

La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA.

Speziale, Tomás -*tomasspeziale@gmail.com*

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones
Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.

Recibido: 28-07-2018.

Aprobado: 01-09-2018.

Resumen: Este artículo propone, a partir del análisis documental del diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) implementada en CABA desde el año 2015, examinar diferentes estrategias discursivas que buscan construir al estudiante como objeto y sujeto de gobierno. En este sentido, la NES plantea la necesidad de una transformación del sistema educativo que implique una nueva escuela basada en la centralidad del individuo estudiante y en su adaptación a las nuevas “demandas del siglo XXI”. Por tanto, se tratará aquí de analizar la construcción del alumno pensando en términos de gubernamentalidad, esto es, del gobierno de los otros y, sobre todo, del gobierno de sí mismo. Para ello, el estudio del documento arrojará tres puntos clave: a) la necesidad de una escuela innovadora que se adapte a los cambios del siglo XXI; b) la formación de estudiantes que desarrollen al máximo sus potencialidades para lograr la autonomía personal, la flexibilidad para adaptarse a escenarios cambiantes, la capacidad de emprender e innovar y el cuidado de sí mismos como desafío permanente; c) el énfasis en un “aprendizaje significativo” ligado a una concepción del sujeto y del conocimiento basada en “estructuras cognitivas” que se heredan y/o se desarrollan.

Palabras clave: análisis documental - gobierno de sí y de los otros - gubernamentalidad neoliberal - nueva escuela secundaria.

Abstract: This article proposes, via the documentary analysis of the curricular design of the Nueva Escuela Secundaria (NES) implemented in CABA since 2015, the examination of diverse discursive strategies that aim to construct the student as an object and subject of government. In this sense, the NES postulates a necessary mutation of the educational system that implicates a new school based on the centrality of the student and on his/her adaptation to the new “demands of the 21st century”. Hence, we will analyze the discursive construction of the student in terms of governmentality, that is, of the government of others and, fundamentally, of the government of self. To do so, the documentary examination will yield three key elements: a) the necessity of an innovating school that adapts to the changes of the 21st century; b) the formation of students that develop their potentialities to the maximum to reach personal autonomy, the flexibility to adapt to changing scenarios, the capacity of being entrepreneurial and innovative and self-care as a permanent challenge; c) the emphasis on an “meaningful learning” linked to a conception of the subject and of knowledge that is based on “cognitive structures” that are inherited and/or developed.

Key words: documentary analysis - government of self and others - neoliberal governmentality - new secondary school.

Introducción: un análisis documental del diseño curricular de la NES

Este artículo se enmarca en cierta “pregunta por los nuevos sujetos” (Murillo et. al., 2003), esto es, en una indagación en torno a la producción de subjetividades en el neoliberalismo¹. Específicamente, estudiaremos el proyecto educativo de la “Nueva Escuela Secundaria (de aquí en más, “NES”) y la objetivación del estudiante en él presente.

¹ Una pregunta, por lo demás, enmarcada en otra quizá más general, que es la pregunta por cómo somos lo que somos en tanto interrogación por la historia del presente, de un “presente que no es necesariamente lo contemporáneo, sino que está atravesado por tendencias que perviven del pasado en el presente y que deben ser reactivadas” (Castel, 2001).

Entendemos que la escuela secundaria como institución puede tener un rol protagónico en la construcción de subjetividades interpeladas para aceptar el “vivir en la incertidumbre”, el “vivir la crisis como oportunidad”, para interiorizar la vida del emprendimiento individual y la autonomía como valores centrales (Murillo et. al. 2003). Esto conlleva inextricablemente “la imposibilidad de proyección a futuro y la predominancia del corto plazo sobre el largo plazo [que] lleva a que se desvanezcan para los sujetos las relaciones entre medios y fines y la posibilidad de cálculo, previsión y sostenimiento de un proyecto educativo” (Borgese en Murillo et al. 2003: p. 217). Ahora bien, cuando se habla de un tipo de educación se habla de un tipo de sociedad, de una visión del mundo, de un proyecto político (Lorenzo 1999: 55). En este sentido, el análisis documental del ciclo básico de la NES nos permitirá arrojar luz sobre diversos aspectos de la gubernamentalidad neoliberal que arribó a Argentina hace más de cincuenta años (Grondona 2012).

Para el análisis del documento, seguiremos los lineamientos planteados por Foucault (2015) en torno al modo de trabajo con enunciados. Se trata de entender a los documentos *como monumentos*: no preguntar por su veracidad, sino trabajarlos desde el interior, organizarlos, recortarlos, establecer series con ellos; ver cómo los documentos circulan en estrategias discursivas, examinar las relaciones entre los mismos². En una palabra, trabajarlos en su materialidad propia, en su circulación y en las relaciones que establecen (ya que los documentos no tienen su sentido en sí mismos, ni éste está dado por la intención del enunciador o sólo por la superficie de emergencia: el sentido de los documentos emana, por el contrario, de la forma en que se insertan en estrategias discursivas- de las relaciones que establecen con otros discursos al interior de estrategias de saber-poder³). De esta forma, tomaremos el diseño curricular de la NES para analizar el conjunto de los enunciados efectivamente dichos allí, viendo el discurso en su dispersión

² Así, nuestra labor aquí consistirá en relacionar diversos enunciados presentes en el diseño curricular de la NES con otros que han sido ciertamente centrales en la construcción de la gubernamentalidad neoliberal (por ejemplo, de Carl Menger, Ludwig Von Mises, Wilhelm Röpke, Friedrich Hayek).

³ Para Foucault, el poder produce saber; no existe relación de poder sin una constitución correlativa de un campo de saber, ni tampoco un saber que no implique relaciones de poder; por eso mismo, se trata siempre de *relaciones de saber-poder*. En esta línea, no existe sujeto ni objeto de conocimiento que no sean *efectos* de esa implicación constitutiva del saber-poder.

acontecimental, en su relación con otros discursos, en su singularidad sin buscar un detrás, un significado último al cual remitiría⁴. En este sentido, nos interesa aquí ver los *efectos* del documento, específicamente en relación a la formación de objetos que no son independientes de las prácticas discursivas. Haremos énfasis así en la superficie textual sin buscar un “más allá” donde estarían las cosas, los objetos ya dados, sino tratando a los discursos “como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault 2015: 68). De tal manera, intentaremos dar cuenta de las estrategias discursivas que buscan construir un determinado sujeto estudiante como objeto y sujeto de gobierno.

Ahora bien, este análisis no puede desligarse de cierta concepción del poder, entendido ya no sólo en términos negativos, represivos, coactivos, sino también positivos, en tanto aquel “insinúa, alienta, tienta, a través de ideales, convicciones, deseos (...) atraviesa todos los cuerpos” (Murillo 1996: 81-82). El poder no es una cosa, no se detenta; constituye una relación de fuerzas que se ejerce, y que se ejerce, como veremos, tanto sobre los otros como sobre sí mismo. Esto puede entenderse a partir de la noción de *gobierno*, ligada no tanto o no tan sólo a la dirección del Estado, sino más bien entendida como la dirección de las conductas. Así, los distintos *artes de gobierno* están ligados al gobierno del Estado (¿cómo ser el mejor gobernante?), al gobierno de los otros (¿cómo gobernar a los demás?) y al gobierno de sí mismo (¿cómo gobernarse a sí mismo?) (Foucault 2001: 180)⁵. De esta manera, cualquiera puede gobernar, y se gobiernan “una casa, niños, almas, una provincia, un convento, una orden religiosa, una familia” (2001: 180). Este trabajo se propone así pensar en términos de *gubernamentalidad*, noción que deriva de la conjunción de “gobierno” y “mentalidad”, y que puede entenderse como “un complejo de tácticas-técnicas que desde diversos dispositivos se despliegan sobre los cuerpos individuales y colectivos y que tienen como efectos la construcción y autoconstitución de sujetos en base a normas e ideales” (Murillo 2011: 91). Así, el poder atraviesa tanto nuestras relaciones con otros como con nosotros mismos, en tanto el yo

⁴ “No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia” (Foucault, 2015: 38-39).

⁵ En rigor, esta perspectiva supone diferenciar las nociones de *Estado* y *gobierno*, en la medida en que este último excede a aquél, ya que “(...) hace referencia a ‘la conducción de la conducta’, a una forma de actividad práctica que tiene el propósito de conformar, guiar o afectar la conducta de uno mismo y/o de otras personas” (de Marinis, 1999: 82-83).

se forma, a través de procesos de subjetivación, en base a ciertos ideales. Ahora bien, los artes de gobierno van transformándose históricamente, de manera tal que si hablamos aquí de *gubernamentalidad neoliberal* es porque seguimos la hipótesis de que el arte de gobierno neoliberal implica una mutación central con respecto al arte liberal de gobierno, en la medida en que aquél “se presenta como una forma más refinada de gubernamentalidad de las poblaciones, en tanto ella se enfoca en perfeccionar como nunca antes en la historia el *autogobierno de los sujetos* y todo ello, sin poder evitar completamente la presencia de comandos que fuercen a tal actitud” (Murillo 2011: 93). El neoliberalismo, así, no es una mera ideología ni un cálculo político, “se trata de una nueva programación de la gubernamentalidad liberal” (Foucault 2016: 120).

En esta línea, nuestro análisis del documento de la NES mostrará de qué manera la construcción del sujeto estudiante se realiza a partir de un fuerte énfasis en *un gobierno de sí mismo* que está ligado a diversos elementos (la autonomía personal, la creatividad, la innovación, el emprendedurismo, el cuidado de sí, el desarrollo de las potencialidades propias, la flexibilidad para adaptarse a escenarios cambiantes, el aprendizaje durante toda la vida) que, como se verá, pueden y deben pensarse en relación a la gubernamentalidad neoliberal –y, por tanto, en relación a algunas de las bases discursivas de ese arte de gobierno específico (retomaremos aquí algunas de las ideas planteadas por Carl Menger, Wilhelm Röpke, Ludwig Von Mises y Friedrich Hayek).

Antes de comenzar nuestro análisis, es necesario realizar algunas aclaraciones en relación al proyecto de la NES en general. Esta propuesta fue aprobada a principios de 2015 mediante las resoluciones 321/MEGC/15 y 1189/MEGC/15, y tiene como marco normativo la Ley Nacional de Educación 26.206 y diversas resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación en los años precedentes⁶. De esta forma, si bien el proyecto había tenido ya en 2014 pruebas piloto en algunas escuelas, es recién en 2015 que empieza a ser implementado en 440 escuelas de gestión estatal y gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las cuales iniciaron, en ese momento, el primer año del ciclo básico del diseño curricular. Este último está integrado por un ciclo básico (que

⁶ Se trata de las resoluciones 84/09, 93/09, 191/12, 142/11, 156/11, 190/12 y 210/13.

abarca los primeros dos años y es común para todos los estudiantes) y un ciclo orientado (constituido por los últimos tres años de estudio, formados un trayecto compartido y algunas materias específicas de formación orientada). Por razones de extensión, el presente trabajo analizará sólo el diseño curricular del ciclo básico, considerándolo representativo del proyecto en general⁷.

Es necesario aclarar que la NES tiene como un antecedente y fundamento central al documento del Banco Mundial *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (Burns y Luque 2014). Esta no es una característica exclusiva de este proyecto, sino que las iniciativas que lo sucedieron también tuvieron como base a esa fuente. En rigor, en 2017 se conocieron diversas propuestas inspiradas en el texto del organismo internacional, a saber: la *Escuela Secundaria del Futuro* (2017) (que reemplazaría a la NES aún antes de que se haya terminado de implementar⁸), la *uniCABA*, y el *Plan Maestro* a nivel nacional (cuyo antecedente es la “Ley Aguilar”, sancionada en 2015). Al igual que en estos casos más recientes, la NES despertó distintas resistencias en organizaciones docentes y estudiantiles que se opusieron al proyecto por diferentes razones; por ejemplo, si bien la NES se presenta como “(...) fruto del trabajo en equipo, en el que diversos actores educativos, mediante los aportes y la participación sostenida y comprometida, han logrado consensuar el currículum para la Nueva Escuela Secundaria” (NES 2015: 15), ha sido frecuentemente denunciado que ella se habría elaborado y comenzado a implementar sin debates ni consensos (es decir, con una cierta exclusión de los actores mismos de la educación secundaria)⁹.

Un sistema educativo adaptado a las necesidades del siglo XXI

⁷ Esto no supone sostener que el análisis del diseño curricular del ciclo básico agota el estudio documental de este proyecto educativo. En efecto, creemos que trabajos posteriores podrán profundizar la investigación, no sólo en relación al ciclo orientado, sino también examinando (incluso en otro registro de análisis), las concepciones pedagógicas y de currículum subyacentes al proyecto que no constituyen, en nuestro caso, el objeto privilegiado de estudio.

⁸ En efecto, la *Secundaria del Futuro* ya ha reemplazado a la NES en 19 escuelas de la CABA en 2018.

⁹ Las críticas a las NES, provenientes de sectores heterogéneos de la comunidad educativa y de la sociedad civil, giran mayormente alrededor de su interpretación como un mecanismo de “ajuste educativo” (en un marco general de ajuste presupuestario que involucra negativa y directamente a la educación), que supone la reducción cuantitativa y cualitativa de la educación pública y gratuita.

El diseño curricular del ciclo básico de la NES (2015) comienza con una breve introducción del actual ministro de Educación y Deportes Esteban Bullrich, en la cual afirma que “La innovación, la creatividad, las habilidades para el siglo XXI, exigen a la educación en general –y a la formación del nivel secundario en particular– adaptarse a estas nuevas demandas para permitir a nuestros jóvenes la posibilidad de acceder no solo al mundo del trabajo, sino también a la sociedad que los espera” (NES 2015: 13). Se trata de una visión de la educación que, lejos de aparecer como instancia crítica frente a la realidad social y política, supone su adaptación a las demandas del mercado y de la sociedad “del siglo XXI”. Esta concepción de una *escuela adaptada* que se presenta como escuela innovadora, moderna, creativa, flexible, integrada al mundo globalizado, recorre no sólo la introducción sino todo el documento. Al plantear los principios de su “estrategia educativa”, por ejemplo, la NES aparece como un proyecto de “promoción de estrategias de cambio e innovación, adaptando el sistema educativo a las demandas y exigencias del siglo XXI” (NES 2015: 28). Una de las transformaciones planteadas busca, así, orientar la escuela hacia “el futuro”: “construir una escuela que sea un espacio abierto, flexible, participativo e interconectado” (2015: 30). De esta manera, el discurso de la NES hace énfasis constante en “las necesidades del siglo XXI”; estas estarían ligadas a las innovaciones tecnológicas, a las “nuevas metodologías de trabajo”, a la demanda de “nuevos perfiles para tareas que están en constante evolución” (2015: 47), a “la realidad compleja del siglo XXI, cuya sociedad es más flexible y cambiante” (2015: 75), a la CABA como “una ciudad global y multicultural, caracterizada por la promoción de la innovación, la creatividad, y la vida sustentable” (2015: 45).

Como se ve, el mercado de trabajo, la “sociedad del siglo XXI”, y la CABA en particular¹⁰ son contruidos en el discurso como escenarios atravesados por un constante cambio e innovación a los cuales la escuela se debe adaptar si quiere formar jóvenes cuyos perfiles incluyan las habilidades y competencias para desarrollarse y ser exitosos en esa sociedad (este punto será analizado en el siguiente apartado). Ahora bien, es menester aclarar, en primer lugar, que la “sociedad del siglo XXI”, tal como aparece aquí caracterizada, parece funcionar como un “régimen de veridicción” (Foucault 2016), es decir, como un lugar de verdad ligado a las prácticas de gobierno en la medida en que da sentido, direcciona, posibilita e imposibilita ciertas conductas. Tanto para el arte de gobierno liberal como para el neoliberal el mercado funciona como un régimen de

¹⁰ Sobre un análisis de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como “ciudad-empresa” que aparece en los documentos “oficiales” como “ciudad-inteligente”, véase Algranati (2015).

veridicción para el gobierno del Estado, el gobierno de los otros y el gobierno de sí mismo, en tanto opera como lugar de verdad frente al cual se contrastan las conductas para ver su carácter verdadero o falso o, específicamente en la gubernamentalidad neoliberal, su carácter rentable o no rentable. En el arte de gobierno neoliberal, es más que nada la idea de un mercado ligado a la *competencia* lo que habrá de funcionar como régimen de veridicción. A lo largo de todo el documento de la NES, la “sociedad del siglo XXI” está siempre asociada, como ya mencionamos, a innovaciones tecnológicas, a las “nuevas demandas del mundo del trabajo”. La sociedad del futuro en este documento, aun cuando no adquiera esa denominación, es la *sociedad-empresa*. En efecto, el principio regulador de la gubernamentalidad neoliberal no es tanto ya meramente la sociedad mercantil, el intercambio de mercancías, sino más bien *los mecanismos de competencia*. El neoliberalismo busca “constituir una trama social en la que las unidades básicas tengan precisamente la forma de empresa (...) se trata generalizar, mediante su mayor difusión y multiplicación posibles, las “formas-empresa” (...) se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad” (Foucault 2016: 186). En este sentido, es posible rastrear una fuerte voluntad en el proyecto de la NES de constituir una escuela adaptada a la forma-empresa, es decir

«Una escuela que innove (...) Una escuela que redefina los contenidos de cada materia (...) Una escuela que estimule la salida laboral e incluya prácticas laborales para los alumnos en el horario escolar (...) Una escuela que fomente la creatividad (...) Una escuela adaptable al cambio (...) Una escuela que aborde temas de actualidad (...) Una escuela que articule con la vida real (...) Una escuela que articule con las familias para brindar apoyo a los estudiantes» (NES 2015: 50-51).

Generalizar la forma-empresa a todo el tejido social era, efectivamente, uno de los objetivos del ordoliberalismo alemán y específicamente de Wilhelm Röpke. Se trataba de una legitimación del capitalismo a partir de la conversión de la vida del individuo en “una especie de empresa permanente y múltiple”, permitiendo la reconstrucción de un conjunto de valores morales (Foucault 2016: 277). Sobre esto volveremos.

La NES se postula como una escuela, además, abierta a la comunidad educativa en general y a las familias en particular, que aparecen como protagonistas centrales en la formación de los estudiantes: “La participación de las familias resulta un acompañamiento sumamente importante (...) Los alumnos demuestran una alta motivación y mejor predisposición al aprendizaje cuando las familias valoran y participan de su esfuerzo” (NES 2015: 57). Si bien volveremos luego sobre la concepción del alumno entendida a partir de la idea de *capital humano*, traemos la cuestión de la participación familiar aquí ya que ya era planteada por el ordoliberalismo alemán y, luego, por la teoría norteamericana del capital humano. Las familias adquieren centralidad en este proyecto educativo en la medida en que se trata de asegurar las condiciones de crecimiento del capital humano del niño/adolescente que producirá, al egresarse, una renta. Pensar en términos de capital humano significa, así, analizar las relaciones familiares “en términos de inversión, de costo del capital, de ganancia económica y de ganancia psicológica” (Foucault 2016: 280-281). La apelación a la familia como actor clave en la formación de los estudiantes convive, a lo largo del documento, con una interpelación a que los estudiantes deben lograr la autonomía personal y desarrollar al máximo sus *propias* capacidades, por lo que la participación familiar no aparece en los términos de un reforzamiento solidario de la unidad familiar, sino más bien como un soporte para el crecimiento de ese capital que es el niño/adolescente¹¹.

Ahora bien, la adaptación de la escuela a las necesidades del siglo XXI implica su transformación en miras de posibilitar la formación de “egresados” que tengan las habilidades y capacidades para ser “ciudadanos activos y responsables en la sociedad del 2020 que los espera con altos cambios y demandas” (NES 2015: 39). Esta mutación de la

¹¹ En el documento del Banco Mundial *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (2014) que, como ya hemos mencionado, constituye una base nodal del proyecto de la NES, se menciona explícitamente la necesidad de desarrollo del “capital humano” en América Latina y el Caribe como una vía de solución a los problemas de falta de productividad y desarrollo. Permítasenos citarlo extensamente: “Es posible que la ralentización actual de América Latina y el Caribe esté vinculada a factores externos, como el crecimiento más lento observado en China y sus efectos en los precios de las exportaciones, así como el aumento previsto de las tasas de interés en el mundo. Sin embargo, para encontrar la solución, no se puede esperar a que cambie la situación en el exterior. La región debe formular sus *propias estrategias* para lograr una producción más diversificada, exportaciones de mayor valor y crecimiento sostenible a largo plazo.

Por lo tanto, *formar el capital humano, ingrediente principal de una mayor productividad e innovaciones aceleradas*, es un desafío central para la región” (Bruns y Luque, 2014: XI. Las cursivas son nuestras).

escuela aparece signada por la necesidad de colocar al estudiante en el centro del sistema educativo, de manera tal que la NES busca pasar de una educación basada en el docente a una centrada en los alumnos y sus “aprendizajes significativos” (NES 2015: 27)¹². Esta “puesta en el centro” del alumno aparece como un elemento de capital importancia para la NES, que está basada en el desarrollo de “personas libres”¹³ –y que postula la necesaria modernización de los (obsoletos) planes de estudio para adaptarlos a las necesidades del siglo XXI y asegurarle, así, a los estudiantes su derecho a recibir “una educación actualizada y significativa” (NES 2015: 34). Entendemos aquí que esta centralidad del estudiante en el nuevo proyecto educativo es justamente clave en tanto se trata, como veremos a continuación, del reforzamiento, del refinamiento de las tecnologías del yo que habilitan el gobierno de sí mismo.

Autonomía, emprendedurismo, flexibilidad, capacidad, cuidado de sí: los estudiantes de la NES

«Esfuerzo individual y responsabilidad, independencia fundamentada en la propiedad, sopesar, aventurar, calcular y ahorrar, responsabilidad propia en el planteamiento de la vida, sentido de la familia, iniciativa con la vida y sus inseguridades» (Röpke 1960: 140-141).

Examinaremos ahora la construcción discursiva del estudiante como sujeto y objeto de gobierno. La NES se plantea como una mejora de la formación educativa que posibilite a los alumnos el desarrollo máximo de sus potencialidades y la posibilidad de ser protagonistas de su proyecto de vida (NES 2015: 29, 126, 527). Como hemos adelantado, la gubernamentalidad neoliberal supone un refinamiento de las *tecnologías del yo*, de manera tal que los sujetos refuerzan el *gobierno de sí mismos*, aceptando determinados valores, ideales y objetivos como propios, adecuando su conducta a los mismos. De esta forma, el saber-poder atraviesa tanto las relaciones de los hombres entre sí como las

¹² Como veremos más adelante, este tipo de aprendizajes relacionan un conocimiento nuevo con uno previo, son permanentes, a largo plazo y producen un cambio en la *estructura cognitiva* de cada estudiante.

¹³ “Sistema educativo centrado en los estudiantes: Primero los alumnos y su derecho a recibir una educación de calidad, ya que todos pueden aprender y desarrollarse como personas libres, responsables e íntegras” (NES, 2015: 28). Como veremos más adelante, se trata de una cierta idea de libertad “siempre ya” dada y ligada, fundamentalmente, a la autonomía individual.

formas en que el yo se constituye y se gobierna a sí mismo (Murillo 1996). Para Foucault, si las *tecnologías de poder* son aquellas que determinan la conducta individual y que suponen una objetivación del sujeto, las *tecnologías del yo* son las

«que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad» (1990: 48).

¿Cuáles son los valores, ideales y objetivos presentes en el proyecto de la NES y mediante los cuales se refuerza el gobierno de los otros y, sobre todo, de sí mismo? Uno de ellos, tal vez el central, es la *flexibilidad* para adaptarse a los cambios de la sociedad en la que viven. El nuevo proyecto educativo vendría a asegurar una formación que habilite el logro de una autonomía personal que “les permitirá adquirir la flexibilidad necesaria para asumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida y desarrollar nuevas capacidades” (NES 2015: 46). Así, la posibilidad de la autonomía no está ligada a un proyecto colectivo o al logro de una estabilidad, sino más bien a la posibilidad de la transformarse incesantemente a uno mismo para adaptarse a un mundo inestable; esto puede entenderse, como ha sido estudiado anteriormente, como una “recaída en la inmediatez” (Murillo et. al., 2003, 2005). La interpelación a aceptar el vivir en la incertidumbre como un valor positivo y constitutivo de la libertad individual es una constante a lo largo del documento. Nosotros, por el contrario, entendemos que “La libertad es una práctica que siempre implica a otros (...) la capacidad de elegir supone la posibilidad de apropiarse creativamente del propio pasado y proyectarse hacia un futuro, significa poder arrancarse a la incertidumbre” (Murillo 2005: 15-16). Ahora bien, esta apelación al “adaptarse”, a la aceptación de lo dado como inevitable la encontramos ya en la teoría del capital humano norteamericana –que tiene como antecesor clave al representante de la Escuela Austríaca de Economía¹⁴ Ludwig Von Mises (1998), quién desarrolla una teoría formal de la acción humana o praxeología (sobre la que volveremos

¹⁴ Esta escuela fue creada a fines del siglo XIX; en rigor, se considera a *Principles of Economics* [1871] del ya mencionado Menger su obra fundante.

en el tercer y último apartado)-, fundamentalmente en Becker (1976), para quien el *homo oeconomicus* es aquel que acepta la realidad, en tanto responde a las modificaciones variables del medio (Foucault 2016: 308)¹⁵. Es en este sentido que los estudiantes son interpelados en la NES para “convertirse en parte activa y productiva de la sociedad del conocimiento (...) integrarse al mundo complejo del siglo XXI, tanto en el ámbito laboral como en sus estudios superiores (...) enfrentarse a las situaciones problemáticas de cualquier índole desde una perspectiva positiva” (NES 2015: 76, 79). Ellos aparecen como el correlato de una gubernamentalidad en la medida en que deben adquirir las “aptitudes para el siglo XXI” para poder (auto)desafiarse permanentemente, ya que, en efecto, “Las condiciones macroestructurales hoy exigen de los sujetos la necesaria e incesante renovación del sí mismo” (Murillo 2005: 109). La apelación constante a la interiorización de estas actitudes apunta, insistimos, al gobierno de sí mismo; por ejemplo, *la resolución de problemas y conflictos* “es la aptitud para enfrentarse a las situaciones problemáticas de cualquier índole desde una perspectiva positiva, logrando resolver o superar los conflictos mediante el trabajo participativo y el diálogo” (NES 2015: 79). Otra aptitud es *la ciudadanía responsable*, entendida como el reconocimiento de *la persona como sujeto de derecho* y el reconocimiento de que el Estado debe garantizar esa condición. Esta aptitud supone la capacidad de desarrollar autónomamente “un proyecto de vida propio” (NES 2015: 81). La ciudadanía aparece, aquí, como ciudadanía mínima en tanto se limita al reconocimiento y la puesta en práctica de los derechos individuales (fundamentalmente civiles y políticos). Esta noción de sujeto de derecho y de un Estado que no interfiere más que para garantizar esa condición es propia de la gubernamentalidad neoliberal. Por ejemplo, en Hayek (1998) el ciudadano aparece como un consumidor y el Estado como quien se encarga de velar por que los mecanismos de esa producción de bienes o servicios mantenga su funcionamiento¹⁶.

¹⁵ “Even irrational decision units must accept reality and could not, for example, maintain a choice that was no longer within their opportunity set (...)” (Becker, 1976: 167).

¹⁶ Para Hayek, el Estado solo puede encargarse, así, de actividades que no sean rentables para los ciudadanos y, por lo tanto, de las que nadie debe hacerse responsable: “This particular function of government is somewhat like that of a maintenance squad of a factory, its object being not to produce any particular services or products to be consumed by the citizens, but rather to see that the mechanism which regulates the production of those goods and services is kept in working order (...) As the services which government renders to the citizens develop, a need for regulations of the use of

En la misma línea, otra aptitud que apunta a funcionar como tecnología del yo es la titulada *Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo*, y que es descripta como una aptitud *compleja* para formar los propios caminos de aprendizaje, “desafiándose permanentemente para resolver conflictos y proponer nuevas soluciones” (NES 2015: 81). Esta competencia implica que el estudiante será una “persona independiente” que podrá desarrollar “aprendizajes autónomos”, un “crecimiento personal significativo”, un aprendizaje “a lo largo de toda la vida de manera comprometida y responsable”, e implica “organizar el propio aprendizaje en función de las necesidades, intereses y oportunidades”, permitiéndole a aquel “valorar la imaginación, la creatividad y la iniciativa como oportunidades para el desarrollo personal en el marco del proyecto personal de vida” (NES, 2015: 82). De esta forma, el sujeto estudiante es caracterizado como poseedor de un verdadero capital humano (Becker 1976). La teoría del capital humano de la escuela de Chicago (postulada por Schultz y Becker) “extendió el concepto de capital más allá de las meras transacciones económicas para incluir los procesos de escolarización, cursos de entrenamiento, tareas de prevención y cuidado de la salud (...)” (Murillo 2011: 104). Se trata de poner el énfasis en el desarrollo de las propias capacidades a través de “inversiones educativas” (Foucault, 2016: 269) que les permitan a los hombres y mujeres mejorar en la competencia, o, en el caso de los estudiantes de la NES, que posibiliten el desarrollo de sus habilidades para “integrarse al mundo del trabajo” (NES 2015: 45). De esta manera, el modelo de educación de la NES puede leerse en términos de un replanteamiento de los diversos elementos de la educación según su capacidad o incapacidad de mejorar el capital humano de los estudiantes (como ya hemos expuesto, esto incluye la participación de las familias como medio para aumentar ese capital). Las inversiones educativas, así, “posibilitarían que los individuos tengan mejores capacidades de elegir y por ende ampliarían su libertad. Las capacidades así obtenidas son *capital* en el sentido de que no es posible separar a una persona de sus habilidades, salud o valores” (Murillo 2011: 104). De esta forma, los estudiantes son interpelados a autogobernarse a sí en términos de costo/beneficio, es decir que deben verse como *empresa de sí mismos*. La

these services obviously arises. The conduct on roads and other public places provided for general use cannot be regulated by the assignment of individual domains” (Hayek, 1998: 47, 138).

apelación a la innovación, a la creatividad, y a la capacidad de emprender van en este sentido: “Si hay innovación, (...) nuevas formas de productividad (...) no es más que la renta de cierto capital, el capital humano, o sea, el conjunto de las inversiones que se han hecho en el hombre mismo” (Foucault 2016: 272).

Ahora bien, para que el estudiante alcance el logro de estas aptitudes, y se convierta en “un joven solidario, tolerante, protagonista de cambios, libre y responsable”, debe ponérselo en “situaciones de intencionalidad formativa progresiva” (NES 2015: 68). Es decir que la nueva formación educativa que habilita la adquisición de las aptitudes del siglo XXI requiere necesariamente que el estudiante “se comprometa intencionalmente” en su propio desarrollo¹⁷. Hay así, insistimos, una interpelación direccionada al gobierno de sí mismo que incluye una auto-responsabilización en relación a los éxitos y fracasos de las propias conductas. Pero, al mismo tiempo, esas aptitudes son difíciles de alcanzar puesto que cada una “posee una estructura compleja, articulan un cierto conjunto de funciones que, a su vez, generan diversas capacidades cognitivas, habilidades intersubjetivas y competencias para la acción, que son los instrumentos fundamentales con que contará el graduado del nivel medio” (NES 2015: 75). Así, hemos llegado al último punto de nuestra indagación: la concepción de la formación educativa a partir de una noción de sujeto y de conocimiento basada en la posesión (desigual) de estructuras

¹⁷ Uno de los rasgos fundantes del auto-control, de la auto-regulación del sujeto tal como aparece en la gubernamentalidad neoliberal es la *responsabilización de sí mismo*. Se trata, en el arte de gobierno neoliberal, de hacer que los sujetos se auto-responsabilicen, de manera tal que sus éxitos o sus fracasos (en este caso relacionados a la posibilidad de la formación educativa) corran por su cuenta. Esta toma de responsabilidad constituye un elemento clave en la estrategia discursiva neoliberal y estaba ya presente, por ejemplo, en Hayek: “Outside the sphere of individual responsibility there is neither goodness nor badness, neither opportunity for moral merit nor the chance of proving one's conviction by sacrificing one's desires to what one thinks right. Only where we ourselves are responsible for our own interests and are free to sacrifice them, has our decision moral value” (2006 [1944]: 216). El único caso en el que se acepta la intervención del Estado para evitar ese estado de incertidumbre permanente es aquel en el cual, por “enfermedad o accidente”, algunos individuos pueden ser asistidos sin que esa intervención suponga ningún debilitamiento de sus deseos o esfuerzos por sobreponerse ante ese mundo incierto: “Nor is there any reason why the state should not assist the individuals in providing for those common hazards of life against which, because of their uncertainty, few individuals can make adequate provision. Where, as in the case of sickness and accident, neither the desire to avoid such calamities nor the efforts to overcome their consequences are as a rule weakened by the provision of assistance,” (2006 [1944]: 126). La similitud de estas citas con algunos pasajes del diseño curricular de la NES es notable: la misma se plantea, primero, “ayudar a los estudiantes en su *responsabilidad de aprender*” (NES, 2015: 15. Las cursivas son nuestras) y, en relación al aseguramiento de la “equidad educativa”, propone “programas específicos para contemplar los requerimientos de poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad socioeducativa, brindando las herramientas necesarias para que sus familias y la comunidad en su conjunto puedan sostener y acompañar sus procesos educativos” (NES, 2015: 29). En suma, la responsabilidad de aprender es del estudiante, y sólo en relación a las poblaciones de “mayor vulnerabilidad socioeducativa” se elaboran programas específicos que deben ser sostenidos, además, por las familias y la comunidad.

cognitivas complejas que habilitan, al desarrollarse, el perfeccionamiento del conocimiento -entendido como instrumento para la acción. Esta concepción está atravesada por un fuerte énfasis en el pensamiento formal, en la teoría subjetiva del valor y en la noción de un *homo agens* poseedor de estructuras cognitivas innatas y/o desarrolladas. Estos elementos hacen que, para entender lo que está en juego en esta caracterización del conocimiento en la NES, debamos retomar ciertos antecedentes planteados por Carl Menger, Ludwig Von Mises y Friedrich Hayek.

El “aprendizaje significativo” como transformador de estructuras cognitivas. Pensamiento formal, desigualdad natural y adaptación al medio.

«En un espacio de diálogo y encuentro entre el estudiante y el docente, se produce el aprendizaje escolar; el estudiante *cambia su mirada e interpretación de la realidad* asumiéndola críticamente, de tal modo que *transforma sus estructuras cognitivas*¹⁸, predisponiendo su conocer, su hacer y su obrar de un modo cualitativamente superior, logrando el desarrollo de nuevas competencias, habilidades y aptitudes» (NES 2015: 58. Las cursivas son nuestras).

Es muy difícil pasar por alto que en el diseño curricular de la NES de CABA en 2015 haya una referencia explícita a Edmund Husserl. Quizás pueda decirse que la extrañeza que genera su presencia se aminora cuando se toma en consideración que una “vuelta a Husserl” había sido ya realizada por la Escuela Austríaca, específicamente por Von Mises (1998) (Foucault 2016; Murillo 2011, 2015). En efecto, creemos que estos movimientos podrían pensarse en el marco de una misma estrategia discursiva. Como veremos, hay en la NES una serie de elementos que han formado y forman parte del discurso neoliberal como, por ejemplo, una constante apelación a la intencionalidad del estudiante, un énfasis en el pensamiento formal, una concepción de desarrollo intelectual como alejamiento de la experiencia en pos de alcanzar una interioridad regulada por principios

¹⁸ En el documento original, una nota al pie luego de “estructuras cognitivas” indica que estas son organizaciones de las ideas, conceptos, información y significados que una persona posee sobre un área particular del conocimiento y que constituyen “*el principal factor que influencia el aprendizaje y la retención del material nuevo*” (NES, 2015: 58. Las cursivas son nuestras).

lógicos, una enfatización de la importancia de las estructuras cognitivas que, de manera innata o desarrollada, tiene cada estudiante, y un señalamiento de que esas estructuras pueden y deben ser usadas instrumentalmente en la acción para la solución de diversos problemas¹⁹.

La constante apelación al deseo y a la intencionalidad subjetivas encuentra una de sus procedencias más significativas, como afirma Murillo (2011, 2015), en la teoría subjetiva del valor de Menger (1976). Para este, en contraposición a la clásica teoría objetiva del valor (por ejemplo, de Smith, Ricardo y Marx), el valor de cada bien depende de la estimación subjetiva de los hombres y mujeres. De esta manera, el deseo de los sujetos -cuyo carácter formal, ahistórico, consiste en que ellos se esfuerzan por satisfacer sus necesidades de la forma más completa posible en cada situación dada (Menger 1976)- pasa a ser clave. El valor no es, para el autor, inherente a los bienes, sino que existe dentro del ámbito de la conciencia. Menger será un antecedente clave en la *teoría de la acción humana o praxeología* de Von Mises (1998) que, retomando a Husserl, buscará dar con la estructura ahistórica formal de toda conducta. Esta consistiría, en todo tiempo y lugar, en la *búsqueda libre y racional del aumento de placer y disminución de displacer*; para que el hombre actúe se requerirían tres condiciones: la insatisfacción con la circunstancia en la que cada individuo se encuentra, la representación mental de otro estado más satisfactorio, y la expectativa de que un determinado comportamiento podría mejorar este estado primero de insatisfacción. Así, el hombre no es un *homo sapiens*, sino un *homo agens* que actúa libre y racionalmente a través de decisiones individuales²⁰.

Como afirma Murillo (2015), en esta perspectiva desaparecen los condicionamientos sociales de la psiquis; este punto será retomado por el conductismo, el neoconductismo y las neurociencias a través del análisis e intervención de la subjetividad

¹⁹ Con esto no buscamos sostener que estos elementos son en sí mismos estrictamente exclusivos, originales o propios de la discursividad neoliberal, sino que lo específico de esta última es una particular forma de articulación de los mismos. Como afirmamos en la introducción, el sentido de lo efectivamente dicho debe, desde la perspectiva que asumimos, analizarse a partir de su relación con otros discursos al interior de estrategias de saber-poder.

²⁰ "But to make a man act, uneasiness and the image of a more satisfactory state alone are not sufficient. A third condition is required: the expectation that purposeful behavior has the power to remove or at least to alleviate the felt uneasiness. In the absence of this condition no action is feasible. Man must yield to the inevitable. He must submit to destiny. These are the general conditions of human action. Man is the being that lives under these conditions. He is not only *homo sapiens*, but no less *homo agens*." (Von Mises, 1998: 14).

y el fuerte énfasis en la idea de *adaptación al medio*. La propuesta de Von Mises, así, “ontologizó de modo descarnado el carácter autointeresado de toda acción humana” (Murillo, 2015: 26), al mismo tiempo que naturalizó la desigualdad entre los hombres y mujeres en la medida en que no todo *homo agens* puede utilizar sus capacidades de igual manera para triunfar en la competencia, allí donde todos buscan su propio interés. La praxeología como *ciencia formal*, retomando a Menger y a Husserl, deja de lado así a los procesos histórico-sociales para centrarse en las estructuras formales de la conducta humana.

En una línea similar, Hayek (1981) hablará de la mente y de la sociedad como *sistemas complejos* frente a los cuáles no es posible anticipar su devenir y, por lo tanto, es necesario construir modelos que establezcan patrones de acción abiertos sujetos a influencias impredecibles²¹. Si bien ya retomaremos con profundidad el documento de la NES, es menester señalar aquí que, en un sentido muy similar, el nuevo proyecto educativo entiende que las aptitudes que los estudiantes deben adquirir “son *capacidades y disposiciones complejas* que están integradas por funciones generadoras de posibilidades cognitivas, destrezas, habilidades y competencias (...) [y ellas les permitirán] integrarse al *mundo complejo* del siglo XXI” (NES 2015: 76. Las cursivas son nuestras). Efectivamente, se trata de una caracterización análoga: estructuras cognitivas complejas para un mundo complejo; tanto la mente como la sociedad aparecen como cambiantes e impredecibles de manera acabada.

Ahora bien, en *The Sensory Order* (2014) Hayek entiende, muy en la línea de lo que veíamos con Menger y Von Mises, que lo que importa “no es la verdadera esencia de “x”, sino cómo se constituye para nosotros, a través de la especie, nuestro orden sensorial” (Murillo 2015: 29), el cual varía individualmente en virtud de diversas experiencias²². El orden físico en tanto “verdadera esencia de las cosas” nunca puede ser conocido de

²¹ “Las predicciones de un modelo son testeables y valiosas (...) Bien podemos haber alcanzado una teoría muy útil y elaborada sobre algún tipo de fenómeno complejo y, sin embargo, tendremos que admitir que no conocemos ni una sola ley, en el sentido ordinario de la palabra, a la que obedezca este tipo de fenómeno (...) aunque poseemos teorías de estructuras sociales, yo dudo que conozcamos alguna “ley” a la que respondan los fenómenos sociales” (Hayek, 1981: 118, 126).

²² “Whenever we study qualitative differences between experiences we are studying mental and not physical events, and much that we believe to know about the external world is, in fact, knowledge about ourselves.” (Hayek, 2014: 6-7).

manera total y, por consiguiente, “la teoría económica y la teoría social está limitada a describir patrones conductuales” (Murillo 2015: 29).

Todas estas cuestiones fueron retomadas aquí pues permiten comprender mejor qué está en juego en la concepción del conocimiento sostenida en el diseño de la NES, específicamente en los apartados “*Los aprendizajes significativos*”, “*El diseño curricular de la NES*” y “*Aptitudes para el siglo XXI*”.

Los “aprendizajes significativos”, centrales en el nuevo proyecto educativo, constituyen aquellos aprendizajes del estudiante que relacionan un conocimiento nuevo con uno previo, que son permanentes, a largo plazo y que producen un cambio en la *estructura cognitiva* de cada alumno. Además, requieren para su desarrollo “la intencionalidad del estudiante por aprender” (NES 2015: 58), lo cual, como veíamos más arriba, podría estar ligado a *una auto-responsabilización* que entendemos como un refinamiento del gobierno de sí mismo. En rigor, estos aprendizajes dependen de cada caso individual, ya que justamente se basan en los conocimientos previos del estudiante, y producen un cambio en su estructura cognitiva particular. Es decir, que encontramos aquí una línea de continuidad con el planteo de Von Mises, en la medida en que este sostenía que existe una estructura formal ahistórica de la conducta que varía individualmente en los casos particulares, allí donde cada *homo agens* utiliza sus capacidades como herramientas para la búsqueda del propio interés. En esta línea, la transformación de las estructuras cognitivas aparece en la NES como una meta a alcanzar en la medida en que esa mutación habilita “el desarrollo de nuevas competencias, habilidades y aptitudes” (NES 2015: 58). El “periodo evolutivo” (la adolescencia) por el que pasan los estudiantes supone un desarrollo cognitivo fundamental que está fuertemente ligado al pensamiento formal: “El pensamiento formal que se adquiere en este estadio tiene características estructurales y funcionales, referidas a la concepción de la realidad (...)” (2015: 59), pero no todas las personas adquieren el pensamiento formal al mismo tiempo ni en la misma edad (2015: 59). De lo que se trata, entonces, es de la adquisición de *habilidades* (algunas de las cuáles ya hemos indagado, como ser el “cuidado de sí mismo, aprendizaje

autónomo y desarrollo” o la “ciudadanía responsable), habilidades que están formadas por *funciones*. Cada función, a la vez, incluye

«capacidades (conjunto de *aptitudes innatas* y desarrolladas que tiene una persona para alcanzar *un determinado logro o resultado*), hábitos y habilidades (conjunto de *recursos operativos* que perfeccionan la realización de un acto) y competencias (diferentes «*saber hacer*» para *tomar a cargo o responsabilizarse* de alguna tarea) (NES 2015: 61. Las cursivas son nuestras).

En suma, si bien todos los estudiantes son portadores de estructuras cognitivas complejas ligadas al pensamiento formal, estas varían según cada caso en virtud de la posesión o no de habilidades que están formadas por funciones. Estas últimas, a su vez, dependen de capacidades (que pueden ser *innatas* y/o desarrolladas, es decir que pueden heredarse o poseerse biológicamente, de manera tal *que la desigualdad puede ser un punto de partida natural*), de hábitos y habilidades (como recursos operativos, como instrumentos) y competencias (procedimentales, ligadas a un saber hacer para *responsabilizarse, tomar a cargo una tarea*).

Como se observa, esta descripción del proceso formativo de conocimiento tiene múltiples puntos de contacto con los planteos de Von Mises y Hayek; el sujeto estudiante aparece como un verdadero *homo agens* que debe transformar sus estructuras cognitivas individuales para poder desarrollar al máximo sus capacidades, habilidades y competencias. Es por esto que es central, para la NES, permitir al estudiante “apropiarse de las capacidades necesarias para explorar, organizar, comunicar y aplicar en la práctica sus habilidades mentales” (2015: 67). La meta está en el desarrollo de las “capacidades cognitivas” para mejorar el “análisis metacognitivo” que posibilita tanto la “captura de información” como la producción de “soluciones a problemas variados, utilizando las herramientas de la razón de manera precisa y eficaz” (2015: 67)²³. Para lograr ese objetivo, el contenido de las materias está estructurado en tres áreas: la conceptual (refiere al Saber), la procedimental (refiere al Saber-Hacer), y la actitudinal (refiere al

²³ Se trata de una concepción *instrumental, pragmatista del conocimiento* que, como nos indica Murillo (2011), está presente en el pragmatismo, el conductismo y el neoconductismo, y juega un papel clave en la construcción y el desarrollo de la gubernamentalidad neoliberal.

Saber-Ser). Si bien los tres tipos de contenidos están ligados a esa concepción del conocimiento que hace fuerte énfasis en la subjetividad, el contenido actitudinal como Saber-Ser (entendido como el aprendizaje de valores, normas y actitudes) nos remonta a la cuestión ya expuesta sobre la importancia de las tecnologías del yo en la gubernamentalidad neoliberal, entendidas como aquellas mediante las cuales el sujeto se autoconstituye y gobierna su conducta en base a ciertos ideales.

Ahora bien, como hemos visto en los apartados precedentes, los estudiantes deben aprender las “Aptitudes para el siglo XXI” para poder adaptarse a esa nueva sociedad “cambiante y compleja”. Estas aptitudes, dice el documento, poseen una *estructura compleja*, en tanto articulan un cierto conjunto de funciones que generan diversas capacidades cognitivas, habilidades intersubjetivas y competencias para la acción “que son los instrumentos fundamentales con que contará el graduado del nivel medio para encarar los estudios superiores o para insertarse en la dinámica laboral” (2015: 75). Como hemos visto con Hayek, se trata de poseer (en la mayor cantidad y grado posibles) estas capacidades y disposiciones complejas que permitirán, a aquellos estudiantes que tengan éxito en su adquisición, “convertirse en parte activa y productiva” (2015: 76) del mundo complejo de la sociedad del siglo XXI. Una vez más, el *homo agens* posee una estructura mental compleja y vive en una sociedad compleja que “lo espera” para ver si él puede adaptarse o no a las demandas del mundo laboral. Esto dependerá, insistimos, de si puede obtener las estructuras cognitivas (o desarrollar aquellas *innatas*, es decir que *heredó genéticamente*) que le posibiliten esa adaptación. Nada está asegurado. Se trata ciertamente de una competencia entre individuos (o, en última instancia, una preparación para la competencia futura), que adquiere una forma o apariencia pacífica a través del uso de los significantes “tolerancia”, “diversidad”, “innovación”, “creatividad”, “cuidado de los otros”. En este modelo educativo la meta, la finalidad, *el telos*, si se alcanza, no es por lo demás ningún proyecto colectivo, ningún reforzamiento de los lazos de solidaridad entre los sujetos, de las lógicas afectivas que unen a los pueblos, sino que los estudiantes, si logran apropiarse de esas aptitudes podrán, al finalizar el secundario, “planificar y desarrollar de forma autónoma un proyecto de vida propio” (NES 2015: 81). En este

punto, seguimos la hipótesis de que el neoliberalismo, al intensificar los procesos de subjetivación centrados en la construcción del yo, busca en la actualidad y como uno de sus efectos “destituir lazos sociales a fin de evitar las solidaridades emancipatorias de los pueblos” (Murillo 2015: 17). En rigor de verdad, si se habla en la NES de solidaridad, de tolerancia, de valoración de las diferencias, y de respeto de la interculturalidad es sólo y explícitamente “como una fuente de aprendizaje y *crecimiento personal*” (NES 2015: 81. Las cursivas son nuestras).

Ahora bien, decíamos más arriba que el diseño de la NES retoma a Edmund Husserl. En efecto, en el apartado *Formación de habilidades intersubjetivas, capacidades cognitivas y competencias para la acción*, Husserl y Piaget son invocados para sostener que el desarrollo de la intelectualidad consiste en *alejarse de la experiencia para alcanzar una interioridad que está gobernada por principios lógicos*. Como vimos, esta propuesta va en la línea del énfasis en el pensamiento formal y en la teoría subjetiva del valor en general, cuyos antecedentes ya hemos señalado. Como veíamos con Hayek, lo que importaba no era la esencia de las cosas: es necesario alejarse de la experiencia para llegar a esos principios lógicos, lo que aquel llama “el orden sensorial” y que varía según cada individuo. Este “salirse de la experiencia” está directamente ligado a una técnica de gobierno de sí mismo, en tanto la clave

«consiste en la distancia que el sujeto puede ejecutar sobre sus propias actividades mentales (...) La *independencia mental* está, pues, asociada al *control de nuestra impulsividad* (...) a la disposición para emplear la razón –y dar razones– *para persuadir a otros*. En este sentido, no hay que olvidar que la *superación de tendencias sociocéntricas o egocéntricas* nos permitirá *abrirnos al mundo y a los otros*, lo cual supone el cultivo de *la humildad, la flexibilidad, la prudencia en el juicio y la reflexión honesta*» (NES 2015: 84. Las cursivas son nuestras).

Control de nuestra impulsividad, flexibilidad, superación de tendencias egocéntricas: como ha sido aquí estudiado, todo un refinamiento del modo de ejercicio del poder que supone el reforzamiento de las tecnologías del yo. “Superación de tendencias sociocéntricas” es algo que, de alguna u otra manera, ya habíamos

mencionado: hay una fuerte voluntad en la línea que se abre con Von Mises, Hayek, y luego continúa con el conductismo, el neoconductismo y las neurociencias actuales de borrar los condicionamientos sociales de la psiquis (Murillo 2015). Específicamente en este caso, lo que se oculta, borra u omite es la trama social siempre implicada en la construcción del conocimiento en general y en el proceso de aprendizaje en particular.

Como ya se ha examinado, las “funciones” están, en el diseño de la NES, asociadas a capacidades -que vienen dadas por naturaleza o se desarrollan-, a hábitos y competencias, -que representan “el nexo entre los estímulos o condicionamientos del medio y nuestra forma de tratar con ellos (o de superarlos)” (NES 2015: 86)²⁴-, y a competencias que aseguran la “efectividad” en el desempeño de las tareas. Nos encontramos, en el documento, con diferentes “funciones”. Para finalizar nuestro análisis, examinaremos dos de ellas: la *función creativa* y la *función empática*.

La *función creativa* está directamente vinculada con la posibilidad de producir artefactos novedosos, descubrir alternativas, llegar a nuevas conclusiones y ofrecer soluciones originales para diversos problemas. Así, “La actividad creativa se caracteriza por la iniciativa, la adaptabilidad, la flexibilidad cognitiva y por sus posibilidades de realización concreta” (NES 2015: 97). Estas cualidades se alcanzan a través de las capacidades de invención (referida a la percepción de la novedad, a la curiosidad y a la imaginación), anticipación (vinculada a la previsión de situaciones y de las acciones necesarias para afrontarlas), improvisación (ligada a la maximización de los recursos disponibles para solucionar un problema dado) y “exaptación” (relacionada con el aprovechamiento de algo con un fin totalmente distinto). De esta manera, las diversas capacidades que constituyen la función creativa hacen énfasis en el valor positivo de la adaptación a nuevos problemas y situaciones a través de la invención original, la anticipación de escenarios, la improvisación ingeniosa y el aprovechamiento de cosas con fines a lo que no estaban destinadas. Creemos aquí que estas capacidades están fuertemente ligadas a la figura del estudiante como *empresa de sí* (Presta 2015), a la alta

²⁴ Como ya hemos visto, esta descripción de la relación entre los estímulos del medio y nuestro accionar estaba en Hayek (2014), y se encuentra fuertemente ligada al concepto de *adaptación al medio*, directamente asociado en la actualidad a las neurociencias (Murillo, 2015).

valoración de la innovación, la adaptación y la flexibilidad en tanto ideales que, como venimos exponiendo, funcionan como tecnologías del yo que tienen como efecto el auto-gobierno de los sujetos en el escenario político-social de un capitalismo tardío que supuso, desde la década de 1970 en adelante, el debilitamiento de los lazos sociales. Entendemos que estos últimos estaban constituidos hasta entonces en torno a un mercado de trabajo estable que habilitaba la construcción de subjetividades capaces de elaborar un relato de vida y una proyección al largo plazo anclados en valores permanentes que formaban parte de su “carácter” (Bauman 1999, 2000; Sennett 2000). La ruptura de los lazos de solidaridad, generada por las profundas transformaciones sociales iniciadas en aquella década y radicalizadas no sólo en los noventa, sino también en la actualidad, implicó mutaciones nodales en las subjetividades²⁵, algunas de las cuáles hemos examinado en relación con el nuevo proyecto educativo en cuestión. En efecto, el “sujeto estudiante” tal como se construye como objeto del discurso en el diseño de la NES parece estar atravesado por una incertidumbre radical que, en las nuevas condiciones de flexibilización laboral del capitalismo tardío (Harvey 1998), constituye un elemento clave para comprender la efectividad de la interpelación a aceptar como propios los valores de “flexibilidad”, “emprendedurismo”, “adaptación” e “innovación”. En rigor, en este mundo los sujetos “se sienten en un lugar inhóspito, sin asideros, carentes de lazos” (Murillo, 2005: 19). En esa línea, esos valores habilitan la construcción de una subjetividad carente de proyectos colectivos a largo plazo. La relación con el otro, por el contrario, está atravesada por la lógica de la tolerancia, para la cual la aceptación de la diversidad convive cara a cara con el reforzamiento de la autonomía personal-individual como valor supremo.

En relación con esto último, y como habíamos sugerido, otra función clave en la NES es la *función empática* (NES 2015: 97). Esta está ligada a la posibilidad de sentir lo que el otro siente, a una cierta participación afectiva con los demás. No obstante, ese encuentro de dos afectividades no supone ni un entendimiento en torno a un sentimiento

²⁵ Es menester aclarar que, si bien hemos hecho énfasis en que la gubernamentalidad neoliberal supone el refinamiento de las tecnologías del yo que tienen como blanco las (nuevas) subjetividades, esto no quiere decir ni que las tecnologías de poder (es decir, recordamos, aquellas referidas al gobierno de las conductas de los otros) dejen de tener un rol clave en el nuevo escenario político-social-cultural, ni que las transformaciones económicas no posean una importancia nodal en el neoliberalismo. Por el contrario, consideramos que este último, lejos de ser una mera teoría económica, forma parte de un proyecto neocolonizador de los pueblos de Nuestra América (Murillo, 2008; Seoane, Taddei y Algranati, 2010).

de injusticia compartido, ni un rechazo colectivo de lo dado, sino que expresa más bien “una conducta que busca armonizar con los demás miembros de una especie” (NES 2015: 98). La función empática conlleva, así, una idea de armonización de la relación con el otro. Para adquirir esta función compleja se requieren diferentes capacidades, como la capacidad de *descentramiento o control del ego*, la capacidad de *autonomía* y la capacidad de *diálogo*. En el marco de un proyecto educativo que se funda en el reforzamiento de un estudiante entendido como *homo agens*, como *empresario de sí*, la relación con el otro aparece mediada por la gramática de la autonomía personal, el diálogo y el control de los impulsos del ego. La estrategia discursiva neoliberal parece hacer énfasis en el diálogo con los otros sólo a partir de una mismidad narcisista que, como hemos sugerido repetidamente, se debe formar para vivir en la incertidumbre en un mundo en constante transformación. El espacio que queda para una “empatía” que pase no por la aceptación de unas diferencias “licuadas” por la lógica del mercado y la competencia parece ser muy pequeño. Creemos que hoy, “con el legado de años de mercantilización que han debilitado los lazos solidarios (...) y la urgencia por conjurar los riesgos que amenazan el propio futuro (...) la competencia se extiende cada vez más a todo el tablero social” (Landau y Amatriain 2005: 141). De tal modo, no sorprende que las “competencias”, “habilidades”, “capacidades” para lograr esa autonomía, ese descentramiento del ego y ese diálogo en pos de una empatía con el otro sean, textualmente, la tolerancia de las diferencias, la evitación de los prejuicios, la comprensión de otros puntos de vista, la inhibición de respuestas inmediatas en ese diálogo, y el “control emocional, con la finalidad de utilizar la afectividad según un plan y objetivos de desarrollo personal” (NES 2015: 98). Debemos subrayarlo: *según un plan y objetivos de desarrollo personal*. La lógica individualista de la gubernamentalidad neoliberal opera con toda su fuerza incluso allí donde aparece enmarcada en un discurso de la tolerancia y del diálogo empático con el otro.

Consideraciones finales

A modo de cierre, resumiremos algunos de los señalamientos realizados en nuestro análisis documental del diseño curricular de la NES.

En primera instancia, hemos dado con un proyecto educativo que, en su superficie textual, demanda y propicia una adaptación de la educación a las demandas del “complejo mundo del siglo XXI”, cuyas sociedades son “más flexibles y cambiantes”. Esta transformación estaría motorizada, al menos en parte, por las constantes innovaciones tecnológicas, de la mano de “nuevas demandas del mundo del trabajo”. Así, la escuela secundaria debería amoldarse y anticiparse a estos cambios si quiere formar jóvenes lo suficientemente hábiles y flexibles para ser parte exitosa en la competencia de este mundo complejo. El mercado de trabajo ligado a la competencia pueden entenderse así, afirmamos, a partir de la noción de “régimen de veridicción” introducida por Foucault, esto es, como un lugar de verdad para las prácticas de gobierno, ya que otorga sentido, direcciona, imposibilita y posibilita ciertas conductas (en rigor, las escuelas parecerían ser “atrasadas” o “innovadoras” en tanto formen o no jóvenes que se adapten a esos cambios tecnológicos y laborales, por lo que estos últimos no sólo son incuestionables, sino que aparecen como el núcleo verídico a partir del cual pueden y deben evaluarse los sistemas y prácticas escolares). Ahora bien, si se trata de formar estudiantes exitosos en la adaptación a este nuevo mundo complejo, la familia y la comunidad aparecerán como actores clave en la medida en que potencien el proyecto de autonomía personal del estudiante, que aparece como portador de –o incluso como él mismo- un verdadero “capital humano”.

Así, la centralidad que posee el alumno en este proceso de mutación de la educación en su conjunto nos llevó a preguntarnos si habría en la NES un reforzamiento de las tecnologías del yo que habilitan y refuerzan el gobierno de sí mismo en base a ciertos valores, ideales y objetivos que se aceptan como propios. Siguiendo así la noción foucaultiana de tecnologías del yo, hemos examinado cómo el “nuevo” proyecto educativo hace un fuerte énfasis en una serie de “aptitudes” (para nosotros, ligadas en rigor a ciertos “valores, ideales y objetivos”). De esta forma, la NES plantea la necesidad

de que los estudiantes aprendan a ser flexibles, en la medida en que ello les permitirá lograr una autonomía personal para “asumir escenarios cambiantes” y “aprender durante toda la vida”. Una fuerte idea de autonomía personal, entonces, que aparece ligada a la posibilidad de transformarse incesantemente a uno mismo para adaptarse a un mundo inestable. Se trata de una interpelación que recorre todo el proyecto y que supone aceptar la vida en la incertidumbre como un valor no sólo positivo, sino constitutivo de la libertad individual. Ahora bien, esto implica, insistimos, una “adaptación” a ese mundo complejo del siglo XXI, es decir, una cierta interpelación a aceptar lo dado; así, hemos vinculado a estos postulados con la teoría del capital humano norteamericana en tanto, para esta, la aceptación de la realidad como dada es una característica constitutiva y central del *homo oeconomicus* (Becker 1976: 167). Además de la flexibilidad, el proyecto postula como fundamentales a otras aptitudes, por ejemplo la “aptitud de resolución de problemas y conflictos” (vistos desde “una perspectiva positiva”), la “ciudadanía responsable” (ligada fuertemente a la noción de sujeto de derecho, y a la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida propio), el “cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo” (que supone la capacidad de desarrollar aprendizajes autónomos y “significativos” a lo largo de toda la vida, y que hemos interpretado –nuevamente- en el marco de una determinada idea de estudiante entendido como capital humano, en la medida en que aparece como un “empresario de sí” que debe realizar “inversiones educativas” para aumentar su capacidad de innovación y su creatividad). En esta línea, vimos de qué forma estas aptitudes no sólo deben ser, para la NES, “enseñadas” de manera “clásica”, sino que se trata de enfatizar en la necesidad de poner al estudiante en “situaciones de intencionalidad formativa progresiva”, es decir, de buscar que los estudiantes acepten y deseen ellos mismos potenciar estas aptitudes, que se “comprometan intencionalmente” en su propio desarrollo. Sostuvimos, en relación a esto, que la idea de auto-responsabilización de los alumnos en relación a sus éxitos y fracasos educativos es otra dimensión fundante de la NES.

En tercer y último lugar, nos preguntamos por la noción de sujeto y del proceso de conocimiento en el documento, allí donde todas las aptitudes mencionadas deben ser

alcanzadas por “aprendizajes significativos” que transformen las “estructuras cognitivas complejas” que cada estudiante ha desarrollado y/o heredado. En esta línea, hemos examinado cómo el proyecto hace un fuerte énfasis en el pensamiento formal, apelando a la intencionalidad subjetiva en el proceso de conocimiento. En rigor, la posibilidad del conocimiento aparece ligada, en la NES, a la posesión de unas estructuras cognitivas que permiten entender el imprevisible mundo complejo en el que viven los estudiantes. De esta forma, allí donde Hayek decía que “lo que creemos saber del mundo externo es, de hecho, conocimiento sobre nosotros” (2014: 6-7)²⁶, encontramos que la NES sostiene que las estructuras cognitivas que habilitan el conocimiento (un conocimiento condicionado por principios lógicos internos) varían en cada caso individual (no todos desarrollan y/o heredan las habilidades -que conforman las funciones propias de esas estructuras- de igual manera). Así, esta visión del conocimiento ligado a un necesario alejamiento de la experiencia para alcanzar una interioridad gobernada por principios lógicos implica al menos dos puntos clave: en primer lugar, esa variación individual según la posesión o no de las habilidades que constituyen las estructuras cognitivas complejas aparece naturalizada en tanto aquella es producto de un desarrollo alcanzado por el alumno o de una herencia legítima; segundo, en última instancia esto habilita a aquellos estudiantes que tengan éxito en la adquisición de esas estructuras cognitivas a convertirse en parte activa y productiva de las sociedades complejas del siglo XXI (no todos, en efecto, lograrían ese paso a ser “parte activa y productiva”). De esta manera, la NES no sólo hace hincapié en el pensamiento formal, sino también en una concepción instrumental del conocimiento ligada explícitamente a la adaptación del estudiante al nuevo siglo para lograr “desarrollar de forma autónoma un proyecto de vida propio”.

Para cerrar este trabajo, y a modo de ilustración de mucho de lo examinado, traeremos las palabras del Ministro de Educación y Deportes Esteban Bullrich en el panel titulado “Construyendo el capital humano para el futuro” (que tuvo lugar en el *Foro de Inversión y Negocios Argentina 2016*), quien nos llama a formar parte de una “revolución educativa” que supondrá la formación de “dos tipos de niños y niñas”: aquellos que

²⁶ La traducción nos pertenece.

generen empleos, y aquellos que “sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla, de entender que no saber lo que viene es un valor porque nos hace a nosotros capaces de construir un futuro” (Bullrich 2016). Frente a la gubernamentalidad neoliberal que nos incita a disfrutar la incertidumbre, quizás la única emancipación posible esté dada, efectivamente, por la transformación de la educación, pero de una que implique necesariamente un encuentro con el otro, un sentimiento compartido de injusticia frente al mundo, una pulsión colectiva materializada en proyectos que impulsen una verdadera liberación de nuestros pueblos. En la incertidumbre sólo encontraremos desesperación ya que, como afirmaba Paulo Freire, “la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo (...) no hay esperanza en la pura espera” (2014: 24-25). La educación puede y debe ser una verdadera *práctica de la libertad*, pero de una libertad que no está dada de antemano, que deba ser conquistada por *más de uno*. Esta conquista sólo es posible rechazando de lleno este nuevo proyecto educativo que interpela a una “adaptación” del estudiante al siglo XXI, pues la educación es “*praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (Freire 2015: 9). Donde hay poder hay resistencia; es posible, aún, construir una educación colectiva, popular y realmente emancipadora, dirigida no a la sumisión conformista frente a los intereses de un mercado laboral global en constante cambio, sino más bien a la esperanzada transformación de las condiciones sociales de existencia.

Bibliografía

- Aguilar, P., Glozman, M., Grondona, A., Haidar, V. 2014. “¿Qué es un *corpus*?”, En *Revista Entramados y Perspectivas*, 4(4), pp. 35-64. Buenos Aires
- Algranati, C. 2015. “¿Buenos Aires ciudad inteligente? El arte de gobierno neoliberal y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” en Murillo, S. (coord.) (2015) *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y sus configuraciones en Argentina y América latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Althusser, L. 1970. *Freud y Lacan*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- 2011. "Contradicción y sobredeterminación" En *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
 - 2016. "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado" En *La Filosofía como arma de la Revolución*. México: Siglo XXI.
- Amigot Leache, P. y Martinez, L. 2015. "Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria" en *Revista de la asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), pp. 138-155.
- Bachelard, G. 1999. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Bruns, B. y Luque, J. 2014. *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen, Washington, DC: Banco Mundial.
- Bauman, Z. 1999. *La globalización, consecuencias humanas*. Sao Paulo: Fondo de Cultura Económica.
- 2000. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Becker, G. 1976. "Irrational behavior and economic theory", en *Journal of Political Economy*, 70(1), Febrero de 1962, reed. En Becker, G. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago y Londres: University of Chicago Press, pp. 153-168.
- Borgese, D. 2003. "La escuela `es un sentimiento´ (y mucho más)" En Murillo, S. (coord.) (2003). *Sujetos a la incertidumbre: transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Castel, R. 1991. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- 2001. "Presente y genealogía del presente. Una aproximación no evolucionista al cambio social" En *Archipiélago*, 47, pp. 5-12.
- de Marinis, P. 1999. "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo", en Ramos Torre et al. (comps.) *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: CIS.

- Freire, P. 2014. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 2015. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. 1980. "Nietzsche, la genealogía, la Historia" en *Microfísica del poder*. Madrid: la Piqueta.
- 1987. *Historia de la sexualidad, Tomo I: "La voluntad de saber"*. México: Siglo XXI.
- 1990. *Tecnologías de poder y otros textos*. Barcelona: Paidós.
- 1991. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- 1992. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- 2014. *Las redes de poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- 2015. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 2016. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France. (1978- 1979)*. Madrid: FCE.
- Grondona, A. 2012. "Tradición" y "traducción": un estudio de las formas contemporáneas del gobierno de las poblaciones desempleadas en la Argentina. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <http://www.centrocultural.coop/uploads/tesisanaluciagrondona.pdf>
- Harvey, D. 1998. *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hayek, F. 1981 [1964]. "La Teoría de los Fenómenos Complejos" En *Estudios Públicos*, 2, pp. 100-127.
- 1998. *Law, Legislation and Liberty. A new statement of the liberal principles of justice and political economy*. London: Routledge.
- 2006 [1944]. *The Road to Serfdom*. New York: Routledge.
- 2014 [1952]. *The sensory order: an inquiry into the foundations of theoretical psychology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landau, M. y Amatriain, I. 2005. "El espacio difuso de las lógicas relacionales: estrategias de reproducción social, vínculos afectivos y participación comunitaria. Introducción" En Murillo, S. (coord.) (2005). *Contratiempos. Espacios, tiempos y proyectos en Buenos Aires de hoy*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

- Lorenzo, A. 1999. "Reflexiones desde la Carpa Blanca", En *Educación y modelo de sociedad*. Buenos Aires: Editorial Diógenes.
- Menger, C. 1976 [1871]. *Principles of economics*. Auburn Alabama: Ludwig von Mises Institute.
- Murillo, S. 1996. *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires, Carrera de Sociología.
- 2003. "La cuestión social en Buenos Aires. La condición trágica de los sujetos" En Murillo, S. (coord.) (2003). *Sujetos a la incertidumbre: transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- 2005. *Contratiempos. Espacios, tiempos y proyectos en Buenos Aires de hoy*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- 2008. *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.
- 2011. "Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal" En *Entramados y perspectivas*, 1(1), pp. 91-108. Buenos Aires.
- 2015. "Biopolítica y procesos de subjetivación en la era neoliberal" en Murillo, S. (coord.) (2015) *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y sus configuraciones en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Presta, S. R. 2015. *Devenires de los sentimientos morales y transformaciones en las formas de gobierno de la fuerza de trabajo. Consideraciones sobre la "economía social y solidaria"*. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- 2017. "Economía social y solidaria y conflicto social. Consideraciones sobre las formas de gobierno de la fuerza de trabajo en el umbral de nuevos cambios socio-técnicos". *Revista Theomai*, 35 (2), Universidad Nacional de Quilmes.
- Revel, J. 2009. "Problematización", En *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Röpke, W. 1960. *Más allá de la oferta y la demanda*. Valencia: Fomento de Cultura.
- Sennett, R. 2000. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranati, C. 2010. "Globalización neoliberal: la recolonización de América latina", En Seoane, J. Taddei, E. y Algranati, C. (2010). *Recolonización, bienes comunales de la naturaleza y alternativas desde los pueblos*. Buenos Aires: Dialogo dos Povos y Grupo de Estudios sobre América Latina y el Caribe.
- Von Mises, L. 1998. *Human Action. A Treatise on Economics*. Auburn Alabama: The Ludwig Von Mises Institute.

Fuentes

Discurso del Ministro de Educación y Deporte Esteban Bullrich en el "Foro de Inversión y negocios Argentina 2016", que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner el 14 de Septiembre de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=H1Nh0HSGIGc> / <http://www.argentinaforum2016.com>

Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015 (624 pp.): <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-del-ciclo-basico-de-la-nes>

Marco normativo de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria/marco-normativo>