

LA SOCIEDAD DE CONTROL: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI DESDE FOUCAULT

Ana Santiago Muñoz
Universidad Camilo José Cela
anasantiagomunoz@gmail.com

RESUMEN / ABSTRACT

En el presente artículo se pretende hacer un recorrido por aquellas herramientas metodológicas utilizadas por Foucault para el estudio de la institución educativa disciplinaria y su posible aplicación al nuevo panorama educativo en las sociedades de control.

Foucault analiza los discursos y prácticas como formas de poder en la sociedad disciplinaria, los cuales configuran una individualidad determinada: el cuerpo dócil.

Tras la Segunda Guerra Mundial, nuevas modalidades de poder dan lugar a la sociedad de control, conformando una individualidad autogobernada.

En la educación secundaria actual aparecen tanto formas del régimen disciplinario como del régimen de control.

PALABRAS CLAVE: educación, Foucault, poder, sociedad disciplinaria, sociedad de control, autogobierno, accountability, inteligencia emocional.

SOCIETY OF CONTROL: A LOOK AT TWENTY FIRST CENTURY EDUCATION FROM FOUCAULT

Throughout the present article it is intended to go over those methodological tools used by Foucault to study the educational disciplinary institution and its possible application to the new educational scene in the Societies of Control.

Foucault analyses the discourses and practises as forms of power in the Disciplinary Society, which sculpt a particular individuality: the docile body.

After the Second World War, new modalities of power gives way to the Society of Control, emerging with it a self-governed individuality.

In the High Schools appear forms of both disciplinary and control regimes.

KEYWORDS: Education, Foucault, power, Disciplinary Society, Society of Control, self-government, accountability, Emotional Intelligence.

Consideración general

RI “Interrumpo aquí este libro que debe servir de fondo histórico a diversos estudios sobre el poder de normalización y la formación del saber en la sociedad moderna” (Foucault 2012, p. 359).

Con esta nota a pie de página cierra Foucault *Vigilar y Castigar*. Toda una invitación a continuar con las investigaciones que emprende en este libro acerca de las sociedades disciplinarias, aceptada por muchos autores, cuyo interés por aquello que sucede en las instituciones educativas en la actualidad comprende un análisis de las formas de poder que aparecen en las mismas.

Con la emergencia de las sociedades de control en la segunda mitad del siglo XX, surgen una serie de discursos y prácticas que constituyen nuevas subjetividades. La aparición del sistema de producción postfordista, enmarcado dentro de una política neoliberal, junto con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, configuran un nuevo sujeto autogobernado, responsable, flexible, autorregulado, competitivo, siempre en curso, participativo, emprendedor, en búsqueda permanente de autorrealización.

El presente escrito pretende señalar aquellos elementos clave del análisis foucaultiano respecto a la educación en las sociedades disciplinarias y las posibles líneas de estudio de la sociedades de control basadas en tales elementos, prestando atención a aquellos nuevos discursos y prácticas como el automanagement, la accountability o la Inteligencia Emocional, y a cómo se articulan en el sujeto educacional en nuestros días. Si bien la sociedad disciplinaria está, en palabras de Deleuze (Deleuze 2006) por desaparecer, sus formas conviven con las de la sociedad de control, por lo que es de suma relevancia el estudio de ambas al realizar un análisis de aquello que acontece en las instituciones educativas dedicadas a la educación secundaria en la actualidad.

1. Breves notas acerca del pensamiento de Foucault

La concepción del sujeto en Foucault supone una inversión del sujeto moderno concebido por Descartes y la ciencia moderna hasta nuestros días. El yo opera en la filosofía cartesiana, consecuencia del “cogito ergo sum”, como sujeto constituyente de la realidad. Un yo identitario con todas las características propias de la identidad misma: inmutabilidad, universalidad, esencialidad.

En el pensamiento de Foucault, hay una transposición de esta idea de sujeto constituyente y universal por la de uno constituido en un espacio y tiempo concretos. Lejos de portar una esencia, de resistir a los cambios del tiempo, el sujeto es resultado de un conjunto de prácticas que intervienen en él, lo atraviesan y en definitiva lo constituyen. El sujeto es por ello producto histórico. La posición foucaultiana atenta contra las corrientes dominantes de la educación actual, que conciben al sujeto como universal, obviando su carácter histórico (Ball 2013, p. 1). “El sujeto moderno es, tal vez, la mayor víctima de las contestaciones, y es aquí, probablemente, en donde el proyecto educacional moderno sufre su mayor conmoción. Al final, la posibilidad de la educación y de la pedagogía reposa precisamente en el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario, y está centrado en la finalidad de la educación, entendida como la construcción de su autonomía, independencia, y emancipación” (Tadeu Da Silva 1997, p. 274).

La investigación foucaultiana está orientada al análisis de estas prácticas y discursos de exclusión, de sanción, de vigilancia, de examen, de distribución, de diferenciación, de homogeneización, que constituyen al sujeto. Al conjunto de estas prácticas y discursos, diferentes para cada momento histórico, es a lo que llama Foucault tecnología. Las tecnologías engloban así los procedimientos de orden práctico que conforman, normalizan y encauzan los pensamientos y acciones de los sujetos. Las tecnologías son por tanto poder, el ejercicio del poder: “cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana” (Foucault 1987, p. 60). El poder en Foucault, retomando la teoría de Nietzsche (Sáez Rueda 2001, p. 424), no es tan solo instancia represora o negativa: “Hay que dejar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción” (Foucault 2012, p. 225). El poder circula así a través de las individualidades (Harvey y Rail 1995, p. 166).

En los escritos de Foucault se encuentran estudios del régimen tecnológico que tuvo sus orígenes en los siglos XVII y XVIII y que perdura hasta el siglo XX. Tal régimen tecnológico, resultado de una conjunción saber-poder determinada, es lo que este pensador denomina disciplina. La disciplina es tecnología que genera individuos, haciendo de ellos su objeto e instrumento de ejercicio del poder. Esta tecnología de poder, que comprende un conjunto de prácticas que proceden encauzando conductas en los individuos, no se reconocen tan solo en instituciones como la cárcel, la fábrica, el hospital, el convento o la escuela –espacios cerrados–, sino que se expanden por todo el cuerpo social, saliendo de sus establecimientos y penetrando en todos los resquicios de la sociedad, dando lugar a la sociedad disciplinaria: “La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones “especializadas” [...] ya sea por instancias preexistentes que encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder” (Foucault 2012, pp. 248-249).

Al ser la disciplina tecnología, cuyo blanco de poder es el individuo, su horizonte discursivo se encontrará en las ciencias humanas. En el campo de la educación, la pedagogía será aquella productora de un saber-poder en lo referente al sujeto: “los colegios modelo de los jesuitas, o las escuelas de Batencour y de Demia, después de la de Sturm, diseñan las formas generales de disciplina escolar” (Foucault 2012, p. 242). Y es en el siglo XVIII cuando, gracias a la generalización las disciplinas, en un juego circular de refuerzo de la formación del saber y ejercicio del poder, aparecen los discursos relativos a la psicología del niño y la psicopedagogía dentro de la disciplina. Al respecto, Larrosa señala “la ocultación de la pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas”, denunciando la pretensión de la pedagogía como “mera mediadora” para el desarrollo de los sujetos (Larrosa 1995, p. 7).

2. La disciplina en las instituciones educativas

Durante los siglos XVIII, XIX y XX, el cuerpo es el punto de mira del poder desde el ámbito técnico-político. Surge así todo un conjunto de reglamentos y procedimientos para controlar y corregir a los cuerpos. Estos métodos de control del cuerpo, que lo sujetan ejerciendo una relación de docilidad-utilidad es lo que denomina Foucault disciplinas. Si ya existían estos procedimientos disciplinarios en épocas anteriores, “esas disciplinas han llegado a ser, en el trascurso de los siglos XVII y XVIII, fórmulas generales de dominación” (Foucault 2012, p. 159). Este conjunto de técnicas y procedimientos sutiles y minuciosos aplicados al cuerpo en este periodo conforman una nueva “microfísica del poder”.

La disciplina se sirve, en el ejercicio del poder, de un conjunto de procedimientos e instrumentos que lo sustentan y aseguran su efectividad.

2.1. Procedimientos disciplinarios

Entre los procedimientos propios de la disciplina se encuentran la distribución de los individuos en un espacio, el control de la actividad y la economización del tiempo.

Respecto al primero, la disciplina opera distribuyendo individuos y organizando así un espacio. Estos espacios son lugares heterogéneos y cerrados. Copia del modelo del convento, el colegio se divide en zonas, a cada individuo le es asignado un lugar que le confiere su localización pero también su aislamiento, sus posibilidades de comunicación y circulación. Esto permite en cada instante vigilar su conducta, sancionarla, examinarla, dominarla y utilizarla. Cada lugar se corresponde con una función determinada. Los individuos son así intercambiables, ya que la función del individuo está configurada por el lugar que este ocupa con respecto a los demás: “hileras de alumnos en los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba y que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros (...). Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno en función de su edad, sus adelantos y su conducta ocupa un orden u otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, unas ideales, que marcan una jerarquía de saber o de la capacidad, otras, que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos” (Foucault 2012, p. 170). Distribuciones espaciales que atienden al grado de adquisición de conocimientos, a la conducta, la limpieza y al nivel económico.

Esta nueva distribución serial del espacio evita por tanto que solamente uno sea el que trabaje mientras que el resto permanecen ociosos. El trabajo simultáneo es controlado por nuevos dispositivos de vigilancia que responden a una utilidad (Urraco-Solanilla y Nogales Bermejo 2013, p. 156). La organización espacial, de manos de las disciplinas, generan por tanto espacios no solo arquitectónicos, sino funcionales y jerárquicos “constitución de “cuadros vivos”, que transforman multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas [...]. El cuadro, en el siglo XVIII, es a la vez una técnica de poder y un procedimiento de saber” (Foucault 2012, p. 172).

El control de la actividad es otro de los procedimientos de los que se sirve la disciplina. El arquetipo monástico de empleo del tiempo, que sigue como patrones imponer ritmos, delimitar las ocupaciones y la repetición cíclica, es trasladado a la institución educativa, confiriéndole un funcionamiento orgánico (Urraco-Solanilla y Nogales Bermejo 2013, p. 156). A cada segmento temporal le corresponde una actividad dada, ligada a un conjunto de normas relativas a la posición del cuerpo, los gestos, la relación con el objeto y su duración: “8 h 45 entrada del instructor, 8 h 52 llamada del instructor, 8 h 56 entrada de los niños y oración, 9 h entrada en los bancos, 9 h 04 primera pizarra, 9 h 08 fin del dictado” (Foucault 2012, p. 174). Aparece toda una economía del cuerpo y del tiempo, que se manifiesta, por ejemplo, en la forma de coger una pluma y la posición erguida del cuerpo, que ha de acompañar a la técnica de escribir. Su finalidad es la eficacia y la rapidez, para lo que se define cada instante y se llena de actividades ordenadas, ritmadas mediante señales, campanas o palabras: “el único objeto de estas voces de mando es [...] habituar a los niños a ejecutar pronto y bien las mismas operaciones, disminuir mediante la celeridad, en la medida de lo posible, la pérdida de tiempo que supone el paso de una operación a otra” (Foucault 2012, pp. 179-180).

Finalmente, el aparataje disciplinario procede capitalizando el tiempo escolar mediante la segmentación en ciclos con un término concreto, organizándolos de menor a mayor complejidad y distribuyendo a los individuos según su nivel y su antigüedad en los grados correspondientes. La división en cursos y ciclos, observable en las escuelas hoy en día, corresponde a tal procedimiento disciplinario.

El tiempo disciplinario desplaza al antiguo tiempo iniciático de los siglos anteriores: el tiempo que otrora era continuo está ahora segmentado, y la prueba final que determinaba la adquisición de una cualificación deja paso a un conjunto de pruebas que se han de pasar al final de cada segmento temporal, cada mes, año o ciclo. Nace así una pedagogía analítica detallista, en la que la segmentación seriada permite un control e intervención meticolosos. El poder se ensambla y distribuye por tanto sobre el tiempo. El ejercicio, por su carácter repetitivo y su complejidad creciente, opera entonces como el mecanismo por excelencia de imposición de actividades reiterativas y graduadas al cuerpo. El ejercicio define, clasifica y califica al individuo con respecto a un objetivo o recorrido determinados y respecto al resto de los individuos. El origen de este procedimiento disciplinario parece encontrarse de nuevo en la religión: “En todo caso, la idea de un “programa” escolar que siga al niño hasta el final de su educación y que implique de año en año, de mes en mes, ejercicios de complejidad creciente, parece haber surgido primero en un grupo religioso, los Hermanos de la Vida Común” (Foucault 2012, p. 187).

2.2. Instrumentos disciplinarios

El triunfo de la disciplina se debe, según Foucault, al uso de dispositivos o instrumentos que modifican y encauzan la conducta de los individuos. Estos instrumentos son la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en el ejercicio del examen.

En primer lugar, la vigilancia jerárquica se vale de la mirada para lograr efectos de poder. La escuela toma prestados principios provenientes del campamento militar, interviniendo en ello un determinado tipo de arquitectura. Los lugares de paso, las transparencias en las puertas, las tarimas, la disposición en los comedores, etc., generan un tipo de configuración que determina qué lugares han de estar ocupados y cuáles no, así como crean lugares específicos que permitan al controlador ejercer su función visualizadora: “las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que realizaron han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta” (Foucault 2012, p. 203).

La vigilancia se integra así en el ámbito pedagógico. Una de las necesidades a las que responde esta vigilancia es el aumento del número de alumnos en las instituciones educativas, que requiere un tipo de control que, de forma simultánea, atente contra la desorganización y el desconcierto. Por esto, “[p]ara ayudar al maestro [...] elige entre los mejores alumnos una serie de “oficiales”, intendentes, observadores, instructores, repetidores, recitadores de plegarias, oficiales de escritura, administradores de tinta, cuestores de pobres y visitadores” (Foucault 2012, p. 205). Roles tanto de distribución de materiales como de vigilancia. Los encargados de estos últimos han de registrar comportamientos inadecuados, las faltas de asistencia o de conducta, investigar a las familias, enseñar conocimientos o comportamientos apropiados o introducir a aquellos alumnos nuevos en las prácticas de la institución educativa.

Mediante este mecanismo de vigilancia mutua y jerarquizada, se multiplica la eficacia de la enseñanza. Si bien no es novedad la vigilancia jerárquica, es en el siglo XVIII cuando, según Foucault, se dispone como un sistema integrado, múltiple, automático y anónimo. En este sentido, el panóptico, acerca del que trata el apartado 2.3 del presente escrito, funciona como maquinaria de vigilancia que, mediante la articulación de miradas calculadas, silenciosas y no violentas, sustenta el poder disciplinario.

En segundo lugar, la sanción normalizadora es técnica disciplinaria que, mediante “una micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “ incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)” (Foucault 2012, p. 208), pretende corregir conductas desviadas.

El castigo disciplinario regula faltas relativas al incumplimiento de una tarea o una norma de conducta. Su objetivo es de carácter correctivo (Kiefel 2014, p. 26) y para ello se sirve del ejercicio: repetir una actividad para así corregir una actitud, una falta de empeño, un error ortográfico que se ha de copiar una y otra vez. Encauzar conductas es ejercitar. Un tipo de penalidad enmarcada en un sistema castigo-recompensa, al que subyace la moral judeocristiana con sus principios del Bien y el Mal (Nietzsche 1997). Hay castigos, pero también hay privilegios, y estos permiten clasificar y jerarquizar a los buenos y a los malos estudiantes, creando rangos.

El castigo en el régimen disciplinario, por tanto, no tiene como objetivo último la represión (Giraldo Díaz 2006, p. 109). Sus operaciones son señalar los actos,

diferenciar individuos, medir y jerarquizar, excluir y homogeneizar. Y es mediante estas operaciones que el castigo normaliza. No es extraño que la aparición de estas tecnologías de poder-saber dentro del contexto educacional –y también en el penal, hospitalario, laboral– sean correlato de la igualdad formal en un contexto político: la norma homogeneiza a la par que jerarquiza a los individuos.

Por último, el examen es instrumento disciplinario en el que se combinan los dispositivos de vigilancia y sanción normalizadora, permitiendo calificar, clasificar y castigar. Según Foucault, la escuela funciona como aparato de examen continuo (Giraldo Díaz 2006, p. 109). Característico del examen es trasponer la visibilidad del poder, o lo que es lo mismo, aquel que se ve no es aquel que ejerce el poder, sino aquel sometido al poder. Funcionando como mecanismo de objetivación, el examen ilumina su objeto: el individuo, el cuerpo dócil.

Así mismo, el mecanismo del examen permite introducir a los individuos en el registro documental mediante una serie de expedientes, regulados por un conjunto de códigos, precarios en las épocas históricas estudiadas por Foucault si los comparamos con las rúbricas que exigen las leyes educativas españolas actuales (BOE-A-2015-738, artículo 7 punto 4).

Finalmente, el examen permite convertir a cada individuo en un “caso”, transcribiendo científicamente las diferencias de cada sujeto (Hoskin y Macve 1986, p. 107). Es por esto que las ciencias con raíz “psico-” tienen su origen en el régimen disciplinario, ocupando un lugar privilegiado en la modernidad. “El examen abre dos posibilidades correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable, pero de ningún modo para reducirlo a rasgos “específicos”, como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo, en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y por otra parte, la constitución de un sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos con respecto a otros, y su distribución” (Foucault 2012, p. 221). La investigación científica actual en el campo de la educación, los estudios estadísticos que se realizan sobre los alumnos insertos en la institución educativa, no son sino continuación de esta consideración del individuo como caso.

Sintetizando, el examen es para Foucault el núcleo de los mecanismos que conforman al individuo como objeto y efecto, tanto de saber como de poder. Y estas relaciones de poder-saber, al hacerse visibles en el examen, le confieren un carácter ritualizado. “El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; [...] el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida –la “obra maestra” autentificaba una transmisión de saber ya hecha–, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía” (Foucault 2012, p. 217).

Una pedagogía que ahora aparece inscrita en el discurso de la ciencia, en concordancia con el pensamiento de Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán 2000, p. 10).

2.3. El panoptismo

Referente de los análisis foucaultianos sobre los mecanismos que aparecen en las instituciones disciplinarias es el sistema arquitectónico y óptico descrito por Bentham, el panóptico. El principio subyacente a tales mecanismos es lo que denomina Foucault panoptismo: “Se trata de mecanismos que analizan distribuciones, desviaciones, series combinaciones, y que utilizan instrumentos para hacer visible, registrar, diferenciar y comparar [...]. El panoptismo es el principio general de una nueva “anatomía política” cuyo objeto y fin no son la relación de soberanía sino las relaciones de disciplina” (Foucault 2012 p. 241). El panoptismo funciona así como dispositivo del poder, entendiendo este como “el espacio de saber-poder dónde se procesan tanto las prácticas discursivas como no discursivas” (García Fanlo 2011, p. 4).

El panóptico es el aparataje disciplinario que por excelencia garantiza el orden, evitando en el contexto escolar la charla, la copia o la distracción. Se distinguen en él dos tipos de efecto.

En el primero, el efecto “jardín”, el poder es visible pero inverificable. El individuo se piensa permanentemente observado, aunque de hecho no lo sea. Es por tanto el individuo el que ejerce el poder sobre sí mismo (Harvey y Rail 1995, p. 167). El poder funciona así de forma continua, automática, desindividualizada e individualizadora. Desindividualizada, porque lo importante no es la persona, sino las distribuciones de los cuerpos y jerarquías, el recreo de miradas que permite una arquitectura dada. Individualizadora, porque registra conductas. El panóptico permite así el ejercicio del poder de forma instantánea y silenciosa, sin intervención. El poder no encuentra resistencias en su paso. Al ejercerse ininterrumpidamente, sin dejar huecos, el panóptico amplifica los efectos de poder. “El esquema panóptico es un intensificador para cualquier aparato de poder: garantiza su economía (en material, en tiempo); garantiza su eficacia por su carácter preventivo, su funcionamiento continuo y sus mecanismos automáticos” (Foucault 2012, p. 238).

Pero el panóptico también ejerce un efecto “laboratorio” de poder, funcionando como aparataje de observación, experimentación y modificación de conductas. Efecto del que se sirve la pedagogía en sus estudios, penetrando en la conducta humana. La escuela como panóptico, “jaula cruel y sabia” (Foucault 2012, p. 237).

Es interesante cómo Foucault destaca el carácter inminentemente democrático de las instituciones panópticas, al ser el ejercicio del poder susceptible de ser controlado por la sociedad. “Toda institución panóptica [...] podrá sin dificultad estar sometida a esas inspecciones, a la vez aleatorias e incesantes; y esto no sólo de parte de los inspectores designados sino de parte del público. Cualquier miembro de la sociedad tendrá derecho a ir a comprobar con sus propios ojos cómo funcionan las escuelas [...] el dispositivo disciplinario estará democráticamente controlado” (Foucault 2012, p. 239).

3. De la sociedad disciplinaria a la sociedad de control

Si las relaciones entre poder, saber y sujeto son susceptibles de cambio histórico, el estudio que propone Foucault es entonces inacabado.

En *Posdata sobre la sociedad de control*, Deleuze elabora un programa que sirva de base para la transformación de los estudios foucaultianos acerca de la sociedad disciplinaria. La lectura que realiza Deleuze de Foucault defiende que el mismo Foucault entendía la sociedad disciplinaria como algo que estaba dejando de ser. En esta interpretación, Deleuze, inspirándose en *El almuerzo desnudo* de Burroughs, denominó a esta sociedad por venir “sociedad de control” (Esteban Rodríguez 2010, p. 1).

En las sociedades de control aparece un nuevo orden cuyo régimen de dominación tiende a optimizar y aumentar en sutilidad aquellas formas de poder del régimen disciplinario (Jódar y Gómez 2009, p. 58). En ellas, el individuo ya no necesita encontrarse en una institución cerrada para verse sometido a determinadas tecnologías de poder: “Las paredes de las instituciones se desploman; de modo que resulta imposible distinguir entre el interior y el exterior” (Hardt, citado en De Carvalho 2012, p. 298).

Si en las sociedades disciplinarias el individuo dócil va pasando por los distintos espacios cerrados –de la escuela a la fábrica– donde “siempre hay que volver a empezar”, en las sociedades de control el individuo autogobernado nunca termina nada (Deleuze 2006; Valenzuela Acosta 2015, p. 52). En la sociedad de control, el “resquebrajamiento de ese sistema de postas genera en el nivel social los llamados incesantes a la formación permanente” (Esteban Rodríguez 2010 p. 5).

Hay que señalar que los dispositivos disciplinarios, en su proceso de decadencia, no han desaparecido totalmente, conviviendo con las nuevas formas de poder que empiezan a gestarse tras la Segunda Guerra Mundial (Deleuze 2006). De ahí la doble relevancia de los estudios foucaultianos en el panorama educativo actual. Por un lado los procedimientos, instrumentos o dispositivos del poder disciplinario estudiados por el pensador siguen manifestándose en la institución escolar hoy en día. Por otro, su proyecto filosófico de elaboración de una historia de las formas de constitución del sujeto brinda elementos de una gran potencia analítica para adentrarse en las nuevas prácticas de poder-saber que empiezan a configurarse en esta época en el ámbito de la educación (Fraser 2003, p. 161).

3.1. Tecnologías emergentes: la *accountability*, la inteligencia emocional y el *management* como formas de autogobierno

Si en las sociedades disciplinarias las prácticas de constitución del individuo eran comunes en la escuela y la fábrica, ahora, consecuencia del neoliberalismo, las estrategias y procedimientos que conforman el sujeto empresarial son correlato de las tecnologías de subjetivación en el ámbito educacional (Olssen 2008, p. 38). El sujeto dócil y disciplinado da paso a un sujeto permanentemente en curso y empresario de sí mismo (Jódar y Gómez 2007). Y por ello, tanto el currículo como las pedagogías imperantes responden a tal política de empresa (Tadeu da Silva 1997, pp. 276-277;

Gimeno Sacristán 2014, p. 43). A este respecto, Rojas Navarrete y Romero Ronderos defienden que “[l]a visión empresarial de la educación soslaya a plenitud la libertad en el sujeto y lo condiciona a procesos de formación, para la producción, el trabajo y la mano de obra (competente), sujeta al ritmo de aprendizaje y las competencias que el sistema nacional e internacional demanden” (Rojas Navarrete y Romero Ronderos 2015 p. 61).

Nuevas tecnologías de subjetivación, resultado de la expansión por el cuerpo social de diferentes dispositivos de poder, configuran individuos que se autorregulan y autogobiernan: “Promovido el individuo como eje de la autorregulación, el sistema educativo ya no es esa fábrica que tiende a reforzar las desigualdades sociales que conviene remediar sino el lugar en que el individuo flexible construye su ‘empleabilidad’ en el marco de la competitividad escolar. El lugar en el que, en su caso, se convierte en el único responsable de su eventual desempleo” (Mattelart 2002, p. 132). Discursos y prácticas que fabrican así un individuo responsable y dispuesto a tomar las riendas de su propio proyecto personal. Y entre estos discursos y prácticas, encontramos el *accountability* y la inteligencia emocional.

3. 1. a. El *accountability*

El concepto de *accountability* alude a obligación de los miembros que forman parte de las instituciones públicas de responder ante las consecuencias de sus propios actos. En concreto, se refiere a aquellos mecanismos que gobiernan la relación entre cualquier institución pública, los individuos que forman parte de la misma y la sociedad, por los que todo miembro perteneciente a tal institución da cuenta de sus actos a una figura autoritaria interna o externa a la misma (Perry y McWilliam 2009, p. 33). Este término, que aparece por primera vez para referirse a un acto sociológico en 1968 (Scott y Lyman 1968), se extiende por el conjunto, prácticas y discursos educativos de la cultura anglosajona durante el último tercio del siglo XX.

Según Carnoy, Elmore y Siskin, la reforma educativa que tuvo lugar en América durante las décadas de los 80 y 90 guarda una relación íntima con este concepto. Estos autores defienden que, a pesar de que la *accountability* jugaba un papel central en la educación de las High Schools americanas anteriormente, es durante el periodo mencionado cuando evaluación y *accountability* se articulan y aúnan, multiplicándose así el ejercicio de una determinada forma de poder (Carnoy, Elmore y Siskin 2003, p. 3). A pesar de que estas políticas surgen en la sociedad anglosajona (Hall y Noyes 2009), se implantan en otros países, tal y como reflejan los estudios de Falabella en Chile (Falabella 2014) o de Gaete Quezada en España (Gaete Quedaza 2011).

Resultado de esta unión de evaluación y *accountability* es la aparición de un conjunto de estándares evaluables, que permiten que tanto los profesores como las escuelas sean medidos, comparados y castigados, impulsando la privatización y la introducción de la escuela en el mercado (Greenblatt 2015). Los discursos políticos acerca de la estandarización en educación americana se gestan con la publicación *A nation at risk* (Gardner 1983), consolidándose con la reforma educativa de la administración Bush *No Child Left Behind Act* en el 2001. La aparición de evaluadores externos, como

PISA, son consecuencia de tales discursos en la sociedad occidental. La repercusión de los mismos en las instituciones españolas es manifiesta, por ejemplo, en el encargo del *Libro Blanco de la profesión docente* (Marina, Pellicer y Manso 2015) por parte del MECD. Las instituciones educativas tienden así a un proceso de control en los que el *self-management* y el espíritu emprendedor juegan un papel determinante (Ball 1994, p. 65-83). Por otro lado, la relación entre estudiantes y docentes es “reconfigurada como una relación entre proveedores y usuarios de conocimiento” (Reyes-Lara 2013, p. 248).

Procesos institucionalizados de homogeneización y estandarización, que normalizan en pos de un equilibrio entre la educación y la economía política. En consonancia con ello, los procedimientos de autoevaluación y evaluación cualitativa se transforman en procedimientos de evaluación externa y acreditación: “Uno de los más importantes desafíos consiste en la articulación de los procesos de evaluación basados en los conceptos de mejora, emancipación, autonomía y libertad académica, con las prácticas de acreditación orientadas al control, a la regulación, a la conformidad con normas externas” (Dias Sobrinho 2008, pp. 109-110).

El *accountability* funciona así como nuevo dispositivo de vigilancia, sanción y examinación, que tal y como refleja K.T. Kim en el artículo “Panoptic accountability”, hace las funciones del antiguo panóptico (Kim 2010).

3.1.b. Las pedagogías críticas y la inteligencia emocional

Foucault ya señalaba el inicio de la psicologización de la pedagogía en las sociedades disciplinarias. En la configuración de las subjetividades proactivas, creativas, flexibles, competitivas, emprendedoras, empáticas y capaces de autoevaluarse, características de la sociedad de control, juegan un papel primordial las pedagogías constructivistas y piagetistas. Respondiendo a una dialéctica hegeliana, las pedagogías anteriormente citadas, que funcionaron como crítica a la educación tradicional de corte “bancario” –haciendo referencia a la terminología empleada por Freire (Freire 2002)–, son ahora asimiladas por estos nuevos dispositivos de poder-saber en las sociedades de control: “resulta sorprendente observar cómo las pedagogías constructivistas y las psicopedagogías lacaniano-piagetianas, críticas y libertarias, se han adecuado de forma admirable a las reformas neoliberales de la educación, del currículo y de la profesión docente” (Jódar y Gómez 2009, p. 62).

La inclusión por un lado del aprendizaje significativo en los currículos (Tadeu da Silva 1999), junto con competencias como aprender a aprender o el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor (BOE-A-2015-738), dan cuenta de la psicologización a la que los mismos están sometidos: “un nuevo tipo de sujeto: autónomo, independiente, cooperativo, capaz de tomar decisiones, de autorregularse, con derechos y deberes, es decir, una persona, una individualidad competente que será capaz de interactuar eficientemente en su medio” (Ortiz Espinoza 2012, p. 50).

Resultado de estas pedagogías es el nuevo rol del profesor, que ha de promover el autoaprendizaje a modo de *couching*. Al respecto es interesante la reflexión que hace Grinberg: “De hecho, muchas veces nos preguntamos por la pérdida de autoridad de la

función docente; al respecto, sería bueno rastrear, justamente, en estos enunciados una genealogía de una autoridad que fue desautorizada prácticamente de manera sistemática” (Grinberg 2015, p. 93).

Pero es con la incursión de un nuevo discurso donde este conjunto de prácticas y saberes pedagógicos y curriculares encuentran su justificación: la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional

A pesar de que el concepto de inteligencia emocional (IE) aparece por primera vez en la década de los sesenta, es en 1995 cuando este adquiere relevancia con la publicación de *Inteligencia emocional* (Goleman 2012).

A partir de este momento, discursos acerca de la IE se han ido multiplicando de manos de profesionales de lo “psi”, que trabajan al servicio de empresas e instituciones educativas. Según Hughes, el impacto de este libro en todas las esferas de lo social se debe a que Goleman es el primero que habla de gestión inteligente de las emociones, especialmente en su libro *Working with Emotional Intelligence* (Goleman 1998), dónde explicita como trasladar los supuestos de la inteligencia emocional a la práctica institucional (Hughes 2010, p. 37).

En 1996, *El Informe Delors* pone de manifiesto la necesidad de una educación emocional como complemento del aprendizaje cognitivo (Delors 1996, cap. 4) y en el 2002 la UNESCO desarrolla una iniciativa para poner en marcha programas de aprendizaje emocional en las instituciones educativas, remitiendo una declaración a los ministros de educación de 140 países.

Haciéndose eco de tal programa de la UNESCO, la LOE en su preámbulo señala: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (BOE-A-2006-7899). En afinidad con este preámbulo, el Art. 71 dice: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual”

Ejemplos de la difusión de este discurso por el cuerpo social son los numerosos artículos acerca de la IE en la *Revista de Educación* del MECD (Extremera y Fernández-Berrocal 2003; o Gorostiaga y Balluerka 2014, entre otros) o algunos programas de Redes, como aquel en el que Punset establece una relación directa entre los altos índices de paro y el aprendizaje de competencias “trasnochadas” en el sistema educativo español, reivindicando la necesidad de promover la inteligencia emocional como aprendizaje necesario para poder estar a la altura de las circunstancias en el panorama mundial hoy en día (RTVE 2013, minuto 28). En lo referente a las nuevas cualidades que todo profesor ha de adquirir, Fernández-Berrocal subraya la importancia de la formación docente en la IE (Fernández-Berrocal 2008).

Hughes ya denuncia en el 2005 la escasez de escritos que realicen una crítica social acerca de este concepto (Hughes 2005, p. 5). La rápida expansión de estos discursos y prácticas por el cuerpo social tiene como finalidad instaurar un sistema de

control emocional, que permite que el sujeto construya un relato acerca de sí mismo como ser creativo, capaz de gestionar sus emociones y expresarlas, desarrollando una serie de competencias que le permitan vivir en el mundo que el sistema capitalista propone (Hughes 2010).

Por tanto, el peligro que encierra este discurso de libre expresión de emociones es su correlato: la aparición de nuevas modalidades de control: “Las formas de control social han cambiado... ahora es la blanda y espumosa autorrealización social quien se encarga de ello” (Manrique Solana 2015, p. 811). La pretendida neutralidad de este conjunto de prácticas y discursos “supone una patologización psiquiátrica de la existencia. Sigmund Freud nos pedía una privacidad, contención y normalidad que nos hacía neuróticos. La IE nos pide expansión, conexión y narcisismo... lo que nos hace psicópatas” (Manrique Solana 2015, p. 810). Es más, si todo individuo es capaz de ser encauzado mediante la inteligencia emocional, comportándose mediante estereotipos, este concepto opera también como instrumento igualador de diferencias. Una igualdad que pretende, en última instancia, esconder la diferencia en lugar de resaltarla y superarla (Manrique Solana 2015).

Gracias a la impuesta expansión del Yo, la línea que separaba los ámbitos de lo privado y lo público queda desplazada. Y curiosamente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación impulsan también este desdibujamiento de la privacidad.

3.2. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Entre las numerosas repercusiones consecuencia de la difusión de las TIC en nuestra sociedad, el presente apartado estará centrado en apuntar de forma muy escueta las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como dispositivo de vigilancia, el cambio de significado entre lo público y lo privado, las transformaciones que generan en las formas de conocimiento y el uso de las mismas como instrumentos de aprendizaje.

3.2.a. Vigilancia y cambio del concepto público/ privado

En el panóptico de Bentham, la vigilancia cumplía como objetivo sancionar aquellas conductas desviadas para hacer del individuo un cuerpo dócil y útil. En esta idea, como en la de 1984, los individuos querían escapar. Sin embargo, el nuevo panóptico, descentralizado gracias a las nuevas tecnologías, es consensual: “La nueva fuerza de este panóptico moderno reside en la participación voluntaria de la gente gracias a sus beneficios y ventajas que puede apreciar. Con lo cual es menos propensa a percibir los inconvenientes y las amenazas, por ejemplo, el control que se ejerce sobre su libertad y la total pérdida de su vida privada” (Godina Herrera 2006, p. 7). En este sentido, Burbules y Callister defienden que con la incursión de las aulas en la era digital, se articulan la tradición de formar sujetos disciplinados con la capacidad de la red para registrar información personal, estableciéndose así nuevas forma de control (Burbules y Callister 2006, p. 199). Así, “el discurso de “proteger” a los jóvenes se confunde fácilmente con el de vigilarlos y disciplinarlos...El mero intento de los estudiantes de

acceder a esos contenidos puede quedar registrado y ser utilizado para reprenderlos” (Burbules y Callister 2006, p. 202).

3.2.b. Nuevas formas de saber y aprender

Las nuevas formas de configuración de la sociedad en torno a la sociedad red, ponen en tela de juicio la organización de la sociedad y de la escuela, la transmisión del saber y los modelos de educación didáctica. Aiello hace referencia al desplazamiento del punto de mira de aquello enseñado hacia aquel que aprende, sintetizando los estudios realizados por Harvey y Knight en *Transforming Higher Education* (Harvey y Knight 1996) en los siguientes puntos:

De lo reservado a lo abierto

Del trabajo individual al trabajo en red

Del trabajo individual al trabajo en grupo

De una posición a la defensiva del profesorado a una responsable

De una orientación hacia el producto hacia una orientada a la participación

De una posición elitista a una abierta

De un criterio de calidad educativo intrínseco a uno explícito

De proveer información a favorecer un aprendizaje activo (Fuente: Aiello 2004).

Las tendencias pedagógicas actuales, determinadas por la sociedad red, se organizan de forma diversificada y transversal. Las nuevas tecnologías digitales favorecen el aprendizaje autorregulado dentro de las instituciones educativas. A esto se suma la aparición de la educación acreditada online, con programas como los MOOCs –Massive Open Online Courses–, tal y como se refleja en el documental *Ivory Tower* (Rossi 2014, min. 67), que permiten el desarrollo de este aprendizaje autorregulado fuera de los muros físicos de la institución misma.

El individuo de las sociedades de control, abocado a la formación permanente, encuentra en la sociedad red su espacio educativo. Una forma de educar altamente efectiva y optimizadora para la política económica en la era postfordista:

En el mercado de la educación, la larga y costosa tarea de socialización y de construcción de identidad nacional, representada por la educación pública y sus mecanismos de institucionalización disciplinar, pierde terreno ante la oferta rentable, en la que tiempo, dinero y posibilidades de capitalización en el mercado laboral son variables de análisis individual. Capacitaciones internas, cursos cortos, instrucción privada, certificaciones de prestigio, elementos de una aritmética empresarial en la que cada individuo realiza sus propios cálculos. Las nuevas tecnologías se presentan en este mercado como un optimizador universal: ya que suprimen los costos derivados del traslado físico, flexibilizan la inversión del tiempo, aumentan la cantidad de tareas simultáneas que pueden realizarse y mediatizan la comunicación en diversas direcciones. Las nuevas tecnologías son así

la inversión por excelencia para el aumento del capital a través de la educación y para la optimización de la renta obtenible del trabajo, tanto para el propio trabajador como para el empleador. Incluso constituyen, para algunos discursos, el portal de ingreso en la nueva sociedad, la medida objetiva a partir de la cual puede decirse si un individuo está “integrado” o está “afuera” (Ferragutti 2012, p. 14).

4. Reflexiones finales acerca de los procedimientos e instrumentos en la sociedad de control

Si en las sociedades disciplinarias el control de las actividades estaba regulado por una repetición cíclica de determinadas ocupaciones, ahora se implantan nuevas formas en las que la actividad exige una adaptación rápida a las nuevas circunstancias. Se alega por una libertad y autonomía por la que el sujeto educacional ha de hacerse responsable sobre qué y cómo emplear su tiempo (Sennett 2000, pp. 47-64).

La economización del tiempo, que en las disciplinas consistía en una segmentación seriada, alcanza ahora su máxima eficacia. División infinitesimal del tiempo sobre la que opera una evaluación ininterrumpida. Pero además, este sujeto está de por vida arrojado a la formación continua. Ya no hay un final del periodo educacional tras el que el individuo se incorpora al mercado laboral. Para garantizar su éxito social, el sujeto ha de estar “en curso”, permanentemente formándose y participando para conseguir un objetivo que no es sino inalcanzable. La motivación juega entonces un papel esencial dentro del discurso pedagógico. Se necesita un profesor que motive, enmarcado dentro del rol del manager emprendedor y creativo (Boltansky y Chiapello 2002).

La vigilancia adquiere en este nuevo marco histórico matices más sutiles. El alumno no solo se sabe vigilado por aquél que ocupa un rango superior, es él mismo el que se controla o es controlado por un igual. La coevaluación y autoevaluación no dejan de ser instrumentos de un ejercicio del poder fuertemente ligado al autogobierno. Y de nuevo la autoevaluación y coevaluación reclaman a la psicología del individuo. Se exige una madurez en su realización, al mismo tiempo que su pretensión de objetividad entra en conflicto con otra de las exigencias de este sujeto en curso y emprendedor: la competitividad.

Por otro lado, tal y como se ha señalado en el presente artículo, la expansión de las nuevas tecnologías genera nuevos instrumentos de vigilancia y control sobre el individuo. Es destacable la importancia que tiene la investigación científica en el ámbito pedagógico como dispositivo panóptico. Los estudios científicos se clasifican como experimentales, si se manipulan las variables independientes del estudio, y observacionales, si no hay manipulación de tales variables. Los estudios experimentales tienen más valor científico que aquellos observacionales (Bunge 2014 p. 15). Esto denota la importancia que adquiere “el efecto laboratorio” –analizado en el apartado 2.3 del presente escrito– en las instituciones educativas como modificadora de conductas.

Con la expansión de la tecnología de la IE, la sanción normalizadora conquista un nuevo lugar sobre el que ejercer su poder: el mundo de las emociones. En este

sentido son clarificadoras las palabras que dedica Zizek en su documental acerca de la corrección de la conducta de los niños. En la sociedad disciplinaria, el cumplimiento de una conducta venía de la mano de una exigencia totalitaria. Ahora, se pretende la ejecución de la misma en base a una introspección en las emociones de los individuos (Taylor 2007, min. 25).

El examen, instrumento por excelencia de las tecnologías disciplinarias, va así ganando nuevos terrenos y matices del ejercicio del poder-saber. Según Deleuze, “la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (Deleuze 2006).

La inclusión de la autoevaluación complementa esa objetivación visible por la que el maestro califica, clasifica y castiga. Es el propio individuo el que se autoilumina como objeto evaluable. Pero el maestro también está sometido a los actos de autoevaluación y coevaluación por parte del alumno. Juego de examinación en la que ambos, maestro y alumno, se autoevalúan y coevalúan.

Por otro lado, la irrupción de las competencias y las emociones en el campo de lo evaluable abren nuevos espacios en los que el poder penetra en los individuos, de manos de las nuevas pedagogías que recogen los currículos.

Finalmente, el *accountability* y la evaluación estandarizada sitúan, como se ha visto en el apartado 3.1, tanto al profesor como a las escuelas dentro del discurso mercantil neoliberal.

Estas reflexiones finales no pretenden sino dibujar posibles líneas de investigación futuras. Las nuevas prácticas y discursos que aparecen en los espacios educativos del siglo XXI están transformando radicalmente lo que la sociedad occidental venía entendiendo por educación desde hace tres siglos. Cabe preguntarse, a pesar de que suene a ciencia ficción si, tal y como decía Deleuze, el espacio cerrado educacional está acabado (Deleuze 2006), y si lo que todavía se mantiene en pie no es otra cosa que los últimos coletazos de algo que vislumbra su fin:

No es preciso apelar a la ficción científica para concebir un mecanismo de control capaz de proporcionar a cada instante la posición de un elemento en un medio abierto, ya sea un animal dentro de una reserva o un hombre en una empresa (collares electrónicos). Félix Guattari imaginaba una ciudad en la que cada uno podía salir de su apartamento, de su casa o de su barrio gracias a su tarjeta electrónica [...] mediante la que iba levantando barreras; pero podría haber días u horas en los que la tarjeta fuera rechazada; lo que importa no es la barrera, sino el ordenador que señala la posición, lícita o ilícita, y produce una modulación universal (Deleuze 2006).

Referencias bibliográficas

Aiello, Martín (2004), “El blended learning como práctica transformadora”, *Pixel-Bit: revista de medios y educación* 23: 21-26.

- Ball, Stephen J. (Ed.) (2013), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- _____ (1994), *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Boltanski, Luc y Eve Chiapello (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bunge, Mario (2014), *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Burbules, Nicholas C. y Thomas. A. Callister (2006), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- BOE-A-2006-7899.
- BOE-A-2015-738.
- Carnoy, Martin; Richard Elmore y Leslie S. Siskin (2003), "Introduction", en Carnoy, M., Elmore R., y Siskin L., ed., *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. London: Routledge, pp. 1-12.
- De Carvalho, Paulo R. (2012), "La práctica profesional de la psicología en la sociedad de control", *Fermentum* **65**: 289-302.
- Deleuze, Gilles (2006), "Post-scriptum sobre las sociedades de control", *Polis. Revista Latinoamericana* **13**.
- Delors, Jacques (1996), *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Dias Sobrinho, José (2008), "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña", *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 87-112.
- Extremera, Natalio y Pablo Fernández-Berrocal (2003), "La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula", *Revista de educación* **332**: 97-116.
- Falabella, Alejandra (2014), "The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies", *Education policy analysis archives* **22**: 1-29.
- Fernández-Berrocal, Pablo (2008), "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias", *Electronic journal of research in educational psychology* **6**: 437-454.
- Ferragutti, Guillermo (2012), "Gubernamentalidad y Capital Humano. Hacia un esbozo de las condiciones de emergencia de los discursos sobre sociedad de la información, educación y nuevas tecnologías", *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* **1**: 1-16.
- Foucault, Michel (1987), *Historia de la sexualidad, I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (2012), *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. España: Biblioteca Nueva.
- Fraser, Nancy (2003), "From discipline to flexibilization? Rereading Foucault in the shadow of globalization", *Constellations* **10**: 160-171.

- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaete Quezada, Ricardo A. (2011), “La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España”, *Revista de educación* **355**: 109-133.
- Gardner, David P. (1983), “A nation at risk”, *Washington, DC: The National Commission on Excellence in Education, US Department of Education*.
- García Fanlo, Luis (2011), “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben”, *A Parte Rei: revista de filosofía* **74**: 1-8.
- Gimeno Sacristán, José (2000), “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, *Atención a la diversidad*, pp. 11-36.
- _____ (2014), “La LOMCE ¿Una ley más de educación?”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* **28**: 31-44.
- Giraldo Díaz, Reinaldo (2006), “The Power and Resistance in Michel Foucault”, *Tabula Rasa* **4**: 103-122.
- Godina Herrera, Célida (2006), “El panóptico moderno”, *A Parte Rei: revista de filosofía* **46**: 1-11.
- Goleman, Daniel (2012), *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- _____ (1998), *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Gorostiaga, Arantxa; Nekane Balluerka y Gorette Soroa (2014), “Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional”, *Revista de educación* **364**: 12-38.
- Greenblatt, Deborah (2015), “TPA-Taking Power Away”, *Education in a Democracy. A Journal of NNER* **7**: 103-134.
- Grinberg, Silvia (2015), “Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía”, *Horizontes Sociológicos* **2**: 86-98.
- Hall, Christine y Andrew Noyes (2009), “New regimes of truth: The impact of performative school self evaluation systems on teachers’ professional identities”, *Teaching and teacher education* **25**: 850-856.
- Harvey, Jean y Geneviève Rail (1995), “Body at work: Michel Foucault and the sociology of sport”, *Sociology of Sport Journal* **12**: 164-179.
- Harvey, Lee y Peter T. Knight (1996), *Transforming Higher Education*. Bristol: Open University Press.
- Hoskin, Keith W. y Richard H. Macve (1986), “Accounting and the examination: a genealogy of disciplinary power”, *Accounting, Organizations and Society* **11**: 105-136.
- Hughes, Jason (2005), “Bringing emotion to work emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character”, *Work, Employment & Society* **19**: 603-625.
- _____ (2010), “Emotional intelligence: Elias, Foucault, and the reflexive emotional self”, *Foucault Studies* **8**: 28-52.

- Jódar, Francisco y Lucía Gómez (2007), “Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal”, *Investigación* **12**: 381-404.
- _____ (2009), “Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas”, *Revista Educación y Pedagogía* **15**: 53-68.
- Kiefel, José A. (2014), *Escuela, poder y cambio social. Una lectura desde Antonio Gramsci, Louis Althusser y Michel Foucault* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado de: RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://hdl.handle.net/20.500.11807/176>.
- Kim, Kye T. (2010), “‘Panoptic’ accountability: Supervisory leaders and normalizing or resisting professionals”, *KEDI Journal of Educational Policy* **7**: 67-90.
- Larrosa, Jorge (1995), “Tecnologías del Yo”, en Jorge Larrosa, ed., *Escuela, poder y subjetivación. Genealogía del poder*. Piqueta: Madrid, pp. 259-327.
- Manrique Solana, Rafael (2015), “La cuestión de la inteligencia emocional”, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* **35**: 801-814.
- Marina, José A.; Pellicer, Carmen y Jesús Manso (2015), *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>.
- Mattelart, Armand y Guilles Multigner (2002), *Historia de la sociedad de la información*. Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche, Friedrich (1997), *Más allá del Bien y del Mal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olssen, Mark (2008), “Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism”, *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*, Andreas Fejes and Katherine Nicoll, ed., London and New York: Routledge, pp. 34-47.
- Ortiz Espinoza, María E. (2012), “Currículo y competencias. ¿Qué sujeto infantil están produciendo?”, *Alteridad. Revista de Educación* **7**: 50-57.
- Perry, Lee-Anne y Erica McWilliam (2009), “Accountability, responsibility and school leadership”, *The Journal of Educational Enquiry* **7**: 32-43.
- Reyes-Lara, Daniel (2013), “Biomarqueting, subjetividad y conocimiento académico. Nuevas formas de gobierno en la producción de conocimiento en la universidad pública española”, *Athenea digital* **13**: 239-249.
- Rodríguez, Esteban (2010), “Qué son las sociedades de control”, *Revista Sociedad* **27**: 177192.
- Rojas Navarrete, E. Fabiam y Romero Efraín Ronderos (2015), *Cuerpo, subjetividad y ciudadanía. Una lectura desde las competencias ciudadanas*. Trabajo de grado para optar al título de Maestría. Universidad Santo Tomás.
- Rossi, Andrew (2014), *Ivory Tower*. Estados Unidos, 128 min. Documental.
- RTVE, Radio Televisión Española (2013), *Redes*, 26 de mayo de 2013. Recuperado de: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-aprendizaje-social-20130526-2130-169/1839588/>

- Sáez Rueda, Luis (2001), *Movimientos filosóficos actuales*. Madrid: Trotta.
- Sennett, Richard (2000), *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Scott, Marvin B. y M. Lyman, Stanford (1968), "Accounts", *American sociological review* **33**: 4662.
- Tadeu Da Silva, Tomaz (1997), "El proyecto educacional moderno: ¿ identidad terminal?", en Alfredo J. Veiga Neto, ed., *Crítica Pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 273-283.
- _____ (1999), "Las pedagogías PSI y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales", *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura* **38**: 56-61.
- Taylor, Astra (2007), *Zizek!* Reino Unido, 71 min. Documental.
- Urraco Solanilla, Mariano y Gema Nogales Bermejo (2013), "Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propia de la Modernidad", *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales* **12**: 153-167.
- Valenzuela Acosta, Gloria (2015), "Formación e ingenio en la educación del sujeto, de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control", *Educación (MSc) USB Bogotá*. Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Educación.