



**Universidad de Chile**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Departamento de Psicología**

**Institución escolar y subjetividad neoliberal en Chile:**  
**Una revisión bibliográfica**

Memoria para optar al título de Psicóloga

Maite Contreras  
Fuenzalida

Profesor Guía:  
Pablo Rojas Líbano

Santiago, Chile  
Diciembre, 2020



## **TABLA DE CONTENIDOS**

1. RESUMEN.....	4
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	9
4. OBJETIVO GENERAL .....	9
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	10
6. METODOLOGÍA.....	10
7. DESARROLLO TEÓRICO .....	10
7.1. EL LIBERALISMO CLÁSICO .....	10
7.2. SUBJETIVIDAD MODERNA .....	15
7.2.1. EL CONOCIMIENTO EN LA ÉPOCA MODERNA.....	18
7.3. DESARROLLO HISTÓRICO DEL PENSAMIENTO NEOLIBERAL .....	20
7.3.1. EL COLOQUIO WALTER LIPPMAN .....	21
7.3.2. LA SOCIEDAD DE MONT PELERIN.....	24
7.3.3. INSTALACIÓN NEOLIBERAL.....	26
7.3.4. CONSENSO DE WASHINGTON .....	27
7.4. CONTENIDOS DEL NEOLIBERALISMO .....	28
7.5. CONCEPTO DE SUBJETIVIDAD.....	31
7.6. SUBJETIVIDADES NEOLIBERALES.....	39
7.6.1.INDIVIDUALISMO, COMPETENCIA Y RENDIMIENTO .....	39
7.6.2.SUJETO DEL CONSUMO .....	44
7.6.3.PSICOLOGIZACIÓN Y MALESTAR PSÍQUICO .....	46
7.7. INSTITUCIÓN DE LA ESCUELA NEOLIBERAL .....	48

7.7.1. SURGIMIENTO DE LA ESCUELA.....	49
7.7.2. LA ESCUELA NEOLIBERAL.....	52
7.8. SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL E INSTITUCIÓN ESCOLAR EN CHILE .....	55
7.8.1. INDIVIDUALISMO, COMPETENCIA Y RENDIMIENTO EN EL AULA.....	60
7.8.2. ESTUDIANTE CONSUMIDOR.....	65
7.8.3. MALESTAR EN EL AULA Y CRISIS DE SENTIDO.....	67
7.9 CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA NEOLIBERAL .....	68
7.10. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS COMO RESISTENCIA A UNA EPISTEMOLOGÍA NEOLIBERAL .....	73
8. CONCLUSIÓN .....	76
9. REFERENCIAS .....	80

## 1. RESUMEN

El Neoliberalismo resulta una formación histórica extremadamente novedosa en el desarrollo del capitalismo, particularmente al considerar el amplio alcance, profundidad y solidez de sus fundamentos. El concepto de subjetividad, derivado de las ciencias sociales y, particularmente desde la psicología, permite interpretar la profundidad del arraigo del neoliberalismo en la búsqueda de las asociaciones, resonancias y resistencias del psiquismo en el sistema económico, político, social y productivo. El concepto de subjetividad en esta búsqueda, otorga un sustento teórico extremadamente útil en este análisis al considerar en sus fundamentos la complejidad, dualidad y multiplicidad de factores implicados en la constitución psíquica del sujeto. La presente investigación propone un análisis detallado de la constitución histórica y de los contenidos fundamentales del neoliberalismo, así como un examen detenido sobre la subjetividad que emana desde él, en un contexto clave para la constitución subjetiva de la Humanidad, esto es, el ámbito de la educación institucionalizada. En particular, este informe busca dar cuenta de las posibles relaciones teóricas entre la subjetividad propia del neoliberalismo y las características fundamentales de la educación institucionalizada chilena, desde una perspectiva crítica.

## 2. INTRODUCCIÓN

Las mediciones de calidad tradicionales aplicadas para evaluar el sistema educacional chileno, indican un panorama complejo: a pesar de liderar en resultados en Latinoamérica, Chile puntúa muy por debajo del promedio de la OCDE y de países con similares ingresos, como por ejemplo, Polonia (Valenzuela et al. 2009). Incluso sin considerar las profundas diferencias de rendimiento entre estudiantes de distintas realidades socioculturales, las y los estudiantes en Chile en general, presentan resultados deficientes en habilidades básicas como razonamiento aritmético, comprensión lectora y pensamiento científico (OCDE, 2018).

Por otro lado, distintas investigaciones han referido al desarrollo de una verdadera crisis en el sistema educativo chileno que abarca mucho más que sólo el concepto

de calidad, caracterizando nuestro sistema educacional como uno desconectado de la realidad de los estudiantes, segregador e incapaz de transmitir aquello que se propone (Abarca et al. 2012, Assael et al. 2015). En la misma línea, el año 2014, un estudio de la UNICEF determinó que nuestro sistema educacional es ineficaz en generar capacidades orientadas al bienestar subjetivo, enfatizando en particular la falta de preparación para el ejercicio de la autonomía, la incapacidad en el fomento al desarrollo de proyectos de vida propios, la insatisfacción respecto a la pertinencia de la educación recibida por parte de las y los estudiantes y la falta de preparación en el ámbito de un ejercicio pleno de la ciudadanía; todas estas siendo factores decisivos a la hora de producir, mediante la educación, bienestar subjetivo (UNICEF, 2014).

Ya desde hace décadas, los movimientos sociales de estudiantes y docentes, han denunciado la existencia y profundización de una crisis educacional que afecta no sólo la calidad, sino el sentido de la educación en nuestro país. En general, los movimientos sociales en el ámbito educativo de la época post dictadura, identifican como principales problemáticas del sistema educacional chileno: la profundización de desigualdades económicas y socioculturales que provoca, llegando a instalarse el término *apartheid* educativo; el estrechamiento curricular, la falta de sentido sustantivo del proyecto educacional y la privatización casi sin restricciones en desmedro de la educación pública (Assael et al. 2015, Atria, 2012).

Los pilares del sistema educacional chileno, que han generado la amplia constatación de una crisis en distintos niveles, fueron instalados forzosamente sin antecedentes empíricos, en base a supuestos teóricos de los llamados pensadores neoliberales (Valdés, 2017; Moreno-Doña y Gamboa, 2014). La reforma educacional de la década del '80, fue sólo uno de los frentes donde se comienza a forjar lo que se conocerá como "el experimento neoliberal chileno" (Falabella, 2015), formalizado en la Constitución de 1980, que hará de Chile la prueba inédita del pensamiento neoliberal en el mundo.

En efecto, con la irrupción del Golpe de Estado cívico-militar en Chile el año 1973, se implementa de manera inédita y con gran violencia el sistema neoliberal del que hoy somos uno de los principales expositores en el mundo (Harvey, 2007) ¿Pero cuáles son las novedades que trae consigo este modelo y cómo modificaron nuestro sistema educacional? Resulta vital abordar estas preguntas al considerar

hoy las grandes muestras de malestar de la población, muy particularmente, en el ámbito de la educación.

Con un sangriento Golpe de Estado Chile inicia el primer intento de hacer realidad los pilares del pensamiento neoliberal: con la oposición brutalmente acallada y el consejo directo de Milton Friedman, se puso en marcha este nuevo proyecto, mucho antes de que lograra obtener aprobación en Estados Unidos o el Reino Unido (Gaudichaud, 2016). Como fundamento central, se dio gran importancia a la necesidad de reorganizar la vida económica, social y cultural bajo la premisa del libre mercado (Jara, 2011). A partir de este concepto, se daría forma a las medidas concretas del llamado shock neoliberal, distinguiendo principalmente: la precarización del empleo y de derechos laborales, políticas de privatización de las ramas productivas del Estado, políticas generales de desnacionalización de los recursos naturales y, con particular importancia, una política general de liberalización del comercio mundial y apertura arancelaria. En palabras de Milton Friedman a Pinochet:

(...) La eliminación de la mayor cantidad posible de obstáculos que, hoy por hoy, entorpecen el desarrollo del libre mercado. Por ejemplo, suspender, en el caso de las personas que van a emplearse, la ley actual que impide el despido de los trabajadores. (...) la liberalización del comercio internacional para, de este modo, proveer de una efectiva competitividad a las empresas chilenas y promover la expansión tanto de las importaciones como de las exportaciones (Friedman y Friedman, 1999).

Con las políticas de shock del modelo neoliberal chileno, se modificaron estructuralmente los pilares económicos, políticos y sociales de la sociedad chilena; el sistema educativo no fue la excepción. Este proceso, descrito someramente, puede pensarse en dos grandes fases: en un primer momento, se desarticula la estructura educativa, desintegrando gremios de docentes, sindicatos y organizaciones estudiantiles; en un segundo momento, a partir de la promulgación de la nueva Constitución de 1980, se concretaría la instalación de la lógica de mercado en educación, avanzando en la descentralización y privatización del sistema educativo chileno (Moreno-Doña y Gamboa, 2014).

Con los gobiernos posteriores a la dictadura, no sólo no se revierte la instalación del

modelo educativo neoliberal, sino que se profundiza (Assael et al., 2011; Moreno-Doña y Gamboa, 2014). La privatización, municipalización, la lógica de la competencia como garante de calidad se mantuvieron; además, se permeó el mundo de la administración educativa con lógicas, fórmulas y vocabulario empresarial, desde la idea de teorías del capital humano a la medición de rendimiento en términos de efectividad y eficacia para favorecer la competencia entre establecimientos (Villalobos, 2016). Es notorio considerar que la OCDE determinó en el año 2014 que el sistema educativo chileno se basa excesivamente en modelos mercantiles que no contribuyen a la mejora de la calidad y que generan desigualdad estructural (OCDE, 2014).

Hoy el neoliberalismo es un fenómeno total y global. Aunque masivos movimientos sociales de resistencia se han articulado a partir de distintas reivindicaciones: movimientos ecológicos, feministas, antipatriarcales, de justicia social y derechos laborales, etc.; el neoliberalismo ha demostrado gran capacidad para soportar la crítica sin grandes daños a sus fundamentos y, como advierten varios autores, hoy pareciera ser más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo (Jameson, 1994; Sklair, 2016). Esta característica ha llevado a estudios de distintos ámbitos del conocimiento a la determinación de que el sistema neoliberal debe ser considerado no sólo como un sistema económico, político, productivo ni organizativo; sino que fundamentalmente uno determinado en la producción de un tipo particular de subjetividad (Rodríguez, 2003; Harvey, 2007; Laval y Dardot, 2013; Gutiérrez, 2016). En definitiva, se propone la necesidad de concebir al sistema neoliberal como formas de producir, vender y emplear(se), pero también como una forma de concebir al Estado, la política, las relaciones interpersonales, el conocimiento y hasta la relación privada de cada quien consigo mismo; como elementos centrales para comprender la dificultad de imaginar alternativas o levantar oposición. Ante esta convicción, la neoliberalización de la educación en Chile y el mundo no se reduce a los cambios en la administración, financiamiento, matrícula, acceso, organización, ni siquiera a la mera relación con el Estado; en cambio, se vuelve necesario considerar a la escuela y a la educación formal en todos sus grados, como una herramienta extremadamente poderosa para la neoliberalización de las conciencias y la modificación de la relación de la Humanidad con el conocimiento, orientada por fines mercantiles (Jodar y Gómez, 2007; Laval, 2004).



Diversos teóricos han planteado puntos claves para caracterizar a esta nueva subjetividad, describiendo su relación con el trabajo, la tendencia al rendimiento, la soledad como condición generalizada, el individualismo radical, la incapacidad de sostener pensamiento negativo e incluso y desde allí, los puntos base para pensar en una nueva epistemología neoliberal. De esta forma, hemos llegado a teorizaciones articuladas que buscan englobar estas características en distintas denominaciones para el nuevo sujeto neoliberal o postindustrial: el sujeto del rendimiento, sujeto unidimensional, homo neoliberalus, entre muchos otros (Han, 2012; Parra, Trapero y Ramírez, 2017; Teo, 2018).

Dentro de las muchas instituciones que participan en la conformación de la subjetividad en la sociedad actual, la escuela reviste aún hoy un particular valor, donde destacan tres aristas centrales que obligan a considerar a la escuela como institución fundamental de la neoliberalización del mundo: la lógica del capitalismo cognitivo y el capital humano, la educación como gran legitimador de desigualdades sociales y, por último, la importancia del discurso neoliberal sobre la producción de conocimiento que es transmitido a cada generación, delimitando sistemáticamente qué se considera importante de conocer, de qué forma y en qué condiciones; tanto como la omisión de aquello irrelevante, problemático o “inútil”.

En el contexto del neoliberalismo y en el reconocimiento de la nueva forma de la subjetividad neoliberal, esta investigación tiene por objetivo explorar y profundizar en las características fundamentales del sistema neoliberal, así como las principales teorizaciones sobre las características de los sujetos neoliberales y sus posibles vínculos con las lógicas con que opera el sistema escolar chileno. Se espera establecer vínculos teóricos entre las características de los sujetos neoliberales, planteadas por diversos autores, con las principales características del sistema educacional chileno como escenario de conformación subjetiva neoliberal, descubriendo tanto en indicadores explícitos y externos, como en las lógicas internas y cotidianas de las escuelas chilenas, relaciones íntimas con los objetivos de la agenda neoliberal y la formación subjetiva afín.

El objetivo fundamental de esta investigación reside en la necesidad de considerar los impedimentos profundos que hacen del sistema neoliberal un escenario experimentado como una suerte de designio divino: se busca rastrear en el sistema escolar chileno, el más neoliberal del mundo, vestigios del proceso intencionado de

coartar las posibilidades de pensar fuera de las lógicas del sistema y, desde allí, avanzar en su desnaturalización y en las posibilidades de la crítica real, la negación, la fantasía y, por sobre todo, de la autoconciencia como actores principales de la historia.

Con este objetivo, en un primer momento se reflexionará sobre las condiciones históricas que dieron cabida al pensamiento neoliberal, su surgimiento intelectual y su instalación práctica, para esto, se considera además una caracterización de los fundamentos filosóficos del liberalismo clásico como un punto de comparación para sostener con mayor claridad las novedades que introduce el pensamiento neoliberal. Posteriormente, se ahondará en el desarrollo teórico dedicado a las caracterizaciones de la nueva subjetividad neoliberal, considerando distintos énfasis y desarrollos desde diferentes escuelas y disciplinas, con una especial consideración de las características neoliberales de las relaciones interpersonales, con el sí mismo y con el conocimiento. Se desarrollarán además algunos planteamientos teóricos respecto a las posibles relaciones entre instituciones y subjetividad y, particularmente, respecto al desarrollo de la institución escolar como espacio de subjetivación. A partir de estos desarrollos teóricos, se abordarán distintas características de la escolaridad institucional chilena con la intención de rastrear ejercicios, nociones y ensayos de las formas subjetivantes del neoliberalismo. Finalmente, se desarrollarán ciertos planteamientos dedicados a considerar las posibilidades emancipadoras de la educación, particularmente desde las pedagogías críticas latinoamericanas.

### **3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué vínculos teóricos es posible establecer entre las características de la subjetividad propia del contexto neoliberal y el funcionamiento de la institución escolar en Chile?

### **4. OBJETIVO GENERAL**

Reconocer las principales características de la subjetividad propia del contexto del capitalismo neoliberal y establecer vínculos con el funcionamiento de la institución escolar en Chile, desde un enfoque teórico.

## 5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer las principales características del concepto de subjetividad en el contexto de la Modernidad.
- Reconocer las principales características de la subjetividad propia del contexto del capitalismo neoliberal.
- Establecer vinculaciones histórico-teóricas entre el concepto de subjetividad y la educación institucionalizada.
- Reconocer las principales características del funcionamiento de la Institución escolar en Chile.
- Establecer vínculos entre subjetividad neoliberal y funcionamiento de la institución escolar en Chile.

## 6. METODOLOGÍA

La presente investigación posee un **enfoque teórico**, pues busca profundizar en los conceptos y categorías que constituyen el objeto de esta investigación, es decir, la **subjetividad neoliberal y la institución educativa**, así como sus posibles vinculaciones teóricas. En cuanto al diseño metodológico, se constituye como una **revisión bibliográfica**, pues los **documentos a analizar**, principalmente estudios académicos, legislaciones, libros e informes, corresponden a los **datos primarios** de la investigación, mientras que su **agregación e interpretación** constituyen el **método de análisis** (Codina, 2018). Por último, la presente investigación se propone un **alcance descriptivo**, ya que considera principalmente “especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado, según se considere su importancia” (Ortiz-García, 2006:536).

## 7. DESARROLLO TEÓRICO

### 7.1. EL LIBERALISMO CLÁSICO

El término neoliberalismo ha sido utilizado en estudios de distintas áreas del conocimiento de forma tan extendida, que ha sido caracterizado como un “eslogan académico”, sobre el que no existe claridad respecto a su contenido (Boas y Gans-

Morse, 2009). Los autores se inclinan por interpretar esta dificultad en relación a la utilización indistinta del término para referir a niveles muy diferentes de la organización social (ibid.). En efecto, se suele utilizar el concepto tanto como una **descripción global del momento actual del capitalismo tardío**, caracterizado por la producción postindustrial, en red, globalizada y desregulada, así como para referir a la **justificación ideológica** que sustenta dicho modelo económico e incluso para caracterizar la **implementación de agendas de liberalización económica y desregulación laboral en un nivel micro**, como en una empresa, institución o programa social. El panorama termina de complejizarse cuando consideramos al neoliberalismo como una **particular forma de subjetivación, racionalidad, de relación consigo mismo, de interacción con el mundo, de trabajar y, en definitiva, de existir**.

Esta profundidad y envergadura del arraigo del neoliberalismo en la sociedad dificulta la identificación y problematización de su contenido fundamental. Frente a esta dificultad, es posible formular una aproximación que considere al orden neoliberal en función del liberalismo clásico, como origen o referente histórico para pensar las continuidades y cambios que desde allí introduce, sostiene y reproduce. Para esto, a continuación se propone una caracterización general de los fundamentos liberales clásicos originados a mediados del siglo XVIII y siglo XIX, para desde allí reconocer las características fundamentales del sistema neoliberal; y plantear distintas posturas respecto a la relación del neoliberalismo y el liberalismo clásico, es decir, de qué forma el neoliberalismo es una respuesta, continuación, reformulación o quiebre de la tradición liberal.

Para Laval y Dardot (2013), el problema fundamental del liberalismo clásico corresponde a la pregunta por el límite y legitimidad de los gobiernos. Esta idea guarda relación con el momento histórico particular en que las ideas liberales cobran relevancia, en el ocaso de la Edad Media, donde los grandes relatos que articulaban la vida social y daban legitimidad al sistema político se relacionaban principalmente con el derecho divino y que, con el surgimiento del pensamiento ilustrado, se enfrentan a la pregunta urgente por la forma, legitimidad y principios de la sociedad moderna (Voegelin et al. 1974). De igual forma, el surgimiento del pensamiento liberal se relaciona íntimamente con la revolución económica total de las formas feudales de producción y el surgimiento del capitalismo; en este sentido, se establece un vínculo extremadamente relevante entre el liberalismo como

ideología política, económica y social; y el proceso de consolidación del capitalismo industrial (González, 1991). En este contexto, surgen los principios fundadores del liberalismo, representados por Adam Smith, John Locke, Thomas Hobbes, entre otros.

Por supuesto, al hablar de liberalismo clásico, es necesario reconocer que no constituye un corpus unificado de teorías absolutamente integradas y complementarias entre sí, sino una serie de planteamientos filosófico-políticos y económicos con disputas y contradicciones (Laval y Dardot, 2009). Sin embargo, es posible establecer ciertas ideas fundamentales que se encuentran en gran parte de los postulados liberales: **la confianza en la política del Estado mínimo y la democracia liberal para garantizar los derechos de propiedad en el ámbito político (Gallo, 1986; González, 1991); la maximización de la libertad económica en el mercado global de los individuos libres, la confianza en el principio del *laissez faire* como garantía para el buen funcionamiento del libre mercado, la libre competencia como mejor administración posible de los intereses privados de los individuos y la defensa acérrima de la propiedad privada (De Vroey, 2009).** En palabras de Milton Friedman: “el movimiento intelectual que enfatiza la libertad como meta final y al individuo como la entidad fundamental en la sociedad” (Friedman, 2002, p.5). Estas ideas base del liberalismo clásico, se sostienen principalmente en dos doctrinas filosóficas que actúan como criterios éticos para los pensadores liberales clásicos: por un lado, la ética utilitarista y, por otro lado, la filosofía del derecho natural (Vergara, 2000).

**La posición utilitarista** asume que la máxima ética de una filosofía política es “que la acción política y legislativa debe tener como criterio la consecución de la máxima felicidad para el mayor número de personas” (Colomer, 1987, p. 13). Uno de los principales autores liberales que postula la idea de felicidad máxima de la colectividad como criterio ético es Bentham, quien entiende la felicidad, a grandes rasgos, como placer en oposición al dolor y además, sostiene que todos los intereses individuales tienen el mismo peso en la determinación del interés general (Bentham, 2017). A partir de esta consideración utilitarista de la doctrina liberal, Bentham reconoce las dificultades en la articulación de todos los intereses individuales en una sociedad, por lo que propone que los objetivos centrales de cualquier legislación o institución política deben ser “la seguridad, la abundancia, la subsistencia y la igualdad” (Postema, 1998, p.146) y asume que la forma política

que mejor organizaría los intereses individuales para la consecución de la felicidad y otorgaría la necesaria delimitación del poder de los gobernantes, corresponde a la democracia liberal (Colomer, 1987). Es interesante la consideración de que, en esta línea de pensamiento utilitarista, la idea de libertad no supone el principio universal que deba garantizarse como máxima aspiración humana, sino que la bajada liberal política y económica de la filosofía utilitarista rescata la idea de libertad en su utilidad relativa respecto de la felicidad colectiva, es decir, en el reconocimiento de que, como regla general, la libertad suele producir mayor felicidad que la coacción (Vergara, 2000).

Por otro lado, **la doctrina del derecho natural**, asume como máxima ética la referencia a un sistema normativo superior, ya sea a Dios, las leyes de la naturaleza o la Razón universal, es decir, reconoce un criterio de legitimación incuestionable y externo; ideas que delimitan la bondad o legitimidad de las leyes e instituciones humanas (Marcone, 2005; Vergara, 2000). Esta corriente filosófica, en su bajada liberal, reconoce en el individuo una serie de derechos innatos que deben ser asumidos como máximas éticas de cualquier sistema político, particularmente, el liberalismo iusnaturalista se ocupará de la necesidad de regular el accionar político para garantizar el derecho a la vida, la libertad y la propiedad privada, como límites naturales de un gobierno cuya legitimidad proviene única y directamente desde el acuerdo racional de los ciudadanos (Locke, 2002, originalmente publicado en 1689). En el ámbito económico, el liberalismo iusnaturalista se formula a partir de la convicción de la existencia del mercado como realidad natural, así como la defensa de la propiedad y la libertad de la iniciativa económica privada (González, 2015).

Es importante reconocer que bajo las formulaciones más patentes del liberalismo clásico, como el libre mercado o la formulación de la democracia liberal; es posible exponer posiciones filosóficas que las soportan, particularmente, la posición iusnaturalista que propugna la confianza en la Razón como condición humana, la ética de la libertad como dato natural y la igualdad de los seres humanos; y por otro lado, la posición utilitarista que buscaría, como fin último, ordenar y coordinar los intereses individuales para que sirvan al bien general (Laval y Dardot, 2013). A partir de estos criterios ético-filosóficos es que se estructura la filosofía liberal con las preocupaciones esenciales de restringir, delimitar y legitimar el actuar político para procurar la coordinación de los intereses privados en un cálculo de felicidad colectiva o para garantizar, mediante la restricción de la intervención del poder

político, los derechos inalienables y absolutos de la vida, la libertad y la propiedad privada; donde la desregulación del mercado, la disminución del aparato estatal y la doctrina del *laissez-faire* no constituyen valores liberales en sí mismos, sino que políticas liberales en materia económica.

Sobre estos postulados filosóficos se articulan varias prácticas económicas modernas amparadas dentro del marco de razonamiento liberal, particularmente en la forma de la instalación y consolidación del sistema capitalista. Es posible reconocer distintas creencias respecto al progreso, la justicia, el funcionamiento del mercado, los intereses individuales y la educación, que tomaron fuerza con la instalación de la economía capitalista en el mundo, que sostiene y justifica no sólo la defensa de la propiedad privada, sino que también las características del empleo y el salario, la plusvalía y su legitimidad, la movilidad social, la competencia, entre otros (Echeverría, 1995).

Dentro de los principales postulados liberales en términos económicos, **la defensa de la libre competencia** como garantía para el progreso económico y el interés de los consumidores, cobra especial importancia: para Adam Smith, como representante de las principales ideas económicas del liberalismo clásico, las prácticas que atenten contra la libre competencia como monopolios o colusiones, son uno de los principales enemigos del buen funcionamiento del sistema (Smith, 1794; Wójcicki, 2015). En este punto en particular es posible formular distintas críticas respecto a las posibilidades de la competencia “ideal” y de la realidad del sistema capitalista en la historia. Respecto a este punto, Marx (1847) ponía en duda la idea de libre competencia en la sociedad capitalista al postular que los monopolios, más que imperfecciones del sistema de libre competencia, corresponden a una síntesis entre la tesis del monopolio feudal precapitalista y la antítesis de la libre competencia, que es necesaria para establecer los monopolios y mantenerlos, haciendo de éstos, en la formación capitalista a lo largo de la historia, no una excepción, error o vicio, sino una tendencia inevitable del libre mercado y la acumulación de capital.

Esta primera búsqueda de los cimientos del pensamiento liberal como fundamento para pensar aquello que hemos nombrado como neoliberalismo, es particularmente relevante en tanto nos permiten visualizar las bases de la subjetividad moderna y cómo esta se ha transformado o mantenido en su reformulación neoliberal. Esta

resulta una entrada teórica clave para los objetivos de esta investigación, que busca, precisamente, dar cuenta de las características fundamentales de la subjetividad neoliberal y de las formas de su producción y reproducción a través de la educación. A partir de esto, es que se hace necesario volver sobre el sujeto moderno y reconocer su devenir hasta la subjetividad neoliberal que constituye nuestro principal interés.

## 7.2. SUBJETIVIDAD MODERNA

No es posible situar unívocamente en un hito de la historia universal la fundación de la Modernidad, existen posturas orientadas a reconocer distintos antecedentes históricos, ya sea en la Revolución francesa, Revolución industrial, el pensamiento ilustrado, el Renacimiento, la conquista de América, la consolidación del capitalismo industrial, entre otros (Dussel, 1993). Sin embargo, es posible desarrollar los contenidos que abarca la Modernidad como momento de transformación radical del paradigma de vida medieval: la transformación absoluta de las relaciones de producción, el desarrollo del capitalismo mercantil y su transformación en capitalismo financiero, la redistribución demográfica en función de los nuevos sectores productivos concentrados en la vida urbana, una nueva relación con el conocimiento que vendrá a sostener el optimismo moderno del progreso y del triunfo de la Razón ilustrada como fundación de una nueva época de posibilidades impensadas para el ser humano y el proyecto moderno (Berman, 1989).

De forma particularmente notoria, se considera la difusión de dos nuevas estructuras sociales funcionalmente interrelacionadas, que vendrán a revolucionar las formas de organización social de la edad media: **la industria capitalista y el aparato estatal burocrático** (Habermas, 2008, originalmente publicado en 1985). En sintonía con estos grandes cambios estructurales, se desarrollarán transformaciones radicales en todos los niveles de articulación social, resultando particularmente influyente la consolidación de la familia nuclear tradicional: unidad básica de la sociedad ya no estructurada como la unidad de producción en el sistema feudal, sino como una “organización de consumo” (Muñoz, 2014) y que contribuye además a reformular la división entre el mundo público y privado (Thompson, 2011). De la misma forma y en estrecha relación con las nuevas funciones otorgadas a la familia y al Estado, nos encontraremos con la creciente inquietud moderna por la proliferación de la educación formal, tanto por la influencia



de los valores ilustrados, como por los nuevos requerimientos del sistema productivo industrial (Pineau, 2001).

Sin duda, la Modernidad implica un cambio radical de las formas organizacionales de la sociedad europea, tanto en un nivel macroestructural, con la conformación de los Estados- nación modernos y la consolidación del sistema capitalista; tanto como en el estilo de vida concreto de la población, que deberá incorporar cambios profundos en la forma de producir, relacionarse y, sobre todo, de pensar(se) en el nuevo mundo moderno (Habermas, 2008; Berman, 1989). En esta línea, Calvo (1998) sostiene que las ideas fundamentales que articulan y definen la esencia de la Modernidad son: la concepción de la historia en términos de progreso, el descubrimiento de la Razón autónoma como medida de todas las cosas y el protagonismo del sujeto. Resulta particularmente relevante para los fines de esta investigación, reconocer como aspecto fundamental de la Modernidad la producción de una subjetividad caracterizada por la formulación de la individualidad, la capacidad de razonar para conocer y manipular al mundo natural y la identificación con el sistema de subjetividad cartesiano: la concordancia entre sujeto, alma racional y yo, todo circunscrito a los límites de un cuerpo individual (Berman, 1989; Giaccaglia et al., 2009; Pérez Soto, 2016; Rojas, 2015).

Aunque el concepto de subjetividad será tratado en profundidad posteriormente, resulta ineludible una mención anticipada al pretender delinear las transformaciones del sujeto moderno. Es tal la relación entre subjetividad y Modernidad, que diversos autores plantean la época moderna, en cierto punto, como sinónimo de subjetivismo (Catellano, 2013). En esta línea, se asume a la subjetividad o el subjetivismo como una característica central del discurso moderno, en tanto implica una “nueva relación del sujeto con el sí mismo”, que supone a su vez “individualismo, derecho a crítica, autonomía de la acción y filosofía idealista” (Hegel, citado en Habermas, 2008: 28). Como consecuencia, es posible asumir que sólo desde la Modernidad existe de hecho subjetividad, rastreada desde los planteamientos de la lógica cartesiana como fundadora de la relación moderna del sujeto consigo mismo, esto es, como un ente en el que se fundamentan los demás:

La esencia del hombre se transforma desde el momento en que se convierte en sujeto, cuando se muda al centro de referencia del ente como tal. Pero esto es posible en tanto se modifica también la concepción de los demás

entes; ahora se entienden de tal modo que son y sólo pueden ser en cuanto son puestos por el hombre que representa. (García, 2015: 103)

El intento por delimitar las condiciones de esta nueva subjetividad moderna, nos lleva por distintos caminos. Siguiendo las formulaciones respecto a la característica individualidad en la concepción moderna de subjetividad, Hernando (2012) asegura que en el ámbito de la experiencia identitaria humana, la Modernidad trae la identificación de la persona con el individuo y la individualidad como la identidad cuando se posee control sobre el mundo; a diferencia de la que llamará identidad relacional, propia de sociedades sin alto control del mundo. De esta forma el autor plantea, por un lado, la necesidad de historizar aquello que aparece como la esencia invariable del ser humano y, al mismo tiempo, encontrar en el desarrollo del modo de vida moderno, caracterizado por la capacidad de abstracción, el control tecnológico del mundo, la especialización de la actividad económica, la disociación razón-emoción y la idealización de la razón; **una forma radicalmente nueva de asumir la condición humana, basada en la objetivación del mundo, por un lado y en la individualidad como la forma definitiva de la identidad.**

El reconocimiento de la individualidad moderna resuena en profundidad con los cimientos del liberalismo clásico como doctrina política, particularmente en lo relativo a la idea de libertad individual: al emerger la individualidad como condición de la subjetividad moderna, podemos identificar la idea de libertad como defensa de este espacio de autonomía e independencia representado por la figura del individuo racional y volitivo, para configurar frente a éste la necesidad de asegurar la no intromisión de los poderes, que tienen como único origen la voluntad de los individuos (Campuzano, 1995). De esta forma, se configura la idea de **libertad negativa** como fundamento político fundamental en el reconocimiento de la soberanía del individuo y la libertad para actuar sin existir impedimentos arbitrarios que se lo limiten (Hobbes, 2017, originalmente publicado en 1651).

La impronta liberal e ilustrada tendrá un impacto radical en la transformación del sujeto moderno: identificado indudablemente con un individuo, es el producto resultante de una reestructuración radical de la relación del sujeto con sí mismo y con el mundo, en un sentido amplio. Así como la nueva conformación subjetiva, es relevante considerar las nuevas formas de objetivación que propone la Modernidad, como base para comprender la relación moderna con el conocimiento sobre el

mundo. Foucault se refiere a un “*a priori* histórico” como las condiciones que hacen posible, en una época determinada, las formaciones discursivas de verdad (Foucault, 2010, original publicado en 1969). Han (2005), a partir de las teorías foucaultianas, propone que, en tanto la relación histórica entre subjetivación y objetivación, el “*a priori* histórico” resulta un análisis ineludible para comprender los juegos de verdad de una época determinada.

### 7.2.1. EL CONOCIMIENTO EN LA ÉPOCA MODERNA

Si bien ya hemos considerado algunas nociones que remiten directa o indirectamente a ideas sobre el conocimiento y el acto de conocer en la Modernidad, como la preponderancia de la Razón; es necesario un detenimiento exclusivo, tanto por su imponderable relevancia en el panorama de las revoluciones modernas, como por los fines particulares de esta investigación. Para esto, se expondrán brevemente dos fundamentos esenciales de la relación entre subjetivación y objetivación que sostendrán el *a priori* histórico moderno: por un lado se abordará un análisis foucaultiano del giro cartesiano de los procesos de subjetivación y objetivación en la Modernidad, y por otro lado, se propone una reflexión sobre el desencantamiento del mundo como fundamento de la relación moderna con los objetos.

El giro cartesiano es considerado un punto clave en la conformación de la nueva relación moderna con el conocimiento (Logreira, 2017). Descartes, a partir de sus postulados respecto a la natural disposición de saber del alma humana (Descartes, 2007, originalmente publicado en 1637) rechaza la idea clásica de la necesidad de la transformación del sí mismo como camino para acceder a la Verdad, entendida como un valor superior, esencial y trascendental (Han, 2005). En su reemplazo, la Modernidad instala la idea de que el conocimiento verdadero es la representación adecuada y coherente sobre un objeto en particular, caracterizado por búsqueda de certeza, universalidad, claridad y transparencia.

En estrecha relación con la objetivación cartesiana del mundo, Berman (2004) postula la idea de que la Modernidad ha consistido en un continuo “desencantamiento”, para referirse al abandono sostenido de una visión animada,

mágica y trascendente del mundo, para construir una experiencia de la realidad y del sí mismo radicalmente inanimada, mecánica, que ha desterrado cualquier explicación o causa proveniente de la vida religiosa (y posteriormente de la metafísica) para encontrarse con un mundo que ha exiliado de sí cualquier principio trascendente, en estrecha relación con el cambio de las preguntas que dirigen al conocimiento moderno, cambiando el premoderno “¿por qué?”, por el moderno “¿cómo?”.

Las explicaciones modernas para trabajar sobre la radical destrucción de las fuentes de sentido y conocimiento medievales, es decir, la religión, la trascendencia, el animismo y la metafísica especulativa, se basarán en dos proposiciones aparentemente opuestas: el racionalismo y el empirismo. Mientras el primero dará a la Razón el lugar privilegiado de ser el único camino para obtener conocimiento certero y objetivo del mundo, el segundo encontrará en la observación desprejuiciada del mundo a través de los sentidos, la única fuente de conocimiento verdadero. Si bien resultan aparentemente contradictorias, ambas posturas, en conjunto, constituyen el fundamento de la revolución científica de la Modernidad (Berman, 2004) y comparten ciertas características fundamentales a su base. En particular, es posible distinguir la radical individualidad del acto de conocer (que no se pondrá en duda hasta Kant), la formulación del mundo en términos “desencantados”, la búsqueda por conocimiento objetivo del mundo y el rechazo consiguiente de la subjetividad y de la especulación, la búsqueda por responder preguntas operacionales sobre el funcionamiento del mundo y la incorporación de métodos fijos para conocerlo, con la pretensión de validez universal. De esta forma, ambos constituyen posturas epistemológicas centrales para constituir el discurso del método científico que atravesará por completo la Modernidad.

El sujeto moderno es en definitiva, un sujeto individual y racional, confiado en sus capacidades para conocer y dominar el mundo, desencantado de misterios trascendentes y resuelto en depurar el acto de conocer de especulaciones, mentiras, tradiciones y mitos. Procura además el perfeccionamiento de las facultades humanas para el progreso sin límites, a través de la observación y el uso de la Razón.

### 7.3. DESARROLLO HISTÓRICO DEL PENSAMIENTO NEOLIBERAL

La tarea de reconocer las principales características del Neoliberalismo, nos ha llevado a considerar primeramente el espíritu de la Modernidad, como escenario cimentado en los principios del liberalismo clásico. Sin embargo, el desarrollo histórico de las prácticas políticas, económicas y sociales en la Modernidad, distan mucho de ser reflejos fieles y textuales de la doctrina liberal o de cualquier otra y de hecho, el llamado “discurso filosófico de la Modernidad” consta de posturas ampliamente diversas (Botticelli, 2011). De igual forma, la historia del capitalismo hasta su expresión neoliberal ha mantenido constantes tensiones con el pensamiento liberal, particularmente respecto a su principio más característico: *laissez faire et laissez passer; le monde va de lui même* (“Dejar hacer y dejar pasar, el mundo marcha por sí mismo”).

Los fundamentos liberales fueron el espíritu necesario para adaptar a la persona en el tránsito del sistema feudal a las nuevas exigencias del estilo de vida capitalista (Laval y dardot, 2013). Desde entonces, el capitalismo liberal sufrió modificaciones y dio lugar para descubrir tensiones en la justificación liberal de la vida moderna. Para desarrollar el devenir de la justificación liberal, se desarrollará el problema del *laissez faire* en tres momentos de la historia del capitalismo moderno: **la instalación capitalista industrial, la instalación del Estado de Bienestar y el surgimiento del pensamiento neoliberal.**

Hasta 1930, los fundamentos liberales plasmados en el mundo capitalista resonaban principalmente como la confianza en el mercado y el progreso indefinido, materializados como *laissez faire*: mínima intervención estatal y libertad absoluta de la iniciativa privada (Sanjuán, 2016), fundamentalmente, se trataría de la creencia absoluta de la existencia del mercado como una realidad **natural**. Sin embargo, con la gran crisis económica de 1929, sumado a la proliferación de modelos críticos respecto a la organización capitalista y las enormes desigualdades que genera; los principios liberales del *laissez faire* debieron ser cuestionados en función de rescatar al sistema de acumulación capitalista de amenazas mayores (De Vroey, 2009).

Con la difusión de ideas y partidos de izquierda, la masificación y empoderamiento de asociaciones de obreros por todo el mundo y la mayor crisis económica que el modelo capitalista había enfrentado en toda la historia, la primera mitad del siglo XX parecía un escenario destinado a poner en tela de juicio el funcionamiento del capitalismo mundial y los ideales liberales que lo sostuvieron (Olmos y Silva, 2011). El escenario de la gran crisis provocada por la especulación financiera ilimitada, lleva a las ideas de John Maynard Keynes, economista británico, a cobrar fuerza. Las políticas keynesianas, a partir del reconocimiento de la gravedad de la crisis económica y las amenazas ideológicas que atravesaba el mundo capitalista, establecieron la necesidad de intervenir en ciertos aspectos claves de la economía para asegurar las bondades del sistema capitalista y revertir los drásticos efectos de las crisis, poniendo fin al dogmatismo del *laissez faire* como única posibilidad (De Vroey, 2009). Sin embargo, el **Estado de Bienestar** derivado de las propuestas de Keynes no era la única alternativa planteada al modelo liberal clásico: en el escenario de la instalación de políticas keynesianas y la amenaza ideológica del socialismo, encontramos los primeros hitos del surgimiento intelectual del neoliberalismo: el coloquio Walter Lippmann (1938) y la Sociedad de Mont Pelerin (1947).

Sin intención de realizar una revisión histórica completa del concepto de neoliberalismo, resulta fundamental visitar estas instancias fundadoras del pensamiento neoliberal para iluminar una realidad sistemáticamente ocultada y negada por los pensadores neoliberales de hoy: la gran variedad de disputas internas que constituye el pensamiento neoliberal desde su origen, particularmente sobre las que hoy son incuestionablemente las bases fundamentales del pensamiento neoliberal. Particularmente, se atenderá a las discordancias respecto a uno de los principios más utilizados por la divulgación de la teoría neoliberal actual, las distintas interpretaciones del principio *laissez faire*.

### 7.3.1. EL COLOQUIO WALTER LIPPMAN

Walter Lippmann fue un periodista e intelectual estadounidense, en su libro “The Good Society” (La buena sociedad) trata las insuficiencias del liberalismo clásico ante el contexto del surgimiento de distintos tipos de autoritarismo a nivel mundial. En 1938 y para celebrar el lanzamiento del libro de Lippmann, Louis Rougier convoca al Coloquio Walter Lippmann, donde distintos intelectuales se dedican a

repensar las bases de un liberalismo patentemente en crisis (Salinas, 2016).. Participaron más de veinticinco personas, entre los que destacan por su posterior reconocimiento Friedrich Von Hayek (Gran Bretaña), Walter Lippmann (Estados Unidos), Ludwig Von Mises (Escuela austriaca) y Michael Polany (Gran Bretaña). Hoy es considerado por distintos autores como el momento fundacional del pensamiento neoliberal (De Büren, 2019; Laval y Dardot, 2013; Salinas, 2016; Guillén, 2018)

Las principales temáticas abordadas durante el coloquio resonaban con el clima político y económico del momento: una revisión crítica de los fundamentos liberales que habían permitido el surgimiento de tendencias antidemocráticas (socialismo y fascismo) y la explosión de una profunda crisis económica (Guillén, 2018). En este contexto, pudieron vislumbrarse con claridad dos facciones diferenciadas con diagnósticos radicalmente distintos: el ordoliberalismo alemán y la escuela austriaca (Laval y Dardot, 2013; Guillén, 2018). Mientras la primera criticaba duramente el actuar de los últimos liberales clásicos “manchesterianos” que, engañados en la ficción del principio del *laissez faire*, fueron negligentes en dejar actuar la economía según la conveniencia de los poderosos y en desmedro de las bondades de los principios liberales (Lippmann, citado en Laval y Dardot, 2013). La segunda, en cambio, ante cualquier dificultad del modelo, acusaban una intromisión indebida del Estado en materia económica o al perverso poder de los sindicatos que atentaban contra la libertad individual (Salinas, 2016).

Es particularmente interesante evidenciar la amplia distancia que tomarán los ordoliberales del principio del *laissez faire*, al que adjudican en gran medida los vicios y tropiezos del sistema capitalista liberal. En particular, la facción ordoliberal pone en cuestión la idea de que el mercado constituía una realidad natural y distinguible del orden jurídico y político, como justificación de las posturas liberales de la no intromisión del Estado. En cambio, argumentaron que no existe mercado como una realidad externa del aparato estatal y que, de hecho, se necesita de mucha intervención para sostener el sistema de libre mercado liberal:

Por obra jurídica existe la propiedad, las corporaciones, los contratos, derechos, deberes e inmunidades, existe el dinero para intercambiar por bienes y servicios (...) Todas estas transacciones dependen de algún tipo de ley, amparado en la voluntad del Estado de imponer ciertos derechos y

proteger ciertas inmunidades. Es por esto, que resulta completamente irreal preguntarse por los límites de la jurisdicción del Estado en el mercado. (Lippmann, 2004: 187)

La escuela austríaca, por otro lado, toma su distancia respecto a este diagnóstico y, aunque en una posición minoritaria durante el coloquio (Salinas, 2016), destacarán las intervenciones de Von Mises, que tenderá a establecer como principal responsable de cualquier mal en el sistema, a una intervención indebida del Estado y, consecuentemente, oponiéndose a cualquier revaloración del estatismo dentro del nuevo liberalismo que buscaban formular en el coloquio, hasta el punto de ser percibido por algunos otros participantes como un “*old liberal*” fuera de lugar (Laval y Dardot, 2013:136). Aunque la postura de la Escuela Austríaca de economía no fue mayoritaria en el coloquio, los planteamientos de Von Mises tendrán gran influencia en el desarrollo futuro que tendrá el pensamiento neoliberal, particularmente a través de sus aportes sobre el estudio de la acción humana y la metodología individualista- deductiva del estudio económico, línea que continuará su discípulo Friedrich Von Hayek, autor de “Camino de servidumbre” (1944).

A pesar de las divergencias en su interior, el coloquio se orientaba en función de la “priorización del mecanismo de precios, la libre empresa, el sistema de competencia y un Estado fuerte e imparcial” (Plehwe 2009, p. 14). Con el objetivo común de definir las bases para esta necesaria renovación del liberalismo clásico, se barajaron distintas alternativas de denominaciones: liberalismo de izquierda, nuevo liberalismo, individualismo, liberalismo positivo y neoliberalismo (Salinas, 2016).



### 7.3.2. LA SOCIEDAD DE MONT PELERIN

El desarrollo de la discusión de la renovación liberal iniciada por el coloquio Walter Lippmann, tuvo una obligada pausa debido al estallido de la Segunda Guerra Mundial. Una vez terminada la Guerra y con la amenaza del socialismo soviético más patente que nunca, se continuaría el trabajo de renovación liberal en la Sociedad de Mont Pelerin, donde se convocó a economistas, filósofos, historiadores y periodistas, todos con “convicciones liberales” (Guillén, 2018) y que, en palabras de Hayek (1992) están de acuerdo sobre los principios liberales básicos. Desde el comienzo, sin embargo, existió una patente heterogeneidad en las posturas internas de la sociedad: las divisiones profundas entre la reactivación del libre mercado y la revisión crítica del liberalismo de los ordoliberales, cruzará la historia de la Sociedad de Mont Pelerin.

Las tensiones ideológicas al interior de la Sociedad, tomarán un giro decisivo con la radicalización de la línea de Hayek y la americanización de la Sociedad, que implicarán la incorporación de los pensadores de la escuela de Chicago, sumado a los aportes monetarios que recibía la Sociedad de corporaciones anti-*New deal* estadounidenses como el *Volker Fund* y la *Foundation for Economic Education* (Guillén, 2018). A medida que las teorizaciones de Hayek y Friedman, como principal representante del bastión norteamericano, cobraban fuerza dentro de la Sociedad, también las ideas neoliberales ganaban espacio en un mundo que, durante casi cuatro décadas había adoptado el modelo keynesiano y miraba con recelo las renovaciones de la discusión por la no intervención estatal (íbid.).

La década de 1970 sería decisiva para el pensamiento neoliberal: con dos intelectuales galardonados con el premio Nóbel de Economía, Hayek (1974) y Friedman (1976), el pensamiento neoliberal ganaría una considerable respetabilidad intelectual dentro de las universidades estadounidenses, así como una primera oportunidad de llevar a la práctica sus planteamientos en lo que se conocerá como “el experimento neoliberal chileno” (Fischer y Plehwe, 2013; Hoevel, 2014). Para este entonces, el giro hacia la escuela austríaca, representante del libre mercado anti-intervencionista, así como la incorporación de la Escuela de Chicago, que traería el estudio monetarista como una justificación científica y no filosófica de la doctrina neoliberal; había desplazado completamente las líneas del

ordoliberalismo, llegando a recordarse la fundación de la Sociedad como un esfuerzo personal de Hayek, borrando de la escena los nombres de los alemanes, suizos, franceses e italianos que representaron, desde los inicios de la Sociedad, el punto central de la disidencia al interior de la escena neoliberal (Guillén, 2018).

Con este escenario ideológico, es interesante delinear un par de conclusiones respecto al devenir intelectual del pensamiento neoliberal, hasta antes de su debut en la escena política mundial. **En primer lugar**, es necesario reconocer las muchas escuelas y líneas neoliberales que no han sido incorporadas en este análisis. Si bien se han tomado en consideración las líneas dominantes de estas dos reuniones, consideradas como fundacionales y que hoy concentran la mayor influencia en las políticas del orden mundial; existen muchas líneas de investigación y *think-tanks* considerados parte de este movimiento o que se derivan de estas incursiones: la Escuela de Virginia y las teorías de la elección pública, vertientes capitalistas del libertarismo, ciertas facciones anarco-capitalistas, entre muchas otras. **En segundo lugar**, es posible plantear ciertas consideraciones comunes a la base de esta gran variedad de escuelas asociadas al pensamiento neoliberal, aunque en términos amplios y sujetas a distintos énfasis: tanto en los albores del congreso Walter Lippmann como en el desarrollo posterior de las discusiones de la Sociedad de Mont Pelerin, es necesario reconocer la posición antiolecionista de los pensadores neoliberales en todo su espectro (Guillén, 2018), así como el convencimiento de la necesidad de establecer el mercado como base de la organización social, la retórica de la libertad individual y la libre disposición de las fuerzas productivas organizadas, principalmente, a través del mecanismo del precio (Hoevel, 2014). Para Hoevel, además, las disidencias entre las tres principales escuelas que dieron vida al neoliberalismo (ordoliberalismo, escuela austríaca y escuela de Chicago), serán con frecuencia aprovechadas en el uso instrumental de teorías de otras escuelas a la hora de enfrentar problemas argumentales desde la propia (Hoevel, 2014).

### 7.3.3. INSTALACIÓN NEOLIBERAL

Si consideramos la marginalidad del pensamiento neoliberal hasta la década de 1970, resulta fundamental precisar el mecanismo a través del cual se convirtió en un consenso ampliamente compartido a escala global. Para esto, es necesario considerar la variedad de contextos en los cuales se instaló el modelo neoliberal como fundamento del actuar económico, político y social de los Estados. En efecto, la instalación neoliberal en Chile dista mucho de la experiencia estadounidense o inglesa; ante esto, Harvey (2007) distingue tres mecanismos diferenciados, aunque íntimamente relacionados, en la instalación de las políticas neoliberales a escala mundial: **la fuerza militar golpista, la coerción financiera y la creación de consenso político-social.**

Con la década de 1970 comienzan a avistarse los síntomas de una grave crisis económica en el mundo capitalista, el crecimiento sin pausas desde el fin de la Segunda Guerra Mundial y el aumento del consumo a partir de las políticas del Estado de Bienestar, mostraban signos de patente deterioro: el sistema basado en el patrón oro mostraba signos de desmoronarse. Con este escenario, las ganancias capitalistas y el poder de clase de las élites se encontraron directamente amenazados por un período de “estanflación” y con la amenaza ideológica que representaba la Unión Soviética y su inmunidad ante la crisis (Harvey, 2007).

En este contexto, Chile será el primer escenario donde se pondrá a prueba el pensamiento neoliberal con su versión renovada del libre mercado y de los fundamentos liberales (Fischer y Plehwe, 2013; Hoevel, 2014). La primera incursión del neoliberalismo en la política real, se hizo posible bajo las condiciones propiciadas por un sangriento golpe de Estado, seguido por una dictadura sin reparos en reprimir cualquier oposición al nuevo ordenamiento, en este contexto, Milton Friedman dará consejos directos a Pinochet y éste basará su política económica en los principios neoliberales, importados por una generación de economistas chilenos educados en la Universidad de Chicago: “Los Chicago Boys” (Harvey, 2007; Silva, 1991). El experimento neoliberal chileno, resultó una tentadora oportunidad para las élites capitalistas de restituir su tasa de ganancias, mermadas por el estado de la crisis (Harvey, 2007). Sumado a las experiencias de intervención estadounidense en la forma de alianzas estadounidenses con golpes

militares y dictaduras, es posible considerar la intervención militar externa y la toma de control de países invadidos como una variante del mecanismo militar de incorporación neoliberal, tal es el caso de la invasión a Irak por parte de Estados Unidos, que terminará con el derrocamiento de un gobierno de inclinación socialista y la implementación forzosa de una agenda neoliberal, que permite, entre otras cosas, la explotación extranjera de los recursos naturales, como por ejemplo, el petróleo por compañías estadounidenses (Harvey, 2007).

En segundo lugar, como mecanismo de instalación forzoso de las reformas neoliberales en el mundo, podemos identificar la coerción financiera desde instituciones internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, esto es, la imposición de agendas y reformas neoliberales a países que, obligados por el agobio de la deuda externa, se verán forzados a implementar dichas reformas neoliberales: el drástico recorte del gasto público, la eliminación de obstáculos a la importación y exportación de mercancías, la privatización de empresas estatales, entre otras (Harvey, 2007).

El tercer escenario resulta el más relevante de considerar para los fines de esta investigación, este es el caso de Estados Unidos e Inglaterra, países dedicados a la instalación en el exterior de reformas neoliberales a través de distintas formas de coerción (militar y financiera particularmente); instalaron reformas neoliberales en su interior a través de lo que Harvey llamará “construcción de consentimiento” (Harvey, 2007). El autor se refiere a este proceso como la construcción de un acuerdo político y democrático en relación a los postulados neoliberales, donde se despliegan las lógicas neoliberales en forma de “racionalidad neoliberal”.

#### **7.3.4. CONSENSO DE WASHINGTON**

La instalación del modelo neoliberal fue un cúmulo de experiencias profundamente únicas en cada territorio en que fueron aplicadas, no sólo distinguiendo los mencionados tres mecanismos para su implementación, sino que considerando también variables relativas a las tradiciones, sistema político, estado de la organización obrera, robustez de la resistencia políticamente organizada, entre muchos otros factores. Según Harvey (2007) la experiencia

de la implementación neoliberal fue discontinua, zigzagueante y con distintos discursos sobre el por qué y el cómo de su necesidad en cada territorio. De hecho, el autor plantea que no sería hasta el llamado “Consenso de Washington” escrito de 1990, en que se establecería una suerte de “ortodoxia neoliberal”, sistematizando los principales fundamentos de la neoliberalización del mundo, que llevaba casi dos décadas de funcionamiento.

El consenso de Washington se enmarca en un contexto particular: con el fin de la Guerra Fría, el triunfo del sistema capitalista y la virtual desaparición de la amenaza ideológica del socialismo, se hacía necesario un planteamiento claro sobre qué era lo que traería esta nueva época del capitalismo triunfante (Mària Serrano, 2000). La primera y más reconocida formulación del Consenso de Washington, fue un escrito de 1990 titulado “Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a reformas de las políticas económicas” y que establece diez cosas en las que, según el autor, Washington estaría de acuerdo en aplicar en economías en desarrollo, particularmente las latinoamericanas (Morandé, 2016), englobando en el concepto de Washington “al complejo político-económico-intelectual integrado por los organismos internacionales (FMI, BM), el Congreso de los EUA, la Reserva Federal, los altos cargos de la Administración y los grupos de expertos (Mària Serrano,2000:32)”. Williamson establece que existiría un consenso entre estos organismos respecto a la necesidad de instaurar: disciplina presupuestaria, cambios en las prioridades del gasto público, reforma fiscal encaminada a buscar bases imponibles amplias y tipos marginales moderados, liberalización financiera, búsqueda de tipos de cambios competitivos, liberalización comercial, apertura a la entrada de inversiones extranjeras directas, privatizaciones, desregulaciones y garantía de los derechos de propiedad (Mària Serrano, 2000).

#### 7.4. CONTENIDOS DEL NEOLIBERALISMO

El consenso de Washington, como intento por establecer una ortodoxia neoliberal nos otorga un punto de partida para comprender qué es el neoliberalismo, principalmente en términos de políticas económicas. En el ámbito económico, el neoliberalismo se ha manifestado principalmente como una serie de políticas orientadas a la **flexibilización del mercado laboral**, representado como la disminución de regulaciones, disolución del poder sindical políticas de

subcontratación; la **apertura global de la economía capitalista mundial**, manifestada en la tendencia a la liberalización de los impedimentos a la inversión extranjera, la disminución de las tarifas arancelarias de importaciones y la transnacionalización de los grupos económicos; además, se caracteriza por la **disminución del gasto público en áreas de seguridad social**, llegando a privatizarse servicios de pensiones, recursos naturales, educación y salud, orientados de aquí en más, por la lógica del mercado (Harvey, 2007; Laval y Dardot, 2013). Sin embargo, como ya hemos establecido, el neoliberalismo es más que una serie de políticas económicas.

Como un primer análisis de los fundamentos del neoliberalismo como ordenamiento social, político y económico, es posible descubrir que supera ampliamente la idea de una restauración liberal al contexto globalizado. En primer lugar, los problemas teóricos que constituían la base intelectual del liberalismo clásico, es decir, la pregunta por los límites del gobierno y la confianza en los valores ilustrados de la Razón y la igualdad como base para definir la bondad de un ordenamiento social u otro, han quedado radicalmente relegados: el neoliberalismo, en cambio, instaura como valor central la idea de la **competencia** como comprensión fundamental y ordenamiento de la acción humana (Laval y Dardot, 2013).

En la misma línea, es posible establecer otro punto de disenso respecto a la teoría liberal clásica. En la racionalidad neoliberal existe un reconocimiento de la imposibilidad de considerar al mercado como una realidad natural e independiente de la jurisdicción estatal, idea fuerza de la doctrina del *laissez faire*; en cambio, el neoliberalismo, propugna la necesidad de la intervención estatal para generar las reglas y el marco del “libre juego de la economía”, aunque insistirá enérgicamente en el rechazo a la intervención estatal redistributiva sobre los efectos de los mercados en funcionamiento, que interpreta sin distinciones como una afrenta a la dignidad de las personas y un paso inevitable en dirección al totalitarismo (Hayek, 2011). En términos concretos, la formulación de la intervención estatal neoliberal toma la forma de la creación y mantenimiento del marco institucional sobre el que se desarrolla el mercado libre, así como el aseguramiento de la propiedad privada y la creación de situaciones de mercado donde no las hay, por ejemplo, en la creación y comercialización de derechos de contaminación; mientras se opone sistemáticamente a cualquier forma de solidaridad social y proteccionismo (Harvey, 2007). Además, autores como Laval y Dardot (2013), refieren a un tipo de

intervención particular en la creación de un nuevo “modelo humano genérico”, (p. 55) donde la educación, la prensa y organizaciones supranacionales cumplen un rol fundamental en la formación de sujetos con “espíritu emprendedor”, basado en la praxeología de Von Mises y en un modelo de *management*.

En cuanto a la justificación filosófica del neoliberalismo, en relación a los planteamientos del liberalismo clásico, es posible reconocer en principio la idea articuladora de **libertad** que sostiene a ambos sistemas de pensamiento. Sin embargo, la idea neoliberal de que la libertad económica resulta la más relevante libertad y de hecho, una condición necesaria para cualquier otra (Friedman, 2002), llevará a la conceptualización de la libertad como únicamente centrada en el plano económico y sólo expresada como ausencia de coacción para la libre decisión de los individuos en el mercado. Espósito y Pérez (2010:93) respecto a la concepción estrecha de la libertad neoliberal, distingue tres esferas específicas donde ésta se materializa: “a) la libertad para competir libremente, b) la elección personal como consumidor y c) la ilimitada acumulación de riqueza y mercancías”.

Otro punto clave que sostiene al pensamiento neoliberal en la actualidad, es el radical individualismo con que opera su lógica. Este punto puede ejemplificarse con extrema claridad en el famoso eslogan de Margaret Thatcher: “no existe la sociedad, sólo hombres y mujeres individuales” (Thatcher, 1987). La formulación liberal del individualismo será radicalizada por el devenir neoliberal hasta el punto de la negación de cualquier nivel de análisis, comprensión e intervención que remitan a una colectividad. De aquí, por ejemplo, se sostiene el rechazo y desmantelamiento de la organización sindical obrera, amparado en la justificación de la defensa de la libertad de cada individuo que se ve, inevitablemente, ofendida en cualquier valoración colectiva de la existencia. En esta línea, diversos autores plantean que, a diferencia del liberalismo clásico, que reconoce la necesidad de articular los intereses privados para generar bienestar general, el individualismo neoliberal incorpora una “**tesis de incompatibilidad**” entre el interés individual y el interés de la sociedad, pues, en palabras de Gentili: “la búsqueda de un supuesto bienestar social contradice el impulso competitivo necesario para la maximización de las utilidades individuales en los intercambios mercantiles” (citado en Domenech, 2007:75).

Finalmente, respecto a la justificación filosófica de la doctrina neoliberal, es

relevante considerar ciertas posturas críticas que denuncian el rechazo de la retórica neoliberal a discutir en términos políticos, filosóficos o ideológicos; **recurriendo más bien a la supuesta neutralidad de sus postulados y a la negación de constituir una ideología o siquiera una postura política**, particularmente en lo relacionado con la escuela monetarista de Chicago (Rumié, 2019). Este discurso se condice con el espíritu triunfante del capitalismo posterior a la caída de la URSS, representado en la declaración del “fin de la historia” de Francis Fukuyama; así como por las tendencias neoliberales a la tecnificación de la acción política y económica, sostenidas principalmente por la escuela del monetarismo estadounidense (Rumié, 2019.)

En esta línea, respecto al espíritu del neoliberalismo, es interesante considerar el contexto político internacional como factor determinante en la forma del orden neoliberal: además del factor económico de crisis y fracaso de las políticas del Estado de bienestar social, es relevante considerar la disolución de la Unión Soviética como un factor relevante para comprender el llamado “giro neoliberal”. Con el fin de la mayor amenaza ideológica al sistema capitalista, que alentaba a los sindicatos y organizaciones sociales obreras en todo el mundo, los empresarios norteamericanos encontraron camino libre para “flexibilizar el mercado laboral”, es decir, la restitución de su tasa de ganancia a costa de despidos, disminución de salarios y beneficios laborales y, en definitiva, la exigencia de una casi completa desregulación de la relación laboral entre empresarios y obreros, punto clave del desarrollo del neoliberalismo. En este reconocimiento, cobran sentido los planteamientos de diversos autores que interpretan en la ideología neoliberal, principalmente una justificación ideológica para la restitución del poder de clase de una élite golpeada por las políticas keynesianas y la crisis de acumulación de los años setenta (Harvey, 2007)

## 7.5. CONCEPTO DE SUBJETIVIDAD

Como punto de partida, resulta determinante reconocer que, como se ha mencionado, el concepto de neoliberalismo es muchísimo más amplio y profundo que la idea de una política económica o articulación gubernamental. Efectivamente, distintos autores representan lo fundamental del concepto de neoliberalismo, como el surgimiento de una **subjetividad neoliberal** (Alemán, 2016; Laval y Dardot, 2013), que se relaciona de distintas formas con las manifestaciones explícitas del



ordenamiento neoliberal del mundo: la política de la desregulación competitiva, el desamparo frente a la lógica mercantil, la vacuidad de la participación democrática liberal, la globalización de la economía y las formas de vida, entre otras. Ante esto, se vuelve necesaria ciertas consideraciones sobre el concepto de **subjetividad**.

La psicología ha sido definida por diversos autores como el **estudio de la subjetividad** (Canguilhem, 1998). Sin embargo, esta denominación no es unívoca ni universal y tampoco resuelve una definición precisa de un concepto inevitablemente complejo, que ha sido abordado desde distintas perspectivas y disciplinas. Para establecer las características centrales del concepto de subjetividad y así avanzar en reconocer las condiciones de formación de la subjetividad neoliberal, abordaremos las principales incursiones desde la psicología.

Desde los orígenes de la psicología como ciencia institucionalizada, se evidenció una tendencia hacia la tecnificación, medición e instrumentalización de los estudios psicológicos (González-Rey y Mitjás, 2016). La búsqueda de la psicología, particularmente en la vertiente norteamericana, de asimilarse a las ciencias naturales y alejarse de la filosofía, la lleva a tomar la forma de la “división y medición del psiquismo”, manifestada como tendencias hacia la psicometría, el behaviorismo y funcionalismo (González-Rey, 2002). Alejada de la noción de subjetividad, entendida como reminiscencia filosófica o impedimento para el conocimiento científico objetivo, la tendencia será la de considerar a la psicología como el estudio de la conducta (González-Rey, 2002; González-Rey, 2008) y adoptar la fórmula científica de la exclusión metodológica del sujeto como principio (Dupret & Sánchez, 2013).

Sin embargo, con el paso de los años y la diversificación de las líneas de investigación en psicología, los estudios cualitativos y corrientes socio-culturales (González-Rey & Mitjás, 2016), así como distintas posturas críticas respecto de la tendencia técnico-instrumental y el reduccionismo de la psicología experimental; contribuyeron paulatinamente a incorporar teorizaciones más complejas en la constitución del objeto de estudio de la psicología. Un posible punto de partida para las teorizaciones sobre la subjetividad en psicología, puede situarse en la idea de “**estudio de las mentalidades**”, concepto que, aunque difuso, se utilizaría “para dar cuenta de un conjunto de actitudes y comportamientos colectivos

inorgánicos, no siempre conscientes, inasequibles tanto para un enfoque psicológico individualista como para una mirada puramente sociológica” (Melera, 2013).

De la misma forma, para diversos autores, las primeras incursiones en considerar la subjetividad como ámbito del estudio psicológico, se originan en pensadores de la psicología soviética, particularmente Vygotsky, quien sin llegar a plantear el término subjetividad, proporciona mediante la idea de **sentido**, elementos claves para su posterior elaboración (González-Rey, 2013). El psicoanálisis, por otro lado, será un campo particularmente fecundo para teorizar respecto a la subjetividad, en el reconocimiento medular de la complejidad inherente de la vida psíquica y lo simbólico como campo de estudio de la psicología (Ruiz Martín del Campo, 2009).

Particularmente desde la década de 1960, el concepto de subjetividad cobra gran relevancia dentro del marco de la investigación social, llegando a constituirse como un campo altamente productivo de investigación desde distintos campos de la psicología y las ciencias sociales. Sin embargo, la definición precisa del concepto resulta aún difusa (Aquino, 2013), con frecuencia el concepto de subjetividad es equiparado a lo mental, psicológico, intrapsíquico o la conciencia (González-Rey, 2008; González-Rey, 2019) y, si bien no es posible establecer una sola definición precisa y unívoca que represente las distintas corrientes psicológicas, resulta necesario delinear su alcance y profundidad. Como punto de partida, Torres enfatiza en la idea de **sentido subjetivo** y **significación**, para comprender el foco de la idea de subjetividad como una particular forma de aprehender la realidad:

La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida (Torres, 2006:91).

Este primer acercamiento enfatiza en la formulación de la subjetividad como una manera de ser y experimentar el mundo, que se relaciona dialécticamente e implica

una amplia gama de factores de distinta naturaleza en relación. El reconocimiento del sentido y el significado, además de la multidimensionalidad del concepto de subjetividad es complementado por las ideas de González Rey (2002), quien plantea que:

(la subjetividad es) la forma ontológica de lo psíquico, cuando pasa a ser definido esencialmente en la cultura, a través de procesos de significación y sentido subjetivo que se constituyen históricamente en los diferentes sistemas de actividad y comunicación humana. La subjetividad no es algo dado, que a priori determina el curso de las acciones humanas, como por un largo tiempo fue comprendido lo psíquico desde su definición intrapsíquica: la subjetividad implica de forma simultánea lo interno y lo externo, lo intrapsíquico y lo interactivo. (p. 22)

La definición aquí propuesta por el autor, así como otras teorizaciones que ha realizado al respecto, configuran cuatro puntos claves para la comprensión del término: **en primer lugar**, como lo plantea Mitjans (2008), González Rey logra tomar distancia ante las tendencias que asimilan el concepto de subjetividad a “lo psicológico”, rescatando el valor heurístico de la comprensión de la forma cualitativamente distinta de lo psicológico que aparece en la especie humana, es decir, en las condiciones de la cultura . **En segundo lugar**, la definición proporcionada por González Rey propone un énfasis fundamental en la negación de cualquier **determinismo**, en tanto la subjetividad es reconocida como una producción simbólico- emocional en una relación recursiva con la experiencia (González-Rey, 2019), por lo que siempre remite a un proceso inacabado. **En tercer lugar**, resulta fundamental la consideración de la simultaneidad de lo interno y lo externo, interpretado por Mitjans (2008) como la ruptura de la dicotomía social-individual, para la comprensión de una relación dialéctica de ambos y así, expresar su “carácter contradictorio, complementario y recursivo” (“Una nueva concepción de Subjetividad”, parr. 6). **En cuarto lugar**, a partir de las teorizaciones proporcionadas por González Rey, resulta fundamental la consideración de la subjetividad en su **multidimensionalidad**, incorporando elementos simbólicos, emocionales, cognitivos y afectivos en una relación compleja que no puede fragmentarse ni reducirse a sus componentes.

Por otro lado, Foucault, siendo reconocido como uno de los principales expositores de las teorías sobre la subjetividad, se dedica particularmente a establecer la condición histórica del concepto, al tomar distancia de la ontología ahistórica del sujeto cartesiano, para preguntarse “¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos?” (Terol, 2013:274). Las reflexiones foucaultianas en torno a las subjetividades modernas traen consigo el reconocimiento de la dimensión histórica y política de la constitución subjetiva, al reconocer su producción en función de un poder y un saber determinados, como tecnologías y dispositivos de subjetivación en una sociedad disciplinaria (Foucault, 2009). A partir de estos planteamientos, es posible formular una noción del concepto de subjetividad, desde Foucault, como el producto moderno que surge a partir de una relación particular e histórica entre poderes y saberes determinados, esta es, la forma de la *gubernamentalidad* (Foucault, 2009).

Es particularmente relevante para los fines de esta investigación, el planteamiento foucaultiano relativo a las formas históricas y cambiantes de la gubernamentalidad. Respecto a esto, Deleuze (2006) advierte en los planteamientos de Foucault, el reconocimiento del declive y de la sociedad disciplinaria y su reformulación en una sociedad de control. **La principal característica de esta reformulación vendría dada por la participación de los individuos en su propio disciplinamiento en las lógicas del poder:**

En efecto, en las sociedades de control, el individuo dependiente y ligado con los mecanismos estatales de protección y seguridad es reemplazado por uno activo y responsable, al tiempo que el poder circula a través de ese. La regulación social pasa a ser un asunto vinculado con el deseo de cada individuo de dirigir su propia conducta con el fin de lograr la maximización de su existencia, asumida como si fuese obra suya. Los sujetos se encuentran permanentemente instados a convertirse en empresarios de su propio yo, a modelar su vida a través de inacabables actos de elección. (Jódar y Gómez, 2007:388-389)

Del análisis foucaultiano del proceso de subjetivación, cobra particular relevancia la formulación histórica y heterogénea de la producción de subjetividades, así como el reconocimiento del surgimiento de nuevas tecnologías de producción subjetiva. Si bien Foucault es considerado como un representante fundamental para pensar el problema de la subjetividad y contribuye profundamente a realizar una

caracterización de la subjetividad y su condición histórica, resulta necesario evidenciar las diversas posturas críticas del enfoque foucaultiano, de las que nos interesan particularmente aquellas que acusan una dispersión absoluta del entramado del poder, la carencia de sustrato material en la formulación de su ejercicio y de ahí, la dificultad para distinguir el carácter capitalista de la dominación (Dinerstein, 1999). En cambio, resulta fundamental para los fines de esta investigación, reconocer la lógica capitalista de la conformación subjetiva, como núcleo fundamental del neoliberalismo.

Ante esta determinación y con una primera definición tentativa con énfasis en la comprensión de la subjetividad como propia de la forma de la cultura, así como su carácter antideterminista, histórico, la relación dialéctica individuo-sociedad que la sostiene y su multidimensionalidad; se abordan a continuación las principales teorizaciones respecto al problema de la subjetividad en el capitalismo, como punto de partida para reflexionar respecto al sujeto neoliberal. Para esto, se considera brevemente una de las líneas teóricas con mayor producción en este ámbito, esta es la del *freudomarxismo*, término en el que se aglomeran distintos esfuerzos por “integrar la teoría y la práctica del psicoanálisis al materialismo histórico, así como al movimiento obrero surgido de él” (Herrera, 2015:102- 103).

El psicoanálisis resulta un escenario particularmente provechoso y productivo para la comprensión de la subjetividad, al asumir la inherente complejidad del ser humano en la condición de la cultura, como premisa central para su entramado teórico (Maise, 2013). Desde el psicoanálisis, en efecto, se construye la idea de un entramado psíquico inherentemente complejo y dinámico, principalmente en el reconocimiento de que existen “temores, fantasías, deseos y afectos de las más diversas clases— que, más allá de nuestra conciencia y voluntad, gobiernan nuestro comportamiento cotidiano” (Gros, 2017:82). Frente a esto, las teorías freudomarxistas rescatan la intención psicoanalítica de constituir una teoría crítica desmitificadora del sujeto y aspiran a encontrar en la convergencia de la lógica social generalizada del marxismo y la formación histórica de la subjetividad del psicoanálisis, la verificación de las contradicciones internas del sistema capitalista (Exposto y Rodríguez, 2019; Herrera, 2015). A partir de estas consideraciones, se desarrollan a continuación dos teorías enfocadas en la develación de una suerte de correlato subjetivo de la dominación **capitalista**: la asunción del principio de rendimiento y la mercantilización de la vida psíquica.

Freud incorpora la idea de principio de realidad para designar la delimitación de la tendencia a la satisfacción inmediata de las pulsiones inconscientes, una vez confrontado el principio del placer con la realidad adversa para su satisfacción (Freud, 2018). Esta sustitución del principio del placer por el principio de realidad, resulta una modificación subjetiva de carácter trascendental en la historia del sujeto, en tanto modifica la estructura psíquica al incorporar la noción de otredad, que implica el nacimiento de una conciencia activa en el sujeto, capaz de atender a la realidad externa a él (Bueno, 2015). Herbert Marcuse, a lo largo de su obra, reflexiona sobre el papel de las dinámicas subjetivas que caracterizan la época del capitalismo postindustrial, a partir del entramado teórico freudiano. Como punto clave para la comprensión freudomarxista de la dinámica subjetiva del capitalismo, Marcuse plantea que la formulación histórica del principio de realidad en el mundo capitalista, toma la forma del principio de rendimiento, es decir: “un principio de la realidad que se basa en la eficiencia y en la capacidad de salir con éxito en la lucha competitiva” (Marcuse, 1976). En definitiva, lo que el autor propone es que **la forma que toma el principio de realidad en el capitalismo responde a una serie de valores asociados a la racionalidad funcional, la fuerza, la voluntad de poder, el rendimiento y, en definitiva, la defensa de una ética del trabajo que compele a una vida de esfuerzo y alienación** (Marcuse, 1976.). Este planteamiento resulta vital en el rechazo a la formulación ahistórica, invariante y esencial de la subjetividad, en respuesta a los planteamientos que, en defensa del capitalismo, discuten las “tendencias naturales” del ser humano hacia la competencia, la jerarquización, el egoísmo y la violencia.

En esta línea, los planteamientos de Felix Guattari incorporan un elemento particularmente relevante para los fines de esta investigación, esto es, la importancia de la producción de subjetividades para el funcionamiento del capitalismo mundial, en el reconocimiento de que “las fuerzas sociales que administran el capitalismo han entendido que producir subjetividad tal vez sea más importante que cualquier otro tipo de producción” (Guattari, citado en Aquino, 2013). Este planteamiento establece un punto clave en el reconocimiento de la necesidad de la adhesión subjetiva al ordenamiento mundial, así como la proliferación de tecnologías, maquinarias, dispositivos que apunten a generar una subjetividad incapaz de oponerse críticamente al ordenamiento opresivo, ideas que Marcuse (1993) trabajará detenidamente en la formulación del cierre unidimensional, como

producto de los esfuerzos postindustriales en la generación de subjetividades incapaces de oposición efectiva a la dominación.

Por otro lado, distintos autores han apuntado a descubrir, en las dinámicas subjetivas planteadas desde el psicoanálisis, elementos claves para develar la profundidad de la “complicidad psíquica” con la dominación capitalista. En esta línea, Rozitchner (citado en Exposto y Rodríguez, 2019), concluye que la subjetividad humana es el “punto ciego” del análisis marxista de la sociedad, frente a lo que propone la necesidad de develar la forma en que las contradicciones estructurales del capitalismo se estructuran en el sistema subjetivo, como base para interpretar, por ejemplo, los fallidos intentos de revolución. Rozitchner parte de la consideración del sujeto como núcleo de verdad histórica, a partir de una teoría de la co-constitución de lo psíquico y lo político, que justifica la necesidad del marxismo de considerar que las “estructuras echan sus más profundas raíces en el sujeto y que es allí donde nutren su existencia” (Rozitchner, 2013:17). En definitiva, el autor considera que es necesario identificar en la lógica del capital una fábrica de subjetividad fetichista, desgarrada y contradictoria, como producto de la mediación impersonal de la forma de la mercancía como un modo limitado, reificado y contradictorio de relación social (Exposto y Rodríguez, 2019).

Postone, en la misma lógica, descubre en la teoría del valor marxista, una posible lectura de la sociedad capitalista como “forma civilizatoria y un proceso relacional históricamente específico” (Exposto y Rodríguez, 2019: 82), basado principalmente en la existencia de mecanismos universalizados de mediación social, en particular el valor, el trabajo y la mercancía, que vendrían a constituir formas históricamente determinadas de relación, producción, dominación y subjetivación, que adoptan un signo totalista. De esta forma, incorpora la necesidad de leer a Marx como una “teoría de la constitución histórica de determinadas formas reificadas de objetividad y subjetividad social” (Postone, citado en Exposto y Rodríguez, 2019:84).

Una primera aproximación al problema de la subjetividad en el capitalismo, principalmente a partir de posiciones marxistas y freudianas, nos abre paso para considerar las características de lo que resulta el aspecto fundamental de esta investigación, esto es, el sujeto neoliberal. Sin embargo, aunque el capitalismo resulta un eje fundamental del orden neoliberal, como se ha evidenciado a lo largo de este escrito, no comprende la totalidad, complejidad ni novedad del orden

neoliberal, que configura formas económicas, políticas, estéticas, epistemológicas y subjetivas dentro de sí. A continuación, se busca asumir esa complejidad en la búsqueda por las características esenciales del sujeto neoliberal, frente a lo que hemos asumido como las manifestaciones centrales de este momento particular del ordenamiento capitalista: **la lógica de libre intercambio generalizada y sin restricciones, el abandono absoluto de la protección social o las garantías de bienestar estatal, la totalización de la lógica de la competencia, libertad individual como principal sustento ideológico, el rechazo de cualquier valoración colectiva de la existencia y la tecnificación del conocimiento en todo ámbito.**

## 7.6. SUBJETIVIDADES NEOLIBERALES

### 7.6.1. INDIVIDUALISMO, COMPETENCIA Y RENDIMIENTO

Como ya hemos mencionado, la lógica neoliberal se sostiene en gran medida en una radical individualidad. La célebre frase de Margaret Thatcher en que niega la existencia de la sociedad, más que como el conjunto de “hombres y mujeres individuales” (Thatcher, 1987), ejemplifica el extremo de esta posición, que contribuye enormemente a oponer resistencia a cualquier análisis crítico basado en categorías estructurales, como por ejemplo, las clases sociales. En efecto, los pensadores neoliberales construyeron su principal estandarte en la defensa de la **libertad individual**, como contrapeso a las amenazas que los colectivismos (socialismo y estado de bienestar) implican para la dignidad del individuo (Harvey, 2007; Laval y Dardot, 2013). Sobre este argumento se sostienen buena parte de las políticas públicas de un estado neoliberal, en particular, el abandono de la lógica de bienestar público, la destrucción de la solidaridad social y, en su reemplazo, la arremetida del “fundamentalismo de libre mercado” y la meritocracia individual.

Los efectos que tendrá la lógica neoliberal de utilizar como única medida del mundo al sujeto individual, sobrepasan con creces la restricción metodológica de considerar al individuo como única unidad de análisis: la individualidad radical ha contribuido al deterioro del nexo social, tanto en la relación Estado-nación, como en instancias sociales intermedias, como sindicatos, clubes, juntas vecinales, federaciones, etc. y pueden rastrearse profundas consecuencias a nivel subjetivo (Crespo y Serrano, 2012; Rico, 2019). En esta línea, Layton (2010) pone énfasis en



la situación de desamparo total en la que se encuentra sumido el sujeto neoliberal, donde no sólo se ha desmembrado cualquier sistema de solidaridad social (estatal o no), sino que además se ha arraigado la idea de que la vulnerabilidad y dependencia, resultan motivos de vergüenza. La autora plantea que el sistema neoliberal, habiendo renunciado a cualquier tipo de contención social frente a la necesidad individual, resulta una realidad a tal punto traumática, que ha derivado en una “fábrica de delirios al por mayor”, es decir, sujetos que renuncian defensivamente a la percepción de la realidad, generando una fantasía de autosuficiencia y negación de la necesidad (Layton, 2010).

La forma en que el sujeto neoliberal se relaciona con el resto de la sociedad, una vez abandonadas las posibilidades basadas en la cooperación e instaurada la totalización de la forma mercantil, se asocia principalmente con la idea del sujeto emprendedor o el hombre- empresa. Para Laval y Dardot (2013) el *entrepreneurship* (cualidad de emprendedor) es el gobierno de sí, en la lógica Foucaultiana, que es propio del neoliberalismo y corresponde a la vigilancia permanente de las circunstancias que le permitan obtener ganancias materiales. En este sentido:

El emprendedor no es un capitalista, no es un productor, tampoco es el innovador schumpeteriano que modifica sin cesar las condiciones de producción (...) **es un ser dotado de espíritu comercial, en busca de cualquier oportunidad de provecho que se le presente.** (Laval y Dardot, 2013:144)

El mercado da vida al proceso de autoformación del sujeto económico y es justamente el ideal del **emprendedor** el que posibilita la expansión acelerada de los ámbitos del mercado: la vigilancia permanente de las posibilidades para generar ganancias, generalmente sin modificar los medios de producción, toma la forma de la implementación de situaciones mercantiles donde con anterioridad, no existían. De esta forma, la generalización de la lógica mercantil se expande sobre escenarios alguna vez ajenos a ésta: educación, salud, previsión, obras públicas, etc. y convirtiendo en mercancías todo cuanto pueda venderse: formas culturales, acontecimientos históricos, movimientos sociales, etc., todos son incorporados a la lógica mercantil y así, sometidos a la única norma de la competencia (Harvey, 2007).

En efecto, un ámbito ampliamente descrito como un pilar fundamental de la racionalidad del sujeto neoliberal, es la lógica de la competencia. Como se ha discutido, una de las principales novedades que trae el sistema neoliberal frente a la justificación clásica del capitalismo, es la transformación del discurso sobre el intercambio como tendencia natural del individuo, base de la lógica del *laissez faire*; para ser reemplazada por la asunción de la competencia, ya no como una tendencia natural, sino como una forma de relación que debe intencionarse para garantizar las bondades del libre mercado (Laval y Dardot, 2013). El sujeto neoliberal es llevado a competir en todo momento y en todo ámbito, alimentado por la forma empresarial como subjetivación ideal en el sistema neoliberal.

La figura del emprendedor, o del sujeto-empresa, constituyen figuras claves para tratar el problema de la subjetividad neoliberal, particularmente en su relación con el mundo laboral. El hombre-empresa, en los planteamientos de Foucault (2009) se representa como la capitalización de la vida en su totalidad, donde los sujetos ya no venden sólo la fuerza de su trabajo, sino que se relacionan consigo mismo como un “capital humano” en el que es posible invertir en distintos ámbitos: educación, imagen, proyección de éxito y/o estatus, sobre los que se espera obtener beneficios económicos (Salinas, 2010). El hombre-empresa, así como el emprendedor, se constituyen de esta forma como “empresas de uno”, con su cuerpo, tiempo, mente y vida como único capital (Read, 2009). Tal como se define el funcionamiento de una empresa tradicional en la lógica capitalista, el sujeto emprendedor del neoliberalismo, asume la máxima de la búsqueda del éxito a través de la asunción del riesgo total, generando la necesidad de alejarse de la sensación de seguridad para acercarse más a la resiliencia (Reid, 2012). De esta forma, el sujeto neoliberal se ve compelido a asumir el riesgo de los devenires del mercado, de forma que el fracaso se experimenta como autoculpabilidad, vergüenza o incluso, patología (Díez, 2016).

Es relevante considerar que los factores expuestos para caracterizar al sujeto neoliberal no pueden ser considerados como causas o efectos de forma lineal o unidireccional: así como la subjetividad misma no puede interpretarse como la interiorización del universo social, cada uno de estos factores, características y formas del sujeto neoliberal se relaciona de forma multidireccional con los otros. En efecto, la extrema individualidad, la desvalorización de lo colectivo, la fantasía de

autosuficiencia y la competitividad generalizada, se han alimentado mutuamente y han contribuido a la desintegración, en todo ámbito, de lazos sociales de cooperación y solidaridad, que a su vez reproduce la necesidad de autovalencia e individualismo. Con este reconocimiento, es relevante la incorporación de un elemento estrechamente relacionado con la formulación del hombre-empresa, esto es, **la incapacidad de establecer relaciones humanas libres de finalidad** (Han, 2014). En efecto, en tanto la conceptualización del hombre-empresa trasciende la visión economicista maximizadora a todos los ámbitos de la existencia, el sujeto neoliberal subjetivado como una empresa, se relaciona con los demás como competidores o posibles activos estratégicos para el aumento del propio valor, incluso fuera del ámbito profesional o laboral, ante esto, la idea de la **soledad** constituye un elemento central de la constitución subjetiva neoliberal.

Es de igual forma relevante, el reconocimiento de que la construcción identitaria del sujeto empresarial resulta una transformación radical de la lógica capitalista tradicional, en tanto se pone en cuestión la división antagonista de la sociedad entre la clase proletaria y la capitalista y con esto, la idea de la explotación como base para comprender el sistema capitalista. Distintos autores se refieren a este reconocimiento para interpretarlo, fundamentalmente, en la lógica de un nuevo tipo de (auto)explotación (Bourdieu, 1997; Han, 2014, Read, 2009). La explotación en el capitalismo neoliberal resulta tanto más profunda que la experimentada en el capitalismo industrial, pues ejerce su poder mediante la libertad y no la coacción, es decir, se ha constituido como un poder inteligente: ha descubierto que hacer uso de la voluntad humana, resulta más eficiente que operar contra ella (Han, 2014).

Han (2014) expone que **la explotación de la libertad** se refiere a la transformación de las formas coactivas, disciplinarias, normativas propias de la época del capitalismo industrial; para dar paso a un régimen de **positividad**, es decir, llevado a activar, motivar, colmar y complacer, por sobre prohibir y obligar. En esta línea, el autor hará la distinción entre las sociedades disciplinarias de la teoría foucaultiana, frente a lo que él denomina sociedad del rendimiento. El reconocimiento fundamental de que “el poder amable es más poderoso que el poder represivo” (Han, 2014:17), cobra sentido y relevancia al considerar la particular forma de explotación que sufre el hombre-empresa: al convertir al trabajador en un empresario y no pudiendo distinguir concretamente a la burguesía del proletariado, se dará lugar a la **autoexplotación**. Un ejemplo particularmente representativo de

la lógica de autoexplotación y la subjetivación del hombre empresa, son las nuevas formas laborales que funcionan a través de aplicaciones, como Uber: los trabajadores de estas plataformas suelen ser convocados para “ser su propio jefe”, no cuentan con contratos, seguros ni beneficios laborales y ni siquiera se explicita el vínculo laboral que los une a la empresa, siendo calificados no como trabajadores, sino como “contratistas independientes”. Sin horarios y sin coacción externa para rendir, suelen trabajar en condiciones de autoexplotación brutal y completo desamparo, en tanto no cuentan con las garantías mínimas de los trabajadores tradicionales; de esta forma, el uso de la libertad se convierte en la coacción del rendimiento, en palabras de Byung-Chul Han: “El sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo. Un **esclavo absoluto**, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria” (2014:7).

La autoexplotación se alimenta de la sensación de libertad, para ejercer una explotación voluntaria, una coacción interna, orientada fundamentalmente por el principio de rendimiento (Han, 2014; Marcuse, 1993). En esta línea, el sujeto neoliberal es caracterizado por muchos autores como el sujeto del rendimiento, continuando la línea propuesta desde Marcuse, para caracterizar la persecución incansable del sujeto neoliberal por mejorar su desempeño en todo ámbito. Así como la lógica de la competencia trasciende las fronteras del mundo laboral, el ideal del rendimiento es la base de la vida del sujeto neoliberal en su totalidad: en la obsesión neoliberal por la belleza, el rendimiento y la salud como parámetros medibles del cuerpo humano o en el mandato de la utilización productiva del tiempo, la necesidad de medirse constantemente en todo ámbito, desde tests de inteligencia, hasta pulsaciones por minuto; el sujeto neoliberal no se da tregua en la búsqueda por mejorar su rendimiento. En palabras de Castro (2014)

Los individuos se convierten en “expertos de sí mismos”, establecen una relación de auto-cuidado con respeto a sus cuerpos, sus mentes, sus conductas y sus relaciones, la cual incorpora todo un arsenal de conceptos terapéuticos que resultan inseparables de una proliferación de ofertas de consumo y mercado del “sí mismo”. (p. 75)

## 7.6.2. SUJETO DEL CONSUMO

Es extremadamente relevante para comprender la forma de existir y de padecer del sujeto neoliberal, la consideración del papel central de la lógica que el consumo ha instalado en su vida: distintos autores reconocen como característica central del capitalismo neoliberal la masificación exponencial y global de la magnitud, variedad y alcance del consumo y el despilfarro (Marcuse, 1993; Moulian, 1998; Pérez y Esposito, 2010; Rojas, 2016). La tendencia de consumir cada vez más resulta una parte fundamental del sistema capitalista neoliberal, llegando a adoptarse la denominación de “sociedad de consumo”, para caracterizar a una sociedad con una “fuerte cultura de consumo que, en gran medida, asocia el éxito personal, la felicidad y bienestar con la adquisición de posesiones materiales” (Pérez y Esposito, 2010:88). Es relevante caracterizar la sociedad de consumo en que existe el sujeto neoliberal, no sólo en términos de cuánto es posible consumir, sino que explicitando la particular relación que establecen los sujetos con el consumo y el lugar privilegiado que este ocupa en la sociedad. Al respecto, el reconocimiento de su relación con la identidad personal, la relación abusiva y autodestructiva, la poca correlación con la satisfacción vital y la masificación de la idea de la apariencia de éxito como gran valor en la vida, se constituyen como los principales ejes de análisis.

La masificación del consumo ha sido ampliamente tratada en función de establecer una teoría de la subjetividad neoliberal. En esta línea, Marcuse adjudica al aumento constante del nivel de vida como una condición fundamental para el mantenimiento del sistema postindustrial, con toda su irracionalidad:

La creciente productividad del trabajo, un creciente producto excedente que, ya sea apropiado y distribuido privada o centralmente, permite un consumo cada vez mayor —sin olvidar la creciente diversificación de la productividad. En tanto que este sistema prevalece, reduce el valor de uso de la libertad; no hay razón para insistir en la autodeterminación, si la vida administrada es la vida más cómoda e incluso la “buena vida”. (1993:80)

Marcuse (1990) rescata los planteamientos de Marx sobre la histórica y particular relación del sujeto con las mercancías de la sociedad capitalista, cifrada por el fetichismo de la mercancía, para caracterizar la totalización del sistema basado en la mercantilización de la sociedad post industrial: la publicidad, la estética mercantil, la oferta de productos que encarnan estilos de vida y valores trascendentales; en definitiva, el constante aumento de las satisfacciones otorgadas a través de consumo, como característica fundamental de la dominación de la subjetividad en el neoliberalismo. En la misma línea, Marcuse reclama por la falta de libertad de la vida en la sociedad de la opulencia, producida por el modo de proliferación de necesidades falsas y la búsqueda insaciable por su satisfacción:

(...) Aquí, los controles sociales exigen la abrumadora necesidad de producir y consumir el despilfarro; la necesidad de un trabajo embrutecedor cuando ha dejado de ser una verdadera necesidad; la necesidad de modos de descanso que alivian y prolongan ese embrutecimiento; la necesidad de mantener libertades engañosas tales como la libre competencia a precios políticos, una prensa libre que se autocensura, una elección libre entre marcas y gadgets. Bajo el gobierno de una totalidad represiva, la libertad se puede convertir en un poderoso instrumento de dominación. (Marcuse, 1993:37)

La falta de libertad del modo de vida que Marcuse descubre a la base del consumo represivo, se experimenta en forma de infelicidad, falta de sentido e insatisfacción permanente, apenas interrumpida por pequeños momentos de goce en el consumo. Mientras el neoliberalismo ha igualado la idea de autorrealización y felicidad con la del consumo, el escenario de la proliferación extensa de sufrimiento psíquico e infelicidad conforme aumenta sostenidamente el nivel de vida, apunta en una dirección contraria (Lane, 1994). En este reconocimiento, Esposito y Pérez (2010) sostienen que la sociedad de consumo es, esencialmente, una cultura de la adicción, en tanto fomenta la búsqueda por una satisfacción material incompleta, de corta duración y autodestructiva, llevando inevitablemente al daño personal y social. En la misma lógica, mientras el comportamiento adictivo se asocia en gran medida a condiciones preexistentes de insatisfacción, violencia y carencias (Matto y Cleaveland, 2016); las tendencias al consumismo autodestructivo pueden interpretarse como una respuesta ante un contexto económico, social y afectivo profundamente conflictivo e insatisfactorio, y no como una tendencia natural del ser

humano hacia el hedonismo y el hastío.

**El éxito de la lógica de consumo es, en gran medida, el vínculo profundo que ata al sujeto al sistema de vida neoliberal** (Marcuse, 1993). El sujeto neoliberal es, antes que otra cosa, un **consumidor**. Este reconocimiento se suma a la totalización e imbricación de todo este apartado y cobra sentido al considerar la totalización de la lógica mercantil a todos los aspectos de la vida. En este sentido, podemos reconocer que el sujeto neoliberal tiende a plantearse como un consumidor en todo ámbito, es decir, de forma pasiva, sin aportar o implicarse profundamente: así, el estudiante es un consumidor de mercancía educativa y los políticos se convierten en vendedores de sí mismos frente a una población de consumidores; en definitiva, el sujeto neoliberal está llamado a juzgar los contenidos que lo satisfagan o a vender contenidos que satisfagan al resto, pero difícilmente puede implicarse en un nivel más allá del goce unilateral e inmediato, en palabras de Han (2014)

El neoliberalismo convierte al ciudadano en consumidor. La libertad del ciudadano cede ante la pasividad del consumidor. El votante, en cuanto consumidor, no tiene un interés real en la política, por la configuración activa de la comunidad. No está dispuesto ni capacitado para la acción política común. *Sólo reacciona de forma pasiva* a la política, refunfuñando y quejándose, igual que el consumidor ante las mercancías y servicios que le desagradan. (p. 13)

### 7.6.3. PSICOLOGIZACIÓN Y MALESTAR PSÍQUICO

La interiorización de la coacción dirigida por el principio de rendimiento, la adopción de la forma empresarial, el individualismo radical y la compulsión del consumo autodestructivo, se relacionan directamente con el fenómeno, ampliamente abordado, del sufrimiento psíquico del sujeto neoliberal (López, Rello y García, 2017). La interiorización de la responsabilidad, así como la dificultad de articular respuestas colectivas, llevan a la individualización y asunción total de la responsabilidad del fracaso, lo que, sumado a la valorización absoluta del éxito, “hacen del revolucionario en potencia, un depresivo” (Han, 2014:10). En efecto, el exponencial aumento de todo tipo de afecciones de la vida psíquica,

particularmente cuadros asociados a la depresión y ansiedad, pueden relacionarse con las lógicas de la autoexplotación, consumo compulsivo, sinsentido y la condición de soledad insondable del sujeto neoliberal.

Por otro lado, la psicologización de la existencia del sujeto neoliberal resulta un proceso ampliamente descrito y apunta a diversas dinámicas en que la psicología se ha vuelto un saber íntimamente relacionado a la forma de vida neoliberal. En primer lugar, mientras el capitalismo neoliberal se ha interesado cada vez en mayor medida en las potencialidades intelectuales y psicológicas de los trabajadores, las empresas se han nutrido de toda clase de intervenciones psicológicas en “recursos humanos” para constituir nuevas formas de trabajar, en función del aumento de la productividad (Crespo y Serrano, 2012). Es relevante considerar la masificación de terminología psicológica en el contexto de las promesas de autoayuda a las que recurre el sujeto-empresa, como sustento científico a la retórica del *self-made man*:

(...) el lenguaje de la psicología institucional se fue fundiendo con el lenguaje empresarial del logro, del éxito, del liderazgo y del poder de la mente sobre el cuerpo en una misma “jerga común”, la cual identificaba el manejo eficiente de los pensamientos, de las emociones y de las actitudes propias y ajenas como las habilidades más características del empresario triunfador. (Illous, citado en Cabanas, 2013:88)

Esta permeación del vocabulario psicológico como justificación de la autodeterminación del individuo y de la posibilidad de surgir sólo a partir de la utilización correcta de los recursos individuales, permea al mundo neoliberal en su totalidad y constituye parte importante del sentido común del sujeto neoliberal. Esta constatación resulta particularmente problemática en tanto se ha establecido una suerte de mandato hacia la felicidad, una ideología *felicista* que constituye el “pensar en positivo” como una estrategia y señal de éxito (Cabanas, 2014).

En estrecha relación con la permeación del lenguaje psicológico en la vida cotidiana y en la lógica empresarial, es relevante la consideración de la psicologización como respuesta ante las salidas de la norma del rendimiento y la felicidad, en cualquier ámbito. La psicologización en este sentido contribuye a la ampliamente abordada constatación de que **el neoliberalismo individualiza y psicologiza todos los**



**signos de malestar social**, omitiendo muchas veces el contexto ampliamente conflictivo de la inseguridad, soledad y falta de sentido para centrarse únicamente en la existencia psicológica de un individuo en particular, sin reparar por ejemplo, en el aumento sostenido del malestar subjetivo en las últimas décadas o en la masiva expansión del consumo de psicofármacos en todo el mundo. En palabras de Bravo:

“Podría hablarse, en líneas generales, de patologías del desamparo, donde los recursos subjetivos para enfrentar las dificultades que la vida social contemporánea plantea parecen, en muchos casos, limitados o insuficientes”. (Bravo, 2017:165)

### **7.7. INSTITUCIÓN DE LA ESCUELA NEOLIBERAL**

Considerando la particularidad del sistema neoliberal, donde se conjugan manifestaciones explícitas de dominación, con subjetividades que no pueden sino legitimar su propia explotación, es necesario reflexionar en torno a las instituciones que en el neoliberalismo producen esta subjetividad afín, que experimentamos como la esencia invariable del ser humano: la profunda individualidad, la desconfianza en los proyectos colectivos, la competitividad generalizada, el miedo e inseguridad, el principio de rendimiento como único principio de realidad, la filosofía de la libertad (de mercado), la corrosión del carácter, el consumismo y el goce hedonista como máximas aspiraciones.

Estas máximas del neoliberalismo se han arraigado tan efectivamente en los cimientos de las sociedades posindustriales que difícilmente podemos encontrar una institución que opere sobre premisas que desafíen la concepción neoliberal de la condición humana. En este contexto, una institución insigne de la producción de subjetividades neoliberales, es la escuela moderna. Esta institución será analizada en las prácticas y contenidos que apuntan a la configuración de la subjetividad neoliberal y a la reificación del capitalismo global como el sistema definitivo de organización humana.

### 7.7.1. SURGIMIENTO DE LA ESCUELA

En el reconocimiento del carácter histórico y político de la constitución subjetiva en el contexto de la educación institucionalizada, es necesario considerar el devenir de la institución escolar en referencia al contexto histórico en que surge y se desarrolla, para comprender aquellas ideas más arraigadas en la sociedad moderna respecto al lugar de la escuela, sus objetivos, las características del sujeto escolarizado, el lugar del docente en el proceso y, particularmente, la relación del sistema educacional institucionalizado en la conservación, reproducción o transformación del sistema económico, político y social en que se desarrolla. En este sentido, a partir del reconocimiento de las transformaciones sufridas en el discurso educativo, desde las condiciones que posibilitaron el surgimiento de la escuela moderna, hasta las transformaciones neoliberales actuales, es posible reconocer íntimamente la relación entre educación y constitución subjetiva desde una perspectiva crítica, que considere las condicionantes favorables al control y reproducción del sistema de control social.

De esta forma y sin pretender realizar un recorrido histórico del devenir de la escuela institucionalizada, es necesario reconocer las condiciones de posibilidad que permiten el surgimiento de la escuela como se nos presenta en la Modernidad, así como las principales características de su transformación en lo que será caracterizado como “la escuela neoliberal”. El contexto de origen de la escuela moderna puede ser visualizado tanto en sus características sociales, económicas y políticas; como también a través de las ideas fundamentales que sostienen el pensamiento moderno. Ambas consideraciones son fundamentales para concebir la escuela moderna como un espacio clave en la conformación del nuevo sujeto que existirá en las nuevas condiciones materiales, productivas e ideológicas de la Modernidad.

La institucionalización de la escuela moderna puede situarse en el Renacimiento y la nueva concepción de la educación que éste propone (Vanegas, 2002). A través del arte liberal, el surgimiento de universidades fuera de la educación teológica, el retorno a los modelos clásicos y la confianza en la razón como capacidad universal de la Humanidad; la educación en el Renacimiento tendrá un papel fundamental en el despertar de la autoculpable minoría de edad en que la Humanidad había transcurrido en el pasado (Kant, 1784; Vanegas, 2002), para desde ella, hacer del

uso de la Razón el instrumento fundamental para descubrir y transformar el mundo, particularmente a través de la ciencia. Al respecto, el pensamiento de Kant en sus lecciones sobre pedagogía (1803) ejemplifica la disposición moderna frente a la educación y su horizonte liberador:

“Acaso se haga la educación cada vez mejor y que cada generación sucesiva dé un paso más hacia el perfeccionamiento de la humanidad; pues detrás de la educación está escondido el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana. A partir de ahora puede ocurrir esto. Pues sólo ahora se comienza a juzgar correctamente y a comprender con claridad qué es lo que corresponde a una buena educación. Es maravilloso imaginarse que la naturaleza humana se ha de desarrollar por la educación cada vez mejor, y que a esta se la pueda impartir de una forma que sea adecuada a la humanidad. Esto nos abre la perspectiva hacia un futuro género humano más feliz” (Kant, 2003:32)

En este contexto de optimismo intelectual y humanismo nos encontramos con las bases del proyecto educativo de la Modernidad. En efecto, es posible encontrar aún remanentes de los fundamentos ilustrados de la institución escolar en tratados, leyes y discursos sobre educación; el Ministerio de Educación de Chile, por ejemplo, declara como su misión:

“El Ministerio de Educación de Chile es el órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”. (Ministerio de Educación, 2017)

Es indudable el espíritu ilustrado que comienza a forjar la idea de escuela institucionalizada, con su vocación democrática, sentido humanista y desarrollo científico como fundamentos de las nuevas esperanzas que el Renacimiento pondría en la Humanidad y el uso de la Razón, es posible además evidenciar aún estos fundamentos en los principios que las instituciones educativas declaran como propios. De igual forma, es necesario considerar las profundas transformaciones en

el ámbito epistemológico que supone la revolución científica y el nuevo orden del mundo que traería la Modernidad, en este sentido, es fundamental considerar, por un lado, la nueva disposición del ser humano frente a los objetos de su conocimiento y, en estrecha relación, la caracterización cartesiana del sujeto que conoce. A grandes rasgos, es posible plantear la transformación moderna en la producción de conocimiento como una búsqueda por la superación del conocimiento especulativo, la búsqueda por la empiria como fórmula para lograr la objetividad necesaria para conocer el mundo, la ciencia como fórmula ejemplar y la creciente asimilación de la idea de conocimiento y tecnología (Berman, 2004).

Las transformaciones intelectuales y epistemológicas que trajeron consigo las revoluciones burguesas son fundamentales para pensar las transformaciones en el contexto educativo que llevarían al surgimiento de la escuela institucionalizada moderna. Sin embargo, es necesario además considerar fundamentos en el sistema productivo, el sistema económico y las relaciones políticas que se establecen en la Modernidad. En esta línea, frente a la idea ilustrada de que el discurso educativo moderno se constituye originariamente como el triunfo de la Razón universal sobre la minoría de edad de la Humanidad en el Renacimiento, es posible reconocer posiciones que manifiestan distintos grados de desconfianza respecto de un proyecto educativo moderno ajeno a las condiciones de dominación y explotación de la sociedad en que se desarrolla, denunciando la educación institucionalizada como reproducción ideológica, dispositivo de disciplinamiento o, como se desarrollará a continuación, institucionalidad productora de sujetos adaptados a los devenires del sistema de dominación capitalista (Bonilla de Ramos, 1979; Giroux, 1986; Veiga-Neto, 2013). Vanegas (2002), propone descubrir estas implicaciones a través de un análisis de las condiciones sociohistóricas que posibilitaron el surgimiento del discurso educativo moderno y encauzaron su devenir en lo que hoy entendemos invariablemente como educación; al respecto, el autor considera como elementos centrales para este análisis la idea de **la invención de la infancia, la reorganización de la familia y la necesidad económica de fabricar una nueva mentalidad para el capitalismo industrial**; todas estas transformaciones atribuibles en gran medida a las condiciones sociohistóricas que resultaron del ascenso de la burguesía y el sistema capitalista, la revolución de las formas de producción, el triunfo de la Ilustración; en definitiva, en estrecha relación con el arribo de la Modernidad.

En esta línea de análisis propuesta por Vanegas (2002), resulta particularmente relevante la consideración de la **invención de la infancia**, entendida ésta como un proceso de diferenciación de las edades en la Modernidad, que sumado a la diferenciación, prescribe sobre este período específico del desarrollo humano distintos contenidos, particularmente el de la “incompletitud” del ser humano en formación, haciendo de éste el sujeto clave para pensar el discurso educativo (Pineau, 2001). La relevancia del reconocimiento de la invención de la infancia como una de las condiciones que posibilitaron el surgimiento de la escuela moderna, se relaciona con el marco general de la “invención del hombre” (Foucault, 1982), entendida como la institucionalización de disciplinas cuyo objeto de conocimiento será el ser humano, característica fundamental del desarrollo teórico moderno, expresado en el surgimiento de las ciencias sociales y de la psicología como campo de estudio, como contexto de las nuevas formas de control social amparadas principalmente en la confianza moderna en el método científico.

En definitiva, sin profundizar en las condiciones del mundo moderno que posibilitan el surgimiento de la escuela institucionalizada ni en los principios ilustrados que la configuran, el énfasis que se desprende de este breve recorrido, es la necesidad de la caracterización del proyecto educativo en la Modernidad en función de esta dualidad: en efecto, la sola consideración de principios declarados en la búsqueda del conocimiento del espíritu ilustrado, resulta una visión ingenua que obvia las profundas necesidades de la instalación capitalista que la educación institucionalizada vino a proveer.

### **7.7.2. LA ESCUELA NEOLIBERAL**

Como hemos abordado, el contexto neoliberal supone profundos cambios en la relación de la Humanidad con el conocimiento y las instituciones; ante esto, algunos autores consideran que la relevancia en el ordenamiento social del que gozaba la escuela como principal escenario de formación de las nuevas generaciones, se ha visto insalvablemente menoscabada frente a las nuevas tecnologías que suponen una socialización más temprana, llamativa y constante que la otorgada por la escuela tradicional (Enguita, 2013). Estos planteamientos implican de igual forma un cuestionamiento de la utilidad que supone la revisión de la escuela para

examinar las lógicas neoliberales de subjetivación, frente a otros espacios y dinámicas de mayor alcance e influencia en la sociedad neoliberal, particularmente en referencia a los medios masivos de comunicación o la publicidad. Ante esto y sin desconocer las profundas transformaciones sociales a las que la escuela institucionalizada ha sobrevivido, es posible reconocer que ésta reviste una importancia fundamental en la configuración subjetiva de los sujetos neoliberales, que se puede abordar desde tres puntos claves: **la lógica del capitalismo cognitivo y el capital humano**, la educación como gran legitimador de desigualdades sociales y, por último, la **relevancia del discurso neoliberal sobre el conocimiento** que es transmitido a cada generación, delimitando sistemáticamente qué se considera importante de conocer, de qué forma y en qué condiciones; tanto como la omisión de aquello irrelevante, problemático o “inútil”.

**El primer punto**, refiere a la determinación de que la escuela cobra una relevancia fundamental en la sociedad neoliberal conforme se consolida lo que se ha denominado como capitalismo cognitivo (Mejía, 2008), que hace referencia a que la obtención de educación formal se ha vuelto una necesidad para triunfar en un sistema que valora cada vez más los recursos cognitivos institucionalmente validados, como verdaderas fuentes de riqueza en la lógica del credencialismo (Montenegro y Pujol, 2013). Frente a esto, más ojos se han volcado a la educación formal, buscando hacer de ella una fuente cada vez más efectiva de rédito personal, tanto para quienes buscan invertir en su propia educación, como en quienes ven la oportunidad de lucrar con esa esperanza.

**En segundo lugar** y en estrecha relación con el punto anterior, es posible reconocer la importancia de la escuela como fundamento central de un discurso base del capitalismo: la meritocracia como gran legitimador de las diferencias sociales. La educación ocupa así un lugar central en los discursos legitimadores más importantes del sistema, muy particularmente desde la universalización del acceso a la educación, donde se configura la creencia creencia de que cada miembro de la sociedad pone en juego sus méritos y talentos personales, arraigándose de igual forma la idea de la necesidad de la competencia para la articulación de la sociedad. La escuela entonces, sería el primer “campo de batalla” del modelo de vida competitivo del sistema neoliberal, donde triunfar en la carrera escolar vendría a ser un indicador de posible triunfo en el ámbito laboral (Didier, 2019).

**En tercer lugar** y de forma particularmente relevante, aparece la escuela como un momento y lugar privilegiado para modelar la relación de la Humanidad con el conocimiento. Desde las materias que adquieren cada día mayor relevancia hasta aquellas que cada vez se van eliminando más de los currículos, pasando por las formas de evaluar, enseñar, distribuir los cursos, las formas de explicar, qué se considera relevante enseñar, etc.; todo aquello configura un espacio propicio para intencionar una forma particular de relación con el mundo, con los otros y con el sí mismo, en una etapa clave del desarrollo humano. En este punto cobran particular relevancia las investigaciones sobre subjetividad neoliberal determinadas en descubrir una suerte de “epistemología neoliberal”, como base para definir estas nuevas subjetividades: la prevalencia del “dataísmo”, la razón instrumental, la negación de la reflexión y la subjetividad, la estructuración de currículos en función de criterios de utilidad o inutilidad; todo apuntando a la delimitación de la relación humana con el saber.

El reconocimiento de la relevancia de la educación para la constitución de la subjetividad neoliberal implica, de igual forma, el reconocimiento de sus posibilidades emancipadoras. En efecto, el reconocimiento del estado actual de la práctica educativa y la denuncia de su complicidad con la dominación objetiva y subjetiva, no debe asumirse como su único destino posible, por el contrario, el reconocimiento de su implicación en el sistema neoliberal resulta necesario en función de las posibilidades de constituir un espacio para la realización de las potencialidades humanas y de la práctica de la libertad, al respecto, Bell Hooks propone que:

”El aula, con todas sus limitaciones, continúa siendo un espacio de posibilidades. En este campo de posibilidades tenemos la oportunidad de trabajar para la libertad, de demandar de nosotros mismos y de nuestros compañeros y compañeras una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentarnos con la realidad en el mismo momento en que de manera colectiva imaginamos formas para ir más allá de los límites, para superarlos. Esto es educación como práctica de la libertad”. (Hooks, 1996:12)

## 7.8. SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL E INSTITUCIÓN ESCOLAR EN CHILE

De la mano con el ampliamente constatado giro neoliberal en el mundo en materia económica, política y social; una serie de profundas transformaciones en educación han tomado lugar en gran parte del mundo a partir de la década de 1980. Si bien estas reformas no se han materializado de forma homogénea, comparten un núcleo común basado en la reinención de la escuela desde un eje puramente económico, asumiendo el objetivo de contribuir al aumento de la productividad y la formación de capital humano, así como la mercantilización de la educación como un bien de consumo más, orientado por motivaciones económicas y ajustado a las lógicas mercantiles de la competencia a través, principalmente, de la oferta y demanda (Díez, 2010; Ornelas, 2009).

Como se ha descrito, el neoliberalismo se manifiesta entre otras formas, con la avanzada de la lógica mercantil sobre áreas alguna vez ajenas a ésta. La educación resulta un escenario paradigmático de esta política, en tanto pasa de ser un derecho ampliamente reconocido en las legislaciones mundiales antes de 1980, a ser conceptualizada y administrada como una mercancía más (Tomasevski, 2004). En Chile, este proceso se articula a partir de reformas impulsadas en dictadura, que se mantuvieron y profundizaron durante los gobiernos posteriores (Assael et al., 2015). A continuación, se propone un breve recorrido de las principales transformaciones estructurales, que instalan y consolidan el sistema neoliberal de educación en Chile.

Como es desarrollado en Assael et al. (2011), la instalación del modelo neoliberal en la educación chilena, viene a romper una larga tradición por parte del Estado de velar por el derecho a la educación, entendida como una “institución pública de carácter nacional” (p. 307). Los autores sostienen que el golpe de Estado modificó radicalmente la relación del Estado chileno con la educación, fundamentalmente a través de cuatro reformas centrales: la redefinición del marco regulatorio educativo y el rol del Estado, la instalación de un modelo administrativo basado en la nueva figura intermedia de “los sostenedores”, la incorporación del sistema de vouchers portables a los alumnos/as como financiamiento a la demanda y la reestructuración y privatización de la educación superior. Al respecto, Bellei:



Mirada globalmente, la reforma al sistema escolar implementada por el régimen militar en la década pasada consistió en una mercantilización de la educación. El pilar de dicha transformación es la creación de un sistema de subvención a la demanda como mecanismo de financiamiento de las unidades educativas: los establecimientos compiten por captar las preferencias de los “clientes” y el Estado se limita a pagar posteriormente el servicio prestado. De este modo, son las familias de los alumnos las que, mediante sus opciones, premian a quienes ofrecen un servicio más satisfactorio de acuerdo a sus intereses, y por esta vía regulan el sistema. En la medida en que las unidades ofrezcan un mejor servicio a un más bajo costo, tendrán posibilidades de desarrollarse y sostenerse como oferentes competentes en el “mercado escolar” (Bellei, 2003:176).

De forma simplificada, podemos establecer que el mecanismo mercantil en la educación chilena asume que el acceso a la educación es fundamentalmente una inversión individual en formación de capital humano, cuya calidad puede garantizarse de mejor forma a través de la lógica mercantil, particularmente, con la implementación de condiciones que permitan: descentralización, competitividad y aumento de la oferta. Esta convicción se materializa en el proceso de municipalización, la facultad para abrir y administrar centros educacionales por parte de privados y la posibilidad de adquirir financiamiento estatal en forma de vouchers portables a los alumnos, estableciendo el aporte estatal según la capacidad de atraer a más alumnos/as, como principal incentivo para aumentar la calidad en los servicios prestados, financiando indistintamente a establecimientos públicos y privados (Assael et al. 2011). Sumado a esto y para que el sistema de competencia implique una relación entre mejor calidad del servicio educacional y mayor financiamiento, se pone a disposición de las familias la figura del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) para dar a conocer de forma estándar el desempeño de las distintas opciones educativas.

Con el retorno a la democracia, aunque se realizan algunas modificaciones al sistema educativo heredado de la dictadura, principalmente en el aumento del gasto público en educación, reformas curriculares y la implementación de programas orientados al mejoramiento de la equidad, no se avanza en la transformación de ninguno de sus pilares fundamentales (Slachevsky, 2015; Assael et al. 2015),

incluso se profundiza la privatización y competencia a través de medidas como la promulgación de la Ley de financiamiento compartido, que permite el cobro de aranceles a las familias de establecimientos que recibe aportes estatales y la Ley de jornada escolar completa, que considera la entrega de financiamiento público para la construcción de establecimientos educacionales privados (ibid.). De esta forma, se consolida el sistema educacional chileno como uno ejemplarmente mercantilizado, lo que ha generado implicancias en distintos niveles. Assael et al. (2011) reconocen las principales implicancias de la mercantilización del sistema educativo chileno en tres grandes ámbitos: 1) alta segmentación socioeducativa, 2) crisis de pertinencia y sentido, y 3) un cambio en la cultura escolar y del rol del docente; estando todas estas transformaciones estrechamente relacionadas con la ideología neoliberal de mercantilización, privatización, desregulación y estandarización.

En particular, **la alta segmentación en el contexto educativo por estrato socioeconómico**, se ha configurado como un pilar fundamental de los análisis críticos de la educación chilena, llegando a emplearse el concepto de “ghettos educativos”, para designar la rigidez y contundencia de esta tendencia segregadora. Al respecto García-Huidobro y Bellei (2003) concluyen que, analizando tanto el nivel de escolarización alcanzado, como los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, la educación chilena se estructura de forma extremadamente desigual en relación, principalmente, con condiciones socioeconómicas. Incluso antes de considerar los resultados en rendimiento, los autores reconocen la segmentación socioeconómica presente en la diferenciación de las dependencias administrativas del sistema, donde colegios particulares pagados, particulares subvencionados y municipales, se presentan respectivamente como colegios para ricos, clase media (diferenciando de igual forma según los cobros particulares que se le exijan a las familias) y pobres. En efecto, es posible asumir que la incorporación de la lógica de **la competencia, descentralización y mercantilización han contribuido a generar un sistema educativo profundamente desigual y segregado** (Assael et al. 2011; Assael et al. 2015; García- Huidobro y Bellei, 2003).

Si bien la profunda desigualdad y segregación social que produce el sistema educativo neoliberal en Chile resulta para muchos de sus críticos el más patente

signo de su fracaso, la retórica neoliberal de la ampliación de la lógica mercantil y la política de no intervención frente a sus efectos, tiende a interpretar la profunda desigualdad como un producto de la libertad de los intereses privados puestos en juego en el mercado, tan desafortunados como legítimos. Frente a esto, resulta pertinente la denuncia de los supuestos que se aplican a los mercados, con los que el sistema educativo simplemente no puede cumplir, para así establecer una crítica a la neoliberalización del sistema educativo en sus propios términos, antes que una crítica social a sus consecuencias. En esta línea, Torres (2001), respecto a la premisa de que los consumidores deben elegir racionalmente según la calidad del producto, aquel que se relacione más directamente con sus expectativas de satisfacción, evidencia la dificultad de medir un constructo tan multidimensional y complejo como el de calidad educativa, que termina reducido arbitrariamente a los resultados de la aplicación de pruebas estandarizadas. A su vez, resulta relevante considerar la cuestionada validez de estas pruebas en su capacidad de informar realmente sobre la calidad educativa entregada por las distintas instituciones, en la consideración de la contundente evidencia de que factores económicos, psíquicos y culturales de las familias de origen de los estudiantes, tienen una incidencia mayor en los resultados del SIMCE que el establecimiento educativo de procedencia (Donoso y Hawes, 2002). Sumado a esto, la premisa de la elección racional en base a la calidad de la educación otorgada por los distintos centros educacionales, además de ser cuestionable en relación a la posibilidad de establecer y medir el concepto de calidad educativa, es puesta en tela de juicio en la constatación empírica de que, al ser encuestados los padres respecto a la elección de centros escolares para sus hijos en Chile, el resultado en el SIMCE fue ampliamente superado por otros factores, como por ejemplo, la cercanía al domicilio del centro educacional (Córdoba, 2012).

En la misma línea, frente a una de las premisas neoliberales más relevantes respecto de la educación, esta es, la idea de que la educación es un bien de consumo privado y la consecuente equiparación de la figura del estudiante con la de consumidor, Torres (2001) se refiere a la imposibilidad de señalar que la educación pueda ser considerado un bien de consumo individual, en el reconocimiento de su indiscutible importancia para la conformación de una sociedad verdaderamente democrática, por lo que existiría una dificultad inherente al sistema educativo para nombrar unívocamente a los consumidores a los que satisface su servicio.

Hasta el momento, hemos abordado la constitución general del proyecto educativo neoliberal de Chile, caracterizado como uno ejemplarmente mercantilizado y privatizado, materializado en la lógica del Estado subsidiario, la amplia participación de sostenedores privados en el mercado educativo, la administración de pruebas estandarizadas para categorizar la calidad educativa de los establecimientos y, en general, la adecuación del sistema educativo en función de las directrices de la oferta competitiva y la demanda informada. Frente a esta primera caracterización y reconocimiento de los pilares fundamentales del sistema educativo neoliberal, se han esbozado, por un lado, algunas críticas en relación a la incuestionable tendencia segregadora de su funcionamiento y, por otro lado, la denuncia respecto a la imposibilidad del ámbito educativo de cumplir con varias de las premisas asociadas a los mercados capitalistas en general, este último con la intención de sortear la tendencia neoliberal de discutir en términos eminentemente técnicos, obviando sistemáticamente las dimensiones sociales o políticas implicadas.

Este primer acercamiento al funcionamiento del sistema educativo neoliberal chileno y algunas de las críticas que pueden plantearse en términos estructurales, resultan el escenario sobre el que a continuación, se espera establecer una caracterización más detallada de la lógica neoliberal subjetivante, dentro de la educación chilena. Esta inquietud responde, por un lado, a la ya mencionada relevancia de la educación institucionalizada en el contexto neoliberal, principalmente en la lógica del capitalismo cognitivo y la meritocracia y, por otro lado, a la ampliamente abordada constatación de que la escuela ha constituido históricamente un espacio privilegiado de socialización temprana, transmisión cultural, formación democrática, aprendizaje emocional y, en general, un escenario de incalculable relevancia en la formación subjetiva de los seres humanos:

“De entre todas las actividades que ofrece la cultura occidental, la educación tiene un papel esencial en la constitución de los procesos psicológicos superiores ya que por su intermedio la persona es culturizada y humanizada” (Ruiz y Estrevel, 2010:136).

A continuación se consideran distintos ámbitos de análisis para caracterizar la educación chilena como un espacio de producción y reproducción de subjetividades neoliberales, ya sea a través de condiciones macro como el financiamiento, el

currículo y la administración, así como figuras teóricas de la forma del quehacer pedagógico, hasta las dinámicas microsociales que se fomentan en condiciones de escolarización normal en Chile, articulando estos distintos niveles de análisis en función de los cuatro pilares que hemos expuesto como los fundamentos centrales de la subjetividad neoliberal, es decir: 1) individualidad, competencia y rendimiento, 2) identidad de consumo, 3) malestar psíquico en el aula y, por último, 4) consideraciones epistemológicas sobre la subjetividad neoliberal.

### 7.8.1. INDIVIDUALISMO, COMPETENCIA Y RENDIMIENTO EN EL AULA

Como se ha desarrollado extensamente, el individualismo radical resulta un elemento fundamental del orden neoliberal en distintos ámbitos. En el contexto educativo es posible identificar la incorporación de la lógica del individualismo sobre la premisa fundamental de que la educación, en tiempos de neoliberalismo, resulta un bien económico de capitalización individual y privada (Laval, 2004). En efecto, la reestructuración neoliberal del sistema educativo, se levanta primordialmente sobre una transformación radical de la concepción de educación en términos estrictamente económicos, siendo concebida principalmente como una inversión en la formación de cada individuo para mejorar la propia productividad y empleabilidad, lo que resulta coherente con la responsabilización a las familias y no al Estado, de proveer el acceso a la educación (Torres, 2001).

En esta línea y sin pretender realizar un recorrido histórico de la escuela institucionalizada, resulta relevante considerar la novedad que supone la consideración de la educación en términos tan estrictamente individuales. Laval (2004) se refiere al abandono radical de funciones sociales algunas vez atribuidas a la escuela, particularmente la transmisión de elementos culturales dedicados a la formación de ciudadanía, que da paso a la tendencia neoliberal de **restringir la función educativa a la formación de sujetos económicos, productivos y competitivos, coherente con la noción de capital humano y de la educación como inversión privada capitalizable**. En esta línea, Hargreaves se refiere a la **falacia del individualismo educacional**, para interpretar esta transformación:

(la falacia del individualismo educacional) es la creencia entre los docentes

de que si se alienta a cada individuo a crecer y desarrollarse de la manera apropiada, si la escuela puede generar individuos autónomos, autosuficientes y autorrealizados, entonces la sociedad podrá cuidarse sola. La aversión a la ingeniería social se fortalece sobre la base de que la buena sociedad se creará automáticamente mediante la producción de alumnos individuales “correctos” (Hargreaves, 1980:194)

El acceso y la noción de educación como un bien de consumo individual suponen el marco general sobre el que se sostiene el sistema neoliberal de la educación chilena, que se manifiesta en distintos niveles. En el ámbito curricular, Cabaluz (2015) propone una revisión de las transformaciones impuestas por la dictadura, que se relacionan directamente con la nueva concepción de la educación en términos de capital humano, meritocracia con un acento profundo en el individualismo y, en definitiva, la necesidad de establecer una coherencia entre el sistema educacional y el sistema económico neoliberal que comenzaba a fraguarse, análisis que reviste gran importancia en el reconocimiento de la cada vez más estrecha relación entre los intereses económicos y productivos de los grandes grupos económicos y la intervención privada en educación (Lander, 2005) . En efecto, dos de los principales pilares que sostienen a la redefinición neoliberal de la educación en Chile (y en el mundo neoliberal en general), son, **en primer lugar**, el proceso de privatización con acento en el acceso individual frente al derecho social y, **en segundo lugar**, la reconfiguración del concepto de calidad en función de la propiedad privada y el funcionamiento del mercado como escenario de mecanismos “auto-correctivos”, inclinado a la desregulación (Cabaluz, 2015; Laval, 2004).

Las “ideologías del individualismo” han colmado la concepción de la educación, de modo que al discutir de fracaso o éxito escolar, conflictos y disciplina, la unidad de análisis suele ser el estudiante individualmente considerado, poniendo énfasis en las responsabilidades personales sobre cualquier análisis estructural (Torres, 2001). De igual forma, el individualismo se construye en estrecha relación con una concepción de la educación como un espacio fundamentalmente competitivo, signado por la idea del mérito personal. En esta línea y como se ha abordado, la competencia se encuentra explícitamente incorporada a la legislación educativa en Chile, en la convicción neoliberal de que es posible mejorar la calidad educativa al introducir en las escuelas la necesidad de competir por captar mayor

alumnado, que se traduce en mayores aportes monetarios. En efecto, la competencia entre las escuelas, mediadas por el resultado de pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU, resulta ser el primer gran nivel de competencia en que se estructura el sistema educacional chileno. En estrecha relación, podemos identificar los procesos de selección de los colegios más requeridos que, ante un “exceso de demanda”, pueden seleccionar a sus estudiantes según la aplicación de pruebas de selección internas, práctica prohibida desde el año 2015 en colegios municipales y subvencionados, pero muy común en colegios particulares pagados. Ante esto, resulta paradigmático considerar el caso de polémicos “preuniversitarios infantiles” enfocado en preparar a niños y niñas de tres años de edad en su mayoría, para rendir pruebas de admisión a colegios de excelencia (“Preuniversitario para niños”, 2018.).

En efecto, la **competitividad** resulta un aspecto clave de la consideración de la escuela neoliberal en Chile, propiciada tanto en los procesos de admisión a distintas instancias educativas, como en dinámicas internas del aula y la formación docente, todo sostenido coherentemente sobre los discursos predominantes en educación que, colmados por la idea de la meritocracia individual, asumen la necesidad de convertir al contexto educativo en un campo de batalla para medir los talentos, capacidades y esfuerzos de los seres humanos, estrechamente ligado a la legitimación de las diferencias sociales, en palabras de Peña y Toledo (2017):

(...) la escuela sería un momento preparatorio para el mundo adulto, un primer ensayo para el proceso de ser seleccionado a partir de los méritos. Son estas ideas las que permitieron que la escuela fuera adquiriendo un discurso ligado a la justicia social, ya que se pensó que esta institución podría llevar a cabo los ideales de la ilustración, esto es, que el linaje no determinara el destino de las personas, puesto que juzgaría a los estudiantes por sus méritos y no por su familia o lugar de origen. (p. 8)

La idea de que el mérito educativo individual es la principal condición que determina el éxito o el fracaso en Chile, ha sido ampliamente cuestionada (Peña y Toledo, 2017; Castillo, Torres, Atria y Maldonado, 2019). En efecto, el reconocimiento de que el lugar de origen, el tipo de colegio, el nivel de ingresos familiares, entre otras condiciones ajenas al ámbito de las capacidades o el esfuerzo, resultan incuestionablemente relevantes en las proyecciones del futuro de los estudiantes

(Mizala y Romaguera, 2001), haciendo de la movilidad social a través de la educación, un supuesto ampliamente cuestionado (Torche y Wormald, 2004). Sin embargo, a pesar de la numerosa evidencia que apunta a desmentir o al menos cuestionar la idea de que el éxito social se estructura en función del mérito, el discurso meritocrático de la educación chilena no parece flaquear: en efecto, el individualismo radical, la idolatría a la figura del *self-made man* y el sueño americano, la autodeterminación y la absoluta responsabilización individual, resultan elementos ideológicos profundamente arraigados en la conciencia neoliberal, a pesar de la contraevidencia, generando un escenario contradictorio:

(...) en el sistema escolar chileno la problemática gira en la contradicción de que convivan al mismo tiempo un discurso basado en el mérito con criterios de discriminación escolar considerados ilegítimos desde el punto de vista de las sociedades democráticas, en tanto se asienta en la proveniencia social de los estudiantes (Peña y Toledo, 2017:505-506).

De esta forma, la competencia en la educación chilena, manifestada en la dinámica macro de las escuelas y su búsqueda por atraer más estudiantes, tiene un profundo correlato en la relación de cada estudiante con su formación educativa, en tanto se arraigan discursos individualistas y meritocráticos, que se complementan con la incorporación de distintas instancias que buscan dividir y valorizar a los estudiantes únicamente según su rendimiento académico individual. En estrecha relación, es posible identificar la adecuación a la lógica empresarial de los fundamentos, administración y prácticas pedagógicas, en lo que autores han calificado como “la nueva gestión empresarial educativa”, que refiere a la incorporación de fundamentos propios de la lógica empresarial en la gestión y administración de centros educativos (Laval, 2004). Hoy son comunes las referencias al ámbito educativo colmadas de términos como eficiencia, eficacia, productividad, capital humano y rendimiento y en efecto, la escuela neoliberal tal como una empresa, se estructura en la búsqueda por optimizar la utilización de recursos y la aplicación constante de evaluaciones estandarizadas, en función de logros medibles previamente establecidos (Merchán, 2012), orientadas fundamentalmente bajo el tríptico de la gestión empresarial “objetivo-evaluación-sanciones” (Laval citado en Slachevsky, 2015).



La lógica del rendimiento se manifiesta de forma particularmente patente en el afán casi compulsivo de la evaluación constante en la reinención de la escuela neoliberal, coherente con la incorporación de la gestión empresarial en el mundo de la educación. En efecto, la escuela neoliberal se encuentra estrechamente restringida a la consecución de objetivos establecidos externamente, que en gran medida contrarresta las aparentes tendencias a la desregulación, flexibilidad y descentralización de los sistemas educativos en el mundo. En palabras de Slachevsky (2015:1484): “todo gira en torno a resultados y evaluaciones, verdaderos fetiches del modelo, en donde y al fin de cuentas el resultado se transforma en el fin en sí mismo”.

Para Beltrán (2017) resulta fundamental caracterizar además el tipo de evaluación que se asocia con la lógica de la gestión empresarial en las escuelas, esta es la tecno-evaluación; con tres características fundamentales: 1) el establecimiento previo de los objetivos a evaluar, con la pretensión de definirse en función de criterios técnicos y objetivos, estrechamente vinculados a la racionalidad instrumental, 2) el vínculo profundo con la dimensión laboral y mercantil de la existencia en tiempos neoliberales, donde la aparente desregulación y autonomía profesional se ven delimitados por la constante obligación de rendición de cuentas y 3) la incorporación de nociones de coste y beneficio en la evaluación del rendimiento.

En Chile el SIMCE y la PSU resultan ejemplos paradigmáticos de la tendencia a la tecno- evaluación que busca medir variables previamente establecidas por grupos de expertos, con severas consecuencias según la obtención de resultados, tanto para los establecimientos, como para el estudiantado y los docentes implicados en el proceso. De esta forma, la tríada objetivo-evaluación-sanción se presenta como una “técnica neutral” para la mejora de la calidad educativa y la competencia en la educación neoliberal chilena, signada por la tendencia a un individualismo pedagógico radical, discursos meritocráticos y la asimilación de la forma empresarial de la búsqueda del rendimiento.

(...) Ya sea para medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes, la eficacia pedagógica de los profesores, la calidad de los colegios, entre otros; incorporando además criterios de evaluación utilizados en pruebas internacionales, esto para poder esgrimir diagnósticos, adoptar programas y políticas gubernamentales (Slachevsky, 2015, p. 1483).

### **7.8.2. ESTUDIANTE CONSUMIDOR**

Como ya se ha abordado, la lógica del consumo resulta un elemento fundamental en la comprensión de la nueva subjetividad neoliberal y, si bien su manifestación más patente es la tendencia a consumir cada vez más, resulta particularmente relevante la generalización de la forma relacional del consumo, es decir, la asunción del rol de clientes, vendedores y mercancía en todo ámbito de la vida, junto a la proliferación de relaciones estrictamente instrumentales y, en última instancia, capitalizables (Han, 2014). En el contexto educativo chileno, esta tendencia se manifiesta fundamentalmente en la equiparación de la figura del estudiante con el consumidor, en lo que se ha denominado relación clientelar educativa (Cornejo et al., 2015).

En Chile la relación entre estudiantes (y sus familias) con los establecimientos educacionales a los que asisten, se ha configurado explícitamente en términos mercantiles desde las grandes reformas neoliberales que consolidan los conceptos de oferta, demanda y elección de las familias para describir el método más eficiente de regular el mercado educacional (Bellei, 2003). En la búsqueda por mejorar la calidad educativa a través del subsidio a la demanda, se le otorga el poder a las familias de elegir los centros educacionales, así como la posibilidad de cambiar de centro educacional en caso de no percibir que se satisfagan sus expectativas, con repercusiones económicas directas en el subsidio a los establecimientos. Este esquema, aunque más complejo al considerar la realidad efectiva de la posibilidad de elección de las familias, resume la equiparación de la figura de las familias y los estudiantes a la de cliente, con derecho a elegir la opción que mejor se acomode a sus intereses y, a la vez, la necesidad de las escuelas de operar como vendedores en el único afán de atraer más usuarios y, preferentemente, aquellos que impliquen una mejor relación de costo-beneficio. En palabras de Cornejo et al. (2015):

(...) la relación que se promueve entre escuelas y familias es la de entrega de información a éstas para fomentar el control de calidad, la comparación entre escuelas y la eventual elección de otra escuela por parte de los padres. Una relación similar a la que tiene cualquier cliente consumidor de un producto en el mercado (p. 78).

Así como el sujeto neoliberal se constituye esencialmente a través de sus hábitos de consumo, el estudiante neoliberal (y su familia) se relaciona con la educación como adquiriendo una mercancía a cambio de un costo, que dependiendo de la administración del colegio será realizado directamente por las familias o indirectamente a través del subsidio estatal. Esta forma de relación supone fundamentalmente la restricción al interés instrumental que se espera en el acto de consumir, es decir, el estudiante considerado como un cliente- consumidor, sólo es implicado en su formación educacional como un beneficiario de mercancía educativa (que espera capitalizar en el mercado laboral), en una demanda de satisfacción absolutamente pasiva e instrumental . De la misma forma, la configuración de las instituciones educativas reconoce en el estudiante su valor en términos estrictamente económicos, de la misma forma en que las empresas esperan atraer más clientes que la competencia para aumentar su rentabilidad.

El fomento de relaciones clientelares en educación, coherente con la asimilación de la forma empresarial basada en el rendimiento y la competencia, ha generado una transformación radical de la relación de la sociedad con las escuelas. Fundamentalmente, la escuela se transforma en una organización sin fines trascendentes establecidos, que responde únicamente a las exigencias volátiles del público consumidor, y los estudiantes, por otro lado, asumen las características del cliente-consumidor, que exige unilateralmente la satisfacción de sus deseos sin implicarse activamente en la construcción del acto educativo, la vinculación con el medio ni la reciprocidad de las relaciones educativas.

### 7.8.3. MALESTAR EN EL AULA Y CRISIS DE SENTIDO

El contexto educativo chileno ha sido caracterizado como un espacio donde estudiantes y docentes se someten a una constante exigencia de rendimiento, a la tecnificación de la enseñanza, a la propugnación generalizada de competencia e individualismo y la absoluta tecnificación del saber. En este escenario y en estrecha relación con la caracterización de la subjetividad neoliberal, el sistema educacional chileno es previsiblemente una fuente de malestar psíquico, tanto para estudiantes como para docentes. En particular, el contexto educacional chileno ha sido caracterizado como un sistema incapaz de generar bienestar subjetivo en las/os estudiantes (UNICEF, 2014), atravesado por una cada vez más patente crisis de sentido, manifestado en distintas formas de malestar estudiantil y docente (Assael et al., 2011).

Como se ha adelantado, analizando currículos, entrevistas a expertos en educación y consultas a estudiantes, UNICEF (2014) determinó que el sistema educacional chileno es ineficaz en la formación de bienestar subjetivo a través de la educación, principalmente por: 1) la drástica reducción a contenidos cognitivos instrumentales al desarrollo económico en desmedro de una formación integral; 2) la poca pertinencia de los contenidos con las experiencias de vida de los estudiantes; 3) la nula preparación otorgada para participar e influir en la sociedad y 4) la débil preparación enfocada en fomentar la autonomía personal de las/os estudiantes. Este reconocimiento se relaciona estrechamente con la ampliamente descrita constatación de una crisis de sentido y pertinencia en la educación chilena, de la mano de su neoliberalización.

En esta línea, Assael et al. (2011) relaciona la excesiva tecnificación y mercantilización de la educación chilena con la aparición de una extendida y profunda crisis de sentido y pertinencia, que se manifiesta como distintos grados de malestar subjetivo en estudiantes y docentes. En efecto, se refiere a esta crisis de sentido como un producto esperable del estrechamiento del currículo en función de contenidos considerados relevantes, es decir, aquellos medidos por las pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU, que operan como una amenaza constante en desmedro de las posibilidades de generar un proyecto educacional integral, pertinente y orientado a la formación de bienestar subjetivo y realización personal de las/os estudiantes (Assael et al. 2015).

En este contexto de falta de pertinencia y sentido en el contexto educacional chileno, es posible reconocer patentes muestras de malestar en la experiencia de los docentes, que además de la experiencia de pauperización, inseguridad y exigencia de los trabajadores neoliberales en general, deben afrontar las transformaciones particulares del ámbito educacional (Assael et al., 2011; Cornejo, 2006; Cornejo, 2009). En este contexto, el autor refiere al escenario educativo actual donde las/os docentes han visto reducida su autonomía profesional a niveles mínimos, mientras se han visto obligados a rendir cuentas de sus capacidades individuales constantemente, se han debilitado los lazos de solidaridad del gremio en función de una “cultura de competencia” que les lleva a experimentar como una falla absolutamente individual cada éxito y cada fracaso, que se suma a la tendencia de responsabilizar a los docentes de los resultados deficientes, en tanto el Estado ha rehuido de esta obligación más que como examinador (Assael, 2011). En este contexto, en que la profesión docente se invierte cada vez más para generar la imagen de un técnico sumiso, abandonado a la medición compulsiva; no resulta de extrañar la constatable incidencia de manifestaciones claras y explícitas de malestar subjetivo asociados a la profesión: enfermedades laborales, padecimiento psicológico y diagnósticos psiquiátricos, en una tasa ampliamente superior a la del promedio de la población (Cornejo, 2006).

## **7.9 CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA NEOLIBERAL**

La irrupción de la ideología neoliberal en el mundo, trajo consigo transformaciones radicales en el funcionamiento y principios de las instituciones que componen la sociedad: desde el Estado hasta los clubes deportivos, se evidencia la tendencia mundial a las reestructuraciones en función de la mercantilización, privatización, competencia e individualismo. En este contexto, el sistema escolar resulta uno de los escenarios claves donde se pondrán en juego los nuevos lineamientos subjetivos de la racionalidad neoliberal, en el reconocimiento de las profundas implicancias entre educación, epistemología y subjetividad.

En efecto, la idea de subjetividad da cuenta de una serie de procesos de producción de sentido a través de los cuales los seres humanos experimentan y actúan sobre la realidad, en tanto son constituidos como sujetos (Torres, 2006) y, como hemos

abordado, implica una inherente complejidad: no puede reducirse a categorías unidimensionales ni comprenderse sin implicar dialécticamente individuo y sociedad, mente y cultura. Ante este reconocimiento y si la educación, en un sentido amplio, es una oferta de filiación simbólica que constituye y a la vez es constituida por la cultura (Frigeiro, 2003), podemos establecer claros lineamientos entre educación y subjetividad.

La imagen expresa la complejidad de una institución (el escenario educativo) que trabaja en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, (o cómo el alma del sujeto está marcada por un universo objetivable) pero que a su vez también está concernida por la manera en que la subjetividad deja sus huellas en el andamiaje social (Frigerio, 2003:18).

Ante este reconocimiento, resulta relevante caracterizar la relación del sujeto neoliberal con el conocimiento, como principal insumo para reconocer los sentidos subjetivos que en el contexto educativo se construyen. Para esto serán considerados tres teóricos fundamentales que permiten plantear elementos epistemológicos claves del sistema neoliberal: Marcuse, **por un lado**, con la idea de la supresión del componente histórico del conocimiento, la racionalidad técnica, y la operacionalización del pensamiento; **por otro lado**, ciertas consideraciones sobre el concepto de utilidad en el conocimiento de y **por último**, será considerada la idea del “dataísmo” como formación epistemológica particular del sujeto neoliberal.

Si bien Marcuse no teoriza sobre la época propiamente neoliberal (el hombre unidimensional fue escrito en 1964), anticipa con mucha claridad el componente ideológico de la forma del capitalismo postindustrial que se desarrolla durante la guerra fría. Marcuse determina que la ideología capitalista en su formación post industrial, restringe sistemáticamente la dimensión del pensamiento donde podría residir la negación de lo dado y, de esta forma, la posibilidad de establecer algo cualitativamente diferente es “absorbida por el estado de las cosas dominante”, haciendo del sujeto unidimensional un sujeto incapaz de sostener una crítica sustantiva a su sociedad, pudiendo sólo extender lo existente (Marcuse, 1993:94).

Marcuse determina que la unidimensionalidad del pensamiento se constituye a través de la administración de los instintos inconscientes y la modificación

sustancial de la sociedad en función de la racionalidad tecnológica, es decir, la razón orientada por la maximización de la dominación (de las personas y la naturaleza) carente de fines racionales (López, 1988). Aunque el autor considera variados elementos de la sociedad y le otorga especial importancia a los medios masivos de comunicación y a la publicidad, para los fines de esta investigación resulta particularmente relevante la relación del sujeto post industrial con el conocimiento, que resulta un eje fundamental en esta transformación: la adopción de la racionalidad tecnológica en forma de operacionalidad del lenguaje y la negación del componente histórico del conocimiento, resultan claves para comprender las ideas de Marcuse.

El operacionalismo constituye la tendencia del pensamiento a considerar como verdadero sólo “aquello que se puede observar o medir” (Gadea, 2009:346) y si bien se relaciona directamente con la consolidación del método científico como empirismo total, no se reduce al contexto científico, sino que constituye un cambio de largo alcance en los hábitos de pensamiento en general, negando sistemáticamente los elementos trascendentes de la Razón (Marcuse, 1993). En esta línea, el autor plantea que la racionalidad tecnológica en el lenguaje, toma la forma de la operacionalidad, en tanto éste tiende a expresar una identificación inmediata “entre razón y hecho, verdad y verdad establecida, esencia y existencia, la cosa y su función”, de esta manera, los conceptos que trascienden a la realidad establecida, pierden representación lingüística (Marcuse, 1993:115).

Por otro lado, Marcuse relaciona el cierre del discurso y la incapacidad de sostener pensamiento negativo frente a lo dado, con la eliminación de la dimensión histórica del conocimiento y la disminución del antagonismo entre cultura y sociedad (Marcuse, 1993). Tanto la dimensión histórica del pensamiento, como el arte en forma de “alta cultura”, representan una negación de lo dado: por un tiempo pasado o futuro que se presenta como cualitativamente diferente al presente o por la incompatibilidad estética con el mundo establecido mediante elementos de oposición, respectivamente. Frente a esto, la sociedad unidimensional suprime la dimensión histórica del pensamiento, es decir, renuncia a someter a juicio a la sociedad con elementos que trascienden al universo cerrado y requieren la constitución del pensamiento crítico como conciencia histórica (Marcuse, 1993:130). La alta cultura, por otro lado, configurada en otras épocas de la historia como el escenario privilegiado que constituía otra dimensión de la realidad, en la

conjugación de oposición, elementos trascendentes, personajes ajenos y perturbadores del orden social establecido, es asimilada por la sociedad post industrial en la forma de mercancía: vacía de contenido subversivo, deja en su lugar un pluralismo armonizador de obras contradictorias que conviven en la indiferencia (Marcuse, 1993:87).

En definitiva, la ideología de la sociedad post industrial planteada por Marcuse se constituye en gran medida, como la omisión o administración de los elementos de oposición que desafían o trascienden a la forma de la sociedad existente. Frente a este reconocimiento, es posible interpretar las denuncias de la excesiva operacionalización y tecnificación de los currículos escolares en tiempos de neoliberalismo como una expresión a nivel mundial de la intención neoliberal de, por un lado, cumplir de mejor manera las crecientes exigencias del mercado laboral del capitalismo cognitivo y, por otro lado, delimitar sistemáticamente las posibilidades de oposición del pensamiento, sometiendo sin más a la racionalidad técnica y a la absoluta identificación de los sujetos neoliberales con la forma de la sociedad, experimentada como totalidad.

En la misma línea, resulta relevante la administración de los elementos disruptivos para el sistema neoliberal que se evidencia como la omisión de aquellas voces que representan algún grado de oposición a la sociedad establecida. Al respecto Torres (2001), denuncia con extrema claridad la sistemática reducción de la realidad social a la representación de hombres, heterosexuales, adultos, el mundo urbano, personas sanas y blancas; así como la respectiva omisión de mujeres, minorías sexuales, infancia, adolescencia y vejez, el mundo rural, personas con discapacidades y personas no blancas, entre muchas otras voces ausentes de los currículos escolares del mundo. En estrecha relación con la administración de la oposición dentro del contexto educacional, el autor se refiere a la tendencia de representar elementos conflictivos de la sociedad (normalmente tragedias sociales estrechamente vinculadas a problemas políticos de la actualidad) a través de la fórmula "Benetton", es decir, la búsqueda de presentar de forma estética y sensacionalista los elementos problemáticos de la sociedad, generando compasión y pena despolitizada, pero jamás reflexión crítica. Además, resulta relevante la mención a lo que Torres refiere como "Walt Disneyzación", para describir la tendencia escolar a recurrir al infantilismo, personajes de fantasía y descripciones



caricaturescas para abordar problemáticas sociales, todo justificado en una concepción de la infancia como incapaz de lidiar con los problemas que aquejan a la sociedad, que produce dificultades en el estudiantado para distinguir la ficción de la realidad al ser confrontados con elementos conflictivos.

En estrecha relación con el planteamiento de Marcuse sobre la importancia de la totalización de la racionalidad tecnológica, como sustento ideológico fundamental de este sistema de dominación post industrial, existen planteamientos específicamente focalizados en caracterizar las condiciones epistemológicas de la subjetividad neoliberal en función de la prevalencia de la racionalidad tecnológica en el contexto educacional, donde se destaca la disposición epistemológica de asimilar la idea de verdad y utilidad, ejemplarmente representada en la identificación del concepto de ciencia con el de tecnología (Fischetti, 2014). En efecto, uno de los elementos más abordados de la permeación de la lógica neoliberal en los lineamientos epistemológicos de la escuela, es la tendencia patente hacia la prevalencia de una racionalidad instrumental manifestada en la implementación de currículos eminentemente técnicos (Oliva y Gascón, 2016). Esta tendencia hacia la tecnificación del saber que es transmitido en las escuelas se fundamenta en dos procesos complementarios: por un lado, nos encontramos con una cada vez mayor adecuación de los planes de estudio a los requerimientos del ámbito productivo, privilegiando sin miramientos asignaturas consideradas útiles para el desempeño en el ámbito laboral productivo y, por otro lado, nos encontramos con la tendencia a la operacionalización del conocimiento en función de objetivos establecidos a priori, fuente principal de la racionalidad instrumental.

Este reconocimiento puede rastrearse en la creciente subordinación de la educación a la lógica mercantil, así como la cada vez más activa participación de industrias en el financiamiento investigativo, llegando a adoptarse el término “capitalismo académico” (Krimsky, 2003, 179); sin embargo, la lógica de la utilidad y su relación con la mercantilización de la vida en general, no depende de los incentivos económicos explícitos, sino que se sostiene fundamentalmente en el triunfo de la racionalidad tecnológica en la sociedad posindustrial (Marcuse, 1993). En definitiva, el sujeto neoliberal considera la necesidad de conocer sólo cuanto signifique utilidad, en estrecha relación con la tecnocratización, burocratización y el rechazo consiguiente de aquel conocimiento tildado de “inútil”, tendencia claramente expuesta en la reducción constante de las horas obligatorias de arte, música,

educación física y filosofía del currículum nacional. En esta línea, Vostal, Silvaggi y Vasilaki (2011) plantean que la educación neoliberal ha convertido al conocimiento en un significativo vacío, absolutamente restringido a la producción de crecimiento económico y la mitigación de sus efectos nocivos (medioambientales, humanos, sociales), dentro de cualquier rama del conocimiento.

En estrecha relación con las consideraciones anteriores sobre la relación del sujeto neoliberal con el conocimiento, se encuentran las reflexiones de Byung-Chul Han sobre lo que considera es la epistemología neoliberal definitiva, esto es, la forma del **dataísmo** (Han, 2014). El dataísmo se sostiene en el manejo digital de *Big data* que permite el acceso a gran cantidad de datos a mucha velocidad. Para el autor, el dataísmo se pretende como la superación de cualquier ideología, en tanto los datos desnudos sin interpretación, resultan lentes transparentes para medir la realidad. Esta “2° Ilustración” vendría a revolucionar la relación del ser humano con el conocimiento mediante el rechazo a las teorías, conceptualizaciones y al sentido, para sucumbir ante la creencia de la mensurabilidad de la vida a través del “totalitarismo digital”, renunciando al concepto y a los por qué, remitiéndose a la dispersión absoluta de correlaciones y adición de datos sin concepto ni sentido, configurando una “época sin razón” (Han, 2014).

#### **7.10. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS COMO RESISTENCIA A UNA EPISTEMOLOGÍA NEOLIBERAL**

Los planteamientos de Paulo Freire (2005), particularmente en lo relativo a la forma de la educación bancaria, resultan un diagnóstico extremadamente vigente ante las tendencias epistemológicas de la ideología neoliberal en el contexto educacional. Particularmente, se reconoce en los planteamientos críticos del autor las posibilidades de emancipación que se ponen en juego en la educación, así como los fundamentos epistemológicos de la pedagogía de la liberación como contra teoría frente a la educación servil a la dominación (Freire, 1990, 2005). En estrecha relación, se plantea la teorización de Vostal, Silvaggi y Vasilaki (2011) quienes argumentan respecto a la necesidad de generar una alternativa epistemológica a las tendencias neoliberales en el contexto educativo que, sobre una fundamentación humanista, rescate la búsqueda de conocimiento inútil como ejercicio de reflexión intencionado hacia la emancipación. En este ejercicio, el saber es abordado como un proceso amplio y multiabarcativo, más allá del aspecto

cognitivo para inscribirse como una forma particular de relación con el mundo.

En el texto *La pedagogía del oprimido*, Paulo Freire se propone examinar los principios de lo que él considera es la práctica pedagógica que justifica y mantiene la dominación de clase sobre los oprimidos, esto es la forma de la educación bancaria y la teoría antidialógica (2005). **En primer lugar**, la forma de la educación bancaria se refiere a la tendencia a concebir el acto pedagógico como una donación unidireccional de contenidos estáticos por parte del educador hacia el estudiantado donde, en palabras del autor: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 2005:72).

Esta concepción del acto educativo, similar a la acción de hacer depósitos bancarios, se sostiene fundamentalmente en la radical contradicción de educador-educando, en la que el primero representa el saber y el segundo la ignorancia absoluta, situación en la que no puede haber encuentro de sujetos en diálogo, sino sólo acción antidialógica en la forma de narración o donación unidireccional de contenidos estáticos (Freire, 2005). En la misma línea, el autor reconoce ciertos principios epistemológicos a la base de la educación bancaria que resultan muy relevantes de considerar en el contexto neoliberal, estos son: la domesticación de la realidad, la dicotomía radical humanos-mundo, la concepción bancaria de la conciencia y la negación de la concientización histórica.

**Por una parte**, la idea de la domesticación de la realidad, refiere a la tendencia de la educación de representar la realidad como algo “estático, detenido, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la realidad existencial de los educandos” (Freire, 2005:77). Esta postura epistemológica respecto a la naturaleza de lo real, se relaciona estrechamente con el afán neoliberal por la operacionalidad y la medición como discursos privilegiados sobre el universo, en la constante búsqueda por negar, omitir o administrar los componentes de conflicto y contradicción de la realidad.

**Por otra parte y** en estrecha relación con la idea de domesticación de la realidad, **la dicotomía humanos-mundo**, se refiere a la necesidad de la educación bancaria de establecer una separación ontológica inexistente entre la Humanidad y el mundo, para representar “hombres que simplemente están en el mundo y no con el

mundo y con los otros” (Freire, 2005:84). En este escenario, los humanos no se implican ontológicamente en el mundo más que como espectadores, en estrecha relación con una concepción mecanicista de la conciencia que es representada como “una sección *dentro* de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad” (2005:84).

**En segundo lugar**, el autor se refiere a un elemento que ha marcado la tendencia en la neoliberalización del conocimiento, esto es, la **negación de una conciencia histórica crítica**. Para el autor, mientras la educación bancaria insiste en la fatalidad de las condiciones del mundo, representando la realidad como estática y radicalmente separada de los humanos, la pedagogía de la liberación debe insistir en la toma de conciencia histórica que permita a la Humanidad reapropiarse de la realidad como conciencia histórica, para así poder plantear en forma consciente su transformación (Freire, 2005).

Estos planteamientos generales sobre la epistemología de la opresión resultan fundamentales al reconocer la necesidad de su superación en lo que el autor denomina la Pedagogía de la Liberación, en la que espera formular como respuesta, los fundamentos centrales que debe respetar una práctica pedagógica basada en el diálogo y con miras en la liberación de toda la Humanidad (Freire, 2011). En particular, el autor plantea la necesidad de superar la oposición entre educador y educando, la concepción bancaria de la educación, la representación de la conciencia mecánica y la representación del sujeto abstracto desligado del mundo; para desde allí insistir en la necesidad de la inserción crítica de los sujetos como conciencia histórica, que dialogan mediatizados por la realidad y así superan la experiencia fatalista del mundo como designio divino para interpretarlo, en cambio, como problema y desafío histórico (Freire, 2005).

En estrecha relación con las esperanzas que Paulo Freire vuelca en el acto pedagógico como posibilidad de concientización, Vostal, Silvaggi y Vasilaki (2011) plantean la necesidad de formular un acercamiento al conocimiento, diferente al establecido por las instituciones educativas alineadas sobre los fundamentos neoliberales del individualismo, la eficiencia, la competencia y, por sobre todo, la utilidad. Los autores reconocen en la búsqueda por conocimiento inútil, como oposición a la totalización de la racionalidad instrumental, la posibilidad de “desmantelar la dependencia afectiva del sujeto con su contexto sociohistórico”

(Vostal, Silvaggi y Vasilaki, 2011:77), en el reconocimiento de que **el conocimiento emancipador no es y no puede ser un contenido en sí mismo, sino una forma de sensibilidad, ansiedad, despertar que no puede significarse inmediatamente, sino que requiere un esfuerzo desinteresado de entender algo en su otredad**. Este planteamiento resuena con los planteamientos de Freire (2005) respecto a la imposibilidad de pensar en la liberación como una cosa que se deposita en los humanos por otros humanos, sino que como praxis auténtica que no puede servirse de métodos antidialógicos y autoritarios para conquistar la libertad, haciendo del acto pedagógico liberador, una necesidad profunda de cualquier transformación revolucionaria. En palabras de Freire:

“La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo (...) Esta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos” (2005:45).

## 8. CONCLUSIÓN

El punto de partida de la reflexión que se ha planteado, responde centralmente al reconocimiento de la extrema irracionalidad que caracteriza a este momento de la existencia humana, que hemos abordado bajo el concepto de sociedad **neoliberal**. El reconocimiento de la irracionalidad de un sistema que genera niveles de confort y consumo más altos que en cualquier momento de la historia humana y que, sin embargo, ve a la Humanidad agobiada por la depresión, sinsentido, angustia y miedo de forma igualmente inédita; genera preguntas urgentes de responder. En particular, surge la necesidad de abordar la aparente complicidad de los dominados con el sistema que permite su dominación: ¿por qué mientras aumenta el malestar subjetivo no vemos crecer de igual forma un levantamiento social contra la forma de vida que padecemos como una imposición divina? (Marcuse, 1976; Pérez, 2001).

Nunca antes en la historia de la Humanidad ha existido un nivel de productividad similar al que hoy vemos en el mundo capitalista neoliberal, nunca existió tanta facilidad en la difusión de información, tal nivel de democratización del acceso al conocimiento ni tal liberalización de las antiguas restricciones explícitas a la

organización política. La proliferación de los canales de información, la universalización de la educación formal, la ampliación de la base de consumo de la población general, los crecientes niveles de vida se contradicen en todo aspecto con la caracterización de la nueva subjetividad neoliberal, aquejada por una generalización de la sensación de vacío existencial y la impresionante proliferación de afecciones de la vida psíquica relacionadas con la falta de sentido, la percepción de inseguridad generalizada, la desconfianza y el miedo en el futuro, la falta de motivación y, en definitiva, la negación de la realización de la felicidad humana. Frente a esto, es necesario establecer el primer y principal posicionamiento político sobre el que se articula este trabajo teórico: en el fondo, no es más que la demanda irrenunciable de querer ser libres y felices, la búsqueda por la realización de las potencialidades de la vida humana y la consecuente denuncia de los impedimentos que este mundo impone a tal búsqueda (Pérez, 2001).

En este punto, es necesario recoger las negaciones que el mundo ha establecido al ser humano como potencialidad en su conjunto, pues, si bien es necesario reconocer las negaciones específicas que el sistema capitalista ha establecido en la historia a la existencia de miles de obreros, campesinos, pobres y marginados quienes han sido explotados, usurpados del valor de su trabajo y negados en sus derechos más fundamentales; es necesario además reconocer que quienes gozan de los privilegios del acceso a los bienes y recursos socialmente producidos, quienes explotan y dominan sobre el resto de la Humanidad, parecen padecer de igual forma estas dolencias existenciales. En definitiva, tenemos como escenario un momento de la historia humana en la que la felicidad y la realización de la vida humana se encuentran fuera del alcance de explotados y explotadores, de quienes consumen cada vez más y quienes se encuentran cada vez más marginados del sistema, aunque claro está, existan diferencias sustanciales e indispensables de abordar.

Ante este primer reconocimiento, es necesario volver sobre el objetivo de vivir libres y felices y descubrir en este mundo y no sólo en la teoría, aquello que nos impide realizarnos y las estrategias para subvertir los obstáculos que se nos han impuestos, para encontrar un horizonte donde la reconciliación humana, con los otros y con el mundo, sea posible. Tengo la convicción profunda que este objetivo puede y debe ser logrado y que, de forma estratégica, el campo de estudio de la psicología, entendida como el discurso que el sujeto moderno realiza sobre sí

mismo, es fundamental para comprender y exponer las contradicciones que esta etapa particular del capitalismo global se esfuerza en contener.

Con el objetivo de comprender los fundamentos particulares del neoliberalismo y dilucidar sus contradicciones fundamentales, fue posible establecer ciertas características profundamente novedosas del estadio actual del capitalismo globalizado, a través de un desarrollo teórico e histórico. **En primer lugar**, se ha establecido con claridad la gran distancia de los principios neoliberales en relación al liberalismo clásico. En efecto, es necesario reconocer la novedad que supone el estado del capitalismo tardío en su forma neoliberal, con un énfasis particular en la distancia que separa al neoliberalismo de la doctrina filosófica liberal, la reformulación neoliberal del principio del *laissez-faire* en la valorización de la competencia como forma relacional intencionada, la búsqueda por la totalización de la lógica mercantil y la consecuente ampliación sin límites del alcance del mercado, la negación de la colectividad como nivel de análisis o posibilidad concreta y, de forma particularmente relevante, la configuración de **subjetividades neoliberales** como elemento central de la formación del neoliberalismo.

En efecto, la idea de que el neoliberalismo se ha constituido como una particular forma de experimentar el mundo, relacionarnos con otros/as, significar la experiencia y, en definitiva, constituirnos como **sujetos**, es la idea fundamental que sostiene este escrito. Resulta igualmente relevante una correcta conceptualización de la idea de **subjetividad** para evitar considerar este reconocimiento en forma de **determinación fatalista**. Por el contrario, el objetivo de denunciar la forma subjetivante del neoliberalismo atravesada por un **individualismo** radical, la forma relacional del **consumo**, la **soledad** y la **racionalidad instrumental**, responde esencialmente a la esperanza de su **superación**. En particular en este escrito, estas esperanzas se centran en descubrir las amplias posibilidades de resignificar la experiencia subjetiva a través del **acto pedagógico y la educación** en general.

En un examen sobre las políticas neoliberales que se han implementado en gran parte de los sistemas educativos a nivel mundial y, muy paradigmáticamente en Chile, se evidencian las profundas complicidades con las características centrales de una subjetividad propiamente neoliberal, signada por la **competencia**, **individualismo radical**, **rendimiento**, **mercantilización**, **forma relacional del consumo**. En la misma línea, es posible evidenciar en el funcionamiento de la

escuela neoliberal en Chile, una **tendencia innegable hacia la mercantilización, a la tecno-evaluación, la competencia generalizada** (tanto entre establecimientos, docentes y estudiantes), así como la creciente **asimilación de los objetivos educativos a las exigencias del mercado neoliberal**.

En estrecha relación y a partir de la relevancia de una formación epistemológica neoliberal para la constitución subjetiva de la Humanidad, fue posible establecer ciertos elementos de la configuración del saber en tiempos neoliberales. En particular, se propone la caracterización del conocimiento institucionalizado en el neoliberalismo como atravesado por la idea de **utilidad**, haciendo referencia a la búsqueda de un único objetivo posible para el quehacer intelectual en cualquier ámbito, esto es, el aumento sostenido de la rentabilidad y las ganancias económicas. En estrecha relación, hemos atestiguado la generación de un **conocimiento estático y exiliado de principios trascendentes**, apartado del quehacer de la Humanidad, que se encuentra impotente ante la forma del mundo.

Las reflexiones de Paulo Freire (2005) han resultado de gran utilidad para pensar en las teorizaciones sobre subjetividad neoliberal en el contexto educativo. Al reconocer como **pedagogía de la opresión** a aquellas prácticas educativas que contribuyen al **adormecimiento de las conciencias**, a la **desvalorización del conocimiento de los oprimidos**, a la **internalización de las pautas de conocimiento de los opresores**, a la **valorización de la productividad sin sentido ni reflexión**, Paulo Freire nos propone pensar en la lucha por la dignidad, los medios, la organización; a través de la conquista de la palabra, la capacidad de decir la propia experiencia, la búsqueda por encontrar las formas de pensar la existencia y **asumir las posibilidades de transformarla como una tarea ineludible y permanente de la historia humana**. El reconocimiento de las dificultades de la época en que vivimos, aparecen representadas en las formulaciones de Freire al reconocer las lógicas que subyacen a las prácticas pedagógicas instauradas por los opresores, donde se ha negado a la mayor parte de la humanidad, las posibilidades de encontrarse en la Historia como actores capacitados para su transformación. Frente a esto, es necesario rescatar las posibilidades emancipadoras de la pedagogía de los oprimidos y desde allí, establecer los cimientos para pensar en la pedagogía como práctica de la libertad.



## 9. REFERENCIAS

- Abarca, P., Hidalgo, F., & Tari, G. (2012). Crisis de sentido de la educación formal: resistencias y construcción de la juventud popular post-dictadura. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, (11), 85-100.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica (México)*, 28(80), 259-278.  
Recuperado en 30 de noviembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000300009&lng=es&tlng=es).
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüño, S., & Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
- Beltrán Llavador, F. (2017). Evaluación democrática versus tecno-evaluación. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 111-124.  
<https://doi.org/10.25074/07195532.2.522>
- Bellei, C. (2003). Veinte años de políticas en educación media en Chile: 1980-2000. De la autoregulación del mercado al compromiso público. *Veinte años de políticas de educación media en Chile*, 173-266.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. Expansion of private schools and educational improvement in Chile. An evidence-based evaluation. *Revista pensamiento educativo*, 40(1), 1-37.

- Bentham, J. (2017). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Berman, M. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Cuatro Vientos.  
(Originalmente publicado en 1987)
- Boas, T.C., Gans-Morse, J. Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. *St Comp Int Dev* 44, 137–161 (2009).  
<https://doi.org/10.1007/s12116-009-9040-5>
- Bonilla de Ramos, E. (1979). Ideología y Educación en Colombia. Notas para su análisis. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (1), 75-85.
- Botticelli, S. (2011). Capitalismo y subjetividad: el sujeto como trabajador en el discurso filosófico de la modernidad europea. *Revista Filosofía UIS*, 10(1), 87-115.
- Bourdieu, P. (1997). La esencia del neoliberalismo. *Revista Colombiana de educación*, (35).
- Bravo, O. (2017). Formas de producción de sufrimiento psíquico y respuestas político- institucionales. En Gómez Á., González M. y Rodríguez G. *Subjetividades. Abordajes teóricos y metodológicos* (pp. 161-175). Bogotá, D.C.: Editorial Universidad del Rosario. doi:10.2307/j.ctt1t6p6r3.11
- Bueno, M. Á. (2015). El papel del principio del placer y del principio de la realidad en la formación de la subjetividad racional. *Endoxa*, 36, 195-212
- Cabanas Díaz, E. (2013). La felicidad como imperativo moral: origen y difusión del "individualismo" positivo en el capitalismo neoliberal y sus efectos en la construcción de la subjetividad.
- Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 165-180.

Canguilhem, G. (1998). ¿Qué es la psicología?. *Revista colombiana de Psicología*, 7(1), 7-14.

Castellano, D. (2013). ¿ Es divisible la modernidad?. *Verbo (Madrid): Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano*, (515), 445-473.

Castillo, J. C., Torres, A., Atria, J., & Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional De Sociología*, 77(1), e117.  
<https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>

Castro, R. (2014). Psicologización de la vida. Lectura del Curso de Foucault Le Pouvoir Psychiatrique1/The Psychologization of Life. Reading of Foucault's course Le Pouvoir Psychiatrique. *Logos: Anales des Seminario de Metafísica*, 47, 55.

Clavo, M. J. (1998). Jean Baudrillard: reflexiones sobre la historia y el tiempo a fin de siglo. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (22), 155-164.

Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales.

Colomer, J. M. (1987). Teoría de la democracia en el utilitarismo (En torno al pensamiento político de Jeremy Bentham). *Revista de estudios políticos*, (57), 7-30.

Córdoba Calquin, C. (2012). Elección de escuela en Chile: la propuesta neoliberal a examen (Tesis de doctorado) Universidad Complutense de Madrid.

Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), Pág. 9-27.  
doi:10.5354/0719-0581.2006.18390

- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- De Büren, M. P. (2019). Neoliberalismo..., el secreto como estrategia. *RevIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 77-90
- De Julios Campuzano, A. (1995). Individualismo y modernidad: una lectura alternativa. *Anuario de filosofía del derecho*, (12), 239-268.
- Deleuze, G. (2006). Postdata sobre las sociedades de control. *Revista de Teoría del Arte*, (14/15), 183-189.
- Descartes, R. (2007). *El discurso del método* (1.a ed.). Ediciones Akal. Originalmente publicado en 1637.
- De Vroey, Michel. (2009). El liberalismo económico y la crisis. *Lecturas de Economía*, (70), 11-38. Recuperado el 25 de Septiembre de 2020 desde [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-25962009000100001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-25962009000100001&lng=en&tlng=es).
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38. (Enlace web: <http://www.aufop.com/>)
- Díez, E. (2016). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *LITORALES*.
- Dinerstein, A. (1999). Subjetividad: capital y la materialidad abstracta del poder (Foucault y el marxismo abierto). *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras*, Buenos Aires, Clacso-Eudeba.
- Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires (Argentina): CLACSO.

- Donoso Díaz, S. & Hawes Barrios, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 25-39.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200003>
- Dupret, M. A., & Sánchez Parga, J. (2013). *Teorías críticas del sujeto*. Abya-Yala/UPS.
- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, (4), 69-81.
- Echeverría, B. (1995). Modernidad y capitalismo (15 tesis). Las ilusiones de la modernidad, 133-197.
- Esposito, L., & Pérez, F. (2010). The global addiction and human rights: Insatiable consumerism, neoliberalism, and harm reduction. *Perspectives on Global Development and Technology*, 9(1-2), 84-100.
- Enguita, M. F. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(2), 150-167.
- Exposto, E. & Rodríguez, G. (2019). Capitalismo y subjetividad: entre Moishe Postone y León Rozitchner. *Agora: papeles de Filosofía*, 38(1).
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Fischer, K., & Plehwe, D. (2013). La formación de la sociedad civil neoliberal en América Latina: redes de think tanks e intelectuales de la nueva derecha. Neoliberalismo sul-americano em clave transnacional: enraizamento, apogeu e crise, 58-78.

- Fischetti, N. (2014). Ciencia e ideología. Entrecruzamientos críticos en la obra de Herbert Marcuse. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1).
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica* (1.a ed.). Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber* (A. G. Camino, Trad.). SIGLO XXI Editores. (originalmente publicado en 1969).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.<sup>a</sup> ed.). SIGLO XXI Editores.
- Freud, S. (2018). *Más allá del principio de placer* (Spanish Edition). Createspace Independent Publishing Platform.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom: Fortieth Anniversary Edition* (40th Anniversary ed. ed.). University of Chicago Press.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. CREFAL.
- Gadea, W. F. (2009). Poder, legitimación y naturaleza humana en la filosofía moderna: una historia selectiva del concepto de poder, desde Nicolás Maquiavelo hasta Carlos Marx: las aportaciones de H. Marcuse y E. Laclau.
- García-Huidobro, J. E., & Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 62.
- García, J. (2015). Las dos caras de la modernidad: Heidegger y Schmitt. *Universum* (Talca), 30(1), 101-114.
- Gaudichaud, F. (2016). La vía chilena al neoliberalismo. *Miradas cruzadas sobre un país laboratorio*. *Revista Divergencias*, 5(6), 13-28
- Giaccaglia, M. A., Méndez, M. L., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P., & Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(38), 115-147.

- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
- González, L. (1991). Democracia liberal clásica y capitalismo. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (24), 785-816.  
<https://doi.org/10.5377/realidad.v0i24.5289>
- González-Rey, F. (2002). La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*, 19-42.
- González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2).
- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 19-42.
- González Rey F. A. (2015). El liberalismo económico contemporáneo como proyecto metafísico: El mercado como thelos onto-social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, (9).
- González-Rey, Fernando, & Mitjans Martínez, Albertina. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>
- González Rey, F. (2019). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2101>.
- Gros, E. (2017). El Yo no es amo en su propia casa: una revisita sistemática de la teoría de la subjetividad de Sigmund Freud. *eidós*, (26), 74-104.

- Guillén Romo, Héctor. (2018). Los orígenes del neoliberalismo: del Coloquio Lippmann a la Sociedad del Mont-Pèlerin. *Economía UNAM*, 15(43), 7-42.  
<https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.381>
- Gutiérrez, E. J. D. (2016). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *LITORALES*.
- Hargreaves, D. H. (1980). A Sociological Critique of Individualism in Education. *British Journal of Educational Studies*, 28(3), 187. Doi:10.2307/3120285
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo* (No. 49). Ediciones Akal.
- Habermas, J. (2008). El discurso filosófico de la modernidad (Vol. 3035). Katz editores. Han, B. (2005). The analytic of finitude and the history of subjectivity. *The Cambridge Companion to Foucault*, 2, 176-209.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (1.<sup>a</sup> ed.). Herder Editorial.
- Hayek, F. (1992). *The Fortunes of Liberalism*. London: Routledge,  
<https://doi.org/10.4324/9781315734910>
- Hayek, F. A. (2011). *Camino De Servidumbre* (1.<sup>a</sup> ed.). Alianza.
- Herrera, R. (2015). Misión freudomarxista. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (7), 99-110.
- Hernando, A. (2012) *La fantasía de la individualidad: sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Katz Editores, Buenos Aires (Argentina) y Madrid (España).
- Hoevel, C. (2014). Las contradicciones culturales del neoliberalismo. *Economía y política*, 1(2), 39-72.



- Hobbes, T. (2017). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (M. Sánchez, Trad.; 3.a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1651)
- Hooks, B. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 381-404.
- Jara, C. P. Z. (2011). Modelo neoliberal y diseño sociopolítico: Comentarios sobre el caso chileno. *Perspectivas de la Comunicación-ISSN 0718-4867*, 4(1), 142-157.
- Kant, I. (1784). ¿Qué es la Ilustración? *Filosofía de la historia*, 25-38.
- Lane, R. E. (1994). *The road not taken: Friendship, consumerism, and happiness*. *Critical Review*, 8(4), 521-554.  
doi:10.1080/08913819408443359
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (1.a ed.). Gedisa.
- Lander, E. (2005). La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(2), 35-69.
- Layton, L. (2010). Irrational exuberance: Neoliberal subjectivity and the perversion of truth. *Subjectivity*, 3(3), 303-322.
- Lippmann, W. (2004). *The Good Society*. Routledge.
- Locke, J. (1980). *Second Treatise of Government* (UK ed. ed.). Hackett Publishing Company.

- Logreira Moreno, D. L. (2019). El abismo entre el sujeto y el mundo: consecuencia del subjetivismo epistemológico cartesiano. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- López Sáenz, M. C. (1988). La crítica de la racionalidad tecnológica en Herbert Marcuse. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, (14), 081-93.
- López, B. H., Rello, É. D., & García, G. M. (2017). Una aproximación sociológica a la depresión: Flexibilidad, hiperindividualización y medicalización en la sociedad posmoderna. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 11(2).
- Maiso, J. (2013). La subjetividad dañada: Teoría Crítica y psicoanálisis. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, (5), 132-150.
- Marcone, Julieta. (2005). Hobbes: entre el iusnaturalismo y el iuspositivismo. *Andamios*, 1(2), 123-148. Recuperado en 25 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632005000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300006&lng=es&tlng=es).
- Marcuse, H. (1976). Calas en nuestro tiempo: Marxismo y feminismo: Teoría y praxis; La nueva izquierda. Icaria.
- Marcuse, H. (1993). El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Planeta.
- Marshall Berman: Brindis por la modernidad. En: Nicolás Casullo (ed.): El debate Modernidad Pos-modernidad. Buenos Aires, Editorial Punto Sur, 1989. pp. 67 – 91.
- Marx, K. (1847): La Miseria de la Filosofía. Respuesta a la 'Filosofía de la miseria' del señor Proudhon. Moscú: Progreso.

- Mària Serrano, S.I., J. (2000). El “Consenso de Washington” ¿Paradigma Económico del Capitalismo Triunfante?. *Revista De Fomento Social*, (217), 29-45. <https://doi.org/10.32418/rfs.2000.217.2519>
- Matto, H. C., & Cleaveland, C. L. (2016). *A Social-Spatial Lens to Examine Poverty, Violence, and Addiction. Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 16(1- 2), 7–23. doi:10.1080/1533256x.2016.1165113
- Mejía, R. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Merchán Iglesias, F. Javier (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20)1-24.[fecha de Consulta 26 de Julio de 2020]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275022797032>
- MINEDUC. (2017). Misión. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- Mitjás Martínez, Albertina. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, (13) Recuperado el 26 de noviembre de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000200007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200007&lng=pt&tlng=es).
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2001). Factores socioeconómicos explicativos de los resultados escolares en la educación secundaria en Chile. *El Trimestre Económico*, 515-549.

- Montenegro, M. & Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1),139-154.[fecha de Consulta 11 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1578-8946. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537/53725662010>
- Morales Valdés, J. (2017).Educación y neoliberalismo en Chile: implementación, profundización y crisis (1973-2016). Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147501>
- Morandé L, Felipe. (2016). A casi tres décadas del Consenso de Washington ¿Cuál es su legado en América Latina?. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 31-58. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44553>
- Moreno-Doña, A., Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar:“a otros dieron de verdad esa cosa llamada 1 educación”. *Educación en revista*, (51), 51-66.
- Moulian, T (1998). *El consumo me consume*. Lom.
- Muñoz Bonacic, G. A. (2014). Evolución del concepto familia y su recepción en el ordenamiento jurídico (Tesis de magíster). Universidad de Chile, Santiago.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo:“Esto es educación”, y la escuela respondió:“yo me ocupo”. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52.
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754>

- Oliva, María Angélica, & Gascón, Felip. (2016). Estandarización y Racionalidad política neoliberal: Bases curriculares de Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 301-318. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>
- Olmos, C., & Silva, R. (2011). El desarrollo del Estado de bienestar en los países capitalistas avanzados: Un enfoque socio-histórico. *Revista Sociedad y Equidad*, (1). doi:10.5354/0718-9990.2011.10599
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili, G. Frigotto, F. Stubrin, & R. Leher (Eds.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 83-119). Homo sapiens ediciones
- Ortiz-García, J. M. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación. *Salud en Tabasco*, 12(3), 530-540. [fecha de Consulta 22 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1405-2091. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=487/48712305>
- Parra, J. C. V., Trapero, F. G. A., & Ramírez, A. (2017). La obsesión al trabajo. Una aproximación desde la impulsividad del sujeto de rendimiento. *Academo*, 4(1), 1-18.
- Peña, M. y Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables de Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496-518.
- Pérez, C. (2001). *Para una crítica del poder burocrático: Comunistas otra vez*. LOM ediciones.
- Plehwe, D. (2009). The origins of the neoliberal economic development discourse. *The Road from Mont Pelerin*, 238-279.
- Polémica por el "preuniversitario" para niños de tres años para que entren a colegios de excelencia. (5 de Mayo, 2018). El Mostrador. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/05/05/polemica-por-el-preuniversitario-para-ninos-de-tres-anos-para-que-entren-a-colegios-de->

[excelencia/](#)

- Postema, G. J. (1998). *Bentham's Equality-Sensitive Utilitarianism*. *Utilitas*, 10(02), 144– 158. doi:10.1017/s0953820800006063
- Postone, M. (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social: una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Barcelona: Marcial Pons.
- Read, J. (2009). A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. *Foucault studies*, 25-36.
- Reid, J. (2012). The neoliberal subject: Resilience and the art of living dangerously. *Revista Pléyade*, (10), 143-165.
- Rico, D. (2019). Individuo, trabajo y neoliberalismo. *Revista Filosofía UIS*, 18(1).
- Rodríguez Victoriano, J. M. (2003). 'La producción de la subjetividad en los tiempos del neoliberalismo. Hacia un imaginario con capacidad de transformación social'. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 2003, num. 21, p. 89-105.
- Rodríguez, G. (2017). *Subjetividades. Abordajes teóricos y metodológicos*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad del Rosario. doi:10.2307/j.ctt1t6p6r3
- Rojas, J. (2006). La sociedad neoliberal. *Sociedad Hoy*, 10, 41-72.
- Rojas, C. M. L. (2015). El sujeto liberal abstracto como titular de derechos en la construcción de un modelo homogéneo y excluyente. *UNIVERSITAS. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 92-118.
- Rozitchner, L. (2013). *Freud Y Los Limites Del Individualismo Burgues (1.a ed.)*. Biblioteca Nacional.
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15),135-145.[fecha de Consulta 11 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1657-8961. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=801/80115648012>

- Ruiz Martín del Campo, E. G. (2009). El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad. *Espiral (Guadalajara)*, 16(46), 37-58.
- Rumié Rojo, S. A. (2019). Chicago Boys en Chile: neoliberalismo, saber experto y el auge de una nueva tecnocracia. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64(235), 139-164.
- Salinas, A. (2010). El hombre empresa como proyecto ético político. Lecturas de Michel Foucault.
- Sanjuán, C. R. (2016). La (des) regulación Política de la Economía de Mercado: Del Liberalismo Económico Al Neoliberalismo. Ann Arbor, MI: Michigan Publishing, University of Michigan Library.
- Silva, P. (1991). Technocrats and politics in Chile: from the Chicago Boys to the CIEPLAN Monks. *Journal of Latin American Studies*, 23(2), 385-410.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1473-1486.
- Smith, A. (1794). La riqueza de las naciones. Oficina de Viuda e Hijos de Santander. Valladolid 1794.
- Soto, C. P. (2016). *Sobre la condición social de la psicología* (2.<sup>a</sup> ed.). LOM ediciones. (Original publicado en 1996)
- Terol, G. (2013). Lecturas de la crítica foucaultiana a la subjetividad. *Thémata. Revista de filosofía*, (47).
- Teo, Thomas. (2018). Homo neoliberalus : From personality to forms of subjectivity. *Theory & Psychology*. 28. 095935431879489. 10.1177/0959354318794899.

- Thatcher, M. (1987). No such thing as society. Entrevista per Woman's Own, 23.
- Thompson, J. (2011). Los límites cambiantes de la vida pública y la privada. *Comunicación y sociedad*, (15), 11-42. Recuperado en 26 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2011000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2011000100002&lng=es&tlng=es).
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación* (Vol. 14). Intermón Oxfam Editorial.
- Torche, F., & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Cepal.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*, (50), 86-103.
- UNICEF, P. (2014). El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. *Una revisión al caso chileno*. Santiago, Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., Sevilla, A., & Osses, A. (2009). ¿Qué explica las diferencias de resultados PISA Matemática entre Chile y algunos países de la OCDE y América Latina. *Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile*, 105-148.
- Vanegas Arrambide, G. (2002). La Institución educativa en la actualidad un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación (Tesis doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vergara, F. (2000). Introducción a los fundamentos filosóficos del liberalismo. *Reflexión Política*, 2(4).
- Vergara Estévez, J. (2005). La utopía neoliberal y sus críticos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(31), 37-62.



- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. *Democracia versus neoliberalismo*, 25, 159-178.
- Voegelin, E., Algin, M., & Algin, K. (1974). Liberalism and Its History. *The Review of Politics*, 36(4), 504-520. <https://www.jstor.org/stable/1406338>
- Vostal, F., Silvaggi, L., & Vasilaki, R. (2011). One-dimensional university realised: Capitalist ethos and ideological shifts in. *Graduate Journal of Social Science*, 8(1).
- Wójcicki W. (2015), Reflections on the classical economics as the basis of economic liberalism/ Refleksje nad ekonomią klasyczną jako podstawą liberalizmu gospodarczego. *Economic and Regional Studies*, vol. 8, no. 4, pp. 128-138.