es capaz de demostrar que hasta el siglo XVIII, la cuestión gubernamental se enmarcaba de una manera más general. La gobernanza era un tema no sólo político, sino también filosófico, religioso, médico y educativo. Más allá del control del Estado o de la administración, el “gobierno” también se refería al auto-control, la orientación de la familia y de los niños, la administración del hogar, la guía espiritual, y así sucesivamente. Esta es la razón por la cual Foucault define el gobierno como una conducta o, más precisamente, como la “conducción de la conducta”, que abarca un continuo que va desde el “gobierno del yo” al “gobierno de los otros”. (Lemke, 2002, p. 46)

En particular, con el surgimiento de la “Gubernamentalidad de los Estados” en los siglos XVI y XVII (no determinados por el territorio, sino por una masa, la masa de su población), la problemática de las “técnicas de gobierno” obtienen su propio significado particular. Con el fin de gobernar esta masa, se requiere una tecnología específica de seguridad. El liberalismo, como la forma de gobierno de los Estados modernos, desarrolla esta tecnología de seguridad mediante la organización de las condiciones bajo las cuales las personas pueden ser “libres”; el liberalismo “fabrica” o “produce” la libertad (Lemke, Krasmann y Bröckling, 2000, 14). El liberalismo no se limita a garantizar las libertades jurídicas individuales, las gobierna.

Esta distinción se vuelve importante para entender el cambio actual de las estrategias liberales por neoliberales: mientras que “la racionalidad liberal se caracteriza por la vigilancia y organización de las “condiciones de producción de la libertad”, y, por lo tanto, también del mercado, ello se convierte en los principios organizativos y reglamentarios del Estado” (Kessl, 2001, p. 6). La reestructuración neoliberal del Estado y de la sociedad tiene que ver ahora, más que nunca, con la invención de las tecnologías del yo, que se pueden acoplar con los objetivos de gubernamentalidad. En el contexto de la gubernamentalidad neoliberal, la autodeterminación, la responsabilidad y la libertad de elección “no indican los límites de la acción gubernamental, sino un instrumento y vehículo para la transformación de

la relación de la persona consigo misma y con los demás” (Lemke, Krasmann y Bröckling, 2000, p. 30). Siguiendo este cambio, la pedagogía adquiere una enorme importancia: la educación y la educación superior, las instituciones educativas y el trabajo social se transforman en una entidad estratégica que pretende codificar las relaciones de poder sobre la base de una nueva topografía neoliberal de lo social. Por tanto, la cuestión de la función de las instituciones pedagógicas conduce directamente a lo que es actualmente el centro de los análisis del poder.

2. Retrospectiva: la escuela como aparato de poder

El propio Foucault marginalmente trató algunas cuestiones pedagógicas centrales (Foucault, 1987, p. 253), que se mantienen presentes a través de su estudio de la prisión (Foucault, 1976) o el examen del aparato de la sexualidad (Foucault, 1977). En cualquier caso, el significado del concepto “aparato”, no resulta evidente por sí mismo. Foucault lo resume de la siguiente manera:

Lo que estoy tratando de recalcar con este término es... un conjunto totalmente heterogéneo que consiste en discursos, instituciones, formas arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, declaraciones científicas, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que dicen tanto como callan. Tales son los elementos del aparato. El aparato en sí es el sistema de relaciones que se pueden establecer entre estos elementos. (Foucault, 1980, p. 194)

Su función principal consiste en dar respuesta a un “imperativo estratégico” en una situación histórica dada. El aparato de la prisión surgió como respuesta al problema de disciplina de la criminalidad; el aparato de la sexualidad como respuesta al problema de disciplina en la reproducción y el deseo físico; el aparato de la enseñanza como respuesta a los problemas de disciplina de los estudiantes.

De ese modo, la escuela como aparato se refiere al horizonte teórico del poder disciplinario. La Historia de la Educación alemana se caracteriza por dos fases claras en el proceso de formación del aparato de la escuela: una fase temprana (en el sentido de una iniciación en la sociedad disciplinaria), representada, por ejemplo, por la reforma prusiana o el método elemental de Pestalozzi, y una fase de transición (hacia “suaves” técnicas disciplinarias panópticas), caracterizando la reforma pedagógica alemana de principios del s. XX.

2.1 Iniciación a la sociedad disciplinaria

La “analítica del poder” de Foucault hace posible reconsiderar la historia de la pedagogía. La posición especial concedida a héroes pedagógicos como Pestalozzi se puede atribuir, visto así, no a su indiscutible compromiso con los pobres de su tiempo, sino al repertorio metodológico de técnicas disciplinarias que su “método elemental” demanda y establece en la sociedad (Pongratz, 1989, p. 183ff.). Tal método elemental no sólo posiciona un nuevo y duradero discurso pedagógico, sino que al mismo tiempo funciona —en términos metateóricos— como una introducción temprana a la sociedad disciplinaria. La fascinación por los contemporáneos de Pestalozzi, probablemente no radica sólo en la promesa de una fabricación eficiente y estable de conocimiento a través de una enseñanza sistemática, sino también en su afinidad con la técnica del poder disciplinario en sí misma, es decir, con el desmontaje, organización y

reorganización productiva. El método elemental no se limita a hacerlo posible, es necesario para subdividir el proceso de enseñanza en términos de contenido y tiempo. Esto da necesariamente como resultado la composición de los planes de enseñanza obligatorios y estructurados, además de una mejor y más uniforme secuenciación del proceso de aprendizaje. La nueva regulación temporal de la enseñanza también genera una nueva imagen del pupilo escolar: la del “pupilo normal” (Kost, 1985, p 39.). La subdivisión de la enseñanza en sus elementos y técnicas correspondientes de ejercicio y examen, hacen posible caracterizar al pupilo en términos de un objetivo en general, un método en particular. La división de clases según la edad y su capacidad de aprendizaje va de la mano con este efecto de normalización, de acuerdo con la ficción del “pupilo normal”. Todo esto hace que el método de primaria sea una parte integral de una nueva técnica de poder enfocado en un tratamiento diferenciado de los estudiantes con la finalidad de aumentar su utilidad y cumplimiento (Foucault, 1976, pp. 220-250). Y esta técnica se funde en silencio con los arreglos arquitectónicos y de organización: un ordenamiento particular del espacio en la escuela, lo que Foucault llama “mirada convincente” (Foucault, 1976, p 221), la introducción del código de género, la “micro-justicia” que regula el comportamiento adecuado en el aula, un preciso control del cuerpo a partir de la fijación de los asientos y a la supervisión de la postura y la técnica de escritura.

Estas técnicas, con las que se implanta la violencia física, por así decirlo, en el tejido de la vida escolar cotidiana, constituyen las primeras formas de poder disciplinario con el fin de penetrar sutilmente en los escolares. Su introducción en el sistema escolar se llevó a cabo durante un largo período, y para el final del siglo XVIII ya se habían sentado las bases para el establecimiento en el XIX, de la escuela como aparato de poder disciplinario, primero para la burguesía privilegiada, y después para el resto de la población (Pongratz, 2004a).

2.2 Autocontrol y panoptismo

Hacia el final del siglo XIX, la escuela en una primera etapa se encuentra bien establecida en el cuerpo social como un aparato central que se administra con posibles articulaciones y mayores “puntos de intersección” en la red disciplinaria (el bienestar de la juventud, el tribunal de menores, la familia y el bienestar social en general). Es en esta etapa cuando el aparato de la escuela se extiende y pierde su exclusividad burguesa, y se introducen nuevas diferenciaciones específicas, permitiendo una reinterpretación del aparato en su conjunto.

Este es el verdadero logro innovador del “movimiento de reforma de la pedagogía” a principios del siglo XX. La reforma del aparato escolar que se puso en marcha se puede analizar desde una variedad de niveles: a nivel subterráneo, el funcionamiento local del poder disciplinario constituye una transición al aprendizaje con métodos más dinámicos, encaminados a una transformación de la regulación exterior en una interna. Hasta cierto punto, el eje central del discurso pedagógico se desplaza hacia el interior: la atención ahora se centra menos en los acuerdos externos para la regulación estudiantil (los pupitres, la higiene escolar, la regulación del tiempo y el espacio en el aula, etc.), y mucho más en los acuerdos internos (las técnicas de motivación, las disposiciones psíquicas, la “vida escolar”, los métodos panópticos de control) asegurando la atención y la autonomía del alumno en la escuela.

La enseñanza se convierte en una “educación comunitaria”, el aula se transforma en

una “comunidad de vida y de trabajo”, y la educación en “auto-educación”. De esta manera, se hace posible la integración del alumnado en el marco institucional de la escuela de manera más eficaz que nunca. Kost ilustró la transformación de la vieja pedagogía con el ejemplo de la relación de los docentes con el bolsillo del pantalón de los estudiantes:

Si la “vieja” pedagogía controla los bolsillos del pantalón para asegurar que contienen pañuelos limpios, la “nueva” pedagogía hace exactamente lo contrario, vierte sus contenidos sobre la mesa, con el fin de obtener una perspectiva de la vida interior de los estudiantes para hacerla pedagógicamente útil. (Kost, 1985, p. 190)

De esta manera, la situación de aprendizaje se reorganiza de acuerdo con los principios del “panoptismo”, en el cual la red disciplinar ya no funciona a través de decretos administrativos, sino mediante mecanismos flexibles administrados para la dirección de la “vida escolar”. El individuo se sitúa en una posición dual: puede experimentarse a sí mismo como el sujeto de los procesos manteniéndose al mismo tiempo como el objeto (Pongratz, 2004b).

3. La reforma educativa como estrategia gubernamental

Bajo estos términos la escuela se debe analizar hoy como aparato de poder. Lo que actualmente se está discutiendo sobre la “auto-organización” o la “organización del aprendizaje” resulta que, tras una inspección más cercana, forma parte de la estrategia gubernamental que caracteriza en su conjunto las reformas educativas actuales. Una serie de indicadores así lo muestran (Helsper, 1990, p 31, 85, 186 y ss.): los ideales de cooperación y una mayor atribución de responsabilidad a los estudiantes significa que lo que solía lograrse a través de la restricción externa directa o la autoridad interna, ahora tiene que alcanzarse mediante la auto-restricción.

Estas relaciones de coacción se disfrazan de comunicación igualitaria entre los estudiantes, los maestros y los administradores escolares, lo cual oscurece con frecuencia el hecho de que el campo real de la toma de decisiones está contenido (por directrices burocráticas, estructuras administrativas y económicas) dentro de unos estrechos límites. (Boenicke, 1998, p. 178)

Al mismo tiempo, la distancia de cara a los procesos escolares se hace más difícil. Surge una proximidad inconsistente que ata mayormente a los estudiantes con la escuela. Tienen el deber de verse a sí mismos como parte de “organizaciones de aprendizaje”; más aún: tienen que considerarse a sí mismos como “sistemas de auto-organización poiética”. El discurso de la auto-organización, constituye, por así decirlo, el corazón de la relación entre el poder y el conocimiento que une el neoliberalismo y la economización de la educación con los sistemas y la teoría constructivista, con el fin de asimilar, más a fondo que nunca, la educación en la red de los procedimientos disciplinarios. La vinculación de las tecnologías del yo con las nuevas estrategias gubernamentales de control, el “auto-control voluntario” de las personas, se manifiesta en todos los niveles del sistema educativo (Pongratz, 2005).

Al igual que los trabajadores asalariados se convierten en “empresarios laborales” (VoB y Pongratz, 1998), “autónomos” o “intraemprendedores”, los estudiantes se redefinen como autogestores del conocimiento, “sistemas de aprendizaje” autopoiéticos, quienes logran el éxito sobre todo cuando adquieren las cualidades de la administración moderna: la adquisición de los medios de producción necesarios para la creación de conocimiento (aprender a aprender), sujetándose a la auto-limitación de un control permanente de calidad y optimización (gestión de motivación), aprendiendo a verse a sí mismos como clientes y a la

vez proveedores privados en el mercado de la educación (autogestión), exponiéndose a un control permanente, al examen y la certificación (auto-optimización), y así sucesivamente. Cada alumno y cada profesor se convierten en su propio “centro de competencia”, y en consecuencia, el concepto de competencia se orienta hacia el centro de la reflexión pedagógica. La competencia es aquí entendida como la disposición del individuo hacia la auto-organización, con la totalidad de las “necesidades de una persona, un grupo, una organización o una empresa para actuar con cierto grado de certeza en aquellas situaciones con resultados inciertos garantizados” (Erpenbeck, 2001, p. 206). Las competencias tienen el propósito de asegurar la posibilidad de un aprendizaje autogestionado en la “jungla del mercado globalizado” (ibíd., p. 206). El aprendizaje se convierte en auto-administrado cuando “los objetivos del aprendizaje y las operaciones y estrategias que conduzcan a esos objetivos son determinados por el sistema de aprendizaje en sí mismo” (ibíd., p. 204).

De forma implícita, el concepto de auto-gestión evidencia que ya no hay nada a lo que el individuo pueda aferrarse que no sea la propia auto-gestión, dadas las relaciones incontrolables que se reúnen alrededor de él, es decir muy poco. Del hecho de que en la selva de las relaciones de mercado no hay más valores que puedan garantizar el éxito de las estrategias elegidas por cada uno, se hace eco la tesis constructivista de la “incertidumbre” y la contingencia de aprendizaje. El hecho de que cada uno tiene que darlo todo, a fin de no perder posiciones, se expresa en las máximas de la “viabilidad” y “receptividad”, contra las cuales se miden los resultados de los procesos de aprendizaje.

En el ámbito del proceso educativo, se pone en marcha un nuevo vocabulario, uno que entiende la enseñanza como una especie de gestión del aprendizaje, como la disposición y el manejo de situaciones educativas, en el que depende de la persona, en última instancia, obtener los mejores resultados (o fallar en el intento). En una traducción directa de las estrategias de gestión de las empresas privadas, los enfoques pedagógicos derivados de la teoría de sistemas y el constructivismo propagan una nueva clase de “didácticas permitidas” (Arnold y Siebert, 1995). A nivel didáctico-metodológico, sancionan la transición desde las formas fordistas de producción educativa (con directrices operativas, elementos definidos del currículum y un conjunto correspondiente de métodos) hacia unos modelos de dirección posfordista. El modo de dirección social se aleja de una reglamentación experta en beneficio de una estrategia de adaptación orientada al entendimiento del sujeto como un cliente. La incertidumbre y la contingencia son subjetivamente redefinidas. Se perciben “no sólo como una amenaza... sino como un ámbito de libertad y por lo tanto como un recurso a explotar” (Bröckling, 2000, p. 133). Los ajustes educativos correspondientes tienen la tarea de permitir las prácticas deseadas de subjetivación y la disposición de los límites funcionales alrededor de ellos. Se hace uso, entonces, de las reformas pedagógicas anteriores.

Todos los elementos pedagógicos que alguna vez fueron considerados en términos de la formación de sujetos autónomos: aprendizaje por proyectos, la situación de aprendizaje, el aprendizaje complejo y muchos más, resurgen como un nuevo medio por el cual y en última instancia se puede realizar la construcción empresarial de un sujeto mucho más necesario. (Roder, 1989, p. 186)

A nivel institucional se persigue el mismo objetivo a través de la reorganización de la escuela como centro de servicios orientados al mercado. Su objetivo ya no es la “educación”, sino la privatización y comercialización del conocimiento; los procesos educativos se transforman en transacciones de propiedad privada, el conocimiento como mercancía. Lo que solía entenderse como la verdadera tarea pedagógica de la institución (desde la enseñanza y el examen a la prevención del consumo de drogas, o la organización de las vacaciones

escolares) se trata ahora de acuerdo con el marco de desarrollo de un proyecto empresarial. Dirigir una escuela se convierte en una tarea de gestión de proyectos, con el objetivo de la introducción de nuevos productos y de guiar la reestructuración interna. “Concebir al egresado como un producto de marca, es como se podría entender de forma concisa la preocupación actual por el programa secreto de las reformas educativas” (Fischbach, 2002, p. 11). El profesor desaparece de manera sorprendente, para reaparecer como jefe del proyecto o gerente de evaluación (Schirlbauer, 1998, p. 56). La forma moderna de gestión empresarial en la educación tiene por objetivo el desarrollo de una “identidad corporativa”, un “perfil escolar único” que se corresponde a nivel operativo con el “comportamiento corporativo”, y en el plano estructural con el “diseño corporativo”. Sin embargo, la eficacia y la eficiencia de la empresa en su conjunto ya no se garantizan mediante medidas parciales, sino a través de una demanda manifiesta para el desarrollo personal y organizativo. Se establece un “tribunal permanente de calidad” (Simons, 2002, p. 617ff.) que trae consigo su propia retórica de “liberación”, una especie de modulación de los mecanismos disciplinarios. “Existe todo un juego de connotaciones y asociaciones de palabras tales como flexibilidad, capacidad de adaptación, y desregulación, mediante el cual se promueve la creencia de que el mensaje neoliberal es de liberación general” (Bourdieu, 1998, p. 50).

La intensificación de la competencia entre el profesorado y alumnado se presenta como un “logro equitativo”, la introducción de cuotas o pagos escolares se convierten en “costos compartidos” y la petición de nuevas estructuras de control es una “autonomía cooperativa” (Bennhold, 2002, p. 293.). Esto se adapta el tono cínico con que Bertelsmann-Company, padre espiritual y promotor de la CHE (Centro para el Desarrollo de la Universidad) presentó su lema para el año 1999: “Todo el mundo hace nuestra propia [*no su propia* L.P.] fortuna”. El lema involuntariamente descifra la sofisticada combinación entre la auto-sumisión y la sumisión externa que caracteriza la actual reestructuración del sistema educativo. Su efecto fundamental consiste en producir lo que Simons (siguiendo a Foucault) llama “voluntad de la calidad”. Reúne el “liberalismo avanzado, el tribunal económico permanente y al emprendedor” (Simons, 2002, p. 619). La forma avanzada de gubernamentalidad neoliberal en el sistema educativo surge de la unión del aparato escolar con la demanda incesante de autogestión. “En referencia a Foucault, podríamos definir la “mentalidad de gestión” como la gestión de la autogestión, con la constitución de un tribunal económico como punto permanente de referencia” (ibíd., p. 622).

La Gestión de la Calidad (*Total Quality Management*), que se ha consolidado como el motor de la transformación de la enseñanza y de la escuela, es absolutamente fiel a sus pretensiones totalitarias: si bien exige unos procedimientos incesantes de individualización (de las organizaciones e individuos), al mismo tiempo promueve una “totalización a través de mecanismos modernos de energía” (Foucault, 1987, p. 250). La libertad de empresa (Bridges, 1996) consiste en el auto-control voluntario y auto-sometimiento a un tribunal económico permanente y globalizado (puesto en práctica por los consultores de gestión). Se corresponden con un auto-examen y una evaluación permanente. La “microfísica del poder” contemporánea deja atrás las antiguas técnicas de vigilancia y castigo; en su lugar, opera con la evaluación comparativa, las auditorías de calidad, la capacitación y el examen (Lemke, Krasmann y Bröckling, 2000, p. 35.).

En este orden de cosas, la prueba PISA es una sorprendente demostración de los mecanismos de estrategias gubernamentales:

- PISA no es una prueba de rendimiento tradicional; PISA no evalúa las características de personalidad los estudiantes, sino más bien su actuación a la hora de hacer frente

a tareas futuras. Por ello, los elementos de la prueba se orientan mayoritariamente no hacia el currículum escolar, sino hacia lo que se considera que constituirá el futuro perfil laboral del estudiante (también se podría decir su “futuro virtual”). Se fundamenta en una concisa comprensión psicológica del “aprendizaje autorregulado”, centrado sobre todo en la capacidad para el desarrollo de “estrategias de aprendizaje” y la “utilización de esas estrategias”. Una prueba orientada al futuro significa que ya no hay ninguna conclusión para el proceso de prueba, sólo hay “resultados preliminares” que forman la base de la próxima ronda de pruebas. Una vez que esta línea de investigación ha comenzado, exige la celebración de pruebas de seguimiento generando aún más la demanda de calificaciones. De esa forma la biografía de una persona se convierte en un campo de pruebas, y las escuelas se ven sometidas a la presión de una reforma permanente. El aprendizaje ahora tiene que ser un aprendizaje “para toda la vida”.

- PISA no evalúa las normas definidas de antemano, sino que se concentra en la estadística: los valores que se examinan se encuentran entre lo “normal” y lo “anormal”. “El promedio estadístico no es el valor deseado al que la persona examinada se aproxima, sino la norma que debe ser superada” (Lemke, 2004, p. 266). Esto muestra cómo la prueba PISA estratégicamente empareja la consulta diagnóstica con la selección normalizadora. Cualesquiera que sean los resultados que las pruebas representan, dan lugar a prácticas (auto) correctoras, a un incesante “cuidado de sí”, a un continuo “descifrar del yo”. En este sentido, se podría decir que PISA es –como todas las pruebas– una “máquina de la verdad”, que no se limita a traer a la superficie una escondida y desconocida verdad ya existente; lo que realmente produce es “la verdad” de la persona examinada. PISA constituye principalmente el “campo de la realidad”, que luego se convierte en el punto de partida de nuevas estrategias de control.
- Como “máquina de la verdad”, PISA parte de “la tradición de la Ilustración y comparte su dialéctica” (Lemke, p. 267). Por un lado, PISA estimula una permanente crítica (y autocrítica). Examina la producción de “competencias” autodefinidas y analiza críticamente su presunto significado. Al mismo tiempo, sin embargo, esta introspección crítica es instrumentalizada en el marco del procedimiento de la prueba, a fin de “inmunizarse contra las objeciones y reservas. Las críticas pueden dirigirse a los resultados concretos de una prueba, pero a la prueba en sí. Los resultados pueden ser provisionales, pero no la premisa” (ibíd., p. 268).
- El hecho de que la prueba PISA explore la “Dialéctica de la Ilustración” y, en el contexto de sus prácticas de normalización, la refina, hecho que se evidencia por la contradicción entre, por un lado, la demanda incesante de los estándares de normalidad y, por otro, la constante identificación de divergencias y diferencias. De esta manera, la singularidad del individuo se reafirma constantemente, pero al mismo tiempo es repudiada sistemáticamente; se refuerza constantemente la singularidad de las escuelas (sus perfiles inconfundibles, sus identidades corporativas), pero al mismo tiempo se ven obligadas a orientarse hacia las normas (educativas) estandarizadas.
- El actual debate alemán sobre los “estándares educativos”, al que se ha sumado PISA, revela el diferente papel del Estado en el contexto de las prácticas neoliberales de regulación. El Estado no se retira por completo de los eventos, sino que se convierte en el “vigilante” y deja la actuación a los actores (de la educación). Más bien empuja

a la privatización del sector educativo, con el fin de controlar este campo con más intensidad que nunca y con una especializada y concentrada distribución de funciones.

- El estudio PISA basa su atractivo y su valor en una red de poder en la que PISA funciona como punto de conexión y fuerza impulsora. Se puede interpretar PISA, con razón, como un “estabilizador de poder”, que se extiende a los procedimientos disciplinarios en un horizonte eterno. PISA no sólo establece una práctica normalizadora que dicta los estándares que pueden o no conseguirse. Más bien se trata de una forma dinámica de medición de la calidad, que, en el marco de la evaluación comparativa y los premios de calidad (instituciones con las mejores prácticas), da rienda suelta a una búsqueda interminable de nuevos registros. Aunque la propia posición en el *ranking* de calidad siempre está únicamente en relación a los competidores, el impulso para mejorar el rendimiento nunca se detiene. Todos ocupan simultáneamente, y en la misma medida, la función de juez y concursante, ganador y perdedor, el auto-empresario y el siervo. Cuando reina la dictadura de la comparación, entonces –adaptando a Hegel– el mercado mundial se convierte en el tribunal supremo (Bröckling, Krasmann y Lemke, 2000, p. 162).

Desde esta perspectiva, puede ser posible entender en realidad lo que ha desencadenado el “shock PISA”. El mercado mundial y sus instrumentos de reforma pedagógica –baterías de pruebas implementadas a nivel internacional– se establecen como un tribunal supremo. Las próximas pruebas ya se han anunciado, y la OCDE, un administrador ejecutivo ideal, hará todo lo posible para continuar el proceso. Ante nosotros se haya la vacía trascendencia del “deseo por la calidad”.

Referencias bibliográficas

- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider).
- Bennhold, M. (2002). Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der 'Reformen als Politik der Unterwerfung', in I. Lohmann & R. Rilling (eds). *Die verkaufte Bildung* (279-299). Opladen: Leske u. Budrich.
- Boenicke, R. (1998). *Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie*, Habilitationsschrift Thesis. TU Darmstadt: Darmstadt.
- Bourdieu, P. (1998). *Gegenfeuer* Konstanz: Edition Discours [Ed. Cast.: *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama. 2003]
- Bridges, W. (1996). *Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet*. Hamburg: Hoffmann u. Campe.
- Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart* (131-165). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deutsches PISA-Konsortium (ed.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Erpenbeck, J. (2001). Selbstorganisiertes Lernen-Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?, in D. Hoffmann y K. Maack-Rheinländer (eds.). *Ohonomisierung der Bildung* (199-214). Weinheim: Beltz.
- Fischbach, R. (2002). Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte? *Widersprüche*, 22 (83): 9-22.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen* Frankfurt/M.: Suhrkamp). [Ed. Cast. *Vigilar y Castigar*. Madrid: Biblioteca Nueva.2012].

- Foucault, M. (1977). *Sexualität und Wahrheit, Bd. 1. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. [Ed. Cast. *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*. Madrid: Biblioteca Nueva . 2012].
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (Berlin: Merve) [Ed. Cas.: *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta. 1981].
- Foucault, M. (1980). The Confession of the Flesh, in C. Gordon (ed.). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977* (194-228). NewYork: Pantheon.
- Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht, in H. L. Dreyfus & P. Rabinow (eds.). *Michel Foucault-Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (243-264). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1990). Schule in den Antinomien der Moderne, in H.-H. Krüger (ed.). *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske u. Budrich).
- Kessl, F. (2001). Von Fremd- und Selbsttechnologien-mi:igliche Perspektiven einer Gouvernamentalität der Gegenwart, *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, 43, 5-13.
- Klausenitzer, J. (2002). Altes und Neues, *Widersprüche*, 22 (83), 53-65.
- Kost, F. (1985). *Volksschule und Disziplin*. Zürich.
- Lange, H. (2002). PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 455-471.
- Lemke, T, Krasmann, S. y Bröckling, U. (2000). Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in U. Bröckling, S. Krasmann & T Lemke (eds.). *Gouvernamentalität der Gegenwart* (7-40). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lemke, T (2002). Stichwort: Gouvernamentalität, *Information Philosophie*, 30(3), 46-48.
- Lemke, T (2004) Stichwort: Test, en U. Bröckling, S. Krasmann & T Lemke (eds). *Glossar der Gegenwart* (263-269). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Lohmann, I. (2002). After Neoliberalism, in I. Lohmann y R. Rilling (eds). *Die verkaufte Bildung* (89-108). Opladen: Leske u. Budrich.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg.
- Pongratz, L. A. (1989). *Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim: DSV.
- Pongratz, L. A. (2004a). Critical Theory and Pedagogy: Adorno und Horkheimer's contemporary significance for a Critical pedagogy, in G. Fishman, P. McLaren, H. Sünker y C. Lankshear (eds), *Critical Theories, Critical pedagogies and global conflicts*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.
- Pongratz, L. A. (2004b). Freedom and Discipline: Transformations in pedagogic punishment, in M. Peters (ed.). *Why Foucault?* NewYork: Peter Lang.
- Pongratz, L. A., Nieke, W., Masschelein, J. & Wimmer, M. (eds) (2004c). *Nach Foucault-Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, L. A. (2005). Subjektivität und Gouvernamentalität, in B. Hafeneger (ed.). *Subjekt Diagnosen* Schwalbach/Ts.: Wochenschau- Verlag.
- Röder, R. (1989). Funktionalisierung von Bildung im Bereich informasjons- und kommunikationstechnischen Lernens, ein W. Giesecke, E. Meueler & E. Nuisl (eds.). *Zentrifugale und zentripetale Krdfte in der Disziplin Erwachsenenbildung* (157-190). Mainz.
- Schirlbauer, A. (1998). Vom Verschwinden des Lehrers in der 'Neuen Lernkultur', in H. Giesecke et al. (eds.). *Der Lehrer-Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft*. Innsbruck: Tyrolia.
- Simons, M. (2002). Governmentality, Education and Quality Management, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (4), 617-633.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA-Bildungsqualität entwickeln* (Monographien). Hamburg.
- Voß, G. G. y Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunernernehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 131-158.