

SUJETO AUTO-MEJORANDO, SOCIEDAD DE LABORATORIO, UNIVERSIDAD DE MERCADO. ENSAYO DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA DE "GUBERNAMENTALIDAD"

Susanne Maria Weber

FH Fulda Fachbereich Sozialwesen

Resumen.- En el curso de la liberalización del sector educacional el mercado domina también a las universidades. Tanto sujeto como universidad se transforman en actores de mercado que deben preocuparse constantemente por elevar su capacidad de rendimiento. El discurso pedagógico del desarrollo de competencias concibe el aumento de la propia utilidad y la capacidad de acción como actor de mercado. El regirse a sí mismo a través del aumento de conocimiento pedagógico y sus propias técnicas encuentra su expresión en una sociedad de laboratorio científizada. El sujeto y el sujeto colectivo universidad como empresa que aprende por cuenta propia ofrecen sus calificaciones claves en el mercado. Sujetos y universidades se ven obligados a establecer el creciente discurso hegemónico mercantil del desarrollo de la propia "calidad" como autorrelación pedagógica económica.

Educación? Para todos, en todas partes ... – en el mercado mundial de servicios

Educación para todos. Información, aprendizaje, conocimiento están a la orden del día. Todos deben tener lugar, todos deben tomar parte, todos participan en un aprendizaje de por vida. Debería pensarse entonces que nadie puede quejarse. Así, el programa del "Okinawa Charter on Global Information Society" de la cumbre del grupo de los ocho en Okinawa llegó a ser la fórmula de una sociedad de información global: "...everyone, everywhere should be enabled to participate in and no one should be excluded from the benefits of the global information society" (Knoll 2002, 226). El objetivo de aprendizaje de por vida también se formula en la programática de la 5. Conferencia mundial de la UNESCO y en los establecimientos científicos: "The aim of lifelong learning is to enable active and creative participation to all members of the community. Adult learning occupies a place at the heart of society and responds to the concrete aspirations of individuals" (ebd.).

El *Banco Mundial* fijó como objetivo en su último informe la necesidad de "knowledge-sharing" en organizaciones para el desarrollo (King/Mc Grath 2003, 2004). Éste se entiende así mismo como "banco de conocimiento" y quiere emprender una colaboración de conocimiento. Organizaciones supranacionales como la *Unión Europea* o la *OCDE* hacen suyo el complejo temático de las comunidades de aprendizaje. Se forman nuevas estructuras internacionales que promueven y acompañan la transformación de los nuevos conceptos a niveles regionales (Schreiber-Barsch 2002, 245). El *CEDEFOP*, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, discutió en su congreso titulado "Administración de la calidad en la capacitación profesional" (Stavrou 2002) desarrollos e iniciativas actuales en relación al afianzamiento de la calidad de medidas de capacitación profesional a nivel de la Unión Europea. Aquí se identifica la calidad de la formación profesional como meta estratégica de la Unión Europea. De acuerdo a ello, los estados miembros y los interlocutores sociales deben promover el intercambio de información y de experiencia y desarrollar métodos e instrumentos para la evaluación de la calidad. Debe crearse un marco estructural para el desarrollo de la calidad y para el aumento de la efectividad en la formación profesional. Deben desarrollarse sistemas de afianzamiento de calidad compatibles en un "espacio europeo de aprendizaje de por vida" (ebd., 8).

A un nivel nacional, el *Forum Bildung* de la comisión del estado federal para la planificación de educación y fomento a la investigación formula recomendaciones para una orientación estratégica de metas político-educacionales: la educación desempeña un papel clave en forma creciente tanto a nivel nacional como internacional (Forum Bildung 2001, 3). El *Forum Bildung* ensalza la necesidad de reformas, que serían condicionadas por el desarrollo internacional (ebd., 4).

En las programáticas políticas se ve claramente que la idea clave de la capacidad de competencia y del constante mejoramiento del servicio educacional ocupan el primer plano. El

desarrollo de competencias apunta a una mejor orientación al mercado, a una economicidad y una optimización de la existencia. Las organizaciones de educación para adultos son crecientemente sometidas en forma creciente a cálculos económico-empresariales (Hufer 2002, 234). Esto afecta en forma creciente también a las organizaciones de ámbito social.

Las condiciones marco cambian en gran medida tanto para los profesionales de la pedagogía como para la disciplina de las ciencias educacionales. En el curso de la liberalización del comercio mundial, ellos son víctimas de turbulencias globales que ahora también afectan crecientemente al ámbito educacional: El GATS (Acuerdo General de Comercio y Servicios) es uno entre más de 20 acuerdos económicos administrado por la organización mundial de comercio (OMC), entró en vigencia en 1995 y se previó otra ronda de negociaciones para el año 2000. La ronda 2000 del GATS también definió e incluyó al sector educacional como una prestación de servicios. En él se proponen exigencias y obligaciones de liberalización – absolutamente controvertidas – a los sistemas educacionales. Los críticos temen la venta del sistema educacional (Grotlüschen 2002, 211). Se espera el surgimiento de un mercado mundial de educación también en el ámbito del e-learning. Hoy en día, varias organizaciones en el ámbito de la educación y de la capacitación están de hecho ya abandonadas a la competencia. Aunque existen servicios nobles que no son producidos ni con fines comerciales ni según la competencia que aún permanecen exentos de una obligación de liberalización, de hecho ya ha llegado la cultura de la competencia a las universidades y cambiará en gran medida su cultura organizacional así como la práctica de la investigación y la enseñanza.

Mientras que la sociedad de conocimiento y el aprendizaje de por vida son propagados en programáticas políticas por actores supraestatales, la liberalización económica del sector educacional se lleva adelante a escala global. En el aspecto institucional se buscan nuevas estrategias de aprendizaje, de reformas y de formación de redes que se deben organizar a través de categorías del mercado, de la competencia y del aumento de la eficiencia. Los macroactores como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), así como también asociaciones regionales como la Unión Europea (Faulstich 2002) son agentes centrales de discurso en esta materia. Ellos gestionan la adaptación activa de las estructuras globales como condición de utilización económica y son portadores de una estrategia política neoliberal.

2) Conocimiento como riesgo, recurso y potencial de racionalización

El riesgo y la contingencia se han vuelto conceptos centrales en la descripción de la situación actual social e individual. Ellos caracterizan la pérdida de previsión y los límites de la planificación. Frente a una creciente complejidad y creciente conciencia de complejidad los sistemas son vistos cada vez más como menos susceptibles de ser manejados. Los factores de influencia y las consecuencias de la acción individual e institucional se consideran cada vez más como menos susceptibles de ser abarcados con la vista. La complejización que se percibe en creciente medida mundial a nivel tanto de los sujetos individuales como de los actores colectivos no debe estructurarse mediante una reducción y una extinción gradual, sino a través de un accionar conciente de la complejidad (Baecker 1997). Hay que relacionarse en forma compleja con la complejidad: a través de un aumento de una conducción descentralizada, a través de una colaboración responsable de los individuos, a través de sistemas de motivación y de estímulo, a través de estructuras laborales colectivas interdisciplinarias, a través de una cooperación horizontal y sobre todo a través de la perspectiva de proceso aplicada a la acción organizacional. Al mismo tiempo, conocimiento y aprendizaje se vuelven categorías centrales del accionar del sujeto y de la organización, y así mismo del éxito de la organización. El concepto de conocimiento así como el concepto de aprendizaje se transforman en categorías centrales de cambio y desarrollo.

Así, Willke constata la transición de la sociedad industrial a la sociedad de conocimiento (Willke 1998) y destaca el conocimiento como una categoría central. El "trabajo de conocimiento" llega a ser un modelo conductor del trabajo (ebd., 3). Se necesitarían los trabajadores independientes y los "trabajadores del conocimiento" capaces de actuar, que con ayuda de su conocimiento de la acción están facultados para asegurar y mejorar la capacidad de mercado de su organización. El trabajo de conocimiento (Röhl 2000, 33), como una nueva forma

cualitativa de trabajo, es por sí mismo dinámico y dejado al buen criterio del aumento: aquí se ve la necesidad continua de revisión y de mejoramiento del conocimiento relevante.

La idea central y punto de partida de la organización basada en el conocimiento es la perspectiva orientada a los recursos (ebd., 18). Las organizaciones de conocimiento son descritas como más bien verticalmente desintegradas, organizaciones de servicios intensivas, que externalizan y forman alianzas (ebd., 35). Se les considera "non standard, creative, problem-solving (...) service organization" que presentan competencias adaptativas claves. Aquí se originaría creación de valor, en la medida en que los trabajadores de conocimiento transforman conocimiento en recursos organizacionales. En la "firma inteligente" (Willke 1998, 1) con productores inteligentes, que se basa en el conocimiento y que hace gala de nuevos arreglos institucionales reticulares (Freitag 2002) de la educación de conocimiento, el poder está unido al nivel de conocimiento. El conocimiento se transforma aquí en recurso y por eso está unido inseparablemente al desconocimiento. Al trabajo de conocimiento están asociados riesgos específicos (Röhl 2000, 34). Esto afecta por ejemplo a la pregunta por la relación entre conocimiento personal y organizacional. (En estructuras institucionales de poder de estrategias neoliberales de "liberación" se agudizan las contradicciones por ejemplo a preguntas como: cómo se expropia al trabajador de conocimiento de su conocimiento, de manera que éste sea renunciante, pero que su conocimiento permanezca?)

3) El discurso de las ciencias de la educación y sus desplazamientos semánticos

En la discusión de las ciencias de la educación sobre conocimiento, éste se reconstruye en referencia al desconocimiento (Kade 2003). Aquí se constata que el punto de gravitación de lo pedagógico sobre "educación, aprendizaje y apropiación" se desplaza y con ello se abandona la pretensión de transmisión de conocimiento (Kade 2003, 91). En la sociedad de conocimiento y de aprendizaje se evidenciaría la pedagogía como precaria y riesgosa, el éxito de la transmisión y la apropiación de conocimiento sería incierto (ebd., 92). En enfoques cognitivos así como constructivistas, el conocimiento también se evidencia como un concepto clave (Höhne 2003, 257). Höhne distingue otras líneas de discurso en la teoría del aprendizaje organizacional, en los que el concepto de aprendizaje se extiende a unidades supraindividuales y el aprendizaje de la organización se vincula al aprendizaje de los sujetos. Como cuarta línea de discurso de la discusión en las ciencias de la educación se identifica el concepto del aprendizaje de por vida, que está vinculado con el desdibujamiento de los límites del aprendizaje y quinto el concepto de la cultura de aprendizaje (Arnold/Schüssler 1998), que unifica a las distintas vías de discurso, en la medida en que se vincula a los conceptos del aprendizaje de por vida y de la competencia (Höhne 2003, 260).

Höhne constata en general el desplazamiento semántico de la educación hacia el desarrollo de competencias. El constructo de competencias, orientado a la perspectiva del sujeto, concibe las competencias como las capacidades, métodos, conocimientos, actitudes y valores orientados de por vida al sujeto, que requieren procesos de aprendizaje y de desarrollo (Dehnbostel/Meister/Meyer-Menk 2002, 11). Aquí se centra la atención específicamente en el desarrollo de competencias, es decir, en el proceso de apropiación de competencias (Elsholz 2002), de la capacidad de acción reflexiva, de la capacidad de cambio y orientación al futuro (Sauer 2002, 50). El desarrollo de competencias apunta a una dinámica en lugar de una estática. Teniendo en cuenta las múltiples aplicaciones de los conceptos de competencia y desarrollo de competencia (Vogel/Wörner 2002), cabe destacar que el concepto se dirige en general a la capacidad de acción proactiva y la relación reflexiva con el conocimiento específicamente en el sentido de fuerza de configuración de acuerdo a las trayectorias profesionales (Wittwer/Reimer 2002, 177).

Höhne ve en la carrera del concepto de competencia un indicio de un desplazamiento en el discurso de aprendizaje desde un conocimiento standard tradicional fijo, que es adquirido como una calificación, hacia un saber o un poder de un "homo competens" en explícita diferencia de un "homo economicus" (Hoehne 2003, 258). Al contrario de un concepto de calificación, no se trataría más de un contenido certificado orientado a la demanda, organizado externamente, centrado en hechos, sino de un proceso de aprendizaje orientado al sujeto, autoorganizado e integral y orientado a una diversidad. El aprendizaje tendría una orientación marcadamente funcional. El cambio semántico del concepto de calificación hacia un concepto de competencia indicaría meramente una desestandarización e individualización del aprendizaje (ebd., 259).

4) Conocimiento como Conocimiento-Poder: Gubernamentalidad del "empresario pedagógico por cuenta propia"

En lugar de sumarse a las cinco vías de discurso en la discusión de las ciencias de la educación, se va a abordar aquí una perspectiva teórica gubernamental del suceder basándose en Michel Foucault. Desde este punto de vista, se investiga el conocimiento como conocimiento subjetivizante, para así tener en vista los efectos del poder de prácticas históricas. Foucault investigó en sus reflexiones sobre el arte de regir, sobre la "Gouvernementalité", el vínculo semántico entre regir ("gouverner") y mentalidad ("mentalité"), es decir, analizó las relaciones de conocimiento-poder bajo el punto de vista de la conducción de los hombres. El concepto de "regir" se entiende en un campo de significado amplio y no en un sentido político restringido y se refiere a "las formas más distintas de conducción de los hombres", su dirección, control y dirección y comprende tanto las formas propias de conducción así como las técnicas de la conducción ajena (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 10).

En el concepto de la "Gouvernementalité", "política y conocimiento" no se ponen frente a frente, sino que se articula un "conocimiento político". Determinadas formas de la problematización definen un espacio político-epistemológico o un "campo de posibilidades" (Foucault 1987, 255 citado por Lemke et al 2000, 20). El interés de la perspectiva teórica de la gubernamentalidad se dirige al conocimiento práctico inmanente, la sistematización y "racionalización" de una pragmática de la conducción " (Lemke et al 2000, 20).

Una perspectiva del análisis de poder-conocimiento basada en Foucault permite ver que sujeto, organización y contexto organizacional son designados en el discurso social actual como campos de riesgo, de aumento de complejidad y de fracaso de conducción (Weber 1998, 2000). Frente a las situaciones problemáticas definidas - el riesgo, el aumento de complejidad y el fracaso de la conducción - la autoorganización, management by complexity y el manejo de procesos como un proceso de aprendizaje se presentan como soluciones. El conocimiento se encuentra en un campo de tensión entre riesgo y recurso, entre desorientación por saturación de información y orientación, entre el no-aprendizaje y el aprendizaje en proceso. En la posición del conocimiento de la solución identificada socialmente, el conocimiento se presenta como recurso, como una imagen conductora y orientadora y como proceso de conocimiento (aprendizaje) (ebd.; Weber 2004).

En las prácticas organizacionales los posicionamientos del conocimiento pedagógico se desplazan (Weber 1998). Mientras que el tipo organizacional "burocracia" se basa en orden y obediencia, disciplina y control, el tipo organizacional "clan" trabaja con el principio de pastor y rebaño y el principio del buen ejemplo del pater familis. El "mercado" por el contrario es el tipo organizacional del "intrapreneur" que crea en la empresa al empresario por cuenta propia. Su auténtico sí mismo así como su pertenencia son modeladas a través de técnicas propias. En el mercado se materializa el poder subjetivizado del escucharse así mismo, el poder del desarrollo auténtico de sí mismo y realización de sí mismo a través del trabajo. Al sujeto de la autonomía le siguen imágenes conductoras en vez de preceptos. No es más objeto de asistencia social de un pater familis. Está expuesto al incentivo y a la competencia entre los pares. Los contenidos no se indican, sino que se organizan procesos, aquí no se disciplina, sino que se normaliza. Como un conocimiento de regulación pedagógico no se trata más de un regir a través de una coerción externa, sino a través de un imperativo interiorizado del aumento de la capacidad de rendimiento. El conocimiento pedagógico en el mercado llega a ser un modelo hegemónico de autoaumento (Weber 1998, 2000).

5) Sujeto métrico, sociedad de laboratorio, universidad de mercado

En el contexto del discurso sobre desarrollo de competencias en el mercado se evidencian prácticas de subjetivización neoliberales que traen consigo nuevas líneas de segregación socioculturales, económicas, históricas y políticas. Basándose en la perspectiva foucaultiana, Michael Peters describe también el desplazamiento de una cultura de la dependencia hacia una cultura de la confianza en sí mismo. En el lenguaje de la educación esto ha tomado la forma de una "educación empresarial" ("enterprise education") y del curriculum empresarial ("enterprise curriculum"). La cultura empresarial se impone tanto a través de discursos neoliberales como a través de los políticos de la "tercera vía" (Peters 2001, 58).

Las técnicas de desarrollo de la calidad y la constante autooptimización son vistas como prácticas pedagógicas de subjetivización (Bröckling 2000) que se basan en el momento de aumento de "educación" (Kuper 2002). En la sociedad de transformación (Schäffter 2001), el sujeto que aprende está abandonado a la incertidumbre (Helsper/Hörster/Kade 2003). Se requiere construir una relación de sí mismo didáctica y establecer prácticas de reflexividad. Por un lado, el desarrollo de competencias quiere decir integrar técnicas del autocuestionamiento y autoevaluación en forma sistemática en el diario vivir. Por otro lado, quiere decir desarrollar competencias, tratar con lo imprevisto, poder hacer algo sin preparación. Dell ve en el *metis*, como concepto clave de la improvisación, un tipo de inteligencia improvisatoria. Quien está en condiciones de actuar sin preparación estará no obstante siempre dispuesto, es decir, está preparado para hacer lo no preparado (Dell 2002, 241). Prácticas de autoevaluación, una estética, una actitud experimental y dispuesta a la improvisación constituyen elementos de la propia relación pedagógica: actuar con *metis* significa conocer las fuerzas discrepantes que influyen una situación. Para tener en cuenta la relación de fuerzas en constante cambio, el hombre métrico está orientado a lo abierto (ebd., 9).

En la aplicación de prácticas autoevaluativas y experimentales la sociedad se transforma en una sociedad de laboratorio. El principio de la ciencia, es decir, la producción manejada según la experiencia y la revisión del conocimiento, es ampliada a otras formas de conocimiento y organizaciones producidas por ella (Weingart 2001, 334). No obstante con ello se evita el relacionarse con el sistema de conocimiento, porque la velocidad de revisión de conocimiento no lo permite (Willke 1998, 165). Sujetos inteligentes así como organizaciones inteligentes organizan procesos que generan conocimiento y comunicación que debe ser probada, que se dan de una manera estructural como en la misma ciencia. Las prácticas de investigación, las formas de operación clásicas específicas de funcionamiento de la ciencia se generalizan, el pensamiento hipotético y la acción experimental se practican en diversos lugares en donde la acción se basa en el conocimiento. En la medida que la investigación se vuelve un modo generalizado de acción, modo de acción que llega a ser evolucionario en razón del crecimiento de la producción de conocimiento y de la así creada velocidad de innovación (Weingart 2001, 335), la sociedad se transforma en un laboratorio. Aprender a relacionarse con la información llega a ser un modo de acción general en la sociedad (ebd., 337).

De este modo, la ciencia como método de adquisición de conocimiento ha realizado su marcha triunfal. Por cierto vivencia su victoria al mismo tiempo con la venta de la universidad. Ésta debe ganarse penosamente la vida en el mercado (Pongratz 2002), financieramente mermada, obligada a hacer atractivas las condiciones de trabajo a la huida de cerebros, confrontada a la gran coerción hacia una pequeña libertad en el diseño de un perfil educacional (Geissler/Orthey 1998). En la turbulencia de la política, la ciencia, los medios de comunicación, la Universidad está a la vez expuesta a una pérdida de verdad y de legitimación (Weingart 2001). Así por lo menos el sujeto no está solo en la compulsión al rendimiento: también el sujeto colectivo "Universidad" es asido por el mercado. De ello resulta una certera caída desde la torre de marfil.

Bibliografía:

- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bröckling, Ulrich (2000): Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. En: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Eds.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main, pp 131-167.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Eds.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.
- Dehnbostel, Peter; Elshorst, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Eds.) (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin.
- Dell, Christopher (2002): Prinzip Improvisation. Editorial Librería Walther König. Köln.
- Elsholz, Uwe (2002): Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. En: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Eds.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, pp. 31-44.

Europäische Kommission (2001): Arbeitspapier der Kommissionsdienste. Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.

Faulstich, Peter (2002): "Globalisierung" und "Regionalisierung" in der Erwachsenenbildung. En: Hessische Blätter für Volksbildung. Globalisierung und Regionalisierung als politische Aufgabe. Número 3 /2002, pp. 193-194.

Forum Bildung. Bund-Länder-Kommission (BLK). Stellungnahme 2001.

Freitag, Matthias (2002). Open Space. En: Kühl, Stefan; Strodholz; Petra (Eds.) Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek. Editorial Rowohlt Taschenbuch, pp. 206-239.

Geißler, Karlheinz; Orthey, Frank Michael (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart.

Grotlüschen, Anke (2002): E-Learning im Weltmarkt der Dienstleistungen – GATS. En: Hessische Blätter für Volksbildung. Globalisierung und Regionalisierung als politische Aufgabe. Número 3 /2002, pp. 210–222.

Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (2003): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.

Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.

Hufer, Klaus-Peter (2002): Globalisierung und Gewalt, Markteuphorie und Politikverlust: Welche Chancen hat politische Bildung? En: Hessische Blätter für Volksbildung. Globalisierung und Regionalisierung als politische Aufgabe. Número 3, pp. 232-240.

Kade, Jochen (2003): Wissen - Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. En: Gogolin, Ingrid; Tippelt, Rudolf (Eds.): Innovation durch Bildung. Beiträge zu 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, pp.89-108.

King, Kenneth; Mc Grath, Simon (2003): Knowledge Sharing in Development Agencies. Lessons from Four Cases. The World Bank. Operations Evaluation Department (OED). Washington D.C.

King, Kenneth; Mc Grath, Simon (2004): Knowledge for Development? Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid. Zed Books. London.

Knoll, Joachim H (2002): Erwachsenenbildung / Weiterbildung in und durch inter- und supranationale Organisationen. En: Hessische Blätter für Volksbildung. Globalisierung und Regionalisierung als politische Aufgabe. Número 3 /2002, pp. 223-231.

Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. En: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 5. Agno, Número 4/2002, pp. 533-551.

Roehl, Heiko (2000): Instrumente der Wissensorganisation. Wiesbaden.

Lemke, Thomas (2000): Die Regierung der Risiken. Von der Eugenik zur genetischen Gouvernamentalität. En: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Eds.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main, pp. 227 – 264.

Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. En: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Eds.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main, pp. 7-40.

Pongratz, Ludwig (2002): Bildung als Ware. Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbstvermarkter. En: Clßen, Johannes (Eds.) Erich Fromm. Erziehung zwischen Haben und Sein. Eitorf, pp.37-56.

Peters, Michael (2001): Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. En: Journal of Educational Enquiry. Vol.2, Número 2, pp. 58-71.

Sauer, Johannes (2002): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung": Entstehung – Ziele – Inhalte. En: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe;

Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Eds.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, pp.45-64.

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren.

Schreiber-Barsch, Silke (2002): Die Idee der Learning Communities: Regionale Bildungsnetzwerke in internationaler Perspektive. En: Hessische Blätter für Volksbildung. Globalisierung und Regionalisierung als politische Aufgabe. Número 3 / 2002, pp. 241-248.

Stavrou, Stavros (2002): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung. CEDEFOP. Power Point Präsentation. BDA Fachtagung 17.7.2002.

Vogel, Norbert; Wörner, Alexander (2002): Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. En: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Eds.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, pp.81-92.

Weber, Susanne (1998): Organisationsentwicklung und Frauenförderung: Eine empirische Untersuchung in drei Organisationstypen der privaten Wirtschaft. Editorial Ulrike Helmer, Königstein.

Weber, Susanne (2000): "Fördern und Entwickeln" Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. En: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Número 3/2000, pp. 411-428.

Weber, Susanne (2004): Transformation und Improvisation. Großgruppenverfahren als Technologien des Lernens im Ungewissen. Marburg. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.

Willke, Helmut (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.

Wittwer, Wolfgang; Reimer, Ricarda T.D. (2002): Biografie und Beruf – zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. En: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Eds.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, pp.169–188.